

**Bericht des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus
über die Umsetzung der Inklusion,
insbes. gemäß § 64 Absatz 10 SächsSchulG**

Gliederung

Einleitung	4
I. Entwicklung der Inklusion im Freistaat Sachsen	5
1. Statistische Angaben zu Kindern und Jugendlichen mit Behinderung/sonderpädagogischem Förderbedarf einschließlich Lehrkräfteversorgung	5
2. Unterstützung der Inklusion im Kita-Bereich	7
3. Präventive Maßnahmen zur Verhinderung der Entstehung von sonderpädagogischem Förderbedarf	10
4. Bedeutung der Förderschulen einschließlich der sonderpädagogischen Beratung und Diagnostik sowie der Begleitung der inklusiven Unterrichtung	10
5. Unterstützung der schulischen Inklusion, insbesondere im Rahmen der Akzeptanzkampagne Inklusion (einschließlich Evaluation der Eltern- und Lehrkräfteperspektive sowie Petitionen), des Projekts Inklusionsassistent sowie der Inklusionszuweisungsverordnung	12
6. Gestaltung von Übergängen	17
a. Kita-Grundschule (einschließlich Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität im Rahmen des Anfangsunterrichtes)	17
b. Übergang in den berufsbildenden Bereich, einschließlich von Schülern in lernzieldifferenter Unterrichtung	19
7. Sicherung der personellen Ausstattung und Kompetenz in der Sonderpädagogik einschließlich der inklusiven Unterrichtung	21
a. Lehrerausbildung, -weiterbildung und -fortbildung	23
b. Pädagogische Fachkräfte im Unterricht	24
8. Stellung der Leistungen der Eingliederungshilfe, insbes. Schulbegleitung	25
9. Gründung eines Beirats „Inklusive Schule in Sachsen“	28
10. Fazit des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus	28
11. Anlagen	29

II. Stand des Aufbaus der Kooperationsverbände nach § 4c Absatz 7 SächsSchulG (einschließlich Schwerpunktschulen)	30
1. Grundlage	30
2. Verlauf	30
3. Stand	34
4. Ausblick	37
5. Fazit des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus	38
6. Anlagen	39
III. Erfahrungen sowie vorbereitende und unterstützende Maßnahmen nach § 4c Absatz 3 Satz 4 und 5 SächsSchulG (Pilotphase)	40
1. Ausgangssituation	40
2. Ergebnisse der Ausschreibungen	41
3. Vorbereitende Maßnahmen der Pilotphase	42
4. Begleitende und unterstützende Maßnahmen für die Schulen	43
5. Schulpraktische Erfahrungen und Handlungsbedarfe	44
a. Ergebnisse an den Pilotschulen	44
b. Erfordernisse struktureller und personeller Unterstützung	46
c. Auswirkungen bei einer flächendeckenden Umsetzung	47
d. Schulfachliche Erkenntnisse	48
6. Fazit des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus	49
7. Anlagen	50

Einleitung

Am 11. April 2017 hat der Sächsische Landtag das Gesetz zur Weiterentwicklung des Schulwesens im Freistaat Sachsen verabschiedet. Das Gesetz greift insbesondere im § 4c „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ die Intentionen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) nach gleichberechtigter, aktiver Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (spF) bzw. Behinderung in einem inklusiven Bildungssystem auf. Im Fokus stehen die Erweiterung der Möglichkeiten der gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne spF bzw. Behinderung. Das Elternwahlrecht hinsichtlich des Förderortes wird gestärkt.

Die Regelungen des Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen (SächsSchulG) werden ergänzt durch die Bestimmungen zu den personellen, organisatorischen und sächlichen Voraussetzungen, zur Schülerbeförderung, zur Leistungsermittlung und -bewertung etc. wie sie bspw. in den Schulordnungen, der Klassenbildungsverordnung (SächsKlassBVO) oder der VwV Bedarf und Schuljahresablauf festgelegt sind.

Dabei gibt es im Freistaat Sachsen im Sinne des Zieles der UN-BRK, für Menschen mit Behinderungen eine gleichberechtigte Teilhabe im schulischen Bereich zu ermöglichen, zwei im SächsSchulG verankerte Wege. So können Schülerinnen und Schüler mit spF bzw. Behinderung an einer Förderschule oder inklusiv an einer Grundschule, weiterführenden Schule oder an einem Beruflichen Schulzentrum unterrichtet werden. Die Entscheidung über den Weg zur Verwirklichung des individuellen Förderbedarfs liegt bei den Eltern, soweit bestimmte, insbesondere auch personelle, organisatorische und sächliche Voraussetzungen erfüllt sind (vgl. § 4c Absatz 5 Satz 1 SächsSchulG). Eltern und Schülerinnen und Schüler werden in geeigneter Weise beraten. Maßgeblich für die Wahl des am besten geeigneten Förderortes ist immer das Kindeswohl.

Die Schulordnungen der allgemeinbildenden Schulen (Schulordnung Grundschulen – SOGS, Schulordnung Ober- und Abendoberschulen – SOOSA, Schulordnung Gemeinschaftsschulen – SOGES, Schulordnung Gymnasien Abiturprüfung – SOGYA) enthalten die für die inklusive Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit spF erforderlichen Regelungen. Das sind insbesondere Regelungen zur Aufnahme, Bewertung, Zeugniserteilung und Versetzung sowie zu den Abschlüssen, vor allem bei lernzieldifferenter Unterrichtung.

In vielen Fällen wird bei der Umsetzung der inklusiven Unterrichtung auch auf die Schulordnung Förderschulen (SOFS) Bezug genommen. Dies ist zum Beispiel beim Verfahren zur Beratung und zur Feststellung von spF, beim Wechsel des Förderschwerpunktes (FSP) oder beim Wechsel an eine andere allgemeinbildende Schule bzw. beim Erteilen der Bildungsempfehlung der Fall.

Auch in der beruflichen Bildung enthalten die Schulordnungen, wie z. B. die Schulordnung Berufsschule, Regelungen für die inklusive Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit spF.

Der vorliegende Bericht umfasst in weiten Teilen die Anregungen der bildungspolitischen Sprecher, die im Vorfeld der Erstellung des Berichts an SMK herangetragen wurden, sowie – wenn angezeigt – die aktualisierte Beantwortung von *Fragen des Antrags der Fraktionen CDU, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und SPD, Drs.-Nr.: 7/4652 zum Thema: Sonderpädagogische Förderung und Inklusion an sächsischen Schulen voranbringen.*

Daraus folgt u.a., dass über die Berichtspflicht gemäß § 64 Absatz 10 SächsSchulG hinaus nicht nur die Umsetzung von Inklusion in Schule, sondern auch die Umsetzung von Inklusion im Bereich der Kindertageseinrichtungen (Krippen, Kindergärten und Horte – Kita) Berücksichtigung finden.

I. Entwicklung der Inklusion im Freistaat Sachsen

1. Statistische Angaben zu Kindern und Jugendlichen mit Behinderung/sonderpädagogischem Förderbedarf einschließlich Lehrkräfteversorgung

Der Anteil inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit spF hat sich trotz schwieriger Rahmenbedingungen seit 2015 von 31,7 % auf 36,4% im aktuellen Schuljahr erhöht. Die Anzahl von Kindern mit Eingliederungshilfe (EGH) bis 6 Jahren an Kitas liegt seit 2015 mit nur geringen Schwankungen bei ca. 2,5 %. Die folgenden statistischen Angaben umfassen dort – wo möglich und sinnvoll – neben den aktuellen Zahlen auch die der vergangenen Jahre/Schuljahre, um Entwicklungen zu verdeutlichen, die in den weiteren Gliederungspunkten beschrieben werden.

a. Kinder mit Behinderung/spF 0 - 6 Jahre im Vergleich zur Gesamtkinderzahl

Die Angaben zu Kindern mit einer festgestellten Behinderung/EGH gemäß § 90 SGB IX i. v. m. § 102 SGB IX können der Anlage **I.1.a_KiTa** entnommen werden.

Die Angaben zu Kindern mit festgestelltem spF an Förderschulen können der Anlage **I.1.a_FÖS** entnommen werden.

b. Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit spF an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen sowie in der Inklusion in den Schuljahren 2015/16 bis 2020/21

Die Angaben können der Anlage **I.1.b.** entnommen werden.

c. Schülerinnen und Schüler insgesamt sowie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete) an Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, kreisfreien Städten bzw. Landkreisen

Die Angaben aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen können der Anlage **I.1.c._ABS** entnommen werden.

Die Angaben aus dem Bereich berufsbildenden Schulen können der Anlage **I.1.c._BBS** entnommen werden.

d. Betreuung von Kindern mit EGH im Hort im Vergleich zur Gesamtschülerzahl in der Primarstufe nach kreisfreien Städten und Landkreisen sowie Art der Eingliederungshilfe in den Jahren 2015 bis 2020

Die Angaben können der Anlage **1.1.d.** entnommen werden.

e. inklusiv und an Förderschulen unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit spF in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, kreisfreien Städten bzw. Landkreisen und FSP

Die Angaben aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen können der Anlage **I.1.e._ABS** entnommen werden.

Die Angaben aus dem Bereich berufsbildenden Schulen können der Anlage **I.1.e._BBS** entnommen werden.

f. an Förderschulen unterrichtete Schülerinnen und Schüler ohne spF in den Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 nach kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Trägerschaft

Die Angaben können der Anlage **I.1.f_SuSospF** entnommen werden.

- g. Anzahl der Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit spF inklusiv unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Schularten, FSP, Trägerschaft, kreisfreien Städten bzw. Landkreisen

Die Angaben aus dem Bereich der allgemeinbildenden Schulen können der Anlage **I.1.g._ABS** entnommen werden.

Die Angaben aus dem Bereich berufsbildenden Schulen können der Anlage **I.1.g._BBS** entnommen werden.

- h. Entwicklung der Klassenfrequenz in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft und Klassenstufen

Die Angaben können der Anlage **I.1.h._ABS** entnommen werden.

- i. Entwicklung zusätzliches Lehrerarbeitsvermögen

In der Anlage zur Schulgesetznovelle 2016 wurde festgelegt:

„In Umsetzung der UN-BRK wird angestrebt, Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen so viel gemeinsamen Unterricht an der Regelschule wie möglich und so viel Unterricht an der Förderschule wie nötig anzubieten. Dies soll u. a. erreicht werden durch die Schaffung von bis zu 270 sog. Stützpunktschulen. Zur schrittweisen Einrichtung dieser Stützpunktschulen werden, beginnend ab dem Schuljahr 2017/2018 in den folgenden drei Schuljahren jährlich 100 neue Stellen benötigt (ab dem Schuljahr 2019/2020 insgesamt 300).“

Der Bedarf ist allerdings in Form von unbefristeten Einstellungsmöglichkeiten über den Stellenplan hinaus bereits berücksichtigt. § 6 Absatz 3 HG 2015/2016 ermächtigt das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) zunächst einmal bis zum Einstellungsstermin 01.08.2016 solche unbefristeten Beschäftigungsverhältnisse neben dem Stellenplan zu führen. Von einer Fortsetzung der Regelung ist auszugehen.

Die im Rahmen der Schulgesetznovelle benannten „neuen“ Stellen (insgesamt 300) wurden in den Lehrerbedarfsberechnungen berücksichtigt und im Zuge der jeweiligen HH-Aufstellung mit in das Verfahren eingebracht. Die Ermächtigungen des SMK bezüglich unbefristeter Einstellungsmöglichkeiten über den Stellenplan hinaus wurden in den jeweiligen Haushaltsplänen fortgeschrieben. Das SMK sowie das Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) sind mit Nachdruck bemüht, die haushaltsrechtlich gegebenen Beschäftigungsmöglichkeiten im Rahmen der Einstellungsverfahren mit geeignetem Personal zu besetzen.

- j. Schulabsolventinnen und Schulabsolventen an Förderschulen und berufsbildenden Schulen nach verschiedenen Schulabschlüssen bzw. ohne Schulabschluss in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021

Die Angaben können den Anlagen **I.1.j._FÖS** und **I.1.j._BBS** entnommen werden.

- k. Entscheidungen Förderschule/Regelschule gemäß Elternwille versus gegen Elternwille in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 (vgl. § 4c Absatz 5 SächsSchulG) sowie ggf. Anzahl der Klageverfahren und Ausgang

Für die Schuljahre 2015/16, 2016/17, 2017/2018 finden die Bescheide mit Pflicht zum Besuche der Förderschule Anwendung.

Ab dem Schuljahr 2018/2019 werden die Bescheide mit einer Empfehlung für den Förderort getroffen. § 4c Absatz 5 SächsSchulG findet erst ab 1. August 2018 Anwendung.

Das Verfahren zur Beratung und Feststellung von spF liegt nach § 4c Absatz 3 Satz 1 SächsSchulG in der Zuständigkeit des LaSuB. Dieses erhebt keine statistische Erfassung der Widersprüche und Klageverfahren gegen die Feststellung von spF. Die vorliegenden Angaben bieten keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sind daher vom Umfang her nicht gesichert.

Die Angaben können der Anlage **I.1.k.** entnommen werden.

- I. Anzahl von gemäß § 4c Absatz 3 Satz 1 SächsSchulG eingeleiteten Feststellungsverfahren und gemäß § 4c Absatz 3 Satz 6 SächsSchulG durchgeführten Überprüfungsverfahren mit jeweiligem Ausgang

Der Berichtersteller legt Daten für die Schuljahre 2015/16, 2016/17 und 2017/18 vor. In den Folgejahren erfolgte keine Erhebung.

Die Angaben können der Anlage **I.1.I.** entnommen werden.

Gemäß § 17 Absatz 3 ist das Fortbestehen des sonderpädagogischen Förderbedarfs regelmäßig durch den Klassenlehrer und unter Beteiligung eines Sonderpädagogen insbesondere auf der Basis des Förderplans und der Entwicklungsberichte zu prüfen. Eine statistische Erfassung erfolgt dazu nicht.

2. Unterstützung der Inklusion im Kita-Bereich

Davon ausgehend, dass alle Kinder dazugehören und die gesellschaftliche Vielfalt mit ihren Stärken und Ressourcen bereichern, sind Wege zu finden, welche die Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräfte ermutigen, jedem Kind diese Teilhabe zu gewähren. Im Sinne der Bildungsketten werden die Grundlagen für lebenslange Lernprozesse in der frühen Kindheit gelegt. Kita und Kindertagespflege sind neben der Familie zentrale Institutionen des Aufwachsens, in denen Kinder erste Erfahrungen mit verschiedenen Kindern und Erwachsenen außerhalb ihres familiären Umfeldes machen. Hier werden sie mit den komplexen Regeln des gesellschaftlichen Zusammenlebens vertraut gemacht. Dazu gehört auch die Erfahrung, dass die gleichen Rechte auf Teilhabe, Wertschätzung, Bildung und Geborgenheit für alle gelten.

Dem entsprechend regelt das Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG) in § 19 *„Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Kinder sind in Kindertageseinrichtungen aufzunehmen, wenn ihre Förderung gewährleistet ist und es zu ihrer Förderung nicht einer heilpädagogischen Einrichtung bedarf. Über die Aufnahme entscheidet der Träger der Kindertageseinrichtung. Dem besonderen Förderbedarf dieser Kinder ist bei der Bemessung der Personalschlüssel und bei der baulichen Gestaltung und Ausstattung der Einrichtung Rechnung zu tragen.“* Dieser Anforderung wird seitens des Freistaates von jeher dadurch entsprochen, dass für jedes Kind, für das in einer Einrichtung Eingliederungshilfe gewährt wird, der doppelte Landeszuschuss gezahlt wird. Durch die Änderung des SächsKitaG mit dem Haushaltbegleitgesetz vom 21. Mai 2021 wurde diese Regelung auch auf die Kindertagespflege erweitert. Die fachliche Untersetzung der Bedingungen für die Aufnahme und Betreuung von Kindern mit Behinderung und von Kindern, die von Behinderung bedroht sind, regelt die Sächsische Kita-Integrationsverordnung. In dieser werden nunmehr, der Gesetzesnovelle folgend, auch entsprechende Regelungen für die Kindertagespflege aufgenommen.

Grundsätzlich stehen neben der Integration in eine Regel-Kita bzw. in die Kindertagespflege für Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Kinder auch Heilpädagogische Kitas / Heilpädagogische Gruppen zur Verfügung. Mit Stand 31.12.2020 gab es im Freistaat

Sachsen 45 dieser ausschließlich SGB IX-finanzierten Betreuungsangebote der EGH mit ca. 650 Kindern mit Behinderung, deren Förderung bislang nicht in einer Kindertageseinrichtung gewährleistet werden konnte. Bis auf wenige Ausnahmen befinden sich diese Angebote in räumlicher Anbindung an Kindertagesbetreuungseinrichtungen nach SGB VIII. Das am 10.06.2021 in Kraft getretene Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (SGB VIII-Reform) eröffnet nun auch diesen Kindern die Möglichkeit - entsprechende pädagogische Konzepte vorausgesetzt - gemeinsam mit anderen Kindern in Kindertageseinrichtungen gefördert zu werden, ohne auf Heilpädagogische Sondereinrichtungen verwiesen zu werden.

Heilpädagogische Arbeit – sofern vom Träger der EGH finanziert – orientiert sich schwerpunktmäßig an den Bedarfen des einzelnen Kindes und hat zum Ziel, einen drohende Behinderung abzuwenden oder den fortschreitenden Verlauf einer Behinderung zu verlangsamen oder die Folgen einer Behinderung zu beseitigen oder zu mildern. Sie basiert auf einer individuellen Bedarfsfeststellung durch den Träger der EGH, auf der jeweiligen pädagogischen Konzeption und einem für jedes hör- oder sehgeschädigte bzw. körper-, geistig- oder sprachbehinderte Kind individuell erstellten Förderplan – die fachliche Qualifikation der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die räumliche Ausstattung sowie das Hilfsmittelangebot tragen dem Förderbedarf der Kinder Rechnung. Die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist schulrechtlich und hat keine unmittelbare Entsprechung im SGB VIII bzw. im SächsKitaG.

Der sächsische Bildungsplan als Grundlage für die Arbeit im Freistaat betont die Notwendigkeit, Vielfalt und Heterogenität der Lebenswelten und damit auch der Bildungsvoraussetzungen von Kindern in den Fokus der Aufmerksamkeit zu nehmen. Hierzu gehören auch Kinder mit einem erhöhten Bedarf an Begleitung, Förderung und Assistenz. So verschieden diese Unterstützungsbedarfe sind, so unterschiedlich müssen pädagogische Antworten ausfallen.

Dieses Prinzip setzte das Sächsische Landesmodellprojekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen – eine Kita für alle“ in den Fokus, welches durch das Institut 3 L mit Fördermitteln des Freistaates Sachsen begleitet und umgesetzt wurde.

Im Rahmen der ersten Phase des Landesmodellprojekts im Zeitraum 2013 bis 2016 wurden Strukturen und Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Inklusion als auch Qualitätskriterien für die Weiterentwicklung von integrativen zu inklusiven Ansätzen erarbeitet. In der zweiten Phase, von 2017 bis 2019, wurden die Erkenntnisse der ersten Phase in der Breite umgesetzt sowie für die Entwicklung von inklusiven Kitas in ganz Sachsen Unterstützungsmaßnahmen und Materialien etabliert.

Am Ende des Modellprojekts wurde ein Praxishandbuch als Abschlusspublikation entwickelt. Es sammelt die Erfahrungen aus der siebenjährigen Projektlaufzeit. Das Projektteam holte Erfahrungen ein, reflektierte diese und sichtete die Ergebnisse des Prozesses. U.a. wurde folgenden Fragen nachgegangen: *Wie sieht Inklusion in der Praxis aus? Wie fängt man an? Wie kommt die Inklusion zu den Fachkräften in die Kita und den Hort?* Diese Fragen werden anhand von Beispielen aus der Praxis anschaulich beantwortet. Ein weiteres Thema bildet die Zusammenarbeit mit Familien in Bezug auf Inklusion. Die Arbeitshilfe enthält einen Wegweiser für inklusive Erziehungspartnerschaft und bietet viele Anregungen für die Praxis. Neben dem Aspekt der Vielfalt werden auch Teilhabemöglichkeiten behandelt.

Im Dezember 2019 wurde das Projekt im Hygienemuseum Dresden mit einem landesweiten Fachtag beendet. Das erarbeitete Schulungsmaterial wurde veröffentlicht, die pädagogischen Fachkräfte konnten es kennenlernen, ausprobieren und selbst fernab vom alltäglichen Handlungsdruck ihren Blick schulen.

Nicht zuletzt auch im Sinne der Planung von Maßnahmen zur Unterstützung der Inklusion im Kita-Bereich wurde im Auftrag des SMK im Frühjahr 2018 eine „Kita-Umfrage zur frühkindlichen Bildung“ durchgeführt. Bei der Befragung in sächsischen Kitas gaben bis zum 1. Mai

2018 Leiterinnen und Leiter der Kinderkrippen, Kindergärten und Horte, pädagogische Fachkräfte dieser Einrichtungen und Eltern von dort betreuten Kinder ihr Votum zur Initiative „Zukunftspakt Sachsen“ ab. Insgesamt beteiligten sich **36.523 Personen** an der Umfrage. Mit 2.214 Einrichtungen nahmen 70 Prozent der Kitas teil. Ferner beteiligten sich 1.985 Leiterinnen und Leiter und damit 63 Prozent der Kita-Leitungen. Hinzu kamen 12.614 Erzieherinnen und Erzieher. Das sind 35 Prozent der Fachkräfte. Die Fragebögen füllten die Eltern von 39.461 Kindern aus, was einer Beteiligungsrate von knapp 13 Prozent entspricht.

Die Kita-Umfrage wurde durch die TU Dresden unter Leitung von Prof. Dr. Lutz Hagen ausgewertet. Die Teilnehmer sprechen sich deutlich für eine Qualitätsverbesserung der frühkindlichen Bildung aus, indem den Kitas mehr Personal zur Verfügung gestellt wird. Neben den Vorschlägen mehr Vor- und Nachbereitungszeiten für Fachkräfte und Verbesserung des Personalschlüssels stand die Maßnahme „Hilfe für Kinder mit besonderen Bedarfen“ im Fokus. Kitas mit besonderem Bedarf erhalten u. a. durch die Landesprogramme „Schwerpunktkitas“ und „Sprachkitas“ Unterstützung.

Schwerpunktkitas, die viele Kinder mit besonderen Lern- und Lebenserschwernissen betreuen (zum Beispiel aufgrund von besonderem Förderbedarf, Ausgleich einer Behinderung oder sozialer Benachteiligung, besonderer Lebenslagen, Fluchterfahrungen) können zusätzliche sozialpädagogische Fachkräfte einstellen. Die zusätzliche sozialpädagogische Fachkraft stärkt die Kinder und unterstützt das Kita-Team durch gezielte Angebote und Maßnahmen, um die Lebenskompetenzen von Kindern in besonderen Lebenslagen zu fördern. Auch für Eltern bieten diese Fachkräfte eine intensivere Zusammenarbeit an, indem sie zum Beispiel zu erzieherischen Fragen beraten oder diese an andere soziale Dienste beziehungsweise Beratungsstellen vermitteln.

Sprachkitas, welche vergleichsweise viele Kinder mit Sprachauffälligkeiten betreuen, können zusätzliche Fachkräfte zur Sprachförderung einstellen. Um die Kinder im gesamten Kita-Alltag bewusst bei der sprachlichen Entwicklung zu fördern, ist es wichtigste Aufgabe der Sprachfachkraft, die Kita-Teams bei der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zu beraten, zu begleiten und fachlich zu unterstützen, um so die sprachliche Bildung in den Einrichtungen zu verbessern.

Die Richtlinie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (Sächs-KitaQualiRL) vom 5. Juli 2016 gewährt Zuwendungen für Innovationsprozesse in Kitas und in der Kindertagespflege. Zu den geförderten Bereichen zählen u. a. Projekte mit überregionaler Bedeutung und Modellprojekte.

Für den Doppelhaushalt 2021/ 2022 ist die Förderung von zwei neuen Projekten in Verantwortung der Evangelischen Hochschule Dresden (ehs) vorgesehen:

- Inklusion aus Kindersicht – Konzept zur Unterstützung und Förderung einer institutionsübergreifenden vielfaltssensiblen Bildungspraxis aus Kinderperspektive am Standort Heidenau

Im Ergebnis werden sachsenweit einsetzbare wissenschaftlich fundierte und praxisreflektierte Empfehlungen für eine gute inklusive Praxis innerhalb der einzelnen Institutionen Grundschule – Förderschule – Hort sowie für eine gelungene Kooperation der Institutionen untereinander erwartet. Insbesondere im Hortbereich liegen bisher kaum Erfahrungen zur inklusiven Bildung, Erziehung und Beratung vor, hinsichtlich Organisation und Finanzierung (unterschiedliche Rechtssysteme) bestehen erhebliche Reserven.

- Evaluation der Heilpädagogischen Zusatzausbildung (HPZ)

Der Entwurf eines Curriculums zur HPZ ist in Vorleistung durch die Stadt Dresden erarbeitet und in Abstimmung von SMK, SMS und Vertretern der Wissenschaft geprüft und angepasst worden. Hintergrund ist der notwendige Ausbau und die Qualitätsentwicklung der inklusiven Bildung, Erziehung und Betreuung sowie die Vermittlung von Wissen und Handlungskompetenzen an pädagogische Fachkräfte. Ziel ist es, das neue Curriculum wissenschaftlich fundiert zu evaluieren und wenn möglich, belegbare Ergebnisse hinsichtlich sozialer Interventionen vorzulegen. Darüber hinaus sind begrenzende und fördernde Wirkungen von Kontextbedingungen zu identifizieren.

3. Präventive Maßnahmen zur Verhinderung der Entstehung von sonderpädagogischem Förderbedarf

Auch für den Bereich der präventiven Maßnahmen lieferte das Projekt „Inklusion in Kindertageseinrichtungen“ wesentliche Ergebnisse (vgl. auch Ausführungen im Abschnitt I. 2.). Die im Modellprojekt formulierten und im Anschluss kontinuierlich umgesetzten Handlungsempfehlungen wirken präventiv bei der Verhinderung der Entstehung von spF.

Folgende Qualitätskriterien stehen im Fokus:

- Sicherung und Weiterentwicklung der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte (fachliche und persönliche Voraussetzungen – u. a. Vermeiden einer Defizit- bzw. Schädigungsorientierung),
- Sichern personeller und sächlicher Voraussetzungen (Zeit für Beobachtung, Dokumentation, Reflexionsprozesse - im SächsKitaG seit 1. Juni 2019 umgesetzt),
- Sichern der erforderlichen Rahmenbedingungen (u. a. Gewährleistung von Teilhabeleistungen; Umsetzung Bundesteilhabegesetz – BTHG; seit 1. Januar 2020; EGH).
- Weitere Qualitätsmerkmale inklusiver Pädagogik werden in den Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen zu präventiven Maßnahmen in der Netzwerkarbeit beim Übergang in die Schule (Schulvorbereitung) deutlich:
 - Früherkennung von Entwicklungsbesonderheiten (Qualitätssicherung der Aus- und Fortbildung – für 2021/2022 Teamfortbildungen u. a. zum Thema „Klassifikation für Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit – ICF-CY“),
 - Verankerung präventiver Programme in Kitas (niederschwellige Zugänge für Familien, Projekt Eltern-Kind-Zentren),
 - Stärkung pädagogischer sowie heilpädagogischer Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte (Konzeption und Finanzierung von Teamfortbildungen, Anpassung und Abstimmung des Curriculums der HPZ; Vorbereitung der Evaluation der HPZ),
 - Vernetzung und Kooperation mit Institutionen des Gesundheitswesens sowie mit Jugend- und Sozialämtern (u. a. professionsübergreifende Fortbildungen),
 - Elternarbeit (Eingewöhnung, Erziehungspartnerschaften).

Eine weitere wesentliche Säule zur Prävention bildet die Gestaltung des Schulvorbereitungsjahres und des Übergangs vom Kindergarten in die Schule als Bildungsauftrag der Kita (vgl. § 2 Absatz 3 SächsKitaG; nähere Ausführungen dazu im Abschnitt I. 6. a.).

4. Bedeutung der Förderschulen einschließlich der sonderpädagogischen Beratung und Diagnostik sowie der Begleitung der inklusiven Unterrichtung

Die Förderschulen und Förderzentren sind unverzichtbar und tragen einer fachlichen und organisatorischen Weiterentwicklung der Angebote sonderpädagogischer Förderung Rechnung. Dabei umfassen diese als regionale oder überregionale Einrichtungen einzelne oder mehrere

FSP und unterstützen mit ihrer sonderpädagogischen Kompetenz präventive Maßnahmen sowie inklusive und kooperative Formen der Unterrichtung.

Grundsätzlich besteht für Lehrkräfte der Grund- und Oberschule sowie der Gymnasien, für Erzieherinnen/Erzieher und für Eltern die Möglichkeit Beratungsangebote durch Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen der Förderschulen anzufordern. Die system- und fallbezogene Beratung der Förderschulen nimmt einen breiten Raum des Tätigkeitsfeldes von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ein.

Eine gesonderte Ressource für die Beratung im Vorfeld eines Verfahrens zur Feststellung eines spF kann bislang aufgrund der personellen Engpässe im Bereich der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte nicht ausgereicht werden. Das führt dazu, dass Effekte in der Förderung, die durch eine niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsleistung erzielt werden können, nicht oder nicht in dem Umfang zum Tragen kommen, wie dies fachlich geboten wäre. Eine Budgetierung entsprechender Ressourcen – ebenso wie für die Begleitung der inklusiven Unterrichtung – kann aber nur bei einer verbesserten Ausstattung mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften zu einem spürbaren Effekt führen (siehe Ziffer I. 7).

Voraussetzung für die Gewährung einer über die allgemeine pädagogische Förderung hinausgehende sonderpädagogische Förderung sowohl in der inklusiven Unterrichtung als auch in der Förderschule ist grundsätzlich eine vorgeschaltete Beratung mit dem Ziel:

- Möglichkeiten der pädagogischen Förderung auszuschöpfen,
- einem Anstieg der Förderquote zu begegnen und
- die Durchführung unnötiger Verfahren zur Feststellung des spF zu vermeiden.

Dies wurde bereits 2013 in der SOFS verankert. Demnach kann vor der Einleitung eines Verfahrens eine Beratung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst der Förderschule beantragt werden.

In den FSP Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache wird kein Verfahren ohne eine solche vorgeschaltete Beratung eingeleitet.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass etwa bei einem Drittel der Beratungsfälle in diesen FSP auf die Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des spF verzichtet werden kann.

Der hohe Anteil an sonderpädagogischer Diagnostik legt nahe, Prävention, Beratung, Diagnostik und Inklusion besser zu verzahnen. Um Regelschulen zu unterstützen, müssen an diese bestimmte methodische und fachliche (Basis-)Kompetenzen weitergegeben werden.

Das Verfahren zur Beratung und Feststellung des spF ist in § 13 SOFS geregelt.

Von 2015 bis 2018 waren Arbeitsgruppen – zusammengesetzt aus Vertreterinnen und Vertretern der Fachreferate des SMK, der damaligen SBA (heute LaSuB-Aufsichts-Standorte), des damaligen SBI (heute LaSuB-Standort Radebeul), der Diagnostikteams der Förderschulen sowie Fachberaterinnen und Fachberater, der Schulpsychologie – zum Projekt „Erhöhung der Vergleichbarkeit im Herangehen und der Methoden der Förderdiagnostik“ in allen FSP gemeinsam mit der Universität Leipzig – Institut für Förderpädagogik tätig.

Zentrale Punkte des Projekts waren:

- die Qualität der sonderpädagogischen Diagnostik,
- die Senkung der Förderquote und
- die Verbesserung der Vergleichbarkeit im Herangehen und den Methoden der Förderdiagnostik.

Im Ergebnis resultierten daraus wesentliche Empfehlungen im Handlungsfeld Diagnostik. Seit 2016 erfolgt eine landesweite Beschaffung von Testverfahren, die eine Vergleichbarkeit der Diagnostik sichert. Entsprechende Fortbildungen zur Qualifizierung der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste an den Förderschulen sind eine weitere Konsequenz. Die Auswahl von Testverfahren und Qualifizierung der in der sonderpädagogischen Diagnostik eingesetzten Lehrkräfte begleitet fortlaufend das LaSuB, Standort Radebeul, mit einer hohen Intensität der diagnostischen Fortbildung von Lehrkräften. Im Diagnostikverfahren wird im Sinne der Vergleichbarkeit und Aktualisierung auf die neu erworbenen Tests zurückgegriffen.

Die Diagnostik zur Überprüfung des spF wird grundsätzlich durch diagnostisch qualifizierte Förderpädagoginnen und Förderpädagogen durchgeführt. Die Formate der Qualifikation für die Diagnostiklehrkräfte der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste werden evaluiert und weiterentwickelt.

Aktuell bildet die Erarbeitung einer neuen Handreichung zur sonderpädagogischen Diagnostik, die das Handbuch zur Förderdiagnostik von 2005 ablösen soll, einen strategischen Aufgabenschwerpunkt im Bereich der Sonderpädagogik.

5. Unterstützung der schulischen Inklusion, insbesondere im Rahmen der Akzeptanzkampagne Inklusion (einschließlich Evaluation der Eltern- und Lehrkräfteperspektive sowie Petitionen), des Projekts Inklusionsassistent sowie der Inklusionszuweisungsverordnung

Im Sinne der Planung von Maßnahmen zur Unterstützung der schulischen Inklusion wurde im Auftrag des SMK eine „Befragung zu Einstellungen, Erfahrungen und Kompetenzen zum Thema Inklusion“ im Zeitraum vom 8. bis 28. Januar 2018 an allen sächsischen Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien als Online-Befragung durchgeführt. Sie richtete sich an die Mitglieder der Schulleitungen, an alle Lehrkräfte sowie an alle Eltern in den Klassenstufen 2 und 6.

Ziel der Online-Befragung war es, vor Inkrafttreten der für die Inklusion maßgeblichen Rechtsvorschriften den Ist-Stand hinsichtlich der Einstellungen, Erfahrungen und Kompetenzen zum Thema Inklusion bei Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern zu erheben. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler sollte indirekt über die Befragung der Eltern abgeholt werden. Neben einem allgemeinen Stimmungsbild an den allgemeinbildenden Schulen ging es insbesondere auch darum, den vorhandenen Unterstützungsbedarf der Schulen zu erfassen, um – im Rahmen der „Kampagne zur Akzeptanzenerweiterung gegenüber Inklusion“ – notwendige Unterstützungsmaßnahmen ableiten zu können. **Das heißt, dass bei einer erneuten Befragung Änderungen in den Ergebnissen zu erwarten wären.**

Aufgrund der Beteiligung von weniger als 40 Prozent aller Grundschulen, Oberschulen und Gymnasien und der relativ geringen Rücklaufquoten sind die Befragungsergebnisse der rund 6.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht repräsentativ und können daher lediglich Tendenzen aufzeigen. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse zusammengestellt:

- *Wie werden Chancen und Risiken schulischer Inklusion sowie die Hindernisse für das Gelingen schulischer Inklusion an sächsischen Schulen eingeschätzt?*

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion wird von allen Befragtengruppen als wichtige Aufgabe angesehen. Für die Umsetzung der Inklusion wird jedoch das Schaffen notwendiger Bedingungen als entscheidend und deren Fehlen – neben mangelndem Fachpersonal – als größtes Hindernis für gelingende Inklusion gesehen. Das größte Risiko wird, insbesondere von den befragten Lehrkräften, in der Gefahr der Überforderung der Lehrkräfte durch die heterogene Schülerschaft gesehen.

- *Wie bewerten Eltern die inklusive Beschulung sowie die Unterstützung durch die Schule?*

Jeweils etwa 40 % der betroffenen Eltern äußern sich (eher) zufrieden bzw. (eher) unzufrieden über die inklusive Beschulung ihres Kindes. Beratung und Unterstützung durch die Schule erhalten betroffene Eltern nach eigenen Angaben an den Grund- und Oberschulen weniger häufig als an den Gymnasien. Auch die Zufriedenheit mit dieser Beratung und Unterstützung ist an den Gymnasien höher ausgeprägt als in den anderen beiden Schularten. Ein möglicher Grund für die unterschiedliche Bewertung in den verschiedenen Schularten könnte in der unterschiedlichen Schülerklientel gesehen werden.

- *Wie sicher fühlen sich sächsische Lehrkräfte in der pädagogischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit spF?*

Jede siebte Lehrkraft an Grund- und Oberschulen und mehr als jede vierte Lehrkraft an Gymnasien bewertet ihre bisherigen Unterrichtserfahrungen mit dieser Schülergruppe (eher) positiv. Hinsichtlich ihrer eigenen Kompetenz fühlen sich die befragten Lehrkräfte aller drei Schularten eher unsicher, dies gilt insbesondere für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit spF in den FSP „geistige Entwicklung“ und „Sehen“.

- *Wie ist der Wissensstand an den Schulen zum Thema Inklusion?*

Die in Sachsen vorhandenen Dokumente, Maßnahmen und Unterstützungsmaterialien zum Thema Inklusion sind bei den befragten Schulleitungen und Lehrkräften offensichtlich nur unzureichend bekannt. Dies gilt insbesondere für die Lehrkräfte. Die UN-BRK ist bei einem Drittel, die Vorgaben des SächsSchulG bei 15 % und der Schulversuch ERINA sogar bei zwei Dritteln der befragten Lehrkräfte nicht bekannt. Nur eine Minderheit der Lehrkräfte hat sich bisher mit den einschlägigen Publikationen/Handreichungen des SMK bzw. SBI befasst. Dieser Anteil liegt bei den Schulleitungen deutlich höher.

- *Welchen Fortbildungsbedarf haben Schulleitungen und Lehrkräfte zum Thema Inklusion?*

Die Hälfte der befragten Lehrkräfte gibt an, die entsprechenden Fortbildungsangebote im Online-Fortbildungskatalog zu kennen und nur ein Drittel der befragten Schulleitungen und Lehrkräfte hält dieses Angebot für ausreichend. An den Grundschulen ist der Bekanntheitsgrad der Fortbildungsangebote zwar höher, deren Bewertung jedoch noch kritischer als in den anderen Schularten. Fortbildungsbedarf besteht vor allem hinsichtlich der Themen „Prävention und Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten“, „Individuelle Förderung“, „Binnendifferenzierung“, „Lernzieldifferenter Unterricht“ und „Förderplanung“.

An dieser Stelle ergeht ein Hinweis zu Petitionen im Zeitraum 2015-2020:

Insgesamt sind im Zeitraum 2015 – 2020 sechs Petitionen zum Thema „Schulische Inklusion/ schulische Eingliederungshilfe“ im SMK eingegangen. Im Einzelnen sind es folgende Petitionen:

- „Beschulung durch geeignetes Lehrpersonal“,
- „Inklusion“,
- „Integration an einer Grundschule“,
- "Fortführung inklusiver Beschulung eines Schülers",
- "Fortführung des Projektes Inklusionsassistent an Schulen" und
- "Inklusion an Schulen/Corona bedingtes Tragen von Mund-Nasen-Schutz".

Kampagne zur Akzeptanzerweiterung gegenüber Inklusion an sächsischen Schulen

Dem Standort Radebeul des LaSuB kommt bei der Unterstützung der Weiterentwicklung schulischer Inklusion eine besondere Position zu. Er entwickelt Materialien für den inklusiven Unterricht und unterstützt die Schulen sowohl durch Fortbildungen als auch durch Bereitstellung von Unterstützungs- und Informationsmaterialien.

Darüber hinaus hat die in den vergangenen drei Jahren durchgeführte „Kampagne zur Akzeptanzerweiterung gegenüber Inklusion an sächsischen Schulen“ durch eine passgenaue Zielgruppenansprache Impulse geliefert, etablierte Meinungen und Einstellungen gegenüber schulischer Inklusion zu hinterfragen, zu manifestieren und/oder zu verwerfen.

Im Rahmen der Kampagne haben unterschiedliche Maßnahmen – wie beispielweise eine virtuelle Materialbox für Lehrkräfte, ein Elternpodcast oder ein digitales Webseitenpaket für Schulleitungen – zur Verankerung der Inhalte der Kampagne, mit dem Ziel der Information, Aufklärung und Wissenserweiterung aller am Inklusionsprozess Beteiligten, geführt.

In diesem Kontext ist, auch mit Blick auf die Nachhaltigkeit des Vorhabens, vor allem die Neugestaltung der SMK-Website Inklusion (www.inklusion.bildung.sachsen.de) hervorzuheben. Die zielgruppenspezifisch aufbereiteten Informationen haben zu einer breiteren Informationsbasis bei allen Beteiligten geführt. Dem Nutzer stehen unter anderem interaktive und multimediale Angebote wie Videos, Infografiken sowie Download- und Seitenlinks zur Verfügung. Der Webauftritt gibt einen Überblick über Grundlagen der Inklusion, den Aufbau der Kooperationsverbände (KoopV), stellt die einzelnen FSP vor und informiert fortlaufend über Entwicklungen und Neuigkeiten zum Thema schulische Inklusion in Sachsen – u. a. auch zum Stand des Aufbaus der KoopV in den sächsischen Regionen.

Der Fuchs als Logo (Markenzeichen) für die schulische Inklusion hat sich inzwischen sachsenweit etabliert und wird durch die Moderatorinnen und Moderatoren der KoopV u. a. für die Kommunikation mit den Partnern im KoopV eingesetzt. Dafür wurde in Zusammenarbeit mit der Hochschule Zittau/Görlitz (HSZG) eine Briefvorlage erstellt.

Projekt Inklusionsassistent

Insbesondere Kinder und Jugendliche mit festgestelltem spF bzw. einer Behinderung benötigen passgenaue Unterstützungsleistungen im Rahmen der inklusiven Unterrichtung an Regelschulen oder beim Besuch der Schule mit dem FSP Lernen, um die Schule erfolgreich absolvieren und den ihnen höchstmöglichen Schulabschluss erreichen zu können. Der Vorhabensbereich „Inklusionsassistent“, der als ESF-Maßnahme mit Beginn des Schuljahres 2016/17 gestartet wurde, setzt an dieser Zielstellung an und soll im Rahmen schulischer Arbeit zur Entwicklung gelingender Bildungsbiographien, die in ihrer Konsequenz zu einem Schulabschluss führen, beitragen sowie negativ wirkende Einflussfaktoren verringern helfen.

Im Schuljahr 2020/21 sind an der Maßnahme mehr als 230 allgemeinbildende und berufsbildende Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft beteiligt. Dazu zählen Grundschulen, Oberschulen, Gymnasien, Schulen mit dem FSP Lernen und berufsbildende Schulen aller Schularten. Nach Beendigung des Vorhabens im Rahmen der ESF-Laufzeit zum 31. Juli 2021 wird die Maßnahme ab 1. August 2021 in Form eines Landesförderprogramms fortgesetzt. Im Zeitraum 1. August 2016 bis 31. Juli 2021 wird das Projekt von der Professur für Allgemeine und Biopsychologie der TU Chemnitz durch Prof. Dr. Udo Rudolph und seinem Team wissenschaftlich evaluiert.

Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten unterstützen Schülerinnen und Schüler mit spF bzw. Behinderung vor allem lernbezogen. Darüber hinaus unterstützen sie Schülerinnen und Schüler, die keinen spF haben, bei denen jedoch die Entwicklung erkennen lässt, dass der Einsatz unterstützender Maßnahmen zur Verhinderung der Entstehung von spF sinnvoll ist. Dabei richtet sich der Fokus der Arbeit der Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten nicht auf einen einzelnen Klienten, sondern auf eine heterogene Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit und ohne spF bzw. Behinderung, wobei die „unmittelbare pädagogische Verantwortung für die Erziehung und Bildung der Schüler“ (§ 40 Absatz 2 Satz 1 Sächs-SchulG) bei den Lehrkräften verbleibt und durch Unterstützungsmaßnahmen der Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten ergänzt wird.

Seit Projektbeginn konnte kontinuierlich eine erfolgreiche Implementierung der Maßnahme an den projektbeteiligten Schulen erreicht werden. Dieser Erfolg ist maßgeblich auf die Zusammenarbeit aller Kooperationspartner und die hohe Professionalität des Personals bei der Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit spF bzw. Behinderung zurückzuführen. So gaben bei einer Ersterhebung unter den Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten immerhin ein Drittel der Befragten an, über einen Fachhochschul- oder Hochschulabschluss zu verfügen. Darüber hinaus stellt eine ausgeprägte Netzwerkarbeit der Schulen, d. h. die Kooperation mit Eltern, Projektträgern, externen Partnern und anderen Unterstützungssystemen etc.,

einen bedeutenden Faktor für den langfristigen Erfolg der Maßnahme dar. Die Zusammenarbeit der Schulen und Projektträger wird zudem durch eine Kooperationsvereinbarung, die in Anlehnung an die Bedarfe vor Ort ausgestaltet wird, nachhaltig gestärkt.

Im weiteren Projektverlauf wird es erforderlich, regelmäßig die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zu reflektieren und Handlungserfordernisse für das weitere Vorgehen abzuleiten. Hierbei müssen projektförderliche Faktoren, wie beispielsweise Mechanismen der Zusammenarbeit und Kommunikation auf Schulebene, die Einbindung der Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten in die Aufgaben des Schulalltags, die Passung fachlicher und persönlicher Kompetenzen sowie die Netzwerkarbeit, aber auch projekthemmende Faktoren, wie beispielsweise die hohe Fluktuationsneigung der Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten, fehlende Ressourcen und begrenzende Rahmenbedingungen sowie Fort- und Weiterbildungsbedarfe, fortlaufend in den Blick genommen und analysiert werden.

Vor diesem Hintergrund kann die Maßnahme langfristig nicht nur zu ihrer originären Zielstellung der Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne spF beitragen, sondern auch dabei helfen, Ziele auf der Mesoebene (z. B. Verbesserung des Schul- und Klassenklimas, Erlangung positiver peer-group-Erfahrungen, Einstellungsänderungen hinsichtlich schulischer Inklusion, Etablierung der multiprofessionellen Zusammenarbeit an schulischen Einrichtungen, Stärkung bereits bestehender Inklusionsprozesse etc.) und auf der Makroebene (z. B. Verhinderung sozialer Diskriminierung von Minderheiten, Wertschätzung von Diversität, Herstellung von Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, Entlastung der Sozialsysteme etc.) voranzutreiben.

Inklusionszuweisungsverordnung

Seit 2019 erhalten öffentliche Träger der Grund- und Oberschulen, der Gymnasien sowie der Beruflichen Schulzentren nach Maßgabe der Inklusionszuweisungsverordnung (InklZuwVO) jährliche pauschalierte zweckgebundene Zuweisungen, um die inklusive Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit spF durch Sachausstattung zu unterstützen.

Das LaSuB setzt dafür die Zuweisung für die Schulträger bis zum 31. März des jeweiligen Kalenderjahres auf Basis der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit spF durch Bescheid fest und zahlt die Zuweisung bis zum 31. Mai des jeweiligen Kalenderjahres aus.

Die im Sinne der Einhaltung der Terminalschiene notwendige Zuweisung der benötigten Haushaltsmittel durch das SMK an LaSuB zur Umsetzung der InklZuwVO konnte jedoch im Zeitraum der vorläufigen Haushalts- und Wirtschaftsführung 2021 nicht erfolgen. Die Voraussetzungen der VwV vorl. HWiF 2021 und des Art. 98 Sächsische Verfassung waren nicht erfüllt.

Auf der Grundlage des Beschlusses des HG 2021/2022 und der Verabschiedung des Haushaltsplanes durch den Sächsischen Landtag werden die Haushaltsmittel durch SMK an LaSuB zugewiesen. Dies steht vor dem Hintergrund der Verzögerungen 2021 noch aus. In der folgenden Tabelle sind aus diesem Grund nur die Zuweisungen der Jahre 2019 und 2020 enthalten.

HH-Jahr	Schuljahr nach Bewilligung	maßgebendes Schuljahr für Schülerzahl	Schülerinnen und Schüler in inklusiver Unterrichtung (ohne Landschulen)	Zuweisungsbeitrag je Schüler	Mittelzuweisung an LaSuB	Ist-Ausgaben
				in T€	in T€	in T€
2019	2019/2020	2017/2018	8.573	120,00	1.029,6	1.026,7
2020	2020/2021	2018/2019	9.167	120,00	1.100,0	1.097,2
2021	2021/2022	2019/2020	9.536	noch nicht festgelegt	noch nicht erfolgt	-

Mit der Verordnung erhalten öffentliche Schulträger jährliche pauschalisierte Zuweisungen für die sächliche Ausstattung bei der Umsetzung von inklusiver Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit spF. Dabei ist der Begriff „Sachausstattung“ nicht näher definiert; der Schulträger ist hier frei in seiner Entscheidung – solange es dem Zweck dient. Eine detaillierte Auflistung, wofür die Mittel von den Schulträgern verwendet werden, wird im Sinne eines vereinfachten Verfahrens nicht gefordert.

Als Beispiele der vergangenen Jahre sollen hier spezielle Lehr- und Unterrichtsmittel für Inklusionsschülerinnen und Inklusionsschüler und die Beschaffung von Ausstattungs- und Ausrüstungsgegenständen genannt werden.

Hintergrund für die Vereinfachung des Verfahrens ist Folgendes:

Die bis 2019 genutzte Förderrichtlinie des SMK über die Gewährung einer Zuwendung für besondere Maßnahmen zur Integration von behinderten und von Behinderung bedrohten Kindern und Jugendlichen in allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen ist mit dieser Verordnung außer Kraft getreten, da es sich um Klein- und Kleinstförderung handelte, bei der Aufwand und Nutzen oft nicht in einem ausgewogenen Verhältnis standen. Im Gegensatz dazu ermöglicht die Zuweisungsverordnung durch ein pauschaliertes Verfahren unkompliziert inklusive Unterrichtung zu unterstützen.

Insbesondere die im Zuwendungsrecht notwendigen Schritte der Antragsprüfung, Bescheid-Erstellung und Verwendungsnachweisprüfung, welche im bisherigen Verfahren notwendig waren und einen hohen Verwaltungsaufwand verursachten, wurden so weit wie möglich vereinfacht oder konnten entfallen.

6. Gestaltung von Übergängen

a. Kita-Grundschule (einschließlich Maßnahmen zum Umgang mit Heterogenität im Rahmen des Anfangsunterrichtes)

Die Kooperation am Übergang von der Kita in die Grundschule (bzw. auch in die Förderschule) ist sowohl im SächsKitaG (vgl. § 2 Absatz 3) als auch im SächsSchulG (§ 5 Absatz 4 und 5) fest verankert und in der SOGS (§ 5) weiter untersetzt.

Das Schulvorbereitungsjahr und der Übergang vom Kindergarten in die Schule sind Bestandteil des Bildungsauftrags der Kita. Grundlage hierfür bildet § 2 Absatz 3 Satz 1 und 2 Sächs-KitaG: „Die regelmäßige Gestaltung von Bildungsangeboten in Kindertageseinrichtungen hat dem Übergang in die Schule Rechnung zu tragen. Dazu wird im Kindergarten zur Schulvorbereitung, insbesondere im letzten Kindergartenjahr (Schulvorbereitungsjahr), vorrangig der Förderung und Ausprägung sprachlicher Kompetenzen, der Grob- und Feinmotorik, der Wahrnehmungsförderung und der Sinnesschulung Aufmerksamkeit geschenkt.“. Das Schulvorbereitungsjahr versteht sich nicht als Vorschule im engeren Sinne, sondern ermöglicht den Kin-

dem im gelebten Alltag spezifische Erfahrungs- und Lerngelegenheiten. Der Fokus der pädagogischen Angebote zur Schulvorbereitung im letzten Kindergartenjahr ist gerichtet auf die ganzheitliche und alltagsintegrierte Bildung im gesamten pädagogischen Alltag sowie auf die Gestaltung von Projektarbeit in Kleingruppen, die sich an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder orientieren soll. Zur Konkretisierung für die Praxis veröffentlichte das SMK eine Broschüre „Spielend Lernen – Bildungsangebote im Übergang von Kindertageseinrichtungen zur Grundschule gestalten“, welche im November 2018 an alle Kitas versandt wurde und auf dem Kita-Bildungsserver veröffentlicht ist. Um eventuell notwendige Förderbedarfe im Vorfeld zu erkennen, werden in den Kitas durch Beobachtungs- und Entwicklungsverfahren entsprechende individuelle Förderbedarfe abgeleitet. Ziel ist es nicht, dass alle Kinder das Gleiche tun, sondern dass alle Kinder die Unterstützung, Ermutigung und Herausforderung erhalten, die ihre individuelle Entwicklung anregt und fördert. Individuellen Förderbedarfen Rechnung zu tragen, ist ein Beitrag zur Chancen- und Bildungsgerechtigkeit. So können bei Verschiedenheit der Kinder gute Voraussetzungen für das weitere Lernen geschaffen werden.

Dies ist auch deshalb geboten, weil die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler am Schul-anfang seit Jahren zunimmt. Um adäquat auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände eingehen zu können und gleichzeitig die Qualität des Anfangsunterrichts zu sichern, wurde bereits 2013/2014 eine Expertengruppe Schuleingangsphase etabliert, die die Schulen in diesem Kontext begleitet und berät. Die Expertengruppe setzt sich aus regionalen Teams von Fachberaterinnen und Fachberatern, Schulleitungen und Schulreferentinnen und Schulreferenten zusammen und wird zentral durch das Fachreferat im SMK gesteuert. So können gemeinsam abgestimmte Ziele und Maßnahmen flächendeckend und an die regionalen Gegebenheiten angepasst umgesetzt werden. Orientierend wurden dafür Handreichungen, z. B. zum Anfangsunterricht und der Elternratgeber „Das Jahr vor Schulbeginn“ auf der Website des SMK unter <https://www.smk.sachsen.de/publikationen.html> veröffentlicht.

Mit den zum 1. August 2018 in Kraft gesetzten Änderungen im SächsSchulG und der SOGS wurde die kontinuierliche Steuerung der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr in der Kita und Schuleingangsphase in der Grundschule mit neuen Impulsen fortgesetzt. Dies betrifft insbesondere die präventive Förderung. Im Februar 2019 erhielten alle Grund- und Förderschulen ein Material zur Umsetzung einer präventiven Förderung im Anfangsunterricht unter dem Titel „Bewährtes neu denken“. Mit einer breit angelegten Implementierung und zahlreichen Fortbildungen und Beratungen vor Ort wurden die Materialien durch die Expertengruppe Schuleingangsphase in die Fläche gebracht. Dazu sind des Weiteren konkrete Orientierungen für die Förderung in den im SächsSchulG festgelegten Entwicklungsbereichen in Arbeit. Für die Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung, die als besonders herausfordernd wahrgenommen wird, liegt die Handreichung ebenfalls unter <https://www.smk.sachsen.de/publikationen.html> bereits seit Ende 2018 vor.

Die Grundschulen sind gemäß § 14 SOGS gehalten, eine Förderkonzeption zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler umzusetzen. Für Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsbesonderheiten werden die Fördermaßnahmen in einem pädagogischen Entwicklungsplan dokumentiert. Die Schulen werden auch diesbezüglich von der Expertengruppe Schuleingangsphase in den Regionen beraten und begleitet.

Im Ausnahmefall können Kinder, die bei Beginn der Schulpflicht geistig oder körperlich nicht genügend entwickelt sind, um mit Erfolg am Unterricht teilzunehmen, gemäß § 27 Absatz 3 SächsSchulG ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Zur Feststellung des Entwicklungsstandes des Kindes können pädagogisch-psychologische Testverfahren sowie mit Zustimmung der Eltern bereits vorhandene Gutachten herangezogen werden. Die einmalige Zurückstellung soll nur erfolgen, wenn sich keine Anhaltspunkte für spF ergeben. In Abstimmung mit den Eltern und den pädagogischen Fachkräften der Kita vereinbart die Schulleitung mit den Eltern geeignete Fördermaßnahmen.

Liegen Anhaltspunkte vor, die einen spF vermuten lassen, können die Eltern oder die Schulleitung das Verfahren zur Feststellung des spF beantragen. Bestehen bei einer nicht genügenden geistigen oder körperlichen Entwicklung Zweifel, ob dies eine Zurückstellung oder spF begründet, kann die Schulleitung eine Beratung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst einer Förderschule gemäß § 13 Absatz 2 SOFS beantragen.

Eine weitere Säule einer individuellen Förderung im Kita-Alter bilden die interdisziplinären Frühförderstellen – als familien- und wohnortnahe Dienste und Einrichtungen – die der Früherkennung, Behandlung und Förderung von Kindern dienen, um in interdisziplinärer Zusammenarbeit von qualifizierten medizinisch-therapeutischen und pädagogischen Fachkräften eine drohende oder bereits eingetretene Behinderung zum frühestmöglichen Zeitpunkt zu erkennen und die Behinderung durch gezielte Förder- und Behandlungsmaßnahmen auszugleichen oder zu mildern. Dabei gilt der Grundsatz: Je eher eine Frühförderung einsetzt, desto wahrscheinlicher können Defizite in der Entwicklung vermieden bzw. verhindert werden.

Die Früherkennung und Frühförderung ist als ganzheitliches und interdisziplinäres System zu betrachten und umfasst folgende Angebote:

- ärztlich verantwortete und interdisziplinär konzipierte Eingangs-, Verlaufs- und Abschlussdiagnostik
- medizinisch-therapeutische Behandlungen
- heilpädagogische Förderung
- Beratung der Erziehungsberechtigten, Anleitung und Hilfe bei der Gestaltung des Alltags, Hilfen zur Unterstützung, Vermittlung von weiteren Hilfs- und Beratungsangeboten u.a.m.

Betroffene Eltern können sich durch ihren Kinderarzt zum Sozialpädiatrischen Zentrum oder zu einer interdisziplinären Frühförder- und Beratungsstelle ihres Einzugsgebietes im Freistaat Sachsen überweisen lassen. Beratungsstellen an Förderschulen arbeiten mit diesen Einrichtungen zusammen (§ 13 Absatz 6 SächsSchulG).

Die gesetzlichen Vorgaben des § 46 Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen (SGB IX) und die Verordnung zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder (Frühförderungsverordnung - FrühV) sehen eine Kooperation der Frühförderstellen mit Kindertageseinrichtungen nicht vor. Nach Landesrecht (§ 5 Abs. 3 Sächsische Kita-Integrationsverordnung) ist eine Beratung und Unterstützung für eine angemessene Übergangszeit nach der Aufnahme in eine Kindertageseinrichtung vorgesehen. Eine Kooperation von Frühförderstellen mit Grundschulen kommt nicht in Betracht, da der Anspruch auf Leistungen der Frühförderung nach § 46 SGB IX mit dem Schuleintritt endet.

b. Übergang in den berufsbildenden Bereich, einschließlich von Schülern in lernzieldifferenter Unterrichtung

Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit spF muss die Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung und in den Beruf sorgfältig vorbereitet und unter Mitwirkung verschiedener Kooperationspartner langfristig geplant werden. Dabei gibt es viele Faktoren, die auf diesem Weg unterstützen und Einfluss nehmen können, so beispielsweise das Engagement von Eltern, Lehrkräften, der Rehabilitationsberaterinnen und Rehabilitationsberater der Bundesagentur für Arbeit (BA) oder anderen. Vorrangiges Ziel aller Bemühungen ist es, den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und in den Beruf erfolgreich und reibungslos zu gestalten sowie Jugendliche mit spF zu einem berufsqualifizierenden Abschluss zu führen und damit eine Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt zu sichern.

In Zusammenarbeit des SMK und der BA wurden Bausteine der Beruflichen Orientierung für die Schulen entwickelt. Diese beschreiben Möglichkeiten für Aktivitäten und Maßnahmen der Beruflichen Orientierung, die die Schule und ihre Kooperationspartner den Schülerinnen und Schülern anbieten können. Die Bausteine sind zielgerichtete Arbeitshilfen zur Entwicklung, Umsetzung und Überprüfung des schuleigenen Konzeptes zur Beruflichen Orientierung. Sie können schulintern ausgewählt, mit der BA und weiteren Partnern abgestimmt und zielführend kombiniert werden. Das können z. B. Betriebserkundungen, Berufe-Rallye, individuelle Gespräche im beruflichen Reha-Verfahren, Stärkenanalysen durch die BA oder Kooperationen mit berufsbildenden Schulen sein.

Das berufsbildende Schulwesen im Freistaat Sachsen bietet differenzierte und vielfältige berufliche Bildungsgänge und Bildungsangebote für Jugendliche mit und ohne Behinderung an. Dabei können Schülerinnen und Schüler mit spF gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne spF unterrichtet werden, soweit die organisatorischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen dem individuellen Förderbedarf entsprechen und die Funktionsfähigkeit des Unterrichtes nicht erheblich beeinträchtigt wird.

Die Angebote in den jeweiligen Bildungsgängen der Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft bieten die Grundlage für eine Fortsetzung des Bildungsweges bis zum Hochschulstudium. Über die Aufnahme an einer bestimmten Schule entscheidet die Schulleitung.

Entsprechend den Ausgangsvoraussetzungen gibt es Möglichkeiten der Inklusion bei:

- Berufsvorbereitung,
- Beruflicher Grundbildung,
- Beruflicher Ausbildung,
- Studienqualifizierung,
- Doppelqualifizierung.

Sofern durch Art und Schwere einer Behinderung und daraus resultierenden Anforderungen die Teilnahme am Berufsschulunterricht in einer Fachklasse nicht möglich ist, werden auf Grundlage des SächsSchulG besondere Klassen eingerichtet.

Die Beschulung in sogenannten „Besonderen Klassen“ ist wie folgt möglich:

- in einem anerkannten Ausbildungsberuf,
- in einem anerkannten Ausbildungsberuf in gestreckter Form,
- in einer Ausbildung nach § 66 BBiG oder 42r HwO (z. B. Fachpraktikerberufe).

Die Klassenstärken sind entsprechend der SächsKlassBVO erheblich geringer und es kann je nach Förderbedarf auf die speziellen Bedürfnisse eingegangen werden.

Schülerinnen und Schüler mit dem FSP geistige Entwicklung können, zusätzlich zu den vorher genannten Maßnahmen, in das 2-jährige Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) aufgenommen werden, wenn sie zuvor die Oberschule besucht haben und zu erwarten ist, dass sie das Lernziel des 2-jährigen BVJ erreichen.

Aufgaben des 2-jährigen BVJ sind die Unterstützung bei der Berufswahl und die Vorbereitung auf die Aufnahme einer Berufsausbildung. Aus diesem Grund erfolgt der Unterricht in zwei von 14 möglichen Berufsbereichen, wie z. B. in der Kombination Metalltechnik/Bautechnik, Gesundheit/Ernährung, Gästebetreuung und hauswirtschaftliche Dienstleistung.

Schülerinnen und Schüler, für die keiner der vorgenannten Wege geeignet ist, um zu einem beruflichen Abschluss zu gelangen, können sich in der Werkstufe der Schule mit dem FSP geistige Entwicklung auf die Anforderungen im weiteren Leben vorbereiten.

Für inklusiv unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit dem FSP geistige Entwicklung an Grund- und Oberschulen ist derzeit eine freiwillige Wiederholung nicht möglich (§ 26 Absatz 1 Satz 3 SOGS, § 28 Absatz 5 Satz 3 SOOSA). Hier ist eine Änderung der Schulordnung dahingehend vorgesehen, Ausnahmen in Einzelfällen zu ermöglichen. Die Änderung tritt ab 01.08.2021 in Kraft. Eine generelle Möglichkeit der freiwilligen Wiederholung ist für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP geistige Entwicklung nicht angezeigt, da die Leistungsbewertung ausschließlich am individuellen Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet wird und eine Benotung nicht erfolgt (§ 17 Absatz 8 SOGS i. V. mit § 25 Absatz 3 Satz 1 und Absatz 4 Nummer 1 SOFS); auch der Lehrplan richtet sich individuell nach dem jeweiligen Schüler bzw. der jeweiligen Schülerin. Für Schülerinnen und Schüler mit dem FSP geistige Entwicklung ist der Verbleib im Klassenverband hinsichtlich der Bindung und Gestaltung der sozialen Beziehung entwicklungsfördernder.

Eine weitere Möglichkeit der lernzieldifferenten Unterrichtung ist durch das SächsSchulG an Gemeinschaftsschulen eröffnet worden. Diese wird in der Schulordnung Gemeinschaftsschulen, die ab 1. August 2021 in Kraft tritt, ausgeformt.

7. Sicherung der personellen Ausstattung und Kompetenz in der Sonderpädagogik einschließlich der inklusiven Unterrichtung

Die Sicherung der personellen Ausstattung und Kompetenz in der Sonderpädagogik bleibt eine der großen Herausforderungen. Das betrifft sowohl den Anteil der Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifizierung als auch die Abdeckung des Grund- und Ergänzungsbereichs an den Förderschulen und Förderzentren sowie die Begleitung der inklusiven Unterrichtung. Zum Stichtag 1. Dezember 2020 sind an Förderschulen in öffentlicher Trägerschaft 3.477 Lehrkräfte tätig. Davon sind 1.538 Lehrkräfte schulartfremd ausgebildet, haben keine förderpädagogische Zusatzqualifikation bzw. sind Seiteneinsteiger. Das entspricht einem Anteil von 44,2%. Die 1.939 Lehrkräfte mit Lehramt Förderpädagogik/Sonderpädagogik weisen unterschiedliche Abschlüsse nach Ausbildungsrecht der DDR und neuem Ausbildungsrecht vor. Hier finden sowohl ein FSP als auch mehrere FSP Anwendung. Die differente Konstellation der Versorgung mit sonderpädagogischer Expertise in den Landkreisen und kreisfreien Städten wird mit den beiden nachfolgenden Übersichten beispielhaft aufgezeigt und verdeutlicht die Herausforderungen auf das Vorhalten eines Bildungsangebotes an Förderschulen/Förderzentren als auch für die inklusive Begleitung in den KoopV.

Übersicht 1: Grundständig Ausgebildete mit der 2.Staatsprüfung/Staatsprüfung – AFS und der Qualifikation Lehreraubnis für ein weiteres Fach

Landkreis	Anzahl Personen	Förderschwerpunkt						
		Lernbeh.pädagogik	Sprachbeh.pädagogik	Verhaltensgestörtenpädagogik oder Verhaltensbeh.pädagogik	Geistig Beh.pädagogik	Körperbeh.pädagogik	Hörgesch.pädagogik	Sehgesch.pädagogik
Gesamtsumme	931	478	307	248	439	274	15	11
Erzgebirgskreis	32	16	10	8	18	10	0	0
Landkreis Bautzen	33	13	15	8	16	8	0	0
Landkreis Görlitz	30	18	7	9	16	5	1	0
Landkreis Leipzig	88	53	25	23	44	26	0	0
Landkreis Meißen	29	16	9	7	18	3	0	0
Landkreis Zwickau	64	39	20	12	33	16	1	0
Mittelsachsen	38	26	7	13	17	9	0	0
Nordsachsen	87	53	27	25	40	20	1	1
Stadt Chemnitz	58	23	24	11	26	30	0	2
Stadt Dresden	87	33	26	22	43	28	6	0
Stadt Leipzig	330	152	130	94	140	105	5	8
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	28	18	5	7	15	4	1	0
Vogtlandkreis	27	18	2	9	13	10	0	0

Übersicht 2: Förderschullehrer, mit pädagogischem Abschluss außerhalb Sachsens

Landkreis	Anzahl Personen	Förderschwerpunkt						
		Lernbeh.pädagogik	Sprachbeh.pädagogik	Verhaltensgestörtenpädagogik oder Verhaltensbeh.pädagogik	Geistig Beh.pädagogik	Körperbeh.pädagogik	Hörgesch.pädagogik	Sehgesch.pädagogik
Gesamtsumme	71	22	21	11	33	24	2	5
Erzgebirgskreis	10	5	1	3	4	4	0	0
Landkreis Bautzen	5	1	2	1	4	2	0	0
Landkreis Görlitz	3	1	0	1	1	0	0	1
Landkreis Leipzig								
Landkreis Meißen								
Landkreis Zwickau	2	1	1	1	1	0	0	0
Mittelsachsen	11	4	3	3	7	2	0	0
Nordsachsen	2	0	0	0	1	1	0	0
Stadt Chemnitz	31	9	9	1	12	13	2	4
Stadt Dresden	1	0	0	0	0	0	0	0
Stadt Leipzig	5	1	4	1	2	2	0	0
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1	0	1	0	1	0	0	0
Vogtlandkreis								

Auf der Grundlage der Kenndaten zum Schuljahr 2020/21 (Stichtag 15. Oktober 2020) war an den Förderschulen ein Defizit von rund 219 VZÄ zu verzeichnen, um den Grundbereich vollständig zu sichern. Für die vollständige Ausreichung des Ergänzungsbereiches wäre weiteres Arbeitsvermögen im Umfang von rund 31 VZÄ notwendig gewesen.

Die Gesamtressource der Förderschulen zur Absicherung der inklusiven Unterrichtung im Schuljahr 2020/2021 beträgt für 9600 Schülerinnen und Schüler mit spF an Schulen in öffentlicher Trägerschaft 89,1 VZÄ. Bei einem Ansatz von 0,5 Stunden sonderpädagogische Ressource liegt ein Bedarf von 192 VZÄ vor.

Laut Schülerzahlprognose des Statistischen Landesamtes wird die Schülerzahl an den Förderschulen bis 2030 nur leicht abnehmen. Damit bleibt – zumal auch die Begleitung der inklusiven Unterrichtung durch die Förderschulen zu berücksichtigen ist – auch der Lehrerbedarf annähernd auf dem derzeitigen Niveau. Nachzeitigem Stand geht das SMK von jährlichen Abgängen in einem Umfang von rund 180 VZÄ im Förderschulbereich aus. Vor diesem Hintergrund haben die nachfolgend genannten Maßnahmen einen hohen Stellenwert:

a. Lehrerausbildung, -weiterbildung und -fortbildung

Der Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik wird an der Universität Leipzig angeboten. Die Universität stellt gemäß der Sonderzielvereinbarung zur Fortführung des Bildungspaketes Sachsen 2020 für diesen Studiengang Studienkapazitäten für 220 Studienanfängerinnen und Studienanfänger pro Jahr bereit. Die Laufzeit der Sonderzielvereinbarung endete am 31. Dezember 2020. Zukünftig sind die Anforderungen an die Hochschulen bezogen auf die Lehrerausbildung in den Zielvereinbarungen des SMWK mit der jeweiligen Hochschule verankert. Die aktuell unterzeichnete Vereinbarung mit der Universität Leipzig führt den Umfang der Studienkapazität auf dem hohen Niveau von 220 Studienanfängern pro Jahr fort. Einvernehmen besteht auch bezüglich der Zielstellung, dass die Universität Leipzig die Bestrebungen zur Bereitstellung eines Studienangebotes außerhalb der Ballungszentren in Kooperation mit einer Hochschule für angewandte Wissenschaften fortsetzt. In einer solchen Kooperation wird ein wichtiges Element gesehen, um den regionalen Bedarfen im Bereich der Sonderpädagogik besser Rechnung tragen zu können.

Über den Lehramtsstudiengang Sonderpädagogik hinaus sind die Themen Diagnostik, Förderbedarf, Inklusion, Umgang mit Heterogenität in der ersten Phase der Lehrerausbildung Gegenstand der bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien aller Lehrämter. Vorgaben dazu enthalten die Lehramtsprüfungsordnung I (LAPO I) sowie die einschlägigen Studienordnungen an den lehrerbildenden Hochschulen. Aktuell wird die LAPO I novelliert, u. a. mit dem Ziel, Ausbildungsinhalte zur Inklusion zu verstärken. So wurde mit den Hochschulen vereinbart, dem zukünftig vor allem im bildungswissenschaftlichen Bereich der Lehrerbildung erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen und dies durch explizite Leistungsumfänge auch gesondert und damit verpflichtend auszuweisen. Auf dieser Grundlage sind nachfolgend die Studien- und Prüfungsordnungen an den Hochschulen zeitnah weiterzuschreiben.

Neben der ersten Phase der Lehrerbildung erfolgt eine Stärkung zu den spF und der inklusiven Bildung auch in der zweiten Phase der Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst. Im Curriculum für den Vorbereitungsdienst werden Vertiefungen implizit in den Schwerpunkten „Planung und Reflexion“, „Lernwirksamer Unterricht“ und im Vertiefungsschwerpunkt „Demokratie, Kooperation und Professionalisierung“ angelegt. Explizit ausgewiesen sind Ziele und Inhalte zum Thema Inklusion in dem Schwerpunkt „Individuelle Förderung und Umgang mit Heterogenität“ und im Vertiefungsschwerpunkt „Individuelle Förderung und Umgang mit Heterogenität II“.

Grundsätzliche Voraussetzung für eine dauerhafte Beschäftigung als Lehrkraft an einer Schule in öffentlicher Trägerschaft bleibt der Abschluss der Ersten und Zweiten Staatsprüfung für das entsprechende Lehramt oder eine vergleichbare Lehrerausbildung. Zugleich besteht in Sachsen auch im Bereich der Sonderpädagogik weiterhin die Notwendigkeit, neben der Einstellung grundständig ausgebildeter Nachwuchslehrkräfte geeignete Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger vertraglich zu binden und berufsbegleitend zu qualifizieren. Die jeweiligen Einstellungsbedarfe werden durch das LaSuB im Rahmen der halbjährlichen Einstellungsverfahren bedient.

Das SMK hat im Auftrag der Staatsregierung in den vergangenen Jahren ein Qualifizierungsprogramm für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger konzipiert und erfolgreich implementiert. Ziel der Maßnahmen ist, dass sächsische Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger mittelfristig ein Qualifikationsniveau erreichen, welches dem von grundständig ausgebildeten Lehrkräften vergleichbar ist. Die Qualifizierung erfolgt dabei unter Berücksichtigung der individuellen Vorbildung in der Regel berufsbegleitend durch Teilnahme an wissenschaftlichen und schulpraktischen Ausbildungen bzw. am Vorbereitungsdienst. Die Lehrerausbildenden Universitäten im Freistaat Sachsen bieten in diesem Rahmen auch weiterhin wissenschaftliche Ausbildungen in Bedarfsfächern und FSP an.

Im Schuljahr 2019/2020 konnte bereits der 2. Ausbildungsjahrgang der Fachlehrkräfteausbildung im FSP geistige Entwicklung als berufsbegleitende Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte im Unterricht der Schulen mit dem FSP geistige Entwicklung realisiert werden. Der 3. Ausbildungsjahrgang wird im Herbst 2021 starten. Diese Weiterbildung wurde aufgrund des dringenden Bedarfs an entsprechend qualifizierten Fachlehrerinnen und Fachlehrern im FSP geistige Entwicklung eingerichtet. So werden jährlich knapp 25 pädagogische Fachkräfte als Fachlehrerin oder Fachlehrer qualifiziert, die eigenständigen Unterricht gestalten können.

Im Rahmen der Neuausschreibung des Rahmenvertrages für die Lehrkräftewerbung, verbunden mit einer konzeptionellen Neujustierung der Maßnahmen, sollen auch das Lehramt Sonderpädagogik und Seiteneinstieg stärker in den Fokus genommen werden.

Ungeachtet dessen bleibt kritisch zu beobachten, ob die Zahl von 220 Studienanfängerinnen und Studienanfängern im Lehramt Sonderpädagogik sich als ausreichend erweist, im Ergebnis den jährlichen Einstellungsbedarf im Freistaat Sachsen im Umfang von ca. 180 VZÄ zu decken.

Der Bedeutung der Thematik wird auch im Rahmen der Lehrkräftefortbildung in mehrfacher Hinsicht Rechnung getragen. Grundsätzlich sind die Themen Umgang mit Heterogenität und individuelle Förderung als handlungsleitende Prinzipien in der Lehrkräftefortbildung verankert. Außerdem werden sie immer wieder in unterschiedlicher Ausprägung als Themenschwerpunkt im Rahmen der jährlichen Programmplanung aufgegriffen.

In der konkreten Umsetzung stehen Lehrkräften folgende Fortbildungsangebote zur Verfügung:

- Im Rahmen der regionalen Fortbildung werden pro Schuljahr ca. 40 Fortbildungsveranstaltungen angeboten, die sich explizit und gezielt mit Fragen der inklusiven Unterrichtung beschäftigen. Darüber hinaus wird das Thema auch von Fortbildungsveranstaltungen aufgegriffen, die sich mit Heterogenität im weiteren Sinne befassen.
- Jährlich findet der Fachtag „Schulische Inklusion: Vielfalt leben – Strukturen gestalten – Teams stärken“ statt (pandemiebedingte Ausnahme 2020).
- Eine umfangreichere Qualifizierung wird durch folgende Zertifikatskurse ermöglicht, die regelmäßig angeboten werden:
 - Zusammen inklusiv - nachhaltig - transparent (ZINT), Verstetigung aus dem Projekt ZINT mit der HSZG,
 - Autismus.

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit der bedarfsgerechten schulinternen Fortbildung.

b. Pädagogische Fachkräfte im Unterricht

Die Ausstattung der Förderschulen mit Assistenzkräften, zu denen auch die pädagogischen Fachkräfte im Unterricht gehören, muss weiterhin sukzessive unter Berücksichtigung der Einstellungsmöglichkeiten und der Lage auf dem Arbeitsmarkt an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst werden. Diese zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass massive

Verhaltensauffälligkeiten und komplexe Förderbedarfe nicht nur im FSP emotionale und soziale Entwicklung, sondern insbesondere auch im FSP Lernen zugenommen haben. Mit dem Einsatz von Schülssistentinnen und Schülssistenten bzw. Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten an Schulen mit dem FSP Lernen (i.d.R. im Umfang von je einem VZÄ) wurde ein erster Schritt gegangen, zumal an diesen Schulen bislang keine pädagogischen Fachkräfte im Unterricht zum Einsatz kommen.

8. Stellung der Leistungen der Eingliederungshilfe, insbes. Schulbegleitung

Mit dem 2016 verabschiedeten und bis 2023 in vier Reformschritten in Kraft tretenden BTHG erfolgte eine grundlegende bundesrechtliche gesetzliche Neuregelung zur Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen im Sinne der UN-BRK, sowohl mit Blick auf die Vereinheitlichung von Verfahrensweisen als auch in der Leistungsgestaltung. In diesem Rahmen können auch „Leistungen zur Teilhabe an Bildung“ gewährt werden, die bislang bereits als „Hilfe zur angemessenen Schulbildung“ zum Leistungskatalog der Eingliederungs- und Jugendhilfe gehörten. Die klassische und überwiegend in diesem Kontext gewährte Hilfe ist die Schulbegleitung. Grundvoraussetzung für einen Anspruch auf Teilhabeleistungen generell ist das Vorliegen bzw. Drohen einer Behinderung.

Eine Schulbegleitung kann durch das Jugendamt des Landkreises bzw. der kreisfreien Stadt auf Grundlage des § 35a SGB VIII für seelisch behinderte bzw. von einer seelischen Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche gewährt werden, „wenn ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate vom alterstypischen Zustand abweicht und daher die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine Beeinträchtigung zu erwarten ist.“

Seit dem 1. Januar 2020 ist die EGH für Menschen mit Behinderung nicht mehr Teil des sozialen Fürsorgerechts nach SGB XII, sondern eine Sozialleistung nach SGB IX zur Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Auch sie liegt in der Verantwortung der Landkreise und kreisfreien Städte. Der § 112 SGB IX regelt dabei die Leistungen zur Teilhabe an Bildung.

Die Leistungen der EGH basieren auf einem individualrechtlichen Anspruch. Dieser ist nachrangig gegenüber schulischen Ressourcen zur Unterrichtung. Das heißt, EGH greift erst dann, wenn die Schule unter Ausschöpfung aller zur Verfügung stehender schulischer Mittel die Unterrichtung des Schülers nicht sicherstellen kann.

Die Abgrenzung der individualrechtlich begründeten Leistungen der EGH (z.B. Schulbegleitungen) von den pädagogischen Aufgaben der Lehrkräfte und schulischen Assistenzkräften (Schülssistentinnen und Schülssistenten, Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten) gestaltet sich wegen der unterschiedlichen Zielstellungen schwierig.

Mit Mitteln der EGH können beispielsweise folgende Leistungen personenbezogen erbracht werden:

- Organisation des Schularbeitsplatzes,
- Unterstützung bei Aufgabenverständnis und Konzentration,
- Schutz vor Selbst- und Fremdgefährdung,
- Unterstützung bei feinmotorischen Arbeiten,
- Unterstützung bei Partner- und Gruppenarbeiten,
- Hilfe im Sport- und Schwimmunterricht
- Ermöglichung von und Betreuung während Ruhephasen
- emotionale Stabilisierung,
- (simultane) Übersetzung des Unterrichts (z.B. Gebärdensprachdolmetscher).

Die zuständigen kommunalen Gebietskörperschaften beauftragen in der Regel freie Träger mit ihrem Personal, um den im Einzelfall als erforderlich erkannten Bedarf der Schulbegleitung sicher zu stellen. Die entsprechende Personalakquise ist schwierig, weil Dauerarbeitsverträge eher die Ausnahme sind, da für die Träger nur wenig Planungssicherheit besteht und klare Rollen- und Aufgabenprofile fehlen. Hinzukommen widerstreitende Erwartungen von Seiten des Kindes, der Eltern, der Schule und des Anbieters zur praktischen Umsetzung des individuellen Leistungsanspruchs.

Die schulischen Assistenzkräfte können dagegen (wie auch Schulsozialarbeiter) sowohl einzelfall- als auch gruppenbezogen tätig werden.

Der Behinderungsbegriff im Sinne des SGB IX ist auf jeden Fall vom schulrechtlichen Begriff des spF zu unterscheiden. Beides trifft zwar regelmäßig zusammen zu, doch weder kann von einem schulrechtlich festgestellten Anspruch auf spF auf das Vorliegen einer Behinderung i. S. d. § 2 SGB IX und damit einen sozialrechtlichen Leistungsanspruch, z. B. auf Schulbegleitung, geschlossen werden, noch umgekehrt eine festgestellte Behinderung nach § 2 SGB IX unmittelbar einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot begründen. Insbesondere dann, wenn, wie in der Pilotphase gemäß § 64 Absatz 8 in Verbindung mit § 4c Absatz 3 Satz 4 und 5 SächsSchulG, grundsätzlich auf eine Feststellung von spF verzichtet wird, kann dieser spF nicht zur Voraussetzung für die Gewährung von Leistungen zur Teilhabe an Bildung im Rahmen der EGH gemacht werden.

§ 112 Absatz 4 SGB IX lässt ausdrücklich das sogenannte „Poolen“ von Leistungen zu. Das heißt, eine Schulbegleitung kann Leistungen für mehrere Leistungsberechtigte gemeinsam erbringen, soweit dies von der Sache her möglich und für die Leistungsberechtigten zumutbar ist sowie darüber hinaus mit dem Leistungserbringer eine entsprechende Vereinbarung besteht. Dies kann dazu beitragen, die Effizienz zu erhöhen und die Zahl der Erwachsenen in einem Klassenzimmer zu begrenzen, was auch pädagogisch wünschenswert sein kann. Klar ist aber: Bei jeder Leistung der EGH handelt es sich um einen individualrechtlichen Anspruch und nicht um eine systemische Ressource für den schulischen Unterricht.

Das SMK hatte den Sächsischen Städte- und Gemeindetag (SSG) sowie den Sächsischen Landkreistag (SLKT) um Zuarbeit zur Gewährung von EGH im schulischen Kontext gebeten. SSG konnte dem auf Grund vielfältiger anderweitiger Verpflichtungen nicht nachkommen. Die folgenden Daten und Ausführungen des SLKT verdeutlichen jedoch bereits ausreichend die wichtigsten Aspekte.

Die statistische Erfassung von Daten zur Schulbegleitung nach § 35 a SGB VIII und §§ 53 ff. SGB XII (bzw. §§ 75, 112 SGB IX) befindet sich in der Anlage I.8. Der Bezug auf die neuen Rechtsnormen der §§ 75, 112 SGB IX steht in der Tabelle noch aus.

Zusammengefasst trifft SLKT nachfolgende Aussagen für den Zeitraum 2015 bis 2020, wobei die Daten für das Jahr 2020 aufgrund der Corona-bedingten Sonderlage sicher nicht den sonst zu erwartenden Aufwärtstrend widerspiegeln und insofern für die Entwicklung der Fallzahlen und Kosten nicht als repräsentativ angesehen werden können:

- Insgesamt ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Schulbegleitung von 2015 zu 2019 um 487 Fälle auf 1.454 Schülerinnen und Schüler angestiegen.
- Kostenseitig ist im Vergleich der Jahre 2015 zu 2019 ein Ausgabenanstieg von fast 11,4 Mio. € zu verzeichnen, wobei dieser hohe Anstieg v. a. der Entwicklung zwischen den Jahren 2018 und 2019 mit einem Anstieg von ca. 4,6 Mio. € geschuldet ist. In den vergangenen Jahren betrug der Ausgabenanstieg i. d. R. ca. 2 Mio. € pro Jahr. Die Gesamtausgaben für Schulbegleitung belaufen sich inzwischen über alle Landkreise hinweg auf ca. 24,5 Mio. €. Im Jahr 2012 betrug diese noch ca. 6,7 Mio. €. Die Ausgabensenkung im Jahr 2020 ergibt sich aus den Corona-bedingt geringeren Fallzahlen.

Die Ausgaben je Fall haben sich dabei wie folgt entwickelt:

Ausgaben je Fall	2015	2016	2017	2018	2019	2020
§ 35 a SGB VIII in Euro	12.152	13.493	14.120	15.957	14.811	14.873
§§ 53 ff. SGB XII in Euro	15.075	15.765	17.318	14.169	19.521	15.766

Besonders auffällig ist dabei nach Auffassung SLKT, dass sich die Kosten je Fall im Bereich des SGB VIII weiter erhöht haben. Zum anderen fällt der extreme Anstieg der Kosten je Fall im Bereich des SGB XII / SGB IX im Jahr 2019 auf. Die Gründe hierfür wären zu hinterfragen, zumal es im Vergleich der Jahre 2017 zu 2018 zu einer deutlichen Kostensenkung gekommen war. Gründe könnten besonders kostenintensive Einzelfälle gewesen sein.

Im Bereich der Förderschulen gibt es den höchsten absoluten Bedarf an Schulbegleitung in den Schulen mit FSP geistige Entwicklung sowie in den Schulen mit FSP Lernen und Sprache. Im Bereich der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen gibt es die höchsten Bedarfe an Schulbegleitung in den Grundschulen sowie in den Oberschulen.

Nach Auffassung des SLKT zeigen sich an den dargelegten Daten die Auswirkungen der zunehmenden inklusiven Beschulung, ohne dass hierfür im System Schule jedoch die notwendigen Voraussetzungen (im erforderlichen Umfang) geschaffen worden wären. Die finanziellen Folgen gingen nach wie vor zu Lasten des Trägers der öffentlichen Jugendhilfe bzw. zu Lasten des Trägers der EGH.

Die kommunale Seite wünscht sich dementsprechend eine Entlastung durch schulische Assistenzkräfte wie z. B. Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten. Der Einsatz von Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten (siehe auch Aufgabenbeschreibung unter Punkt 5.) in einer Schule steht jedoch dem individuellen Rechtsanspruch auf Schulbegleitung nach SGB VIII bzw. SGB XII/IX bei festgestelltem Bedarf nicht entgegen. So konnte die Absicht von SMK nicht sein, durch den Einsatz von Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten den Einsatz von Schulbegleitungen zu reduzieren. Wie auch vorher bereits dargestellt, erfüllen Schulbegleitung und Inklusionsassistentinnen/Inklusionsassistenten unterschiedliche Aufgaben auf der Grundlage unterschiedlicher gesetzlicher Grundlagen. Schnittmengen schließt dies naturgemäß nicht aus.

An dieser Darstellung wird einmal mehr deutlich, dass es keine allgemeine Lösung gibt und jeweils die ganz konkrete Situation vor Ort beachtet werden muss. Gute Erfahrungen im gemeinsamen Agieren von Trägern der Jugend- und Sozialhilfe und Schulen gibt es bereits. Die Abstimmung der verschiedenen Unterstützungssysteme und die Arbeit im multiprofessionellen Team müssen weiterentwickelt werden. Dies ist eine der vorrangigen Aufgaben im KoopV. Oft sind die unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen, die Zuständigkeiten, Möglichkeiten, aber auch Grenzen den verschiedenen Vertretern in und außerhalb von Schule nicht ausreichend bekannt.

Die Neufassung des Behinderungsbegriffs zum 1.1.2018 im SGB IX und die Begriffsbestimmung im § 7 Abs. 2 des Gesetzes zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen basieren auf dem Verständnis der UN-BRK und weisen einen neuen Weg. Menschen mit Behinderungen haben körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der vollen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können. Nach diesem Ansatz zeigt sich die Behinderung erst in der Interaktion des Menschen mit seiner materiellen und sozialen Umwelt. Die Verringerung und Auflösung bestehender Barrieren ist auch im Bereich der Bildung Aufgabe und Ziel.

9. Gründung eines Beirats „Inklusive Schule in Sachsen“

Gemäß der Koalitionsvereinbarung der Regierungsparteien soll ein unabhängiger Beirat „Inklusive Schule in Sachsen“ eingerichtet werden, der unter Berücksichtigung von Stellungnahmen, Bedenken und Sorgen der Verbände, der Betroffenenvertretungen und Schulen Vorschläge zur Weiterentwicklung inklusiver Schulen erarbeitet.

Ursprünglich waren für Juni und November 2020 Auftaktberatungen des Beirats geplant, die wegen der Corona-Pandemie und des zu bevorzugenden Präsenzformats auf 2021 verschoben werden. Ein Termin wird, sobald Präsenztreffen wieder möglich sind, festgelegt.

Im Mittelpunkt steht die Expertise der Betroffenenvertretungen, Verbände, Gremien und Schulen. Vertreten sollten sein:

- Auftraggeber der sächsischen Staatsregierung sowie Sächsischer Landesbeirat für die Belange von Menschen mit Behinderungen,
- Landeseltern- und Landeschülerrat,
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Sächsischer Lehrerverband,
- Schulleiter von Förder-, Grund- und Oberschulen,
- SSG und SLKT,
- BA, Regionaldirektion Sachsen,
- HSZG sowie Universität Leipzig,
- Landesarbeitsgemeinschaft der Spitzenverbände freier Schulträger in Sachsen.

Mitglieder des Beirats sollen auch Vertreter des SMK (Federführung), SMS und des Sächsischen Landtages sein. Bei der Anzahl der Mitglieder ist auf die Arbeitsfähigkeit des Beirats zu achten.

Der Beirat soll halbjährlich tagen. Zwischen den Treffen erfolgt die Bearbeitung der im Beirat aufgetretenen Fragen und Probleme in bspw. ad-hoc-Arbeitsgruppen.

10. Fazit des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus

- (1) Kitas, die inklusiv arbeiten, brauchen nicht nur multiprofessionelle Teams, sondern auch ausreichend pädagogische Fachkräfte. Darüber hinaus gilt es, weitere Möglichkeiten zu schaffen, damit pädagogische Fachkräfte die HPZ erwerben.
- (2) Das Haushaltsbegleitgesetz 2021/2022 vom 21. Mai 2021 gewährleistet bereits, dass die Finanzierung inklusiver Kindertagespflege analog zu den Kitas erfolgt. Im Fokus des folgenden Arbeitsabschnitts steht die Erarbeitung der fachlichen Rahmenbedingungen.
- (3) Der Sächsische Bildungsplan ist seit Inkrafttreten 2011 bereits konsequent inklusiv. Der Koalitionsvertrag 2019 bis 2024 „Gemeinsam für Sachsen“ fordert eine Fortentwicklung des Bildungsplanes. Die Professionalisierung wird auf die Umsetzung eines inklusiven Bildungsverständnisses, eine Pädagogik der Vielfalt und die Wertschätzung von Diversität als Chance für alle Kinder gerichtet sein.
- (4) Das Netz inklusiver Kitas und Kindertagespflegestellen soll dichter geknüpft und die Inklusion im Hort gestärkt werden. Dieses Ziel kann nur auf der Grundlage entsprechender fachlicher und struktureller Rahmenbedingungen erreicht werden, welche die selbstbestimmte Teilhabe und den diskriminierungsfreien Zugang aller Kinder ermöglichen. Das diesbezüglich umzusetzende Konzept soll die vielfältigen Maßnahmen und Schritte aller verantwortlichen Akteure im Rahmen des Entwicklungsprozesses zu inklusiver Kindertagesbetreuung koordinieren, strukturieren und abbilden.
- (5) Der Anteil inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit spF hat sich seit 2015 von 31,7 % auf 36,4% im aktuellen Schuljahr erhöht. Der regional unterschiedliche, teilweise dramatische Lehrkräftemangel im Allgemeinen und der in allen Landesteilen vorhandene

Mangel an Lehrkräften mit sonderpädagogischer Kompetenz erschwert jedoch die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit spF.

- (6) Die Zwei-Wege-Strategie mit Wahlrecht der Eltern zwischen Förderschule und Inklusion hat sich - auch vor diesem Hintergrund - bewährt:
 - Die Entscheidung über den Weg zur Verwirklichung des individuellen Förderbedarfs liegt bei den Eltern, soweit bestimmte, insbesondere auch personelle, organisatorische und sächliche Voraussetzungen erfüllt sind.
 - Maßgeblich für die Wahl des am besten geeigneten Förderortes ist immer das Kindeswohl.
 - Es gilt der Grundsatz: So viel gemeinsamen Unterricht wie möglich und so viel sonderpädagogische Förderung wie nötig.
- (7) Die Anstrengungen um weitere Standorte zur Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, sowie um die Einstellung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssen ebenso verstärkt werden wie die Anstrengungen zur Stärkung der Kompetenzen von Lehrkräften aller Schularten zu Inklusion und zum Umgang mit Heterogenität.
- (8) Auf Grundlage der Ziel-Aussage im Koalitionsvertrag 2019-2024: *„Im Rahmen der Kooperationsverbünde setzen wir an inklusiv arbeitenden weiterführenden Schulen auf Binendifferenzierung. Dazu wollen wir eine verlässliche Grundausstattung mit Personal und Sachmitteln sicherstellen und multiprofessionelle Teams insbesondere von Lehrkräften, Sonderpädagoginnen und -pädagogen sowie Inklusionsassistentinnen und -assistenten bilden.“* muss der Einsatz von Inklusionsassistentinnen und Inklusionsassistenten verstetigt und deren Anzahl – möglichst überführt in den Stellenplan des SMK -erweitert werden. Ebenso muss die Anzahl von pädagogischen Fachkräften im Unterricht an Förderschulen erweitert werden.
- (9) Die Möglichkeiten des lernzieldifferenten Unterrichtens sollten im SächsSchulG über die bisherigen Schularten Grund- und Oberschule (einschließlich Oberschule +) sowie Gemeinschaftsschule hinaus erweitert werden.
- (10) Empirisch gewonnene Einsichten in einer anwendungsorientierten sonderpädagogischen Forschung müssen nach grundlegende Wirkprinzipien umgesetzt, überprüft und nach neusten Erkenntnissen weiterentwickelt und praktikabel zugänglich gemacht werden, um Kinder und Jugendliche mit elementaren Lernschwierigkeiten nachhaltig zu unterstützen und zu stärken sowie Unterricht und individuelle Förderung im Rahmen inklusiven Unterrichts zu professionalisieren. Die KoopV sind dazu ein zentraler Bestandteil in der Verbindung zwischen Förderung, Forschung, Lehre und Praxis.

11. Anlagen

Siehe I.1 und I.8

II. Stand des Aufbaus der Kooperationsverbände nach § 4c Absatz 7 SächsSchulG (einschließlich Schwerpunktschulen)

1. Grundlage

Rechtliche Grundlage bildet das SächsSchulG, insbesondere § 1 Absatz 7, § 4c Absatz 4 Satz 2, § 4c Absatz 5 bis 9. Die Regelungen des SächsSchulG werden ergänzt durch die Bestimmungen zu den personellen, organisatorischen und sächlichen Voraussetzungen, zur Schülerbeförderung, zur Leistungsermittlung und -bewertung etc. wie sie bspw. in den Schulordnungen, der SächsKlassBVO oder der VwV Bedarf und Schuljahresablauf festgelegt sind.

2019 - 2021 werden KoopV in allen Regionen etabliert. Sie sollen die Partner vor Ort vernetzen, um die notwendige Zusammenarbeit zu erleichtern und effektiv zu gestalten. Der Aufbau der KoopV ist ein Prozess, der regional unterschiedlich verlaufen kann. Ziel ist, eine tragfähige Struktur der Zusammenarbeit für die Umsetzung der Inklusion zu etablieren.

Der Aufbau von KoopV ist gegenwärtig die umfangreichste Maßnahme Sachsens zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK.

2. Verlauf

Vor der Erarbeitung einer Verordnung zu KoopV (vgl. die Verordnungsermächtigung in § 4c Absatz 9 Nr. 4 SächsSchulG) wird zunächst im Sinne eines hands-on-Ansatzes anhand von best-practice-Lösungen die faktische Etablierung der KoopV durch stärkeren Austausch aller Akteure innerhalb der jeweiligen Verbände und auch zwischen den Verbänden untereinander vorangetrieben. Erst die aus diesem Austausch der verschiedenen KoopV gewonnenen Kenntnisse schaffen für das SMK als Verordnungsgeber auch eine ausreichend breite Tatsachengrundlage, um sich auf Regelungsziele und -inhalte der Verordnung einigen zu können.

So setzen bspw. gemeinsam genutzte Ressourcen sowie ein Verfahren zur Koordination inklusiver Unterrichtung und Zuweisung von Schülerinnen und Schülern innerhalb der KoopV eine Verordnung voraus.

Anstelle der Verordnung wurden beginnend im Juni 2018 in einem ersten Schritt Leitlinien und Prämissen zum Aufbau der KoopV entwickelt und mit SSG sowie SLKT abgestimmt.

Wesentliche Aussagen darin sind:

Die Steuerung des Aufbaus der KoopV erfolgt durch SMK und LaSuB. Die HSZG übernimmt Aufgaben zur Vorbereitung, Konstituierung der KoopV sowie Berichtslegung (HSZG: Zwischenbericht zum Projekt „Begleitung des Aufbaus von KoopV für schulische Inklusion in Sachsen“ vom 30.04.2021 siehe **Anlage II.2**). Der Regionalität mit den sehr unterschiedlichen Bedingungen ist dabei Rechnung zu tragen. Die jeweiligen KoopV entwickeln bei ihrer Konstituierung Entwicklungsziele, die sie in einem selbst zu bestimmenden Zeitraum erreichen wollen.

Feste Partner im KoopV sind:

- LaSuB (Koordination des KoopV)
- Schulen in öffentlicher Trägerschaft
- Landkreis bzw. kreisfreie Stadt als Schulnetzplanungsträger, Träger der Schülerbeförderung, Träger von Jugend- und Sozialhilfe
- Schulträger

Mögliche Partner im KoopV sind (regionalspezifisch oder anlassbezogen):

- Kita, einschließlich Horte

- Schulen in freier Trägerschaft
- Regionaldirektion der BA
- Regional bedeutsame Vereine
- Weitere regionale oder überregionale Partner nach Bedarf

Die Ausweisung der KoopV durch die Schulnetzplanungsträger soll grundsätzlich in Anlehnung an die Mittelbereiche gemäß LEP 2013 und damit insbesondere auch mit Blick auf eine bedarfsgerechte Schülerbeförderung erfolgen.

Die Förderschulen werden den KoopV zugeordnet, in deren Territorium sie liegen. Ausnahmen sind möglich, um zumindest eine Förderschule als festen Partner in jedem KoopV zu haben. Unabhängig davon gilt weiterhin der Wirkungsbereich der jeweiligen Förderschulen, der gerade bei den hinsichtlich der Zahl der Förderschulen kleineren FSP viele KoopV umfassen kann. Diese Förderschulen werden bedarfsgerecht hinzugezogen.

Die Beruflichen Schulzentren werden den KoopV zugeordnet, in deren Territorium sie liegen. Unabhängig davon können KoopV mit Beruflichen Schulzentren, die außerhalb des Verbundes liegen, bedarfsgerecht eine Zusammenarbeit vereinbaren.

An jeder allgemeinbildenden Schule ist die inklusive Unterrichtung in dem FSP emotionale und soziale Entwicklung zu ermöglichen. Dabei ist die Konzentration von Schülern mit dem FSP emotionale und soziale Entwicklung an einer Schule zu vermeiden.

Innerhalb eines KoopV sollen an mindestens einer Grundschule und einer Oberschule Möglichkeiten zur inklusiven Beschulung in den FSP Lernen und geistige Entwicklung vorgehalten bzw. entwickelt werden.

Hinsichtlich aller anderen FSP wird in den KoopV entschieden, an welchen Schulen die Möglichkeit einer inklusiven Unterrichtung vorgehalten bzw. entwickelt wird (vgl. § 4c Absatz 7 Satz 4 SächsSchulG).

In den KoopV sollen auch Vereinbarungen zur Zusammenarbeit bei der Gestaltung der Übergänge in der Bildungslaufbahn von Schülern mit spF getroffen werden.

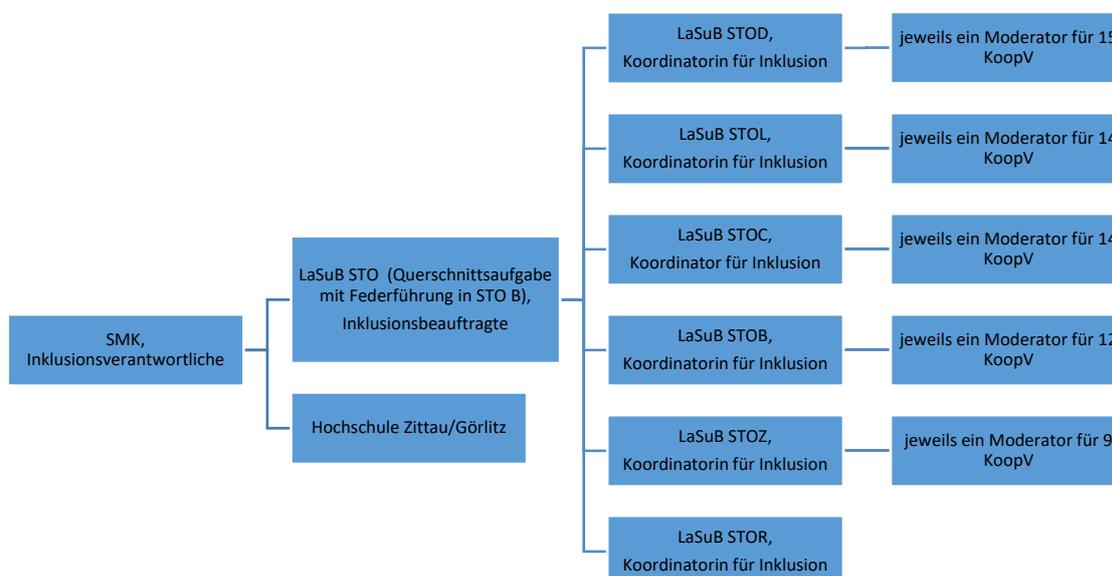
Für definierte FSP **kann** die Entwicklung von Schwerpunktschulen für die inklusive Unterrichtung, die für den Raum des KoopV zuständig und gut erreichbar sind, sinnvoll sein.

Vorgeschaltet zur Implementation der KoopV veranlasste SMK eine Vorstudie (Ergebnisse sind ebenfalls ausführlich in der Anlage II.2 dargestellt) mit dem Ziel der Erstellung einer Konzeption zur Begleitung des Aufbaus der KoopV, die von der HSZG von September bis Dezember 2018 erarbeitet wurde. Sie befragte (zukünftige) Akteure der KoopV (also Vertreter der festen und möglichen Partner der KoopV gemäß Leitlinien) zu aktuellen Ausgangsbedingungen, Herausforderungen, Erwartungen, Zielstellungen und Prioritätensetzungen. Die wichtigsten Erkenntnisse der Vorstudie sind:

- Die Akteure im sächsischen Bildungssystem sehen sich vielfältigen Herausforderungen gegenüber wie Lehrkräftemangel, hoher Altersdurchschnitt, nicht besetzte Schulleitungen, Dissonanzen in der Lehrerschaft, Vernachlässigung des Themas Übergänge in der Schullaufbahn, fehlende Anreize für Schulen für inklusive Schulentwicklung, arbeitszeitliche Überforderung.
- Besondere Skepsis wurde hinsichtlich des Themas Bereitstellung von Ressourcen artikuliert. Mehrfach wurde die Befürchtung geäußert, dass der Aufbau der KoopV ohne ausreichende Ausstattung erfolgen soll und dies letztlich als weitere On-Top-Leistung abgedeckt werden müsste.

- Gleichzeitig wurden positive Entwicklungen hervorgehoben, wie die Existenz gut funktionierender Systeme in Form von Beratungsstellen an Förderschulen, Fachberater Inklusion, Diagnostikteams, Arbeitskreise (z. B. Autismus, AG Psychologie), ZINT-Angebot als Ressource in der Fort- und Weiterbildung zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung, bereits existente Netzwerke von allgemeinbildenden Schulen mit Kitas und anderen außerschulischen Akteuren, verschiedenste Projekte (Schulverweigerung, Produktives Lernen etc.), existente Kooperationen (mit Jugendamt, Sozialamt, Frühförderung, Kitas etc.).
- Deutlich wurde eine grundsätzliche Offenheit gegenüber dem Ansatz der KoopV.
- An Erwartungen wurde u. a. formuliert, dass gewachsene Netzwerkstrukturen in das KoopV-System überführt werden müssen. Zusätzlich zu den Verantwortlichkeiten im SMK und in den Standorten des LaSuB sei ein Vor-Ort-Management im jeweiligen KoopV vonnöten.

Folgende Struktur wurde dementsprechend aufgebaut:



Die Inklusionsverantwortliche, die Inklusionsbeauftragte und die Koordinatorinnen/der Koordinator erfüllen Aufgaben im Umfang von bis zu einer VZÄ, die Moderatorinnen und Moderatoren im Umfang von bis zu sechs Anrechnungsstunden. Die Inklusionsverantwortliche des SMK und die Inklusionsbeauftragte des LaSuB leiten den Prozess. Zugeordnet sind letzterer sechs Koordinatoren/Koordinatorinnen für Inklusion. Die Moderatorinnen und Moderatoren der KoopV organisieren und koordinieren die Arbeit vor Ort. Sie sind an Schulen in öffentlicher Trägerschaft angestellt, außer beim KoopV Hoyerswerda, der im Rahmen eines Pilotprojekts einen externen Moderator hat.

Die HSZG wurde vertraglich für einen Zeitraum von 2019 bis 2022 zum organisatorischen und inhaltlichen Aufbau der KoopV gebunden, und erfüllt als verlässlicher und kreativer Partner sowohl konzeptionelle als auch praktische Aufgaben wie die Durchführung der konstituierenden Beratungen mit bis zu 80 Teilnehmern.

Der ursprünglich geplante Verlauf sah vor, 64 konstituierende Beratungen bis zum 31.12.2020 durchzuführen und durch die HSZG den Abschlussbericht zum Aufbau der KoopV vorzulegen. Die Neuplanungen werden im HSZG-Zwischenbericht auf S. 30 ff beschrieben:

„Im Jahr 2019 wurden zwölf Gründungen durchgeführt. Für das Jahr 2020 war die Planung abgeschlossen, um alle ausstehenden 52 Gründungen bis zu den Weihnachtsferien umzusetzen. 14 davon wurden bis zum 11.03.2020 planmäßig durchgeführt – und dann erfolgte der

erste Corona-Lockdown, der dazu führte, dass das ausgearbeitete Programm sowohl hinsichtlich seines zeitlichen Verlaufs als auch hinsichtlich der Durchführung der konstituierenden Beratungen konzeptionell neu erarbeitet werden musste.

Die konstituierenden Beratungen mussten zunächst vertagt und dann doch abgesagt werden. Es stellte sich die Frage, ob das Programm nach den Sommerferien wiederaufgenommen werden konnte, oder man sich auf eine längerfristige Unmöglichkeit zur Durchführung von Präsenzveranstaltungen in dieser Größenordnung einzustellen hat. Die diesbezüglichen Diskussionen und Abstimmungen zwischen dem SMK, dem LaSuB und dem Projekt BAKO_SN führten zur – wie sich im Nachhinein herausstellte – richtigen Entscheidung, die Durchführung der konstituierenden Beratungen konzeptionell umzustellen, d. h. diese in großen Anteilen zu virtualisieren und nach den Sommerferien 2020 in Form eines Hybridmodelles umzusetzen (Webkonferenzen plus eine zeitlich reduzierte Präsenzveranstaltung, die bezüglich der Teilnehmerzahl an die Coronalamge anpassbar ist).

Das Hybridmodell wurde während des ersten Lockdowns entwickelt, abgestimmt und getestet. Der ursprüngliche Tagesworkshop wurde aufgeteilt in drei sogenannte Blöcke, die idealtypisch im Abstand von drei Wochen stattfanden bzw. stattfinden sollten. Im virtuellen Block 1 stand das Vermittelnde und das erste Kennenlernen im Vordergrund, im Block 2, der als Halbtagesworkshop in Präsenz geplant wurde, das Erarbeiten und Festlegen von Gestaltungs- und Entwicklungszielen und im Block 3, der dann wieder per Webkonferenz durchzuführen war, die Präsentation der Ergebnisse und der Ausblick auf die Weiterarbeit.

Geplant wurde zunächst, dass dieses Programm so lange umgesetzt würde, bis wieder konstituierende Beratungen im alleinigen Präsenzmodus möglich sein sollten. Die erste der zu diesem Zeitpunkt noch ausstehenden 38 Gründungen startete per Webkonferenz am 22.09.2020. Der neue Zeitplan sah vor, dass die letzte Gründung am 20.04.2021 abgeschlossen worden wäre, womit auch noch die Berichterstattung an das SMK unter Berücksichtigung aller 64 Gründungen zum 30.06.2021 möglich gewesen wäre.

Hinzuweisen ist auch noch darauf, dass ebenso die Befragung zur Ist-Analyse zum Start der zweiten Phase überarbeitet wurde. Eingearbeitet wurde die Möglichkeit, in der Auswertung nach den „schulischen“ und „externen“ Partnern differenzieren zu können, sowie Fragen zur Nutzung digitaler Medien in der täglichen Arbeit und zu Problemen und Lösungen zur Umsetzung der inklusiven Beschulung, die sich in der Coronazeit ergeben haben.

Der zweite Corona-Lockdown im Herbst 2020 zwang zu einer erneuten umfangreichen Überarbeitung des Programmes. Gerade einmal vier Gründungen waren im Hybridmodus umgesetzt, als keine weiteren Präsenzveranstaltungen mehr möglich waren. Als Konsequenz wurde kurzfristig ein „Notprogramm“ aufgesetzt, um die begonnenen Veranstaltungen in der 3-Block-Variante vollständig in virtueller Form abzuschließen und parallel wurde eine dritte Durchführungsvariante mit zwei Blöcken konzipiert, die ausschließlich im Webkonferenz-Format gestaltet wurden.

Die dadurch neu hinzugekommene dritte Phase sollte ebenfalls zum 20.04.2021 abgeschlossen werden, allerdings musste das SMK Anfang Dezember 2020, wie in der Einleitung bereits erwähnt, mitteilen, dass „aufgrund der weiteren Verschärfung der Situation in den Schulen (...) die 11 geplanten Konstituierungen zum Aufbau der KoopV im Januar und Februar 2021 auf den Beginn des neuen Schuljahres 2021/22 verlagert (werden)“. Damit war es nicht mehr möglich, den Termin 20.04.2021 als Abschluss aller 64 Konstituierungen zu halten. Die neue Terminplanung sieht nun vor, dass die letzten neun Gründungen im Oktober 2021 stattfinden werden.“

Gemäß den Leitlinien und Prämissen fand im März 2019 eine Befragung der Schulen statt, ob sie sich als Schwerpunktschule in ihrem KoopV für Schülerinnen und Schüler mit spF in einem

FSP entwickeln wollen. Unabhängig vom Auftrag **jeder** Schule, Inklusion als ein Ziel der Schulentwicklung umzusetzen, können sich einzelne Schulen zu einer Schwerpunktschule entwickeln. Eine Schwerpunktschule hat entweder bereits besondere Angebote für einen oder mehrere FSP an der Schule geschaffen oder möchte diese gern aufbauen. Mit der Entwicklung zur Schwerpunktschule besteht die Chance, angesichts der Unterrichtung von mehreren Schülerinnen und Schülern eines FSP eine intensivere Unterstützung bspw. durch die kooperierende Förderschule aufzubauen und eine spezifischere Kompetenz zu entwickeln.

Insbesondere bei Schülerinnen und Schülern mit spF in den FSP „Geistige Entwicklung“ und „Lernen“ an Grund- und Oberschulen bestand zum damaligen Zeitpunkt zusätzlicher Handlungsbedarf, um die Schülerinnen und Schüler fachlich-pädagogisch fördern zu können, ihrer Vereinzelung vorzubeugen und die Kostenübernahme bei der Schülerbeförderung zu sichern. Aber auch bereits bestehende Formen einer intensiveren Zusammenarbeit – etwa im FSP Sprache – lassen sich ausbauen oder auf weitere Standorte konzeptionell adaptieren.

Die Möglichkeit der Einrichtung von Schwerpunktschulen besteht für alle Schularten (außer Förderschule) und FSP mit Ausnahme des FSP „Emotionale und soziale Entwicklung“. Die fachlich-inhaltliche Begleitung der Schülerinnen und Schüler bedarf einer kontinuierlichen Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitungen, LaSuB und Schulträger (personelle Absicherung, Fortbildung, Unterstützungsmaterialien, sächlich-räumliche Ausstattung etc.). Wichtig ist außerdem die Abstimmung zwischen den Schulen und der Förderschule in der Region sowie insbesondere mit dem Landkreis oder der kreisfreien Stadt als Schulnetzplanungsträger, Träger der Schülerbeförderung und Träger von Jugend- und Sozialhilfe.

Im April und Mai 2019 haben SMK und LaSuB mit allen Landkreisen und kreisfreien Städten Abstimmungsgespräche zur Etablierung von Schwerpunktschulen geführt, in denen eine pädagogische Vorschlagsliste mit Schwerpunktschulen aus Sicht der Schulnetzplanungsträger bewertet wurde. Begleitend wurden Abstimmungsgespräche mit SSG und SLKT geführt, aus denen bspw. die Begriffsänderung von ursprünglich Stützpunkt- in Schwerpunktschulen in den Prämissen und Leitlinien hervorging.

3. Stand

§ 64 Absatz 9 SächsSchulG besagt: "Weist der Schulnetzplanungsträger einen Kooperationsverbund nicht gemäß § 4c Absatz 8 (Anm. dazu: "Die Kooperationsverbünde und die in einem Kooperationsverbund jeweils mitwirkenden Schulen werden durch den Träger der Schulnetzplanung im Schulnetzplan ausgewiesen.") bis zum 31. Juli 2021 aus, legt die oberste Schulaufsichtsbehörde einen Kooperationsverbund fest."

Die Schulnetzplanungsträger haben gemäß § 64 Absatz 9 SächsSchulG die KoopV in Abstimmung mit SMK/LaSuB ausgewiesen und SMK hat sie in die in der **Anlage II.3_1** befindlichen Übersicht KoopV eingearbeitet. Änderungen in der Zuordnung der Schulen zu den KoopV werden immer in Absprache mit den Schulnetzplanungsträgern vorgenommen. Eine Strukturübersicht der KoopV befindet sich in **Anlage II.3_2**.

Von den insgesamt 64 KoopV wurden bisher 55 in konstituierenden Beratungen gegründet.

Für jeden KoopV werden jährlich bis zu 10.000 Euro zur Verfügung für die Gestaltung der Netzwerkarbeit gestellt.

Die Koordinatorinnen und der Koordinator für Inklusion sind wichtiger und verlässlicher Partner beim Aufbau und bei der Umsetzung der KoopV. Sie haben in ihrer Tätigkeit viele Schnittstellen zu anderen Themenbereichen, die Schwerpunktaufgaben in Schule und Schulaufsicht bilden. Beispielhaft seien genannt:

- Sonderpädagogische Diagnostik und Mobiler Sonderpädagogischer Dienst

- Integration von Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist
- GTA
- Berufsorientierung und berufliche Ausbildung
- Teilleistungsschwächen
- Unterstützungssysteme in Schule
- Schulpsychologie
- Fachberater
- Fortbildung
- Schulnetzplanung
- Schulbegleitung.

Die Netzwerkarbeit im KoopV wird von einem internen Moderator aus dem schulischen Bereich koordiniert. Von 64 Moderatoren konnten bisher 41 gewonnen werden. (Die Sonderstellung der Moderatorin für den KoopV Hoyerswerda wird an späterer Stelle dargestellt.) Der Moderator des KoopV ist einerseits Ansprechpartner für alle Partner im KoopV (Schulen, Eltern, externe Partner) und organisiert die Zusammenarbeit sowie die Arbeit an den Themen des KoopV. Er ist andererseits das Bindeglied zwischen den Mitgliedern des KoopV und dem Koordinator für Inklusion am Standort des LaSuB. Der Moderator erhält für seine Tätigkeit bis zu sechs schulbezogene Anrechnungstunden. Alle Moderatoren der KoopV bilden ein landesweites Netzwerk zur Weiterentwicklung der schulischen Inklusion in Sachsen.

Die Moderatorinnen und Moderatoren kommen aus allen Schularten, die meisten von ihnen aus Oberschulen.

Die HSZG hat die Ergebnisse von 42 bis Ende Dezember gegründeten KoopV im Zwischenbericht dargestellt. Nachfolgend einige wesentliche Ergebnisse:

„Sowohl die Befragungen als auch die Auswertung der Protokolle der konstituierenden Beratungen weisen darauf hin, dass die größten Herausforderungen bzw. Hindernisse für einen gelingenden Aufbau der Kooperationsverbände seitens der Akteure der Kooperationsverbände in den Rahmenbedingungen gesehen wird: Zu wenig Zeit, zu wenig Personal und unzureichende Ausstattung. Wenn man dies noch in Bezug zu weiteren korrespondierenden Kategorien wie Überforderung/Überlastung und aufwendige Verwaltungsstrukturen setzt, wird hier ein eindeutiges Belastungselement deutlich. Diese Wahrnehmung der Situation zieht sich wie ein roter Faden durch den bisherigen Prozess.“ (S.93)

„Der Ausbau der außerschulischen Unterstützung für den inklusiven Unterricht wurde in den Diskussionsgruppen in der Kleingruppenarbeit der konstituierenden Beratung immer wieder thematisiert und erscheint auch in der Auswertung der Protokolle als markante Kategorie der Perspektivendiskussion. Betont wurde, wie wichtig Schulsozialarbeit, Inklusionsassistenten etc. für eine gelingende Inklusion sind.“ (S. 94)

„Förderschulen und Förderschulzentren sind die am häufigsten gefragten Partner im Kooperationsverbund, einerseits aufgrund ihrer Expertise in sonderpädagogischer Begleitung im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes und den Beratungsstellen, sowie andererseits aufgrund der Diagnostik. In vielen konstituierenden Beratungen trat aber zutage, dass hinsichtlich deren Rolle noch Klärungsbedarf besteht, der in den KoopV aufgegriffen werden kann. Das betrifft zum Beispiel: Klarere Darstellung von Prozessen und Verwaltungsabläufen und deren Kommunikation oder das Herausarbeiten, was die FÖS leisten kann und was nicht, um damit nicht erfüllbaren Erwartungen zu begegnen.“ (S. 94)

Ein weiteres Problem, welches bei den konstituierenden Beratungen angesprochen wurde, war die Schülerbeförderung. In den Schülerbeförderungssatzungen der Landkreise und kreisfreien Städte wird die nach dem Schulgesetz zustehende „notwendige Beförderung“ nach

§ 23 Absatz 3 SächsSchulG näher ausgeformt. Dabei wird die Rechtsprechung nachvollzogen, wonach notwendig diejenige Beförderung ist, die mit dem geringsten Aufwand an Zeit und Kosten zu der Schule erfolgen kann, die den gewünschten Bildungsgang anbietet. Die Besonderheit der hiesigen Schülergruppe ist, dass die „nächstgelegene Schule“ der gewünschten Schulart sich nicht einfach mit einem Routenplaner ermitteln lässt, sondern bei einer inklusiven Beschulung geprüft werden muss, ob die gewünschte Beschulung unter Berücksichtigung der organisatorischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen dem individuellen Förderbedarf entspricht.

D.h., dass die notwendige Beförderung diejenige ist, die zur nächstgelegenen geeigneten und aufnahmefähigen Schule im Sinne des spF führt.

U.a. im Sinne einer gelingenden Gestaltung der Schülerbeförderung ist es ein Ziel, zukünftig Schwerpunktschulen abgestimmt zwischen Schulnetzplanungsträger, Schulträger, LaSuB und SMK auszuweisen. Es liegen ca. 90 Meldungen von Schulen in öffentlicher Trägerschaft vor, die sich zur Schwerpunktschule entwickeln wollen. Die Übersicht befindet sich in der **Anlage II.3_3**.

Eine gewisse Entlastung für die Schülerbeförderung könnte sich durch den Aufbau von Schwerpunktschulen ergeben, da, wenn die Schwerpunktschule die nächstgelegene geeignete Schule für die inklusive Unterrichtung ist, der Schülerbeförderungsträger entsprechend zur Organisation und Finanzierung der Schülerbeförderung verpflichtet ist. Eltern haben entsprechend dem Elternwahlrecht auch die Möglichkeit, ihr Kind an einer anderen Schule anzumelden, jedoch entfällt dann der Anspruch auf Erstattung der Schülerbeförderungskosten. Die Absicherung, dass betroffene Eltern die Schwerpunktschule wählen, passiert indirekt: Wenn die Inklusionsvoraussetzungen nur an den Schwerpunktschulen vorhanden sind, ist auch nur dort der Wunsch der Eltern nach inklusiver Unterrichtung umzusetzen und wird auch nur dorthin die Schülerbeförderung organisiert und finanziert.

Schulträger und Schülerbeförderungsträger bitten teilweise um finanzielle Unterstützung als Vorbedingung für ihr Einverständnis, da sie unter Umständen Leistungen für andere Schulträger und Schülerbeförderungsträger mit übernehmen. Von SMK dafür geplante Mittel im Umfang von jährlich 10 Millionen Euro konnten jedoch pandemiebedingt im Doppelhaushalt 2021/2022 nicht eingestellt werden.

Nachfolgend einige grundlegende Ergebnisse des Pilotprojektes "Kooperationsverbund Hoyerswerda":

Es wurde ein Zuwendungsvertrag zwischen SMK und der Stadt Hoyerswerda zur Durchführung des Pilotprojektes „Kooperationsverbund Hoyerswerda“ am 28. Juni 2019 geschlossen. Auf Grund der Corona-Pandemie verlängerte sich der Bewilligungszeitraum um ein halbes Jahr mithilfe einer Vertragsänderung bis zum 30. Juni 2021.

Durch die Zuwendung konnte die kommunale Koordinierung des KoopV Hoyerswerda durch die Koordinierungsstelle Bildung beim Oberbürgermeister der Stadt Hoyerswerda finanziert werden. Damit einhergehend wurden die sonderpädagogische Förderung und der inklusive Unterricht an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen im KoopV Hoyerswerda ausgestellt.

In Gesprächen, Interviews und Befragungen mit den Akteuren ergaben sich u.a. folgende Ergebnisse:

- Die qualifizierte Arbeit von Förderschulen ist wichtig und unverzichtbar. Der Bestand der Förderschulen ist unabdingbar.

- Das Diagnostikverfahren zur Feststellung eines spF ist allgemein akzeptiert und wird als zielführend und unverzichtbar empfunden. Das Verfahren als bürokratischer Prozess ist jedoch zeitaufwändig, kompliziert, unflexibel und langwierig.
- Eine frühzeitige Diagnostik von spF ist wichtig, um frühestmöglich Hilfen für die Kinder zu organisieren und anbieten zu können. Nur so kann Benachteiligungen entgegengewirkt werden.
- Die baulichen Gegebenheiten der Schulgebäude sind überwiegend nicht barrierefrei. Zudem sind zu wenig Räume für die Möglichkeiten eines differenzierten, pädagogischen Angebotes vorhanden.
- Es bestehen zu lange Wartezeiten bis zur Bereitstellung z. B. von Schulbegleitungen. Es gibt keinen Pool von kurzfristig verfügbaren Schulbegleitungen für unmittelbare Hilfestellung zur Überbrückung von Sonderfällen.
- Das Lehrpersonal der allgemeinbildenden Schulen im KoopV Hoyerswerda arbeitet überwiegend an der subjektiv empfundenen Belastungsgrenze. Personalmangel und daraus resultierende krankheitsbedingte Ausfallzeiten verschärfen bestehende Probleme und setzen weitere Hürden gegen die Inklusion von Kindern mit spF.
- Schülerinnen und Schüler, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch, sind sehr unterschiedlich auf die Schulen verteilt. Der prozentuale Anteil dieser Schülerinnen und Schüler in den Schulen reicht von 0 % bis zu 31 %.
- An Förderschulen findet im KoopV Hoyerswerda kein Sprachunterricht Sorbisch statt, so dass diese Schülerinnen und Schüler auf uneingeschränkte Inklusion angewiesen sind. Die Schulen, die sorbischen Sprachunterricht anbieten, sind jedoch nicht barrierefrei ausgestattet.
- Die Kenntnisse der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen über den Umgang mit den einzelnen spF, zusätzlichen Unterstützungssystemen und die Möglichkeiten der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Ansprüchen sind eher gering.

Durch die Koordinierungsstelle Bildung der Stadt Hoyerswerda existiert eine gute Vernetzung der Schulen im KoopV Hoyerswerda untereinander. Zuzüglich besteht ein weitgefächertes Angebot an zahlreichen Unterstützungssystemen und außerschulischen Kooperationspartnern. Die kommunale Koordinierung ist ein gutes Fundament für eine erfolgreiche Arbeit im KoopV. Die Durchführung eines Anschlussprojektes wird derzeit geprüft.

4. Ausblick

Der weitere Aufbau und die Umsetzung der KoopV wird weiter vorangetrieben.

Im Herbst 2021 werden die konstituierenden Beratungen für die verbliebenen neun KoopV durchgeführt, bevorzugt in Präsenz.

Ein Abschlussbericht zum Aufbau der KoopV durch die HSZG ist bis zum 30. April 2022 vorzulegen.

Im Herbst 2022 ist ein Kongress zur schulischen Inklusion mit dem Fokus auf den Umsetzungsstand der KoopV geplant. Er richtet sich vorrangig an die Mitglieder der KoopV. Die Teilnehmerzahl beträgt bis zu 500. Als Partner konnte wiederum die HSZG gewonnen werden.

5. Fazit des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus

Grundsätzlich

Es gilt den bildungspolitischen Auftrag zur Weiterentwicklung der Inklusion voranzubringen und dabei einerseits die schwierigen Rahmenbedingungen angesichts des Fachkräftemangels – der von der Versorgung mit Lehrkräften, mit Schulbegleitern über Schulsozialarbeiter bis hin zu Busfahrern geht – zu akzeptieren und andererseits nach Handlungsräumen zu suchen.

Die Sinnhaftigkeit von KoopV zur Umsetzung von schulischer Inklusion wird nur in Ausnahmefällen von den bisher beteiligten festen und möglichen Partnern der KoopV bezweifelt. SMK unterstützt ausdrücklich, dass weitere Anstrengungen unternommen werden, um den einmal begonnenen Weg des Aufbaus und der Umsetzung der KoopV fortzusetzen.

Rahmenbedingungen

Angesichts der derzeit geringen Möglichkeiten bezüglich der personellen Ausstattung sollte als Mindestmaß die Beibehaltung der Organisationsstruktur der Steuergruppe mit Inklusionsverantwortlicher im SMK, Inklusionsbeauftragter und Koordinatorinnen/Koordinatoren für Inklusion an den Standorten des LaSuB sowie den Moderatorinnen und Moderatoren an den Schulen sichergestellt werden.

Ebenso sollten weiterhin die Mittel von ca. 10.000 € pro KoopV bereitgestellt werden.

Zu diesem Ergebnis kommt auch die HSZG:

„Wir empfehlen ausdrücklich, die bisherige Organisationsstruktur beizubehalten und zu verstetigen. Sie hat sich bewährt. Mit der Steuerungsgruppe wird eine kontinuierliche Weiterentwicklung der KoopV ermöglicht, mit der Betreuung eines KoopV durch eine Moderatorin bzw. einen Moderator eine verlässliche Zusammenarbeit vor Ort gewährleistet. Verstetigt werden sollte auch der finanzielle Verfügungsrahmen für jeden KoopV.“ (S. 97)

Schwerpunktschulen

Im neuen Doppelhaushalt 2023/2024 sollten Mittel im Umfang von mindestens 10 Millionen Euro pro Jahr zum Aufbau von Schwerpunktschulen eingeplant werden.

KoopV-Verordnung

Das SächsSchulG ermächtigt in § 4c Absatz 9 zum Erlass einer Rechtsverordnung. Zu den Regelungsthemen, die § 4c Absatz 9 Nummer 4 Buchstabe a bis d SächsSchulG benennt, konnten auch ohne eine Verordnung innerhalb der KoopV Festlegungen oder Vereinbarungen getroffen werden.

§ 4c Absatz 9 Nummer 4 Buchstabe e besagt, dass die Mindestvoraussetzungen für die personelle und sächliche Ausstattung sowie das Verfahren zur Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen durch Verordnung geregelt werden kann.

Im Zuge einer entspannteren Personalsituation sollten pro KoopV bis zu einer VZÄ an Lehrpersonal (ungefähr in Analogie zu den inklusiven Schulbündnissen in Hessen) zur Verfügung gestellt werden.

Gemeinsam mit ggf. vom KoopV zu verwaltenden Mitteln für Schwerpunktschulen wäre dann eine ausreichende Sachlage vorhanden, um auch Regelungsthemen, die § 4c Absatz 9 Nummer 4 Buchstabe e SächsSchulG benennt, in einer KoopV-Verordnung zu regeln.

6. Anlagen

II.2._Zwischenbericht der HSZG,

II.3._1_Übersicht über KoopV nach Landkreisen und kreisfreien Städten

II.3._2_Strukturübersicht der KoopV

II.3._3_Übersicht Schwerpunktschulen

III. Erfahrungen sowie vorbereitende und unterstützende Maßnahmen nach § 4c Absatz 3 Satz 4 und 5 SächsSchulG (Pilotphase)

1. Ausgangssituation

Hintergrund und Entstehung

Ein Ziel des Freistaates Sachsen ist es, mit den Regelungen im SächsSchulG inklusive Vorhaben zu begleiten und weiterzuentwickeln.

In § 64 Absatz 8 wird geregelt, dass § 4c Absatz 3 Satz 4 und 5 bis 31. Juli 2023 nur für ausgewählte Schulen mit Primarstufe gilt, die sich im Rahmen einer Pilotphase aufgrund eines von der Schulkonferenz beschlossenen Konzeptes mit Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde bereit erklärt haben, auch Schüler mit möglichem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zu unterrichten und die Entwicklung des Schülers in der Klassenstufe 1 in das Feststellungsverfahren für diese Förderschwerpunkte einzubeziehen.

Der ursprüngliche Regelungsvorschlag des Gesetzentwurfes der Sächsischen Staatsregierung in § 4c Absatz 3 Satz 4 „*An Grundschulen wird ein Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung frühestens im Verlauf der zweiten Klasse eingeleitet.*“ traf im Rahmen der Anhörung, insbesondere aus schulfachlicher und pädagogischer Sicht auf Skepsis und Kritik. Daraufhin beschloss der Sächsische Landtag die Regelungen zu modifizieren, indem

- finanzielle Mittel für unterstützendes Personal in das Gesetz aufgenommen wurden,
- vor einer flächendeckenden Einführung eine Pilotphase vorgeschaltet wurde,
- im SächsSchulG ein Berichtsauftrag an die oberste Schulaufsichtsbehörde bis zum 30. September 2021 erteilt wurde,
- der Sächsische Landtag sich verpflichtete, bis zum 30. Juni 2022 im Lichte des Berichtes über die Regelung zu entscheiden.

Der § 4c Absatz 3 Satz 4 und 5 SächsSchulG wurde wie folgt neu gefasst „*An Grundschulen **soll** ein Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung **grundsätzlich** frühestens im Verlauf der zweiten Klasse eingeleitet werden. **Zur personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase sollen öffentliche und freie Träger von Grundschulen pauschalisierte zweckgebundene Zuweisungen erhalten.***“

Zeitraum der Pilotphase

Die Pilotphase umfasst insgesamt 4 Schuljahre von 2019/2020 bis 2022/2023.

Die Schuljahre 2017/2018 und 2018/2019 wurden zur Erarbeitung der Konzeption und der Evaluation sowie für erforderliche vorbereitende Maßnahmen der Pilotphase vorgeschaltet. Im Schuljahr 2018/2019 wurden die Schulanfänger des Schuljahres 2019/2020 angemeldet. Mit der praktischen Umsetzung in den Schulen wurde im Schuljahr 2019/2020 begonnen. Zwei Umsetzungsjahre werden mit Beendigung des Schuljahres 2020/2021 abgeschlossen.

Einschränkungen durch SARS_CoV-2 Pandemie

Durch die SARS-CoV-2 Pandemie sowohl im 2. Halbjahr des Schuljahres 2019/2020 als auch im gesamten Schuljahr 2020/2021 wurden Umsetzung, Datenerhebung und Evaluation der Pilotphase stark beeinträchtigt. Auf Grund der jeweils aktuellen Infektionslagen fand an den Grundschulen in den beiden Schuljahren flächendeckend an mindestens 41 Wochen (ohne Ferienzeiten) kein regulärer Schulbetrieb statt. Im Schuljahr 2019/2020 wurden mindestens 17

Wochen und im Schuljahr 2020/2021 mindestens 24 Wochen im eingeschränkten Regelbetrieb, in häuslicher Lernzeit oder im Wechselunterricht unterrichtet.

Datenerhebung

Unter Beachtung der herausfordernden Arbeit an den Grundschulen unter den aktuellen Gegebenheiten sowie unter Berücksichtigung der im SächsSchulG festgelegten eng gefassten Termine wurde entschieden, einen praxisgerechten Erfahrungsbericht einer umfänglichen wissenschaftlichen Evaluation vorzuziehen. Mit der Erhebung der für den Bericht notwendigen Daten wurde das Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e.V. (IRIS e.V.) in Dresden beauftragt. IRIS e.V. hat mittels vielfältiger Instrumente die berichtsrelevanten Daten verschiedener Personengruppen, die an der Durchführung der Pilotphase beteiligt waren, erhoben und dokumentiert.

2. Ergebnisse der Ausschreibungen

Ausschreibung

Die Ausschreibung sowie die Bewerbungsunterlagen zur Teilnahme an der Pilotphase richtete sich an alle sächsischen Grundschulen in öffentlicher (746 Schulen) und freier (83 Schulen) Trägerschaft. Ziel war es, bei der Anzahl der ausgewählten Grundschulen in etwa das bestehende Verhältnis der Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft von 9:1 abzubilden.

Sowohl an Grundschulen in öffentlicher als auch in freien Trägerschaft waren zu diesem Zeitpunkt bereits insgesamt 93 Inklusionsassistenten beschäftigt. Diese mussten aus rechtlichen Gründen (Additionalität mit Blick auf ESF) und wegen dann nicht vergleichbarer Rahmenbedingungen von der Teilnahme ausgeschlossen werden.

Im Ergebnis der beiden Ausschreibungen, im Januar 2018 und im Februar 2019, bewarben sich 17 Grundschulen in öffentlicher und 10 Grundschulen in freier Trägerschaft. Nach dem Auswahlverfahren wurden nach der ersten Ausschreibung 17 und nach der zweiten Ausschreibung eine weitere Grundschule ausgewählt.

Insgesamt nehmen 18 Grundschulen, davon 16 Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft (2,1%) und 2 Grundschulen in freier Trägerschaft (2,4 %) an der Pilotphase teil.

Das Ziel, 20 Schulen zu gewinnen, wurde nicht erreicht.

Gründe für die geringe Beteiligung

Die freiwillige Teilnahme an der Pilotphase fand bei den Grundschulen in Sachsen in der Fläche keine Akzeptanz. Als Gründe wurden insbesondere genannt

- Zunahme der Heterogenität der Schülerschaft an den Grundschulen,
- Mehrbelastung der Lehrkräfte bei den schwierigen Personalsituationen an den Grundschulen,
- Nicht Vorhandensein notwendiger personeller Ressourcen in Grundschulen,
- Fehlen der sonderpädagogischen Expertise in der Pilotphase,
- Ablehnung des Verzichts auf Diagnostik als Voraussetzung für notwendige Förderung.

Ausgewählte Grundschulen

An der Pilotphase nehmen 2,1 % der Grundschulen in Sachsen mit 1,8 % der Schülerinnen und Schüler an Grundschulen teil. Die regionalen, personellen sächlichen sowie pädagogischen Voraussetzungen sind dabei sehr heterogen.

Die 18 Schulen der Pilotphase haben unterschiedliche Ausgangsbedingungen hinsichtlich der räumlichen Lage und der Zügigkeit. Das Spektrum reicht von der kleinen einzügigen Schule im ländlichen, dünn besiedelten Raum bis hin zur großen, vierzügigen Schule im großstädtischen Brennpunkt. Alle Schulen verfügen bereits, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, über Erfahrungen im inklusiven Unterrichten.

Dennoch stellen die teilnehmenden Schulen sowohl in ihrer Anzahl als auch Verteilung hinsichtlich verschiedener Merkmale (z. B. Größe, Lage, Sozialraum, pädagogische Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität) kein repräsentatives Abbild der sächsischen Grundschullandschaft dar.

3. Vorbereitende Maßnahmen der Pilotphase

Der Umsetzung der Pilotphase in der Praxis vom Schuljahr 2019/2020 bis 2022/2023 waren eine Erarbeitungs- und eine Vorbereitungsphase vorgeschaltet.

2017/2018 - Erarbeitung von Strukturen und Materialien

Bevor Schulen im Rahmen der Pilotphase arbeiten konnten, mussten arbeitsfähige Strukturen geschaffen, rechtliche Grundlagen festgeschrieben, Grundschulen und Dokumentationspartner gewonnen sowie zahlreiche Materialien erarbeitet werden.

- Festlegung einer Arbeitsstruktur, Einberufen der AG-Pilotphase unter Leitung des SMK, Referat 43 Grund- und Förderschulen (SMK-Ref.43), Vorortbegleitung durch Koordinatorinnen und Koordinatoren des LaSuB
- Gewinnung von Grundschulen (Erarbeitung der Ausschreibungs- und Bewerbungsunterlagen, Auswahl und Begleitung)
- Durchführung der Auftaktveranstaltung der Pilotphase am 30. Mai 2018
- Gewinnung eines externen Anbieters zur Dokumentation
- Erarbeitung der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Zuweisungen an Grundschulen zur personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase (Sächsische Grundschulzuweisungsverordnung-SächsGSZuwVO)
- Erarbeitung weiterer Materialien (Leitfaden zur Gestaltung der Pilotphase an ausgewählten Grundschulen, Flyer zur Information für die Grundschulen, Flyer zur Information für die Eltern, Roll-ups zur Präsentation für die Grundschulen der Pilotphase, FAQ-Liste zur Umsetzung der SächsGSZuwVO)

2018/2019 – Vorbereitung der Durchführung

Mit Beginn der Anmeldung der Schülerinnen und Schüler für das Schuljahr 2019/2020 wurden die Schulen intensiv begleitet, die Verfahrensweise mit möglichen Einzelfällen zur Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung eines spF abgestimmt sowie Dokumentationsschwerpunkte festgelegt. Wesentliche Aspekte waren:

- Anmeldung der Schülerinnen und Schüler für das Schuljahr 2019/2020 (Information der Eltern und der regionalen Kooperationspartner)
- Begleitung der Schulen (vor Ort durch die vom LaSuB bestimmten Koordinatorinnen und Koordinatoren, Informationen zur Pilotphase für die Vertreter von Kindergärten, Horten, dem Kinder- und Jugendärztlichen Dienst, den Schulträgern, den Grund- und Förderschulen der Region)
- Erarbeitung der Vorgehensweise zur Dokumentation von Einzelfällen (Aus pädagogischer und psychologischer Sicht ist es notwendig, für besonders auffällige Schülerinnen und Schüler im Bereich Lernen und emotionale und soziale Entwicklung auch in der Pilotphase die Einleitung der Feststellung eines spF zu ermöglichen.)
- Erarbeitung von Dokumentationsschwerpunkten für den Bericht zur Dokumentation durch IRIS e.V. und die AG-Pilotphase

4. Begleitende und unterstützende Maßnahmen für die Schulen

Die Grundschulen wurden in den Schuljahren 2018/2019 bis 2020/2021 durch begleitende Maßnahmen unterstützt und haben verschiedene Unterstützungsmaterialien erhalten. Dabei war es notwendig, eine gute Balance zwischen allgemeinen unterstützenden Maßnahmen, regionalen sowie schulspezifischen Maßnahmen zu wahren und die Bedarfe der Schulen dabei im Blick zu behalten. Insbesondere im Zeitraum von 03/2020 bis 05/2021 konnten allerdings, bedingt durch die Corona-Pandemie, verschiedene geplante Maßnahmen nicht stattfinden.

Zentrale Begleitung und Maßnahmen

- Steuerung durch die AG-Pilotphase (Steuerungs- und Koordinierungsfunktion, Abstimmung zu Einzelfällen im Rahmen der Feststellung des spF)
- Begleitung durch IRIS e.V. (Unterstützung des SMK und der Schulen im Rahmen der Dokumentation)
- Durchführung von jährlich zwei Fachtagungen
- Durchführung von Vor-Ort-Besuchen (durch SMK-Ref.43 alle)
- Bereitstellung von Materialien (3 verschiedene Materialpakete zum Umgang mit Heterogenität, Pädagogischer Diagnostik und Förderung)
- Bereitstellung von zusätzlichen finanziellen Mitteln nach Vorlage eines Angebotes (für regionale Fortbildungen, sächliche Kosten, Fortbildungen und Reisekosten für die personelle Unterstützung in der Schuleingangsphase)
- Zuweisung von zusätzlichen Anrechnungsstunden im Rahmen von Mehraufwendungen für die Dokumentation (Schuljahr 2020/2021: Schulen in öffentlicher Trägerschaft 1 Wochenstunde pro Schule, Schulen in freier Trägerschaft als Äquivalent 1370 € für eine Wochenstunde Mehrarbeit)

Regionale Begleitung und Maßnahmen

Die 18 Grundschulen werden in den einzelnen Standorten durch Koordinatorinnen und Koordinatoren (Schulreferentinnen und Schulreferenten für Grund- oder Förderschulen des LaSuB) begleitet. Die begleitenden Maßnahmen sind abhängig von den unterschiedlichen Bedarfen der Schulen, der Anzahl der Schulen und den regionalen Gegebenheiten vor Ort. Sie werden mit den beteiligten Schulen abgestimmt. Die aufgeführten Maßnahmen zeigen das Gesamtbild aller Maßnahmen.

- Beratung (regionale Arbeitstreffen, telefonische Beratungen, Vor-Ort-Besuche zu fachlichen Themen, offene Gesprächsrunden)
- Fortbildung (gegenseitige Hospitationen mit Auswertungsgesprächen, Fallbesprechungen, regionale Fortbildungen und Fachtage)

- Netzwerkarbeit (z.B. Zusammenarbeit mit dem Fortbildungsreferat des LaSuB und der Schulpsychologie, Zusammenkünfte mit Schulträgern, dem Kinder- und Jugendärztlichen Dienst, dem Hort und den Eltern)

5. Schulpraktische Erfahrungen und Handlungsbedarfe

Mit einer Entwicklungsspanne von bis zu vier Jahren ist die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Klassengemeinschaft im Anfangsunterricht der Grundschule besonders groß. Durch das Aussetzen der Diagnostik am Schulbeginn nahm die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler an den Schulen grundsätzlich weiter zu.

a. Ergebnisse an den Pilotschulen

Sonderpädagogische Diagnostik – Voraussetzung für passgenaue Förderung

Die Schulen sprachen sich dafür aus, nicht grundsätzlich auf eine sonderpädagogische Diagnostik am Schulanfang zu verzichten. Es braucht bei begründetem Bedarf frühe sonderpädagogische Diagnostikmöglichkeiten. Das sind sowohl die gängigen Feststellungsverfahren als auch eine verlässliche sonderpädagogische Kompetenz an den Grundschulen, damit Ursachen für Auffälligkeiten identifiziert und adäquate Interventionen zugeordnet werden können. Ohne sonderpädagogische Diagnostik fehlten bedarfsgerechte Fördervorschläge. Im Zusammenhang mit dem Aussetzen der Diagnostik benannten die Schulen positive und negative Aspekte:

- Positive Effekte:

Die Kommunikation zwischen Eltern und Schule am Schuleintritt war entspannter und intensiver, da keine Entscheidung zu einem Feststellungsverfahren erforderlich war.

Durch Einzelfallentscheidungen war jederzeit die Beantragung eines Feststellungsverfahrens zur sonderpädagogischen Diagnostik möglich.

- Negative Effekte:

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schulen war intensiver und beanspruchte somit mehr personelle und zeitliche Ressourcen.

Den Schulen fehlten detailliertere Informationen zu einem möglichen spF - Lehrkräfte waren unsicher, ob sie einen solchen entsprechend (frühzeitig) erkennen und mit adäquaten Förderstrategien darauf reagieren können.

Durch die fehlende sonderpädagogische Diagnostik konnten zusätzliche sächliche Mittel seitens des Schulträgers oder des Jugendamts nicht gewährt werden. Förderungen, die vor der Einschulung genehmigt wurden, stellten die Jugendämter sehr oft nach der Einschulung nicht mehr zur Verfügung.

Einzelfälle (EF) – Unterstützung, die dringend erforderlich ist

Um einen Überblick zu den möglichen Ausnahmen (EF) zu erhalten, wurde festgelegt, alle EF vor Beantragung über das LaSuB der AG Pilotphase vorzustellen. Ab dem Schuljahr 2021/2022 wird das Verfahren vereinfacht und die AG Pilotphase nur noch über das Ergebnis eines Feststellungsverfahrens informiert.

Sechs Schulen meldeten insgesamt 28 Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedarfen, für die die regulären schulischen Förderinstrumente nicht ausreichten, um sie individuell und passgenau fördern und ihnen einen gelingenden Schulbesuch ermöglichen zu können. Bestätigt hat sich im Ergebnis aller 28 durchgeführten Feststellungsverfahren, dass ein spF angezeigt war.

Anzahl der EF

Schuljahr	Anzahl der EF	vor tritt Schulein-	in Klassenstufe 1	nach Verbleib in Klassenstufe 1
2018/2019	7	6	1	0
2019/2020	14	5	7	2
2020/2021	7	1	2	4
Gesamt	28	12	10	6

Ein großer Teil dieser Schülerinnen und Schüler nahm vor Antragstellung bereits eine Vielzahl professioneller Unterstützungen in Anspruch bzw. hatten eine medizinische Indikation.

Verbleib in Klassenstufe 1 – Möglichkeit, Grundlagen zu festigen

Die Möglichkeit des Verbleibs in Klassenstufe 1 nahmen innerhalb von zwei Schuljahren 24 Schülerinnen und Schüler in Anspruch. Nicht alle Schulen hatten die Voraussetzungen (freie Platzkapazitäten, personelle Ressourcen, passende Klassenzusammensetzung), das zu ermöglichen. Die Heterogenität in den Klassen der Grundschulen wird zunehmend größer, deshalb ist für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf der Verbleib in Klassenstufe 1 weniger erfolgversprechend.

Unterrichtsgestaltung – Bedingungen, die Heterogenität braucht

Die Schulen benannten ihre Erfahrungen, die ein gelingender Anfangsunterricht mit Blick auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, insbesondere im Rahmen der Pilotphase, braucht.

Das Arbeiten in multiprofessionellen Teams hatte eine sehr große Bedeutung und war förderlich für die Gestaltung des Unterrichtes in heterogenen Klassen.

Die Auswahl verschiedener Unterrichtsformen orientierte sich an der Klassenzusammensetzung und der Individualität der Schülerinnen und Schüler.

Innerhalb des Unterrichts und der Ganztagsangebote setzten die Schulen verschiedene präventive Fördermaßnahmen um. Sie richteten sich sowohl an die gesamte Klasse als auch an einzelne Schülergruppen. Schülerinnen und Schüler mit höherem Förderbedarf erhielten Angebote und Maßnahmen zur individuellen Förderung, soweit es die fachlichen Qualifikationen und personellen Ressourcen zu ließen.

Heterogenität brauchte ausreichende und passend ausgestattete Räume. 14 Schulen signalisierten dringend Bedarf. Entsprechende Räume sind notwendige Voraussetzung zur Arbeit mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler, zur Arbeit in multiprofessionellen Teams sowie zum differenzierten Arbeiten.

Die Lehrkräfte an Grundschulen haben keine sonderpädagogische Ausbildung. Externe sonderpädagogische Expertise steht nur sehr beschränkt zur Verfügung. Das Aussetzen der Diagnostik in Klassenstufe 1 stellte die Schulen vor Herausforderungen, die ohne zusätzliche Fort- und Weiterbildungen nicht zu leisten sind.

Das Fehlen der notwendigen Rahmenbedingungen erschwerte und beeinträchtigte den Unterricht zu Lasten aller Beteiligten.

Kooperation mit Externen

Die Schulen signalisierten einen zeitlich und inhaltlich intensiveren Kontakt zwischen Eltern und Schule.

In unterschiedlichem Umfang arbeiten die Schulen z. B. mit Jugendämtern, Familienhilfen, Sozialämtern, medizinischen und therapeutischen Einrichtungen, Erziehungsberatungsstellen, Kindergärten, Horten und Förderschulen zusammen.

Die Zusammenarbeit mit den Jugendämtern beschreiben die Schulen i.d.R. als schwierig. Um die Schülerinnen und Schüler allseitig im Blick haben zu können, war die gute Kooperation mit Kindergärten und Horten unerlässlich. Vor allem die Horte müssen direkt, auch mit den personellen Bedingungen, in die Pilotphase einbezogen werden.

b. Erfordernisse struktureller und personeller Unterstützung

In der Erwartung, die fehlende Diagnostik partiell kompensieren zu können, erhielten die Schulen eine zusätzliche Ressource in Form einer personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase (pUSeph).

Auswahl und Einstellung

Die Erfahrungen zeigten deutlich, dass die Einstellung der pUSeph beim Schulträger sich sowohl strukturell als auch fachlich nicht als günstig erwies. Grundsätzlich galt für die Auswahl der personellen Unterstützung, dass Schulträger und Schulleitung sich abstimmen. Dieses Verfahren lief nicht immer reibungslos, da dabei unterschiedliche Interessen aufeinandertrafen. Das Bewerbungsverfahren und die Auswahl der Personen wurde teilweise als sehr zeitaufwendig und schwierig beschrieben. Die Auswahl der pUSeph erfolgte nach der beruflichen Qualifikation (z.B. Abschlüsse in Sozialpädagogik, Erziehungswissenschaften, Heilerziehungspflege, Ergo- und Lerntherapie, als Erzieherin und Erzieher, als Kinderkrankenschwester) der Bewerberinnen und Bewerber. Aufgrund der Anstellung pUSeph beim Schulträger ergaben sich in der Praxis unterschiedliche Arbeitszeitmodelle. Als besonders problematisch reflektierten alle Beteiligten, dass der Hort im Rahmen der ganztägigen Bildung nicht in diesen Prozess eingebunden war.

Arbeitsaufgaben

Die Arbeitsaufgaben der pUSeph richteten sich nach den konkreten Bedingungen der Einzelschule sowie nach den individuellen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler vor Ort. Sie waren sehr vielfältig und reichten von verschiedensten Unterstützungstätigkeiten für die Lehrkräfte, der Erstellung von Entwicklungsplänen, Durchführung von Förderangeboten bis hin zur Netzwerkarbeit mit schulischen und außerschulischen Partnern. In allen Fällen war die pUSeph aus dem schulischen Alltag nicht mehr wegzudenken und dringend erforderlich. Sie haben vielfältige pädagogische Aufgaben übernommen. Alle Schulen gaben an, dass die pUSeph die fehlende sonderpädagogische Kompetenz jedoch nicht ersetzen kann.

Strukturelle Erfordernisse

Im Fall einer flächendeckenden Umsetzung sind

- die Einstellung der pUSeph beim Freistaat Sachsen,
- einheitliche Arbeitszeitmodelle und Fortbildungen,
- eine pUSeph in mindesten jeder Klassenstufe,
- der Einsatz der pUSeph im Rahmen der ganztägigen Bildung in Zusammenarbeit Schule und Hort erforderlich.

Finanzielle Erfordernisse

Zur Finanzierung der pUSeph an 18 Grundschulen stehen gemäß der SächsGSZuwVO für die Schuljahre 2019/2020 bis 2022/2023 insgesamt 3.059,0 T € zur Verfügung.

Sollte das Aussetzen der Diagnostik ab dem Schuljahr 2023/2024 in die Fläche übertragen werden, würden bei unveränderter Fortschreibung der bestehenden Rahmenbedingungen finanzielle und personelle Ressourcen in nicht unerheblichem Umfang benötigt.

- Zuteilung gemäß der aktuellen SächsGSZuwVO für

Schuljahr 2023/2024	38 Mio. €
Schuljahr 2024/2025	39 Mio. €
Schuljahr 2025/2026	40 Mio. €
- Mehrbedarf an Grundschullehrkräften aufgrund der SächsKlassBVO

Schuljahr 2023/2024	zusätzliche Klassenbildung von 170 Klassen
---------------------	--

c. Auswirkungen bei einer flächendeckenden Umsetzung

Eine flächendeckende Umsetzung der Pilotphase kann fachlich nicht befürwortet werden. Das begründet sich wie folgt bzw. hätte folgende Konsequenzen:

Aussetzen der Diagnostik in den FSP Lernen und emotionale und soziale Entwicklung

Das Aussetzen der Diagnostik ist aus fachlicher Sicht gesehen ein falscher Ansatz, da insbesondere die sonderpädagogische Diagnostik die grundlegende Voraussetzung ist, um Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Auffälligkeiten zu fördern. Eine sonderpädagogische Förderung am Beginn ihrer Schullaufbahn zu versagen, entspricht nicht der Intension von § 4c Absatz 1 SächsSchulG, denn bei einer entsprechenden Beeinträchtigung besteht ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung.

Die Entscheidung zum Besuchsort, Förderschule oder Grundschule, wird mit der sonderpädagogischen Diagnostik nicht getroffen. Es werden vielmehr die konkreten Bedarfe und daraus adäquate Fördervorschläge benannt, aus denen wirksame Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Gemäß § 4c Absatz 5 SächsSchulG entscheiden die Eltern, unter Beachtung gesetzlicher Voraussetzungen, über den Besuchsort. Ein apodiktischer Verzicht auf eine Einschulung in einer Förderschule würde das Wahlrecht der Eltern einschränken.

Fehlende Akzeptanz für ein geändertes Vorgehen

Die freiwillige Teilnahme an der Pilotphase fand bei den Grund- und Förderschulen in Sachsen in der Fläche keine Akzeptanz. Die teilnehmenden Grundschulen (2,1% der Grundschulen in Sachsen) stellten sowohl in ihrer Anzahl als auch Verteilung hinsichtlich verschiedener Merkmale (z. B. Größe, Lage, Sozialraum, pädagogische Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität) kein repräsentatives Abbild der sächsischen Grundschullandschaft dar. Bei einer flächendeckenden Umsetzung wäre mit massiven Widerständen von Pädagogen, Eltern, Verbänden und Externen zu rechnen, da es sowohl an den Rahmenbedingungen fehlt, als auch fachliche Einwände bestehen.

Räumliche, sächliche, finanzielle Ressourcen in den Grundschulen

Der Verzicht auf Diagnostik am Schulbeginn erforderte eine Anpassung der Rahmenbedingungen unter denen die beteiligten Grundschulen arbeiten. Ein Ausbau dieses Ansatzes verlangt zusätzliche Ressourcen, die kurz- und mittelfristig nicht zur Verfügung stehen. Insbesondere würde dies einen erheblichen Mehrbedarf an ausgebildeten Grundschullehrkräften nach sich ziehen sowie zusätzliche personelle Unterstützung in der Schuleingangsphase, mit der die allerdings notwendige sonderpädagogische Förderung trotzdem nicht abgedeckt werden kann. Ferner würde es zweckentsprechender Räume sowie zusätzlicher Unterrichtsmaterialien bedürfen.

Fachliche Qualifikation der Lehrkräfte in den Grundschulen

Die Grundschulen signalisierten einen großen Bedarf an Fort- und Weiterbildungen. Die erforderlichen Angebote für alle Grundschulen zur Verfügung zu stellen, wäre weder personell, inhaltlich noch zeitlich kurz- und mittelfristig leistbar.

Arbeit in regionalen Netzwerken

Die Grundschulen würden, insbesondere bei der flächendeckenden Einführung, weitere zusätzliche Unterstützungsangebote sowie zeitliche Ressourcen für den Ausbau der schulischen und außerschulischen Netzwerkarbeit in den Regionen benötigen. Der Verzicht auf Diagnostik würde einen noch viel weiterreichenden Ausbau der Kooperation z. B. mit Kitas und Förder-schulen sowie u.a. die flexiblere Zusammenarbeit mit den Jugendämtern und weiteren Leistungsträgern erfordern.

d. Schulfachliche Erkenntnisse

Fortführen der sonderpädagogischen Diagnostik in der Schuleingangsphase

Die sonderpädagogische Diagnostik bewertet Art und Ausprägung eines spFund gibt Empfehlungen zum Förderort. Im Rahmen der Diagnostik sollen der Grad der Beeinträchtigungen (Interventionsbedarf), dessen Spezifik, die Risiken der weiteren Ausbreitung, die vorhandenen Ressourcen zur Intervention festgestellt und sich daraus ergebende Fördervorschläge abgeleitet werden.

Die sonderpädagogische Diagnostik soll auch im Rahmen der Schuleingangsphase flexibel und so zeitig wie nötig und möglich durchgeführt werden, um gezielte sonderpädagogische Förderangebote anbieten zu können.

Die personelle Unterstützung in der Schuleingangsphase kann eine sonderpädagogische Diagnostik und Förderung nicht ersetzen oder übernehmen.

Die Feststellung eines spF sowie das Vorhandensein der notwendigen Bedingungen sind Voraussetzungen zum Ausbau eines inklusiven Unterrichts gemäß § 4c Absatz 5 Satz 1 Säch-schulG.

Professionalisieren der pädagogischen Diagnostik im Anfangsunterricht

Die Zunahme der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Grundschule, insbesondere am Schuleintritt, erfordert die weitere Professionalisierung der Lehrkräfte zum Thema pädagogische Diagnostik. Sie ist Voraussetzung zur Gestaltung von differenzierten Lernangeboten und multiprofessionell verantworteter individueller Förderung. Eine Lernfortschrittsdiagnostik mit singulärem Fokus auf fachliche Leistungen ist dazu nicht ausreichend. Zur Qualifizierung der Lehrkräfte müssen passfähige Fortbildungsformate gefunden werden.

Die Rolle der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer an Grundschulen hat in diesem Zusammenhang eine herausragende Bedeutung. Sie sollten die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen (Regel-) Förderung einschätzen können, feststellen, ob alle Fördermöglichkeiten ausgeschöpft wurden, sowie Lehrkräfte und Eltern beraten können.

Die Expertengruppe Schuleingangsphase wird den Grundschulen weiterhin als Unterstützungssystem der Grundschule zur Verfügung stehen.

Aufbauen von multiprofessionellen Teams in der Grundschule

Eine zunehmend heterogene Schülerschaft und der Ausbau der inklusiven Unterrichtung erfordern auch in der Grundschule verstärkt das Arbeiten in multiprofessionellen Teams. Dies muss sich in Schulentwicklungsprozessen und damit verbundenen Kooperationen in den Regionen niederschlagen. Verantwortlich für den Aufbau und die Arbeit multiprofessioneller Teams sind die Schulleitungen vor Ort. Sie müssen durch die Schulaufsicht begleitet und unterstützt werden.

6. Fazit des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus

Umgang mit der Pilotphase

Die Grundschule begleitet die Schülerinnen und Schüler an zwei für die Bildungslaufbahn einschneidenden Übergängen. Insbesondere an der Schnittstelle Kindergarten-Grundschule, und damit im Anfangsunterricht, müssen die Schulen mit einer immer heterogener werdenden Schülerschaft pädagogische Arbeit in verschiedenen Entwicklungsbereichen leisten.

In diesem Zusammenhang ist eine frühzeitige Diagnostik von spF auch in den FSP Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung wichtig, um frühestmöglich sonderpädagogische Unterstützung für die darauf angewiesenen Kinder zu organisieren und anbieten zu können. Nur so kann Benachteiligungen entgegengewirkt werden.

Die Pilotphase wird bis Ende des Schuljahres 2022/2023 ausschließlich an den Pilotschulen fortgesetzt. Es ist vorgesehen, dass SMK mit Unterstützung von IRIS e.V. die Schulen weiterhin begleitet, um vor allem Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung in heterogenen Klassen aufzuzeigen und Erfahrungen zur Arbeit in multiprofessionellen Teams zu erfassen. Auf ggf. nachteilige Auswirkungen auf die Beteiligten wird im Verfahren mit laufenden Anpassungen reagiert.

Die Erfahrungen der Pilotphase zeigen insgesamt, dass eine flächendeckende Übertragung weder fachlich, noch personell und auch nicht finanziell verantwortet werden kann. Eine Hochrechnung zeigt, dass die im Rahmen der Pilotphase gewährte Unterstützung sich auf jährlich fast 40 Mio. € summieren würde. Davon unbenommen gibt der Arbeitsmarkt die erforderlichen personellen Ressourcen weder vom Umfang noch von der notwendigen sonderpädagogischen Expertise her.

Deshalb ist die Änderung des § 4c Absatz 3 Satz 4 und 5 SächsSchulG dringend erforderlich.

Heterogenität in Grundschule braucht Ressourcen und Zusammenarbeit

Eine herausfordernde Schülerschaft verlangt verstärkt differenzierte und individuelle Förderung. Nicht nur auf Grund des Lehrkräftemangels und mit Blick die Erfordernisse hinsichtlich Ausbildung und Möglichkeiten zur Akquise ist aus fachlicher Sicht der Einsatz von pUSePh systemstützend. Wenn auch nicht an allen Grundschulen kurzfristig umsetzbar, so sollte sukzessive mit dem Ausbau nach sozialräumlichen Kriterien begonnen werden.

Im Einzelfall muss mit Blick auf das lokale Umfeld schulscharf entschieden werden, welche Form von Unterstützung möglich und mit Blick auf die jeweilige Einrichtung am geeignetsten ist. Dazu gehören

- der Ausbau des Einsatzes von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern, um sowohl Entlastung als auch Qualifikation an die Grundschule zu bringen.
- die Ausstattung mit Schulassistenten oder Schulverwaltungsassistenten, um sukzessive Lehrkräfte pädagogisch zu unterstützen bzw. von nicht pädagogischen Aufgaben zu entlasten.
- Sonderpädagogen als temporär flexibel einsetzbare Ressourcen für Beratungen, Unterstützungen und Begleitungen, um spezifische Problematiken an den Grundschulen aufzunehmen. Auch dazu muss die Ausbildung von Sonderpädagogen weiter forciert werden.

Eine Verbesserung der Früherkennung und Prävention von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ist nur mit einer berufs- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit möglich. Viele Kinder, die nach ihrer Einschulung Lernschwierigkeiten im Lesen, Schreiben oder Rechnen bekommen, zeigen oft bereits im Vorschulalter Präsymptome, die auf eine sich

entwickelnde Lernstörung hinweisen. Ziel muss es deshalb sein, möglichst viele Kinder mit Entwicklungsrisiken zu erkennen und notwendige fördernde und ggf. therapeutische Maßnahmen rechtzeitig einzuleiten.

Die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr, das in Verantwortung der Kindergärten liegt, und Schuleingangsphase ist unabdingbar weiter zu intensivieren, um dem möglichen Entstehen von spF vorzubeugen und frühzeitig sozialen Benachteiligungen entgegenzuwirken.

Entsprechend ist die Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen sowohl bei der präventiven Einflussnahme als auch bei einer frühzeitigen Intervention bei Rückständen in der emotionalen und sozialen Entwicklung erforderlich. In den Kindergärten begonnene Interventionen sollten im Schulalltag fortgesetzt werden können. Dies setzt auch einen Informationsaustausch gemäß § 5 Absatz 5 Satz 2 und 3 SächsSchulG voraus.

Eine Evaluation und Weiterentwicklung des Sächsischen Bildungsplanes, insbesondere mit Blick auf die präventive Förderung im Schulvorbereitungsjahr und auf die weitere Verzahnung mit der Schuleingangsphase, ist deshalb ein wesentlicher Arbeitsschwerpunkt des SMK.

7. Anlagen

- III.1. SMK: Ausführlicher Bericht zur Pilotphase an ausgewählten Grundschulen zum grundsätzlichen Verzicht auf die Feststellung möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung bereits vor Einschulung oder in Klassenstufe 1 (Pilotphase)
- III.2. Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e. V.: Bericht zur Dokumentation der „Pilotphase an ausgewählten Grundschulen“

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																	
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2015/2016																					
Öffentliche Trägerschaft	1 185	771	414	122	101	21	25	15	10	100	66	34	624	378	246	13	6	7	301	205	96
Chemnitz, Stadt	135	83	52	7	5	2	5	4	1	35	20	15	48	25	23	7	4	3	33	25	8
Erzgebirgskreis	56	34	22	10	8	2	-	-	-	-	-	-	36	21	15	-	-	-	10	5	5
Mittelsachsen	82	56	26	12	10	2	-	-	-	-	-	-	58	36	22	-	-	-	12	10	2
Vogtlandkreis	36	27	9	5	4	1	-	-	-	-	-	-	31	23	8	-	-	-	-	-	-
Zwickau	89	57	32	14	13	1	-	-	-	-	-	-	44	22	22	-	-	-	31	22	9
Dresden, Stadt	198	133	65	14	11	3	8	6	2	24	17	7	72	44	28	-	-	-	80	55	25
Bautzen	103	70	33	25	20	5	-	-	-	6	5	1	72	45	27	-	-	-	-	-	-
Görlitz	78	56	22	10	10	-	-	-	-	-	-	-	49	33	16	-	-	-	19	13	6
Meißen	81	51	30	6	3	3	-	-	-	-	-	-	43	28	15	-	-	-	32	20	12
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	58	39	19	8	7	1	-	-	-	-	-	-	50	32	18	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	202	125	77	11	10	1	12	5	7	35	24	11	54	29	25	6	2	4	84	55	29
Leipzig	39	24	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	24	15	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	28	16	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28	16	12	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	15	11	4	8	5	3	-	-	-	-	-	-	7	6	1	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	15	11	4	8	5	3	-	-	-	-	-	-	7	6	1	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	1 200	782	418	130	106	24	25	15	10	100	66	34	631	384	247	13	6	7	301	205	96
Chemnitz, Stadt	135	83	52	7	5	2	5	4	1	35	20	15	48	25	23	7	4	3	33	25	8
Erzgebirgskreis	56	34	22	10	8	2	-	-	-	-	-	-	36	21	15	-	-	-	10	5	5
Mittelsachsen	82	56	26	12	10	2	-	-	-	-	-	-	58	36	22	-	-	-	12	10	2
Vogtlandkreis	36	27	9	5	4	1	-	-	-	-	-	-	31	23	8	-	-	-	-	-	-
Zwickau	89	57	32	14	13	1	-	-	-	-	-	-	44	22	22	-	-	-	31	22	9
Dresden, Stadt	213	144	69	22	16	6	8	6	2	24	17	7	79	50	29	-	-	-	80	55	25
Bautzen	103	70	33	25	20	5	-	-	-	6	5	1	72	45	27	-	-	-	-	-	-
Görlitz	78	56	22	10	10	-	-	-	-	-	-	-	49	33	16	-	-	-	19	13	6
Meißen	81	51	30	6	3	3	-	-	-	-	-	-	43	28	15	-	-	-	32	20	12
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	58	39	19	8	7	1	-	-	-	-	-	-	50	32	18	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	202	125	77	11	10	1	12	5	7	35	24	11	54	29	25	6	2	4	84	55	29
Leipzig	39	24	15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	24	15	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	28	16	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28	16	12	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																	
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2016/2017																					
Öffentliche Trägerschaft	1 183	780	403	132	123	9	25	12	13	83	53	30	623	376	247	16	11	5	304	205	99
Chemnitz, Stadt	146	88	58	8	7	1	9	3	6	41	27	14	34	15	19	8	6	2	46	30	16
Erzgebirgskreis	61	46	15	5	5	-	-	-	-	-	-	-	46	33	13	-	-	-	10	8	2
Mittelsachsen	85	66	19	16	15	1	-	-	-	-	-	-	58	41	17	-	-	-	11	10	1
Vogtlandkreis	31	21	10	5	5	-	-	-	-	-	-	-	26	16	10	-	-	-	-	-	-
Zwickau	99	59	40	15	13	2	-	-	-	-	-	-	52	23	29	-	-	-	32	23	9
Dresden, Stadt	186	127	59	12	10	2	4	1	3	15	10	5	67	42	25	-	-	-	88	64	24
Bautzen	85	57	28	22	20	2	-	-	-	8	5	3	55	32	23	-	-	-	-	-	-
Görlitz	91	60	31	12	12	-	-	-	-	-	-	-	60	38	22	-	-	-	19	10	9
Meißen	89	57	32	13	12	1	-	-	-	-	-	-	46	29	17	-	-	-	30	16	14
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	66	44	22	11	11	-	-	-	-	-	-	-	55	33	22	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	177	113	64	13	13	-	12	8	4	19	11	8	57	32	25	8	5	3	68	44	24
Leipzig	36	23	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	23	13	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	31	19	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	31	19	12	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	17	12	5	9	8	1	-	-	-	-	-	-	8	4	4	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	16	11	5	9	8	1	-	-	-	-	-	-	7	3	4	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																	
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	1 200	792	408	141	131	10	25	12	13	83	53	30	631	380	251	16	11	5	304	205	99
Chemnitz, Stadt	147	89	58	8	7	1	9	3	6	41	27	14	35	16	19	8	6	2	46	30	16
Erzgebirgskreis	61	46	15	5	5	-	-	-	-	-	-	-	46	33	13	-	-	-	10	8	2
Mittelsachsen	85	66	19	16	15	1	-	-	-	-	-	-	58	41	17	-	-	-	11	10	1
Vogtlandkreis	31	21	10	5	5	-	-	-	-	-	-	-	26	16	10	-	-	-	-	-	-
Zwickau	99	59	40	15	13	2	-	-	-	-	-	-	52	23	29	-	-	-	32	23	9
Dresden, Stadt	202	138	64	21	18	3	4	1	3	15	10	5	74	45	29	-	-	-	88	64	24
Bautzen	85	57	28	22	20	2	-	-	-	8	5	3	55	32	23	-	-	-	-	-	-
Görlitz	91	60	31	12	12	-	-	-	-	-	-	-	60	38	22	-	-	-	19	10	9
Meißen	89	57	32	13	12	1	-	-	-	-	-	-	46	29	17	-	-	-	30	16	14
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	66	44	22	11	11	-	-	-	-	-	-	-	55	33	22	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	177	113	64	13	13	-	12	8	4	19	11	8	57	32	25	8	5	3	68	44	24
Leipzig	36	23	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	23	13	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	31	19	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	31	19	12	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																	
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2017/2018																					
Öffentliche Trägerschaft	1 199	786	413	145	131	14	24	16	8	89	57	32	612	381	231	18	8	10	311	193	118
Chemnitz, Stadt	146	94	52	14	14	-	9	5	4	41	26	15	36	19	17	6	4	2	40	26	14
Erzgebirgskreis	46	34	12	7	7	-	-	-	-	-	-	-	31	22	9	-	-	-	8	5	3
Mittelsachsen	102	71	31	14	13	1	-	-	-	-	-	-	76	49	27	-	-	-	12	9	3
Vogtlandkreis	30	15	15	5	4	1	-	-	-	-	-	-	25	11	14	-	-	-	-	-	-
Zwickau	116	78	38	20	19	1	-	-	-	-	-	-	61	38	23	-	-	-	35	21	14
Dresden, Stadt	190	125	65	12	11	1	5	4	1	23	14	9	63	39	24	-	-	-	87	57	30
Bautzen	78	52	26	21	15	6	-	-	-	8	6	2	49	31	18	-	-	-	-	-	-
Görlitz	88	57	31	12	11	1	-	-	-	-	-	-	62	38	24	-	-	-	14	8	6
Meißen	85	59	26	18	16	2	-	-	-	-	-	-	35	24	11	-	-	-	32	19	13
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	56	36	20	10	9	1	-	-	-	-	-	-	46	27	19	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	198	120	78	12	12	-	10	7	3	17	11	6	64	38	26	12	4	8	83	48	35
Leipzig	26	18	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	18	8	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	38	27	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	27	11	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	19	10	9	8	4	4	-	-	-	-	-	-	11	6	5	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	19	10	9	8	4	4	-	-	-	-	-	-	11	6	5	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	1 218	796	422	153	135	18	24	16	8	89	57	32	623	387	236	18	8	10	311	193	118
Chemnitz, Stadt	146	94	52	14	14	-	9	5	4	41	26	15	36	19	17	6	4	2	40	26	14
Erzgebirgskreis	46	34	12	7	7	-	-	-	-	-	-	-	31	22	9	-	-	-	8	5	3
Mittelsachsen	102	71	31	14	13	1	-	-	-	-	-	-	76	49	27	-	-	-	12	9	3
Vogtlandkreis	30	15	15	5	4	1	-	-	-	-	-	-	25	11	14	-	-	-	-	-	-
Zwickau	116	78	38	20	19	1	-	-	-	-	-	-	61	38	23	-	-	-	35	21	14
Dresden, Stadt	209	135	74	20	15	5	5	4	1	23	14	9	74	45	29	-	-	-	87	57	30
Bautzen	78	52	26	21	15	6	-	-	-	8	6	2	49	31	18	-	-	-	-	-	-
Görlitz	88	57	31	12	11	1	-	-	-	-	-	-	62	38	24	-	-	-	14	8	6
Meißen	85	59	26	18	16	2	-	-	-	-	-	-	35	24	11	-	-	-	32	19	13
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	56	36	20	10	9	1	-	-	-	-	-	-	46	27	19	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	198	120	78	12	12	-	10	7	3	17	11	6	64	38	26	12	4	8	83	48	35
Leipzig	26	18	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	18	8	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	38	27	11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	27	11	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																	
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2018/2019																					
Öffentliche Trägerschaft	1 129	761	368	154	131	23	26	17	9	86	53	33	562	355	207	9	8	1	292	197	95
Chemnitz, Stadt	143	102	41	14	11	3	7	5	2	40	26	14	37	24	13	1	1	-	44	35	9
Erzgebirgskreis	57	35	22	9	8	1	-	-	-	-	-	-	38	20	18	-	-	-	10	7	3
Mittelsachsen	93	65	28	20	17	3	-	-	-	-	-	-	61	38	23	-	-	-	12	10	2
Vogtlandkreis	35	25	10	9	9	-	-	-	-	-	-	-	26	16	10	-	-	-	-	-	-
Zwickau	95	62	33	17	12	5	-	-	-	-	-	-	48	32	16	-	-	-	30	18	12
Dresden, Stadt	172	119	53	14	12	2	4	2	2	22	14	8	50	39	11	-	-	-	82	52	30
Bautzen	58	38	20	21	16	5	-	-	-	6	2	4	31	20	11	-	-	-	-	-	-
Görlitz	93	61	32	14	12	2	-	-	-	-	-	-	61	40	21	-	-	-	18	9	9
Meißen	90	57	33	9	7	2	-	-	-	-	-	-	50	27	23	-	-	-	31	23	8
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	50	34	16	9	9	-	-	-	-	-	-	-	41	25	16	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	183	122	61	18	18	-	15	10	5	18	11	7	59	33	26	8	7	1	65	43	22
Leipzig	22	16	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	16	6	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	38	25	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	25	13	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	33	21	12	19	14	5	-	-	-	-	-	-	14	7	7	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	5	1	4	2	-	2	-	-	-	-	-	-	3	1	2	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	28	20	8	17	14	3	-	-	-	-	-	-	11	6	5	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																	
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	1 162	782	380	173	145	28	26	17	9	86	53	33	576	362	214	9	8	1	292	197	95
Chemnitz, Stadt	148	103	45	16	11	5	7	5	2	40	26	14	40	25	15	1	1	-	44	35	9
Erzgebirgskreis	57	35	22	9	8	1	-	-	-	-	-	-	38	20	18	-	-	-	10	7	3
Mittelsachsen	93	65	28	20	17	3	-	-	-	-	-	-	61	38	23	-	-	-	12	10	2
Vogtlandkreis	35	25	10	9	9	-	-	-	-	-	-	-	26	16	10	-	-	-	-	-	-
Zwickau	95	62	33	17	12	5	-	-	-	-	-	-	48	32	16	-	-	-	30	18	12
Dresden, Stadt	200	139	61	31	26	5	4	2	2	22	14	8	61	45	16	-	-	-	82	52	30
Bautzen	58	38	20	21	16	5	-	-	-	6	2	4	31	20	11	-	-	-	-	-	-
Görlitz	93	61	32	14	12	2	-	-	-	-	-	-	61	40	21	-	-	-	18	9	9
Meißen	90	57	33	9	7	2	-	-	-	-	-	-	50	27	23	-	-	-	31	23	8
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	50	34	16	9	9	-	-	-	-	-	-	-	41	25	16	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	183	122	61	18	18	-	15	10	5	18	11	7	59	33	26	8	7	1	65	43	22
Leipzig	22	16	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	22	16	6	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	38	25	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38	25	13	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																	
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2019/2020																					
Öffentliche Trägerschaft	1 202	816	386	164	141	23	38	18	20	78	48	30	602	392	210	3	1	2	317	216	101
Chemnitz, Stadt	150	95	55	12	10	2	16	8	8	34	24	10	44	27	17	3	1	2	41	25	16
Erzgebirgskreis	64	51	13	13	11	2	-	-	-	-	-	-	41	33	8	-	-	-	10	7	3
Mittelsachsen	98	67	31	17	15	2	-	-	-	-	-	-	75	46	29	-	-	-	6	6	-
Vogtlandkreis	38	26	12	10	8	2	-	-	-	-	-	-	28	18	10	-	-	-	-	-	-
Zwickau	98	70	28	24	21	3	-	-	-	-	-	-	40	24	16	-	-	-	34	25	9
Dresden, Stadt	190	124	66	11	10	1	9	4	5	16	11	5	64	40	24	-	-	-	90	59	31
Bautzen	82	52	30	26	20	6	-	-	-	6	2	4	50	30	20	-	-	-	-	-	-
Görlitz	80	59	21	14	13	1	-	-	-	-	-	-	52	38	14	-	-	-	14	8	6
Meißen	87	53	34	10	8	2	-	-	-	-	-	-	40	26	14	-	-	-	37	19	18
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	56	45	11	10	10	-	-	-	-	-	-	-	46	35	11	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	194	135	59	17	15	2	13	6	7	22	11	11	57	36	21	-	-	-	85	67	18
Leipzig	28	15	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28	15	13	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	37	24	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	37	24	13	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	18	12	6	8	7	1	-	-	-	-	-	-	10	5	5	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	18	12	6	8	7	1	-	-	-	-	-	-	10	5	5	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	1 220	828	392	172	148	24	38	18	20	78	48	30	612	397	215	3	1	2	317	216	101
Chemnitz, Stadt	150	95	55	12	10	2	16	8	8	34	24	10	44	27	17	3	1	2	41	25	16
Erzgebirgskreis	64	51	13	13	11	2	-	-	-	-	-	-	41	33	8	-	-	-	10	7	3
Mittelsachsen	98	67	31	17	15	2	-	-	-	-	-	-	75	46	29	-	-	-	6	6	-
Vogtlandkreis	38	26	12	10	8	2	-	-	-	-	-	-	28	18	10	-	-	-	-	-	-
Zwickau	98	70	28	24	21	3	-	-	-	-	-	-	40	24	16	-	-	-	34	25	9
Dresden, Stadt	208	136	72	19	17	2	9	4	5	16	11	5	74	45	29	-	-	-	90	59	31
Bautzen	82	52	30	26	20	6	-	-	-	6	2	4	50	30	20	-	-	-	-	-	-
Görlitz	80	59	21	14	13	1	-	-	-	-	-	-	52	38	14	-	-	-	14	8	6
Meißen	87	53	34	10	8	2	-	-	-	-	-	-	40	26	14	-	-	-	37	19	18
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	56	45	11	10	10	-	-	-	-	-	-	-	46	35	11	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	194	135	59	17	15	2	13	6	7	22	11	11	57	36	21	-	-	-	85	67	18
Leipzig	28	15	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	28	15	13	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	37	24	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	37	24	13	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																		
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache			
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	
2020/2021																						
Öffentliche Trägerschaft	1 113	757	356	126	110	16	27	14	13	84	46	38	568	368	200	15	9	6	293	210	83	
Chemnitz, Stadt	140	85	55	12	10	2	14	6	8	39	22	17	39	26	13	4	3	1	32	18	14	
Erzgebirgskreis	57	42	15	10	10	-	-	-	-	-	-	-	37	24	13	-	-	-	10	8	2	
Mittelsachsen	78	51	27	7	7	-	-	-	-	-	-	-	59	34	25	-	-	-	12	10	2	
Vogtlandkreis	28	18	10	10	4	6	-	-	-	-	-	-	18	14	4	-	-	-	-	-	-	
Zwickau	104	78	26	20	16	4	-	-	-	-	-	-	45	30	15	-	-	-	39	32	7	
Dresden, Stadt	177	130	47	14	13	1	2	1	1	12	8	4	69	46	23	-	-	-	80	62	18	
Bautzen	81	50	31	15	13	2	-	-	-	10	4	6	56	33	23	-	-	-	-	-	-	
Görlitz	63	44	19	4	4	-	-	-	-	-	-	-	43	28	15	-	-	-	16	12	4	
Meißen	87	68	19	10	10	-	-	-	-	-	-	-	50	38	12	-	-	-	27	20	7	
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	43	30	13	9	8	1	-	-	-	-	-	-	34	22	12	-	-	-	-	-	-	
Leipzig, Stadt	199	129	70	15	15	-	11	7	4	23	12	11	62	41	21	11	6	5	77	48	29	
Leipzig	24	16	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	16	8	-	-	-	-	-	-	
Nordsachsen	32	16	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	16	16	-	-	-	-	-	-	
Freie Trägerschaft	17	13	4	5	4	1	-	-	-	-	-	-	12	9	3	-	-	-	-	-	-	
Chemnitz, Stadt	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Dresden, Stadt	16	12	4	5	4	1	-	-	-	-	-	-	11	8	3	-	-	-	-	-	-	

Schüler/-innen¹⁾ in der Klassenstufe 1 mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in KS 1			Davon mit dem Förderschwerpunkt																	
				Emotionale und soziale Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	1 130	770	360	131	114	17	27	14	13	84	46	38	580	377	203	15	9	6	293	210	83
Chemnitz, Stadt	141	86	55	12	10	2	14	6	8	39	22	17	40	27	13	4	3	1	32	18	14
Erzgebirgskreis	57	42	15	10	10	-	-	-	-	-	-	-	37	24	13	-	-	-	10	8	2
Mittelsachsen	78	51	27	7	7	-	-	-	-	-	-	-	59	34	25	-	-	-	12	10	2
Vogtlandkreis	28	18	10	10	4	6	-	-	-	-	-	-	18	14	4	-	-	-	-	-	-
Zwickau	104	78	26	20	16	4	-	-	-	-	-	-	45	30	15	-	-	-	39	32	7
Dresden, Stadt	193	142	51	19	17	2	2	1	1	12	8	4	80	54	26	-	-	-	80	62	18
Bautzen	81	50	31	15	13	2	-	-	-	10	4	6	56	33	23	-	-	-	-	-	-
Görlitz	63	44	19	4	4	-	-	-	-	-	-	-	43	28	15	-	-	-	16	12	4
Meißen	87	68	19	10	10	-	-	-	-	-	-	-	50	38	12	-	-	-	27	20	7
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	43	30	13	9	8	1	-	-	-	-	-	-	34	22	12	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	199	129	70	15	15	-	11	7	4	23	12	11	62	41	21	11	6	5	77	48	29
Leipzig	24	16	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	16	8	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	32	16	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	16	16	-	-	-	-	-	-

1) Seit dem Schuljahr 2020/2021 werden zusätzlich die Geschlechtsausprägungen „divers“ und „ohne Angabe“ nach § 22 Absatz 3 PStG erhoben. Diese werden bei Auswertungen allerdings dem männlichen Geschlecht zu

igeordnet.

Kinder in Kindertageseinrichtungen und mit öffentlichen Mitteln geförderter Kindertagespflege, die noch nicht die Schule besuchen und die in der Tageseinrichtung/Tagespflege Eingliederungshilfe erhalten, nach Kreisfreien Städten und Landkreisen sowie Art der Eingliederungshilfe

Am 1. März 2015 bis 2020

Kreisfreie Stadt Landkreis Land	Insgesamt	Kind erhält in der Tageseinrichtung/Tagespflege Eingliederungshilfe nach SGB VIII/SGB IX (2020) bzw. SGB XII (bis 2019)				
		zusammen	in Prozent	wegen ¹⁾		
				körperlicher Behinderung	geistiger Behinderung	drohender oder seelischer Behinderung ²⁾
2015						
Chemnitz, Stadt	10 130	348	3,4	149	104	148
Erzgebirgskreis	13 862	411	3,0	117	135	219
Mittelsachsen	13 269	422	3,2	81	143	254
Vogtlandkreis	8 511	264	3,1	51	92	150
Zwickau	12 729	362	2,8	103	130	226
Dresden, Stadt	29 758	605	2,0	150	202	351
Bautzen	13 657	301	2,2	97	139	140
Görlitz	10 366	273	2,6	97	158	105
Meißen	10 945	275	2,5	85	99	131
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	11 051	253	2,3	72	111	169
Leipzig, Stadt	26 525	770	2,9	315	383	507
Leipzig	11 337	195	1,7	45	92	95
Nordsachsen	8 464	278	3,3	102	128	133
Sachsen	180 604	4 757	2,6	1 464	1 916	2 628
2016						
Chemnitz, Stadt	10 307	356	3,5	154	80	139
Erzgebirgskreis	13 969	407	2,9	133	142	207
Mittelsachsen	13 447	397	3,0	93	142	245
Vogtlandkreis	8 632	271	3,1	59	81	157
Zwickau	13 113	381	2,9	104	136	243
Dresden, Stadt	30 243	635	2,1	181	246	324
Bautzen	13 865	325	2,3	92	138	182
Görlitz	10 276	288	2,8	77	152	129
Meißen	11 097	285	2,6	78	107	137
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	11 290	246	2,2	71	98	161
Leipzig, Stadt	28 074	855	3,0	396	402	571
Leipzig	11 447	197	1,7	51	93	75
Nordsachsen	8 512	248	2,9	86	121	122
Sachsen	184 272	4 891	2,7	1 575	1 938	2 692
2017						
Chemnitz, Stadt	10 640	359	3,4	135	85	157
Erzgebirgskreis	14 085	407	2,9	140	176	181
Mittelsachsen	13 424	394	2,9	73	132	255
Vogtlandkreis	8 735	226	2,6	54	93	104
Zwickau	13 281	332	2,5	90	148	209
Dresden, Stadt	30 711	694	2,3	189	246	386
Bautzen	13 977	286	2,0	89	117	160
Görlitz	10 471	283	2,7	66	152	123
Meißen	11 193	283	2,5	83	96	149
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	11 339	252	2,2	70	76	158
Leipzig, Stadt	29 038	860	3,0	357	411	548
Leipzig	11 619	212	1,8	49	103	84
Nordsachsen	8 699	237	2,7	71	102	129
Sachsen	187 212	4 825	2,6	1 466	1 937	2 643

Kinder in Kindertageseinrichtungen und mit öffentlichen Mitteln geförderter Kindertagespflege, die noch nicht die Schule besuchen und die in der Tageseinrichtung/Tagespflege Eingliederungshilfe erhalten, nach Kreisfreien Städten und Landkreisen sowie Art der Eingliederungshilfe

Am 1. März 2015 bis 2020

Kreisfreie Stadt Landkreis Land	Insgesamt	Kind erhält in der Tageseinrichtung/Tagespflege Eingliederungshilfe nach SGB VIII/SGB IX (2020) bzw. SGB XII (bis 2019)				
		zusammen	in Prozent	wegen ¹⁾		
				körperlicher Behinderung	geistiger Behinderung	drohender oder seelischer Behinderung ²⁾
2018						
Chemnitz, Stadt	10 892	361	3,3	108	144	136
Erzgebirgskreis	14 101	407	2,9	132	161	204
Mittelsachsen	13 619	392	2,9	88	145	211
Vogtlandkreis	9 031	203	2,2	54	72	108
Zwickau	13 303	292	2,2	70	113	186
Dresden, Stadt	31 122	726	2,3	211	244	417
Bautzen	14 220	263	1,8	99	134	109
Görlitz	10 518	264	2,5	72	146	103
Meißen	11 203	279	2,5	74	79	156
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	11 533	242	2,1	66	68	157
Leipzig, Stadt	29 722	913	3,1	414	455	574
Leipzig	11 782	210	1,8	44	91	89
Nordsachsen	8 785	218	2,5	69	83	120
Sachsen	189 831	4 770	2,5	1 501	1 935	2 570
2019						
Chemnitz, Stadt	10 984	370	3,4	107	137	150
Erzgebirgskreis	14 101	367	2,6	140	158	189
Mittelsachsen	13 634	353	2,6	81	112	203
Vogtlandkreis	8 931	191	2,1	45	71	104
Zwickau	13 200	262	2,0	59	94	195
Dresden, Stadt	31 266	755	2,4	201	243	448
Bautzen	14 391	292	2,0	98	120	151
Görlitz	10 665	235	2,2	57	131	95
Meißen	11 174	284	2,5	93	111	126
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	11 723	234	2,0	58	76	145
Leipzig, Stadt	30 614	966	3,2	468	435	625
Leipzig	11 988	207	1,7	59	82	110
Nordsachsen	8 951	201	2,2	66	100	104
Sachsen	191 622	4 717	2,5	1 532	1 870	2 645
2020						
Chemnitz, Stadt	11 028	345	3,1	93	139	131
Erzgebirgskreis	14 045	329	2,3	84	124	161
Mittelsachsen	13 570	333	2,5	86	143	160
Vogtlandkreis	8 935	165	1,8	51	73	71
Zwickau	13 354	244	1,8	73	98	152
Dresden, Stadt	31 095	782	2,5	210	283	436
Bautzen	14 263	230	1,6	93	130	89
Görlitz	10 601	263	2,5	61	130	126
Meißen	11 120	277	2,5	111	109	121
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	11 814	211	1,8	66	86	135
Leipzig, Stadt	31 452	1 016	3,2	538	464	634
Leipzig	12 191	185	1,5	55	82	86
Nordsachsen	9 105	182	2,0	61	95	87
Sachsen	192 573	4 562	2,4	1 582	1 956	2 389

1) Doppelzählungen möglich

2) Nach § 35a SGB VIII oder nach SGB IX bzw. SGB XII

Kinder in Kindertageseinrichtungen und mit öffentlichen Mitteln geförderter Kindertagespflege, die noch nicht die Schule besuchen und die in der Tageseinrichtung/Tagespflege Eingliederungshilfe erhalten, nach Kreisfreien Städten und Landkreisen sowie Art der Eingliederungshilfe

Am 1. März 2015 bis 2020

Kreisfreie Stadt Landkreis Land	Insgesamt	Kind erhält in der Tageseinrichtung/Tagespflege Eingliederungshilfe nach SGB VIII/SGB IX (2020) bzw. SGB XII (bis 2019)				
		zusammen	in Prozent	wegen ¹⁾		
				körperlicher Behinderung	geistiger Behinderung	drohender oder seelischer Behinderung ²⁾

Prozentualer Anteil an der Gesamtschülerzahl der allgemeinbildenden Schulen in den Schuljahren 2015/16 bis 2020/21

(Vorbereitungsklassen DaZ, Klassenstufen 1-10, Jahrgangsst. 11-13, Schulbesuchsstufen der Schulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)

Schuljahr	Allgemeinbildende Schulen insgesamt	Förderschulen und inklusiv unterrichtete Schüler (FÖS+Inkl, alle KL-/SB-/JGST)	%-Anteil
2015/16	351700	27450	7,8%
2016/17	360559	27803	7,7%
2017/18	366790	28334	7,7%
2018/19	373241	29140	7,8%
2019/20	378947	29571	7,8%
2020/21	385122	30196	7,8%

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Schuljahren 2015/16 bis 2020/21 (Schulen in öffentlicher und freier Trägerschaft)

Schuljahr	Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (spF)			
	Schüler mit spF gesamt	Förderschule	Inklusiv unterrichtete Schüler	%-Anteil der inklusiv unterrichteten Schüler an Schülern mit spF
2015/16	27.450	18.745	8.705	31,7%
2016/17	27.803	18.678	9.125	32,8%
2017/18	28.334	18.919	9.415	33,2%
2018/19	29.140	19.057	10.083	34,6%
2019/20	29.571	19.133	10.438	35,3%
2020/21	30.196	19.201	10.995	36,4%

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an allgemeinbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2015/2016						
Öffentliche Trägerschaft	317 462	161 994	155 468	25 131	16 492	8 639
Chemnitz, Stadt	16 900	8 755	8 145	2 158	1 386	772
Erzgebirgskreis	25 964	13 281	12 683	1 675	1 050	625
Mittelsachsen	25 741	13 117	12 624	2 070	1 346	724
Vogtlandkreis	18 057	9 357	8 700	1 319	834	485
Zwickau	23 794	11 890	11 904	1 963	1 255	708
Dresden, Stadt	40 775	21 027	19 748	2 494	1 656	838
Bautzen	25 402	12 825	12 577	1 811	1 218	593
Görlitz	20 838	10 574	10 264	1 623	1 058	565
Meißen	22 038	11 143	10 895	1 830	1 217	613
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	20 527	10 521	10 006	1 623	1 080	543
Leipzig, Stadt	39 841	20 471	19 370	3 793	2 552	1 241
Leipzig	20 347	10 332	10 015	1 350	914	436
Nordsachsen	17 238	8 701	8 537	1 422	926	496
Freie Trägerschaft	34 238	17 351	16 887	2 319	1 511	808
Chemnitz, Stadt	1 793	872	921	169	107	62
Erzgebirgskreis	4 016	2 003	2 013	113	76	37
Mittelsachsen	1 412	772	640	152	101	51
Vogtlandkreis	1 133	594	539	89	56	33
Zwickau	3 855	1 996	1 859	160	109	51
Dresden, Stadt	7 531	3 766	3 765	498	314	184
Bautzen	2 490	1 264	1 226	130	89	41
Görlitz	1 519	785	734	223	157	66
Meißen	1 002	509	493	84	46	38
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1 458	754	704	211	132	79
Leipzig, Stadt	5 888	2 888	3 000	312	170	142
Leipzig	1 639	837	802	56	44	12
Nordsachsen	502	311	191	122	110	12
Insgesamt	351 700	179 345	172 355	27 450	18 003	9 447
Chemnitz, Stadt	18 693	9 627	9 066	2 327	1 493	834
Erzgebirgskreis	29 980	15 284	14 696	1 788	1 126	662
Mittelsachsen	27 153	13 889	13 264	2 222	1 447	775
Vogtlandkreis	19 190	9 951	9 239	1 408	890	518
Zwickau	27 649	13 886	13 763	2 123	1 364	759
Dresden, Stadt	48 306	24 793	23 513	2 992	1 970	1 022
Bautzen	27 892	14 089	13 803	1 941	1 307	634
Görlitz	22 357	11 359	10 998	1 846	1 215	631
Meißen	23 040	11 652	11 388	1 914	1 263	651
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	21 985	11 275	10 710	1 834	1 212	622
Leipzig, Stadt	45 729	23 359	22 370	4 105	2 722	1 383
Leipzig	21 986	11 169	10 817	1 406	958	448
Nordsachsen	17 740	9 012	8 728	1 544	1 036	508

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an allgemeinbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2016/2017						
Öffentliche Trägerschaft	324 615	166 125	158 490	25 391	16 674	8 717
Chemnitz, Stadt	17 269	8 961	8 308	2 201	1 405	796
Erzgebirgskreis	26 217	13 506	12 711	1 657	1 080	577
Mittelsachsen	26 068	13 312	12 756	2 075	1 348	727
Vogtlandkreis	18 094	9 333	8 761	1 329	846	483
Zwickau	23 993	12 085	11 908	2 016	1 273	743
Dresden, Stadt	42 507	21 949	20 558	2 489	1 661	828
Bautzen	25 857	13 128	12 729	1 810	1 203	607
Görlitz	21 092	10 714	10 378	1 603	1 048	555
Meißen	22 274	11 343	10 931	1 837	1 230	607
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	20 793	10 648	10 145	1 650	1 097	553
Leipzig, Stadt	42 142	21 714	20 428	3 838	2 573	1 265
Leipzig	20 740	10 566	10 174	1 428	963	465
Nordsachsen	17 569	8 866	8 703	1 458	947	511
Freie Trägerschaft	35 944	18 205	17 739	2 412	1 562	850
Chemnitz, Stadt	1 927	936	991	157	93	64
Erzgebirgskreis	4 222	2 143	2 079	123	82	41
Mittelsachsen	1 442	780	662	158	102	56
Vogtlandkreis	1 219	652	567	108	70	38
Zwickau	4 015	2 078	1 937	149	105	44
Dresden, Stadt	7 870	3 916	3 954	533	337	196
Bautzen	2 570	1 308	1 262	137	87	50
Görlitz	1 614	826	788	223	153	70
Meißen	1 048	534	514	89	55	34
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1 586	805	781	223	137	86
Leipzig, Stadt	6 088	3 008	3 080	344	204	140
Leipzig	1 785	885	900	46	26	20
Nordsachsen	558	334	224	122	111	11
Insgesamt	360 559	184 330	176 229	27 803	18 236	9 567
Chemnitz, Stadt	19 196	9 897	9 299	2 358	1 498	860
Erzgebirgskreis	30 439	15 649	14 790	1 780	1 162	618
Mittelsachsen	27 510	14 092	13 418	2 233	1 450	783
Vogtlandkreis	19 313	9 985	9 328	1 437	916	521
Zwickau	28 008	14 163	13 845	2 165	1 378	787
Dresden, Stadt	50 377	25 865	24 512	3 022	1 998	1 024
Bautzen	28 427	14 436	13 991	1 947	1 290	657
Görlitz	22 706	11 540	11 166	1 826	1 201	625
Meißen	23 322	11 877	11 445	1 926	1 285	641
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	22 379	11 453	10 926	1 873	1 234	639
Leipzig, Stadt	48 230	24 722	23 508	4 182	2 777	1 405
Leipzig	22 525	11 451	11 074	1 474	989	485
Nordsachsen	18 127	9 200	8 927	1 580	1 058	522

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an allgemeinbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2017/2018						
Öffentliche Trägerschaft	329 037	168 060	160 977	25 824	16 937	8 887
Chemnitz, Stadt	17 658	9 160	8 498	2 235	1 430	805
Erzgebirgskreis	26 109	13 455	12 654	1 720	1 120	600
Mittelsachsen	26 108	13 318	12 790	2 020	1 315	705
Vogtlandkreis	18 175	9 317	8 858	1 360	873	487
Zwickau	23 994	12 064	11 930	2 042	1 300	742
Dresden, Stadt	44 040	22 601	21 439	2 515	1 660	855
Bautzen	25 998	13 140	12 858	1 816	1 182	634
Görlitz	21 103	10 697	10 406	1 652	1 089	563
Meißen	22 380	11 389	10 991	1 797	1 206	591
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	21 062	10 776	10 286	1 641	1 087	554
Leipzig, Stadt	43 674	22 488	21 186	3 939	2 605	1 334
Leipzig	20 951	10 691	10 260	1 540	1 058	482
Nordsachsen	17 785	8 964	8 821	1 547	1 012	535
Freie Trägerschaft	37 753	19 027	18 726	2 510	1 617	893
Chemnitz, Stadt	2 099	1 025	1 074	163	96	67
Erzgebirgskreis	4 422	2 203	2 219	120	74	46
Mittelsachsen	1 552	831	721	158	115	43
Vogtlandkreis	1 279	680	599	106	70	36
Zwickau	4 126	2 121	2 005	164	105	59
Dresden, Stadt	8 196	4 046	4 150	539	331	208
Bautzen	2 654	1 363	1 291	143	94	49
Görlitz	1 756	896	860	236	163	73
Meißen	1 105	576	529	86	55	31
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1 648	850	798	235	142	93
Leipzig, Stadt	6 302	3 090	3 212	377	223	154
Leipzig	1 970	963	1 007	49	28	21
Nordsachsen	644	383	261	134	121	13
Insgesamt	366 790	187 087	179 703	28 334	18 554	9 780
Chemnitz, Stadt	19 757	10 185	9 572	2 398	1 526	872
Erzgebirgskreis	30 531	15 658	14 873	1 840	1 194	646
Mittelsachsen	27 660	14 149	13 511	2 178	1 430	748
Vogtlandkreis	19 454	9 997	9 457	1 466	943	523
Zwickau	28 120	14 185	13 935	2 206	1 405	801
Dresden, Stadt	52 236	26 647	25 589	3 054	1 991	1 063
Bautzen	28 652	14 503	14 149	1 959	1 276	683
Görlitz	22 859	11 593	11 266	1 888	1 252	636
Meißen	23 485	11 965	11 520	1 883	1 261	622
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	22 710	11 626	11 084	1 876	1 229	647
Leipzig, Stadt	49 976	25 578	24 398	4 316	2 828	1 488
Leipzig	22 921	11 654	11 267	1 589	1 086	503
Nordsachsen	18 429	9 347	9 082	1 681	1 133	548

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an allgemeinbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2018/2019						
Öffentliche Trägerschaft	333 722	170 593	163 129	26 438	17 358	9 080
Chemnitz, Stadt	17 743	9 157	8 586	2 249	1 436	813
Erzgebirgskreis	26 109	13 436	12 673	1 749	1 147	602
Mittelsachsen	26 191	13 338	12 853	2 071	1 341	730
Vogtlandkreis	18 206	9 384	8 822	1 424	907	517
Zwickau	24 105	12 196	11 909	2 106	1 363	743
Dresden, Stadt	45 600	23 494	22 106	2 548	1 683	865
Bautzen	26 043	13 138	12 905	1 796	1 164	632
Görlitz	21 188	10 743	10 445	1 707	1 124	583
Meißen	22 744	11 588	11 156	1 826	1 216	610
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	21 510	11 014	10 496	1 611	1 054	557
Leipzig, Stadt	45 176	23 217	21 959	4 117	2 745	1 372
Leipzig	21 854	11 178	10 676	1 637	1 113	524
Nordsachsen	17 253	8 710	8 543	1 597	1 065	532
Freie Trägerschaft	39 519	19 872	19 647	2 702	1 734	968
Chemnitz, Stadt	2 346	1 165	1 181	203	125	78
Erzgebirgskreis	4 601	2 295	2 306	137	84	53
Mittelsachsen	1 602	847	755	157	106	51
Vogtlandkreis	1 387	735	652	102	70	32
Zwickau	4 310	2 203	2 107	179	121	58
Dresden, Stadt	8 348	4 121	4 227	586	351	235
Bautzen	2 812	1 448	1 364	165	114	51
Görlitz	1 872	922	950	232	150	82
Meißen	1 187	604	583	92	59	33
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1 697	867	830	242	147	95
Leipzig, Stadt	6 508	3 202	3 306	398	240	158
Leipzig	2 105	1 035	1 070	58	36	22
Nordsachsen	744	428	316	151	131	20
Insgesamt	373 241	190 465	182 776	29 140	19 092	10 048
Chemnitz, Stadt	20 089	10 322	9 767	2 452	1 561	891
Erzgebirgskreis	30 710	15 731	14 979	1 886	1 231	655
Mittelsachsen	27 793	14 185	13 608	2 228	1 447	781
Vogtlandkreis	19 593	10 119	9 474	1 526	977	549
Zwickau	28 415	14 399	14 016	2 285	1 484	801
Dresden, Stadt	53 948	27 615	26 333	3 134	2 034	1 100
Bautzen	28 855	14 586	14 269	1 961	1 278	683
Görlitz	23 060	11 665	11 395	1 939	1 274	665
Meißen	23 931	12 192	11 739	1 918	1 275	643
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	23 207	11 881	11 326	1 853	1 201	652
Leipzig, Stadt	51 684	26 419	25 265	4 515	2 985	1 530
Leipzig	23 959	12 213	11 746	1 695	1 149	546
Nordsachsen	17 997	9 138	8 859	1 748	1 196	552

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an allgemeinbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2019/2020						
Öffentliche Trägerschaft	337 711	172 629	165 082	26 815	17 629	9 186
Chemnitz, Stadt	17 949	9 294	8 655	2 235	1 430	805
Erzgebirgskreis	26 254	13 472	12 782	1 801	1 188	613
Mittelsachsen	26 273	13 342	12 931	2 106	1 352	754
Vogtlandkreis	18 216	9 410	8 806	1 409	894	515
Zwickau	24 007	12 184	11 823	2 047	1 339	708
Dresden, Stadt	47 065	24 218	22 847	2 560	1 689	871
Bautzen	26 191	13 208	12 983	1 807	1 165	642
Görlitz	21 120	10 682	10 438	1 672	1 095	577
Meißen	22 839	11 579	11 260	1 798	1 191	607
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	21 818	11 180	10 638	1 615	1 076	539
Leipzig, Stadt	46 431	23 892	22 539	4 279	2 856	1 423
Leipzig	22 151	11 410	10 741	1 815	1 225	590
Nordsachsen	17 397	8 758	8 639	1 671	1 129	542
Freie Trägerschaft	41 236	20 620	20 616	2 756	1 743	1 013
Chemnitz, Stadt	2 541	1 234	1 307	173	102	71
Erzgebirgskreis	4 686	2 335	2 351	124	74	50
Mittelsachsen	1 680	871	809	157	105	52
Vogtlandkreis	1 507	786	721	100	65	35
Zwickau	4 469	2 264	2 205	183	123	60
Dresden, Stadt	8 551	4 204	4 347	596	351	245
Bautzen	2 925	1 521	1 404	173	116	57
Görlitz	1 995	993	1 002	246	158	88
Meißen	1 282	645	637	98	64	34
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1 729	877	852	239	141	98
Leipzig, Stadt	6 787	3 344	3 443	449	280	169
Leipzig	2 206	1 060	1 146	57	35	22
Nordsachsen	878	486	392	161	129	32
Insgesamt	378 947	193 249	185 698	29 571	19 372	10 199
Chemnitz, Stadt	20 490	10 528	9 962	2 408	1 532	876
Erzgebirgskreis	30 940	15 807	15 133	1 925	1 262	663
Mittelsachsen	27 953	14 213	13 740	2 263	1 457	806
Vogtlandkreis	19 723	10 196	9 527	1 509	959	550
Zwickau	28 476	14 448	14 028	2 230	1 462	768
Dresden, Stadt	55 616	28 422	27 194	3 156	2 040	1 116
Bautzen	29 116	14 729	14 387	1 980	1 281	699
Görlitz	23 115	11 675	11 440	1 918	1 253	665
Meißen	24 121	12 224	11 897	1 896	1 255	641
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	23 547	12 057	11 490	1 854	1 217	637
Leipzig, Stadt	53 218	27 236	25 982	4 728	3 136	1 592
Leipzig	24 357	12 470	11 887	1 872	1 260	612
Nordsachsen	18 275	9 244	9 031	1 832	1 258	574

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an allgemeinbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2020/2021						
Öffentliche Trägerschaft	342 184	175 025	167 159	27 388	18 030	9 358
Chemnitz, Stadt	17 914	9 269	8 645	2 245	1 434	811
Erzgebirgskreis	26 465	13 563	12 902	1 851	1 219	632
Mittelsachsen	26 522	13 477	13 045	2 099	1 328	771
Vogtlandkreis	18 091	9 363	8 728	1 426	907	519
Zwickau	24 162	12 277	11 885	2 103	1 401	702
Dresden, Stadt	48 308	24 845	23 463	2 645	1 736	909
Bautzen	26 556	13 395	13 161	1 795	1 166	629
Görlitz	21 229	10 758	10 471	1 644	1 071	573
Meißen	22 905	11 674	11 231	1 826	1 213	613
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	22 070	11 356	10 714	1 567	1 040	527
Leipzig, Stadt	47 785	24 591	23 194	4 538	3 058	1 480
Leipzig	22 592	11 627	10 965	1 939	1 310	629
Nordsachsen	17 585	8 830	8 755	1 710	1 147	563
Freie Trägerschaft	42 938	21 352	21 586	2 808	1 755	1 053
Chemnitz, Stadt	2 741	1 334	1 407	202	127	75
Erzgebirgskreis	4 709	2 331	2 378	121	71	50
Mittelsachsen	1 732	899	833	154	109	45
Vogtlandkreis	1 652	854	798	103	73	30
Zwickau	4 552	2 275	2 277	171	115	56
Dresden, Stadt	8 872	4 351	4 521	586	329	257
Bautzen	3 032	1 561	1 471	176	112	64
Görlitz	2 114	1 051	1 063	251	164	87
Meißen	1 370	674	696	98	65	33
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1 828	916	912	266	164	102
Leipzig, Stadt	7 030	3 457	3 573	467	263	204
Leipzig	2 293	1 110	1 183	53	37	16
Nordsachsen	1 013	539	474	160	126	34
Insgesamt	385 122	196 377	188 745	30 196	19 785	10 411
Chemnitz, Stadt	20 655	10 603	10 052	2 447	1 561	886
Erzgebirgskreis	31 174	15 894	15 280	1 972	1 290	682
Mittelsachsen	28 254	14 376	13 878	2 253	1 437	816
Vogtlandkreis	19 743	10 217	9 526	1 529	980	549
Zwickau	28 714	14 552	14 162	2 274	1 516	758
Dresden, Stadt	57 180	29 196	27 984	3 231	2 065	1 166
Bautzen	29 588	14 956	14 632	1 971	1 278	693
Görlitz	23 343	11 809	11 534	1 895	1 235	660
Meißen	24 275	12 348	11 927	1 924	1 278	646
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	23 898	12 272	11 626	1 833	1 204	629
Leipzig, Stadt	54 815	28 048	26 767	5 005	3 321	1 684
Leipzig	24 885	12 737	12 148	1 992	1 347	645
Nordsachsen	18 598	9 369	9 229	1 870	1 273	597

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2015/2016						
Öffentliche Trägerschaft	71 361	41 883	29 478	2 646	1 635	1 011
Chemnitz, Stadt	7 910	4 707	3 203	44	23	21
Erzgebirgskreis	3 884	2 345	1 539	99	66	33
Mittelsachsen	3 129	1 888	1 241	248	141	107
Vogtlandkreis	3 723	2 344	1 379	15	12	3
Zwickau	5 710	3 582	2 128	393	240	153
Dresden, Stadt	13 793	7 731	6 062	398	245	153
Bautzen	4 433	2 831	1 602	175	97	78
Görlitz	4 823	2 720	2 103	355	233	122
Meißen	3 672	1 968	1 704	173	107	66
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	2 879	1 973	906	75	50	25
Leipzig, Stadt	11 374	6 031	5 343	429	259	170
Leipzig	2 155	1 316	839	119	75	44
Nordsachsen	3 876	2 447	1 429	123	87	36
Freie Trägerschaft	28 028	8 665	19 363	2 532	1 542	990
Chemnitz, Stadt	4 170	1 431	2 739	574	353	221
Erzgebirgskreis	1 321	428	893	165	114	51
Mittelsachsen	867	340	527	269	174	95
Vogtlandkreis	1 772	577	1 195	230	126	104
Zwickau	1 720	364	1 356	1	-	1
Dresden, Stadt	7 034	2 247	4 787	741	430	311
Bautzen	1 047	269	778	-	-	-
Görlitz	969	226	743	24	16	8
Meißen	196	59	137	1	1	-
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	874	198	676	4	1	3
Leipzig, Stadt	7 043	2 375	4 668	523	327	196
Leipzig	320	51	269	-	-	-
Nordsachsen	695	100	595	-	-	-
Insgesamt	99 389	50 548	48 841	5 178	3 177	2 001
Chemnitz, Stadt	12 080	6 138	5 942	618	376	242
Erzgebirgskreis	5 205	2 773	2 432	264	180	84
Mittelsachsen	3 996	2 228	1 768	517	315	202
Vogtlandkreis	5 495	2 921	2 574	245	138	107
Zwickau	7 430	3 946	3 484	394	240	154
Dresden, Stadt	20 827	9 978	10 849	1 139	675	464
Bautzen	5 480	3 100	2 380	175	97	78
Görlitz	5 792	2 946	2 846	379	249	130
Meißen	3 868	2 027	1 841	174	108	66
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3 753	2 171	1 582	79	51	28
Leipzig, Stadt	18 417	8 406	10 011	952	586	366
Leipzig	2 475	1 367	1 108	119	75	44
Nordsachsen	4 571	2 547	2 024	123	87	36

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2016/2017						
Öffentliche Trägerschaft	72 293	42 912	29 381	2 568	1 615	953
Chemnitz, Stadt	8 063	4 857	3 206	70	40	30
Erzgebirgskreis	3 971	2 458	1 513	85	53	32
Mittelsachsen	3 136	1 926	1 210	201	125	76
Vogtlandkreis	3 843	2 472	1 371	10	8	2
Zwickau	5 878	3 726	2 152	367	227	140
Dresden, Stadt	13 678	7 767	5 911	406	260	146
Bautzen	4 440	2 829	1 611	181	120	61
Görlitz	4 834	2 777	2 057	358	226	132
Meißen	3 755	2 021	1 734	172	109	63
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	2 933	1 981	952	67	47	20
Leipzig, Stadt	11 460	6 115	5 345	403	247	156
Leipzig	2 272	1 395	877	95	49	46
Nordsachsen	4 030	2 588	1 442	153	104	49
Freie Trägerschaft	28 729	9 112	19 617	2 524	1 516	1 008
Chemnitz, Stadt	4 265	1 505	2 760	574	355	219
Erzgebirgskreis	1 351	436	915	166	95	71
Mittelsachsen	917	373	544	295	178	117
Vogtlandkreis	1 788	575	1 213	226	130	96
Zwickau	1 683	379	1 304	1	-	1
Dresden, Stadt	7 492	2 447	5 045	728	429	299
Bautzen	1 044	253	791	1	-	1
Görlitz	895	223	672	24	15	9
Meißen	217	67	150	1	1	-
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	822	193	629	3	1	2
Leipzig, Stadt	7 239	2 493	4 746	505	312	193
Leipzig	329	60	269	-	-	-
Nordsachsen	687	108	579	-	-	-
Insgesamt	101 022	52 024	48 998	5 092	3 131	1 961
Chemnitz, Stadt	12 328	6 362	5 966	644	395	249
Erzgebirgskreis	5 322	2 894	2 428	251	148	103
Mittelsachsen	4 053	2 299	1 754	496	303	193
Vogtlandkreis	5 631	3 047	2 584	236	138	98
Zwickau	7 561	4 105	3 456	368	227	141
Dresden, Stadt	21 170	10 214	10 956	1 134	689	445
Bautzen	5 484	3 082	2 402	182	120	62
Görlitz	5 729	3 000	2 729	382	241	141
Meißen	3 972	2 088	1 884	173	110	63
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3 755	2 174	1 581	70	48	22
Leipzig, Stadt	18 699	8 608	10 091	908	559	349
Leipzig	2 601	1 455	1 146	95	49	46
Nordsachsen	4 717	2 696	2 021	153	104	49

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2017/2018						
Öffentliche Trägerschaft	72 281	43 355	28 926	2 662	1 695	967
Chemnitz, Stadt	8 265	4 977	3 288	69	34	35
Erzgebirgskreis	4 014	2 524	1 490	74	51	23
Mittelsachsen	3 083	1 866	1 217	246	150	96
Vogtlandkreis	3 732	2 488	1 244	46	35	11
Zwickau	5 984	3 825	2 159	364	230	134
Dresden, Stadt	13 750	7 908	5 842	457	297	160
Bautzen	4 266	2 705	1 561	175	117	58
Görlitz	4 662	2 692	1 970	356	215	141
Meißen	3 756	2 093	1 663	167	114	53
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	2 888	1 961	927	113	73	40
Leipzig, Stadt	11 522	6 220	5 302	377	236	141
Leipzig	2 344	1 475	869	105	63	42
Nordsachsen	4 015	2 621	1 394	113	80	33
Freie Trägerschaft	29 961	9 613	20 348	2 412	1 467	945
Chemnitz, Stadt	4 491	1 573	2 918	574	354	220
Erzgebirgskreis	1 376	479	897	169	110	59
Mittelsachsen	991	429	562	308	178	130
Vogtlandkreis	1 889	594	1 295	205	113	92
Zwickau	1 896	473	1 423	2	-	2
Dresden, Stadt	7 883	2 639	5 244	680	421	259
Bautzen	1 160	289	871	16	8	8
Görlitz	885	218	667	-	-	-
Meißen	224	59	165	-	-	-
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	883	203	680	6	2	4
Leipzig, Stadt	7 208	2 477	4 731	452	281	171
Leipzig	350	63	287	-	-	-
Nordsachsen	725	117	608	-	-	-
Insgesamt	102 242	52 968	49 274	5 074	3 162	1 912
Chemnitz, Stadt	12 756	6 550	6 206	643	388	255
Erzgebirgskreis	5 390	3 003	2 387	243	161	82
Mittelsachsen	4 074	2 295	1 779	554	328	226
Vogtlandkreis	5 621	3 082	2 539	251	148	103
Zwickau	7 880	4 298	3 582	366	230	136
Dresden, Stadt	21 633	10 547	11 086	1 137	718	419
Bautzen	5 426	2 994	2 432	191	125	66
Görlitz	5 547	2 910	2 637	356	215	141
Meißen	3 980	2 152	1 828	167	114	53
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3 771	2 164	1 607	119	75	44
Leipzig, Stadt	18 730	8 697	10 033	829	517	312
Leipzig	2 694	1 538	1 156	105	63	42
Nordsachsen	4 740	2 738	2 002	113	80	33

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2018/2019						
Öffentliche Trägerschaft	72 315	43 607	28 708	2 523	1 584	939
Chemnitz, Stadt	8 326	5 005	3 321	79	46	33
Erzgebirgskreis	3 948	2 507	1 441	97	60	37
Mittelsachsen	3 037	1 836	1 201	292	172	120
Vogtlandkreis	3 910	2 635	1 275	16	10	6
Zwickau	5 845	3 737	2 108	247	161	86
Dresden, Stadt	13 934	8 139	5 795	433	304	129
Bautzen	4 170	2 597	1 573	165	105	60
Görlitz	4 611	2 633	1 978	331	202	129
Meißen	3 602	1 966	1 636	160	98	62
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	2 830	1 928	902	106	63	43
Leipzig, Stadt	11 653	6 474	5 179	371	227	144
Leipzig	2 401	1 527	874	107	68	39
Nordsachsen	4 048	2 623	1 425	119	68	51
Freie Trägerschaft	30 650	9 764	20 886	2 272	1 408	864
Chemnitz, Stadt	4 584	1 628	2 956	616	392	224
Erzgebirgskreis	1 347	456	891	94	61	33
Mittelsachsen	1 002	419	583	303	182	121
Vogtlandkreis	1 960	602	1 358	182	103	79
Zwickau	1 882	478	1 404	-	-	-
Dresden, Stadt	8 063	2 651	5 412	626	390	236
Bautzen	1 230	333	897	41	24	17
Görlitz	788	184	604	-	-	-
Meißen	230	64	166	-	-	-
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	904	207	697	5	1	4
Leipzig, Stadt	7 520	2 534	4 986	405	255	150
Leipzig	356	78	278	-	-	-
Nordsachsen	784	130	654	-	-	-
Insgesamt	102 965	53 371	49 594	4 795	2 992	1 803
Chemnitz, Stadt	12 910	6 633	6 277	695	438	257
Erzgebirgskreis	5 295	2 963	2 332	186	116	70
Mittelsachsen	4 039	2 255	1 784	600	359	241
Vogtlandkreis	5 870	3 237	2 633	198	113	85
Zwickau	7 727	4 215	3 512	249	161	88
Dresden, Stadt	21 997	10 790	11 207	1 071	700	371
Bautzen	5 400	2 930	2 470	192	123	69
Görlitz	5 399	2 817	2 582	331	202	129
Meißen	3 832	2 030	1 802	160	98	62
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3 734	2 135	1 599	111	64	47
Leipzig, Stadt	19 173	9 008	10 165	776	482	294
Leipzig	2 757	1 605	1 152	107	68	39
Nordsachsen	4 832	2 753	2 079	119	68	51

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2019/2020						
Öffentliche Trägerschaft	72 000	43 612	28 388	2 510	1 553	957
Chemnitz, Stadt	8 149	4 904	3 245	66	43	23
Erzgebirgskreis	3 809	2 444	1 365	82	58	24
Mittelsachsen	3 182	1 950	1 232	326	181	145
Vogtlandkreis	3 755	2 559	1 196	9	6	3
Zwickau	5 814	3 713	2 101	261	159	102
Dresden, Stadt	13 869	8 219	5 650	443	306	137
Bautzen	4 107	2 534	1 573	121	73	48
Görlitz	4 706	2 629	2 077	325	205	120
Meißen	3 640	2 015	1 625	129	74	55
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	2 732	1 877	855	118	68	50
Leipzig, Stadt	11 596	6 526	5 070	389	231	158
Leipzig	2 509	1 578	931	141	86	55
Nordsachsen	4 132	2 664	1 468	100	63	37
Freie Trägerschaft	31 639	10 071	21 568	2 165	1 333	832
Chemnitz, Stadt	4 704	1 637	3 067	577	371	206
Erzgebirgskreis	1 430	486	944	95	54	41
Mittelsachsen	952	388	564	268	165	103
Vogtlandkreis	2 030	638	1 392	163	97	66
Zwickau	2 022	506	1 516	1	-	1
Dresden, Stadt	8 383	2 677	5 706	660	390	270
Bautzen	1 217	342	875	20	5	15
Görlitz	718	182	536	-	-	-
Meißen	279	74	205	-	-	-
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	963	241	722	6	-	6
Leipzig, Stadt	7 764	2 669	5 095	375	251	124
Leipzig	344	79	265	-	-	-
Nordsachsen	833	152	681	-	-	-
Insgesamt	103 639	53 683	49 956	4 675	2 886	1 789
Chemnitz, Stadt	12 853	6 541	6 312	643	414	229
Erzgebirgskreis	5 239	2 930	2 309	177	112	65
Mittelsachsen	4 134	2 338	1 796	594	346	248
Vogtlandkreis	5 785	3 197	2 588	172	103	69
Zwickau	7 836	4 219	3 617	262	159	103
Dresden, Stadt	22 252	10 896	11 356	1 103	696	407
Bautzen	5 324	2 876	2 448	141	78	63
Görlitz	5 424	2 811	2 613	325	205	120
Meißen	3 919	2 089	1 830	129	74	55
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3 695	2 118	1 577	124	68	56
Leipzig, Stadt	19 360	9 195	10 165	764	482	282
Leipzig	2 853	1 657	1 196	141	86	55
Nordsachsen	4 965	2 816	2 149	100	63	37

Schüler/-innen insgesamt sowie Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen) an berufsbildenden Schulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen insgesamt			Darunter Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (einschl. inklusiv unterrichtete Schüler/-innen)		
	i	m	w	i	m	w
2020/2021						
Öffentliche Trägerschaft	71 250	43 074	28 176	2 684	1 640	1 044
Chemnitz, Stadt	7 861	4 742	3 119	56	27	29
Erzgebirgskreis	3 794	2 430	1 364	81	59	22
Mittelsachsen	3 153	1 936	1 217	300	179	121
Vogtlandkreis	3 680	2 527	1 153	57	32	25
Zwickau	5 732	3 613	2 119	302	174	128
Dresden, Stadt	13 656	8 007	5 649	496	321	175
Bautzen	4 182	2 524	1 658	174	107	67
Görlitz	4 655	2 575	2 080	343	214	129
Meißen	3 691	2 041	1 650	135	77	58
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	2 728	1 838	890	80	51	29
Leipzig, Stadt	11 360	6 458	4 902	407	251	156
Leipzig	2 490	1 592	898	137	84	53
Nordsachsen	4 268	2 791	1 477	116	64	52
Freie Trägerschaft	32 622	10 343	22 279	2 018	1 247	771
Chemnitz, Stadt	4 978	1 694	3 284	571	370	201
Erzgebirgskreis	1 380	453	927	67	43	24
Mittelsachsen	924	389	535	210	142	68
Vogtlandkreis	2 022	623	1 399	162	93	69
Zwickau	2 008	482	1 526	1	-	1
Dresden, Stadt	8 616	2 753	5 863	632	362	270
Bautzen	1 138	329	809	2	1	1
Görlitz	750	189	561	-	-	-
Meißen	397	106	291	-	-	-
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1 003	253	750	6	-	6
Leipzig, Stadt	8 190	2 821	5 369	367	236	131
Leipzig	401	94	307	-	-	-
Nordsachsen	815	157	658	-	-	-
Insgesamt	103 872	53 417	50 455	4 702	2 887	1 815
Chemnitz, Stadt	12 839	6 436	6 403	627	397	230
Erzgebirgskreis	5 174	2 883	2 291	148	102	46
Mittelsachsen	4 077	2 325	1 752	510	321	189
Vogtlandkreis	5 702	3 150	2 552	219	125	94
Zwickau	7 740	4 095	3 645	303	174	129
Dresden, Stadt	22 272	10 760	11 512	1 128	683	445
Bautzen	5 320	2 853	2 467	176	108	68
Görlitz	5 405	2 764	2 641	343	214	129
Meißen	4 088	2 147	1 941	135	77	58
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3 731	2 091	1 640	86	51	35
Leipzig, Stadt	19 550	9 279	10 271	774	487	287
Leipzig	2 891	1 686	1 205	137	84	53
Nordsachsen	5 083	2 948	2 135	116	64	52

Kinder in Kindertageseinrichtungen, die schon die Schule besuchen und die in der Tageseinrichtung Eingliederungshilfe erhalten, nach Kreisfreien Städten und Landkreisen sowie Art der Eingliederungshilfe
Am 1. März 2015 bis 2020

Kreisfreie Stadt Landkreis Land	Insgesamt	Kind erhält in der Tageseinrichtung Eingliederungshilfe nach SGB VIII/SGB IX (2020) bzw. SGB XII (bis 2019)				
		zusammen	in Prozent	wegen ¹⁾		
				körperlicher Behinderung	geistiger Behinderung	drohender oder seelischer Behinderung ²⁾
2015						
Chemnitz, Stadt	6 790	94	1,4	42	5	48
Erzgebirgskreis	8 562	29	0,3	16	9	6
Mittelsachsen	8 417	52	0,6	8	12	32
Vogtlandkreis	5 354	45	0,8	13	11	24
Zwickau	7 983	36	0,5	13	13	19
Dresden, Stadt	17 693	238	1,3	135	19	86
Bautzen	8 673	27	0,3	.	.	22
Görlitz	6 830	17	0,2	7	6	4
Meißen	7 491	115	1,5	93	8	17
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	7 533	68	0,9	9	56	5
Leipzig, Stadt	16 536	192	1,2	29	25	142
Leipzig	7 796	10	0,1	.	.	6
Nordsachsen	5 542	23	0,4	15	3	7
Sachsen	115 200	946	0,8	387	169	418
2016						
Chemnitz, Stadt	7 120	70	1,0	33	7	31
Erzgebirgskreis	8 872	35	0,4	17	15	10
Mittelsachsen	8 750	93	1,1	13	61	20
Vogtlandkreis	5 388	33	0,6	7	15	16
Zwickau	8 126	32	0,4	12	16	14
Dresden, Stadt	18 554	233	1,3	141	32	79
Bautzen	8 929	9	0,1	.	.	4
Görlitz	6 904	18	0,3	7	4	7
Meißen	7 635	105	1,4	84	5	17
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	7 746	31	0,4	13	17	3
Leipzig, Stadt	17 439	163	0,9	24	20	124
Leipzig	8 177	21	0,3	.	.	13
Nordsachsen	5 706	22	0,4	9	4	10
Sachsen	119 346	865	0,7	370	200	348
2017						
Chemnitz, Stadt	7 233	56	0,8	24	7	25
Erzgebirgskreis	9 284	27	0,3	10	8	9
Mittelsachsen	9 055	72	0,8	6	20	52
Vogtlandkreis	5 515	26	0,5	9	13	9
Zwickau	8 563	51	0,6	6	13	34
Dresden, Stadt	19 314	213	1,1	127	15	74
Bautzen	9 333	39	0,4	5	25	33
Görlitz	7 217	12	0,2	5	.	.
Meißen	7 876	105	1,3	85	10	19
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	7 974	54	0,7	7	41	6
Leipzig, Stadt	18 657	163	0,9	32	16	123
Leipzig	8 357	15	0,2	6	5	5
Nordsachsen	5 922	19	0,3	12	.	.
Sachsen	124 300	852	0,7	334	177	400

Kinder in Kindertageseinrichtungen, die schon die Schule besuchen und die in der Tageseinrichtung Eingliederungshilfe erhalten, nach Kreisfreien Städten und Landkreisen sowie Art der Eingliederungshilfe

Am 1. März 2015 bis 2020

Kreisfreie Stadt Landkreis Land	Insgesamt	Kind erhält in der Tageseinrichtung Eingliederungshilfe nach SGB VIII/SGB IX (2020) bzw. SGB XII (bis 2019)				
		zusammen	in Prozent	wegen ¹⁾		
				körperlicher Behinderung	geistiger Behinderung	drohender oder seelischer Behinderung ²⁾
2018						
Chemnitz, Stadt	7 417	64	0,9	27	7	30
Erzgebirgskreis	9 375	30	0,3	11	8	11
Mittelsachsen	9 460	39	0,4	6	20	18
Vogtlandkreis	5 539	29	0,5	13	10	11
Zwickau	8 902	30	0,3	14	14	7
Dresden, Stadt	20 136	185	0,9	133	16	37
Bautzen	9 604	10	0,1	7	.	.
Görlitz	7 329	17	0,2	8	.	.
Meißen	8 101	98	1,2	73	10	19
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	8 336	20	0,2	8	3	9
Leipzig, Stadt	19 559	161	0,8	27	24	119
Leipzig	8 621	22	0,3	5	10	9
Nordsachsen	5 902	11	0,2	7	.	.
Sachsen	128 281	716	0,6	339	127	283
2019						
Chemnitz, Stadt	7 654	69	0,9	29	8	32
Erzgebirgskreis	9 699	39	0,4	10	18	13
Mittelsachsen	9 494	40	0,4	7	16	18
Vogtlandkreis	5 730	26	0,5	9	11	9
Zwickau	8 696	25	0,3	11	13	9
Dresden, Stadt	20 686	194	0,9	141	18	40
Bautzen	9 906	2	0,0	.	.	.
Görlitz	7 407	25	0,3	11	4	11
Meißen	8 212	102	1,2	82	5	16
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	8 460	15	0,2	.	.	8
Leipzig, Stadt	20 050	155	0,8	23	11	128
Leipzig	8 753	25	0,3	6	13	7
Nordsachsen	6 096	10	0,2	7	.	.
Sachsen	130 843	727	0,6	343	120	295
2020						
Chemnitz, Stadt	7 748	64	0,8	28	8	29
Erzgebirgskreis	9 840	33	0,3	8	7	18
Mittelsachsen	9 445	37	0,4	10	8	21
Vogtlandkreis	6 261	49	0,8	16	11	22
Zwickau	9 130	31	0,3	16	20	13
Dresden, Stadt	21 327	193	0,9	130	19	45
Bautzen	10 010	4	0,0	.	.	.
Görlitz	7 368	23	0,3	10	5	8
Meißen	8 357	80	1,0	66	3	13
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	8 669	9	0,1	.	.	.
Leipzig, Stadt	20 354	140	0,7	20	13	117
Leipzig	8 841	22	0,2	7	13	4
Nordsachsen	6 307	11	0,2	7	.	.
Sachsen	133 657	696	0,5	326	115	295

1) Doppelzählungen möglich

2) Nach § 35a SGB VIII oder nach SGB IX bzw. SGB XII

· = Zahlenwert geheim zu halten

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2015/2016																								
Öffentliche Trägerschaft	17 482	10 959	6 523	1 253	1 140	113	3 063	1 937	1 126	329	220	109	524	327	197	10 953	6 401	4 552	160	97	63	1 200	837	363
Chemnitz, Stadt	1 644	1 031	613	92	86	6	249	153	96	101	69	32	168	92	76	720	414	306	68	40	28	246	177	69
Erzgebirgskreis	1 235	766	469	104	91	13	280	174	106	-	-	-	-	-	-	807	472	335	-	-	-	44	29	15
Mittelsachsen	1 544	960	584	146	131	15	205	134	71	-	-	-	-	-	-	1 148	663	485	-	-	-	45	32	13
Vogtlandkreis	874	530	344	57	48	9	158	97	61	-	-	-	-	-	-	659	385	274	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 395	881	514	153	143	10	299	172	127	-	-	-	-	-	-	823	494	329	-	-	-	120	72	48
Dresden, Stadt	1 937	1 240	697	120	107	13	249	168	81	84	52	32	74	57	17	1 134	672	462	-	-	-	276	184	92
Bautzen	1 331	848	483	129	114	15	243	157	86	-	-	-	69	45	24	890	532	358	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 266	795	471	114	108	6	224	137	87	-	-	-	-	-	-	859	493	366	-	-	-	69	57	12
Meißen	1 160	710	450	82	72	10	236	155	81	-	-	-	-	-	-	746	422	324	-	-	-	96	61	35
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 166	740	426	108	100	8	217	139	78	-	-	-	-	-	-	841	501	340	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 386	1 519	867	148	140	8	338	213	125	144	99	45	213	133	80	1 147	652	495	92	57	35	304	225	79
Leipzig	734	447	287	-	-	-	182	112	70	-	-	-	-	-	-	552	335	217	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	810	492	318	-	-	-	183	126	57	-	-	-	-	-	-	627	366	261	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	1 263	816	447	187	166	21	915	567	348	-	-	-	-	-	-	161	83	78	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	63	37	26	22	18	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	41	19	22	-	-	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	94	64	30	-	-	-	94	64	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	55	36	19	-	-	-	55	36	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	350	226	124	54	43	11	176	119	57	-	-	-	-	-	-	120	64	56	-	-	-	-	-	-
Bautzen	90	58	32	-	-	-	90	58	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	156	104	52	-	-	-	156	104	52	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meißen	43	22	21	-	-	-	43	22	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	141	82	59	-	-	-	141	82	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	164	85	79	4	3	1	160	82	78	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	17	17	-	17	17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	90	85	5	90	85	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	18 745	11 775	6 970	1 440	1 306	134	3 978	2 504	1 474	329	220	109	524	327	197	11 114	6 484	4 630	160	97	63	1 200	837	363
Chemnitz, Stadt	1 707	1 068	639	114	104	10	249	153	96	101	69	32	168	92	76	761	433	328	68	40	28	246	177	69
Erzgebirgskreis	1 235	766	469	104	91	13	280	174	106	-	-	-	-	-	-	807	472	335	-	-	-	44	29	15
Mittelsachsen	1 638	1 024	614	146	131	15	299	198	101	-	-	-	-	-	-	1 148	663	485	-	-	-	45	32	13
Vogtlandkreis	874	530	344	57	48	9	158	97	61	-	-	-	-	-	-	659	385	274	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 450	917	533	153	143	10	354	208	146	-	-	-	-	-	-	823	494	329	-	-	-	120	72	48
Dresden, Stadt	2 287	1 466	821	174	150	24	425	287	138	84	52	32	74	57	17	1 254	736	518	-	-	-	276	184	92
Bautzen	1 421	906	515	129	114	15	333	215	118	-	-	-	69	45	24	890	532	358	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 422	899	523	114	108	6	380	241	139	-	-	-	-	-	-	859	493	366	-	-	-	69	57	12
Meißen	1 203	732	471	82	72	10	279	177	102	-	-	-	-	-	-	746	422	324	-	-	-	96	61	35
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 307	822	485	108	100	8	358	221	137	-	-	-	-	-	-	841	501	340	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 550	1 604	946	152	143	9	498	295	203	144	99	45	213	133	80	1 147	652	495	92	57	35	304	225	79
Leipzig	751	464	287	17	17	-	182	112	70	-	-	-	-	-	-	552	335	217	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	900	577	323	90	85	5	183	126	57	-	-	-	-	-	-	627	366	261	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2016/2017																								
Öffentliche Trägerschaft	17 399	10 891	6 508	1 198	1 096	102	3 074	1 922	1 152	314	203	111	407	273	134	11 071	6 489	4 582	141	83	58	1 194	825	369
Chemnitz, Stadt	1 668	1 028	640	80	78	2	253	153	100	94	59	35	138	82	56	778	439	339	78	44	34	247	173	74
Erzgebirgskreis	1 206	775	431	99	88	11	279	175	104	-	-	-	-	-	-	786	488	298	-	-	-	42	24	18
Mittelsachsen	1 560	981	579	142	127	15	205	131	74	-	-	-	-	-	-	1 172	693	479	-	-	-	41	30	11
Vogtlandkreis	843	509	334	53	44	9	157	99	58	-	-	-	-	-	-	633	366	267	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 396	851	545	145	132	13	300	167	133	-	-	-	-	-	-	831	470	361	-	-	-	120	82	38
Dresden, Stadt	1 919	1 244	675	117	108	9	242	166	76	72	47	25	73	59	14	1 137	678	459	-	-	-	278	186	92
Bautzen	1 356	852	504	119	104	15	260	162	98	-	-	-	65	42	23	912	544	368	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 262	799	463	132	127	5	233	139	94	-	-	-	-	-	-	829	484	345	-	-	-	68	49	19
Meißen	1 116	682	434	89	79	10	216	139	77	-	-	-	-	-	-	715	407	308	-	-	-	96	57	39
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 169	736	433	110	103	7	213	136	77	-	-	-	-	-	-	846	497	349	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 357	1 499	858	112	106	6	338	215	123	148	97	51	131	90	41	1 263	728	535	63	39	24	302	224	78
Leipzig	749	457	292	-	-	-	184	105	79	-	-	-	-	-	-	565	352	213	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	798	478	320	-	-	-	194	135	59	-	-	-	-	-	-	604	343	261	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	1 279	836	443	188	163	25	950	595	355	-	-	-	-	-	-	141	78	63	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	50	30	20	16	13	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	34	17	17	-	-	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	100	72	28	-	-	-	100	72	28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	58	40	18	-	-	-	58	40	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	358	233	125	70	52	18	181	120	61	-	-	-	-	-	-	107	61	46	-	-	-	-	-	-
Bautzen	93	57	36	-	-	-	93	57	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	158	104	54	-	-	-	158	104	54	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meißen	44	23	21	-	-	-	44	23	21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	152	88	64	-	-	-	152	88	64	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	182	108	74	18	17	1	164	91	73	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	84	81	3	84	81	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	18 678	11 727	6 951	1 386	1 259	127	4 024	2 517	1 507	314	203	111	407	273	134	11 212	6 567	4 645	141	83	58	1 194	825	369
Chemnitz, Stadt	1 718	1 058	660	96	91	5	253	153	100	94	59	35	138	82	56	812	456	356	78	44	34	247	173	74
Erzgebirgskreis	1 206	775	431	99	88	11	279	175	104	-	-	-	-	-	-	786	488	298	-	-	-	42	24	18
Mittelsachsen	1 660	1 053	607	142	127	15	305	203	102	-	-	-	-	-	-	1 172	693	479	-	-	-	41	30	11
Vogtlandkreis	843	509	334	53	44	9	157	99	58	-	-	-	-	-	-	633	366	267	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 454	891	563	145	132	13	358	207	151	-	-	-	-	-	-	831	470	361	-	-	-	120	82	38
Dresden, Stadt	2 277	1 477	800	187	160	27	423	286	137	72	47	25	73	59	14	1 244	739	505	-	-	-	278	186	92
Bautzen	1 449	909	540	119	104	15	353	219	134	-	-	-	65	42	23	912	544	368	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 420	903	517	132	127	5	391	243	148	-	-	-	-	-	-	829	484	345	-	-	-	68	49	19
Meißen	1 160	705	455	89	79	10	260	162	98	-	-	-	-	-	-	715	407	308	-	-	-	96	57	39
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 321	824	497	110	103	7	365	224	141	-	-	-	-	-	-	846	497	349	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 539	1 607	932	130	123	7	502	306	196	148	97	51	131	90	41	1 263	728	535	63	39	24	302	224	78
Leipzig	749	457	292	-	-	-	184	105	79	-	-	-	-	-	-	565	352	213	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	882	559	323	84	81	3	194	135	59	-	-	-	-	-	-	604	343	261	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2017/2018																								
Öffentliche Trägerschaft	17 595	11 018	6 577	1 175	1 090	85	3 168	2 002	1 166	310	201	109	411	268	143	11 183	6 563	4 620	149	80	69	1 199	814	385
Chemnitz, Stadt	1 707	1 050	657	95	94	1	267	168	99	105	64	41	145	88	57	774	428	346	75	40	35	246	168	78
Erzgebirgskreis	1 257	807	450	100	91	9	280	175	105	-	-	-	-	-	-	835	516	319	-	-	-	42	25	17
Mittelsachsen	1 554	980	574	130	121	9	208	131	77	-	-	-	-	-	-	1 170	695	475	-	-	-	46	33	13
Vogtlandkreis	884	547	337	50	46	4	165	109	56	-	-	-	-	-	-	669	392	277	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 383	838	545	141	131	10	304	171	133	-	-	-	-	-	-	818	458	360	-	-	-	120	78	42
Dresden, Stadt	1 910	1 220	690	110	103	7	267	182	85	55	39	16	74	50	24	1 123	659	464	-	-	-	281	187	94
Bautzen	1 373	854	519	120	101	19	258	155	103	-	-	-	59	37	22	936	561	375	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 323	851	472	125	121	4	250	153	97	-	-	-	-	-	-	878	528	350	-	-	-	70	49	21
Meißen	1 100	678	422	86	77	9	213	139	74	-	-	-	-	-	-	712	409	303	-	-	-	89	53	36
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 146	723	423	98	91	7	209	136	73	-	-	-	-	-	-	839	496	343	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 360	1 486	874	120	114	6	346	223	123	150	98	52	133	93	40	1 232	697	535	74	40	34	305	221	84
Leipzig	757	476	281	-	-	-	198	124	74	-	-	-	-	-	-	559	352	207	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	841	508	333	-	-	-	203	136	67	-	-	-	-	-	-	638	372	266	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	1 324	857	467	211	181	30	985	607	378	-	-	-	-	-	-	128	69	59	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	56	33	23	15	12	3	10	3	7	-	-	-	-	-	-	31	18	13	-	-	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	99	72	27	-	-	-	99	72	27	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	69	44	25	-	-	-	69	44	25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	350	216	134	80	57	23	173	108	65	-	-	-	-	-	-	97	51	46	-	-	-	-	-	-
Bautzen	98	62	36	-	-	-	98	62	36	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	154	102	52	-	-	-	154	102	52	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meißen	44	26	18	-	-	-	44	26	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	168	96	72	-	-	-	168	96	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	199	121	78	29	27	2	170	94	76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	87	85	2	87	85	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	18 919	11 875	7 044	1 386	1 271	115	4 153	2 609	1 544	310	201	109	411	268	143	11 311	6 632	4 679	149	80	69	1 199	814	385
Chemnitz, Stadt	1 763	1 083	680	110	106	4	277	171	106	105	64	41	145	88	57	805	446	359	75	40	35	246	168	78
Erzgebirgskreis	1 257	807	450	100	91	9	280	175	105	-	-	-	-	-	-	835	516	319	-	-	-	42	25	17
Mittelsachsen	1 653	1 052	601	130	121	9	307	203	104	-	-	-	-	-	-	1 170	695	475	-	-	-	46	33	13
Vogtlandkreis	884	547	337	50	46	4	165	109	56	-	-	-	-	-	-	669	392	277	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 452	882	570	141	131	10	373	215	158	-	-	-	-	-	-	818	458	360	-	-	-	120	78	42
Dresden, Stadt	2 260	1 436	824	190	160	30	440	290	150	55	39	16	74	50	24	1 220	710	510	-	-	-	281	187	94
Bautzen	1 471	916	555	120	101	19	356	217	139	-	-	-	59	37	22	936	561	375	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 477	953	524	125	121	4	404	255	149	-	-	-	-	-	-	878	528	350	-	-	-	70	49	21
Meißen	1 144	704	440	86	77	9	257	165	92	-	-	-	-	-	-	712	409	303	-	-	-	89	53	36
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 314	819	495	98	91	7	377	232	145	-	-	-	-	-	-	839	496	343	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 559	1 607	952	149	141	8	516	317	199	150	98	52	133	93	40	1 232	697	535	74	40	34	305	221	84
Leipzig	757	476	281	-	-	-	198	124	74	-	-	-	-	-	-	559	352	207	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	928	593	335	87	85	2	203	136	67	-	-	-	-	-	-	638	372	266	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2018/2019																								
Öffentliche Trägerschaft	17 680	11 051	6 629	1 211	1 108	103	3 278	2 073	1 205	293	190	103	408	268	140	11 162	6 526	4 636	145	83	62	1 183	803	380
Chemnitz, Stadt	1 703	1 038	665	94	90	4	277	176	101	96	59	37	144	87	57	778	423	355	73	39	34	241	164	77
Erzgebirgskreis	1 259	806	453	95	86	9	291	185	106	-	-	-	-	-	-	830	510	320	-	-	-	43	25	18
Mittelsachsen	1 559	974	585	134	117	17	221	136	85	-	-	-	-	-	-	1 162	690	472	-	-	-	42	31	11
Vogtlandkreis	887	559	328	62	56	6	166	110	56	-	-	-	-	-	-	659	393	266	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 418	871	547	163	148	15	311	179	132	-	-	-	-	-	-	834	474	360	-	-	-	110	70	40
Dresden, Stadt	1 903	1 217	686	109	102	7	287	191	96	47	33	14	77	53	24	1 089	640	449	-	-	-	294	198	96
Bautzen	1 359	832	527	104	87	17	251	150	101	-	-	-	47	29	18	957	566	391	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 382	890	492	140	133	7	275	173	102	-	-	-	-	-	-	897	539	358	-	-	-	70	45	25
Meißen	1 142	710	432	90	79	11	231	148	83	-	-	-	-	-	-	731	423	308	-	-	-	90	60	30
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 131	700	431	93	88	5	209	133	76	-	-	-	-	-	-	829	479	350	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 361	1 486	875	127	122	5	356	229	127	150	98	52	140	99	41	1 223	684	539	72	44	28	293	210	83
Leipzig	739	462	277	-	-	-	206	130	76	-	-	-	-	-	-	533	332	201	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	837	506	331	-	-	-	197	133	64	-	-	-	-	-	-	640	373	267	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	1 377	890	487	245	201	44	988	607	381	-	-	-	-	-	-	144	82	62	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	85	51	34	26	16	10	14	7	7	-	-	-	-	-	-	45	28	17	-	-	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	96	63	33	-	-	-	96	63	33	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	64	44	20	-	-	-	64	44	20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	376	232	144	99	70	29	178	108	70	-	-	-	-	-	-	99	54	45	-	-	-	-	-	-
Bautzen	105	70	35	-	-	-	105	70	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	147	95	52	-	-	-	147	95	52	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meißen	42	24	18	-	-	-	42	24	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	177	103	74	-	-	-	177	103	74	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	202	126	76	37	33	4	165	93	72	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	83	82	1	83	82	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	19 057	11 941	7 116	1 456	1 309	147	4 266	2 680	1 586	293	190	103	408	268	140	11 306	6 608	4 698	145	83	62	1 183	803	380
Chemnitz, Stadt	1 788	1 089	699	120	106	14	291	183	108	96	59	37	144	87	57	823	451	372	73	39	34	241	164	77
Erzgebirgskreis	1 259	806	453	95	86	9	291	185	106	-	-	-	-	-	-	830	510	320	-	-	-	43	25	18
Mittelsachsen	1 655	1 037	618	134	117	17	317	199	118	-	-	-	-	-	-	1 162	690	472	-	-	-	42	31	11
Vogtlandkreis	887	559	328	62	56	6	166	110	56	-	-	-	-	-	-	659	393	266	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 482	915	567	163	148	15	375	223	152	-	-	-	-	-	-	834	474	360	-	-	-	110	70	40
Dresden, Stadt	2 279	1 449	830	208	172	36	465	299	166	47	33	14	77	53	24	1 188	694	494	-	-	-	294	198	96
Bautzen	1 464	902	562	104	87	17	356	220	136	-	-	-	47	29	18	957	566	391	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 529	985	544	140	133	7	422	268	154	-	-	-	-	-	-	897	539	358	-	-	-	70	45	25
Meißen	1 184	734	450	90	79	11	273	172	101	-	-	-	-	-	-	731	423	308	-	-	-	90	60	30
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 308	803	505	93	88	5	386	236	150	-	-	-	-	-	-	829	479	350	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 563	1 612	951	164	155	9	521	322	199	150	98	52	140	99	41	1 223	684	539	72	44	28	293	210	83
Leipzig	739	462	277	-	-	-	206	130	76	-	-	-	-	-	-	533	332	201	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	920	588	332	83	82	1	197	133	64	-	-	-	-	-	-	640	373	267	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2019/2020																								
Öffentliche Trägerschaft	17 761	11 133	6 628	1 220	1 104	116	3 363	2 112	1 251	297	186	111	396	267	129	11 174	6 580	4 594	137	79	58	1 174	805	369
Chemnitz, Stadt	1 703	1 043	660	82	77	5	284	180	104	93	56	37	143	97	46	782	427	355	68	36	32	251	170	81
Erzgebirgskreis	1 290	835	455	91	80	11	298	189	109	-	-	-	-	-	-	861	538	323	-	-	-	40	28	12
Mittelsachsen	1 590	990	600	135	117	18	234	143	91	-	-	-	-	-	-	1 185	700	485	-	-	-	36	30	6
Vogtlandkreis	890	562	328	80	75	5	161	105	56	-	-	-	-	-	-	649	382	267	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 372	866	506	154	141	13	312	184	128	-	-	-	-	-	-	793	466	327	-	-	-	113	75	38
Dresden, Stadt	1 901	1 219	682	109	103	6	299	197	102	57	37	20	63	42	21	1 089	649	440	-	-	-	284	191	93
Bautzen	1 378	840	538	112	91	21	258	152	106	-	-	-	40	26	14	968	571	397	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 353	863	490	131	122	9	260	159	101	-	-	-	-	-	-	909	551	358	-	-	-	53	31	22
Meißen	1 148	714	434	86	76	10	238	147	91	-	-	-	-	-	-	724	429	295	-	-	-	100	62	38
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 135	717	418	103	98	5	203	126	77	-	-	-	-	-	-	829	493	336	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 399	1 509	890	137	124	13	399	260	139	147	93	54	150	102	48	1 200	669	531	69	43	26	297	218	79
Leipzig	762	469	293	-	-	-	217	140	77	-	-	-	-	-	-	545	329	216	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	840	506	334	-	-	-	200	130	70	-	-	-	-	-	-	640	376	264	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	1 372	876	496	260	218	42	990	594	396	-	-	-	-	-	-	122	64	58	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	55	30	25	17	9	8	13	7	6	-	-	-	-	-	-	25	14	11	-	-	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	90	58	32	-	-	-	90	58	32	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	63	41	22	-	-	-	63	41	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	375	222	153	100	73	27	178	99	79	-	-	-	-	-	-	97	50	47	-	-	-	-	-	-
Bautzen	103	68	35	-	-	-	103	68	35	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	156	97	59	-	-	-	156	97	59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meißen	46	28	18	-	-	-	46	28	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	167	98	69	-	-	-	167	98	69	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	232	151	81	58	53	5	174	98	76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	85	83	2	85	83	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	19 133	12 009	7 124	1 480	1 322	158	4 353	2 706	1 647	297	186	111	396	267	129	11 296	6 644	4 652	137	79	58	1 174	805	369
Chemnitz, Stadt	1 758	1 073	685	99	86	13	297	187	110	93	56	37	143	97	46	807	441	366	68	36	32	251	170	81
Erzgebirgskreis	1 290	835	455	91	80	11	298	189	109	-	-	-	-	-	-	861	538	323	-	-	-	40	28	12
Mittelsachsen	1 680	1 048	632	135	117	18	324	201	123	-	-	-	-	-	-	1 185	700	485	-	-	-	36	30	6
Vogtlandkreis	890	562	328	80	75	5	161	105	56	-	-	-	-	-	-	649	382	267	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 435	907	528	154	141	13	375	225	150	-	-	-	-	-	-	793	466	327	-	-	-	113	75	38
Dresden, Stadt	2 276	1 441	835	209	176	33	477	296	181	57	37	20	63	42	21	1 186	699	487	-	-	-	284	191	93
Bautzen	1 481	908	573	112	91	21	361	220	141	-	-	-	40	26	14	968	571	397	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 509	960	549	131	122	9	416	256	160	-	-	-	-	-	-	909	551	358	-	-	-	53	31	22
Meißen	1 194	742	452	86	76	10	284	175	109	-	-	-	-	-	-	724	429	295	-	-	-	100	62	38
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 302	815	487	103	98	5	370	224	146	-	-	-	-	-	-	829	493	336	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 631	1 660	971	195	177	18	573	358	215	147	93	54	150	102	48	1 200	669	531	69	43	26	297	218	79
Leipzig	762	469	293	-	-	-	217	140	77	-	-	-	-	-	-	545	329	216	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	925	589	336	85	83	2	200	130	70	-	-	-	-	-	-	640	376	264	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2020/2021																								
Öffentliche Trägerschaft	17 788	11 135	6 653	1 206	1 087	119	3 461	2 186	1 275	287	180	107	416	260	156	11 107	6 534	4 573	137	80	57	1 174	808	366
Chemnitz, Stadt	1 681	1 020	661	82	77	5	294	188	106	89	51	38	158	93	65	749	413	336	60	34	26	249	164	85
Erzgebirgskreis	1 278	831	447	82	74	8	304	192	112	-	-	-	-	-	-	855	541	314	-	-	-	37	24	13
Mittelsachsen	1 578	971	607	117	103	14	244	148	96	-	-	-	-	-	-	1 178	688	490	-	-	-	39	32	7
Vogtlandkreis	893	556	337	91	75	16	167	103	64	-	-	-	-	-	-	635	378	257	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 405	893	512	148	131	17	326	191	135	-	-	-	-	-	-	815	492	323	-	-	-	116	79	37
Dresden, Stadt	1 927	1 236	691	114	107	7	318	213	105	53	34	19	53	33	20	1 110	652	458	-	-	-	279	197	82
Bautzen	1 358	834	524	102	86	16	245	146	99	-	-	-	46	29	17	965	573	392	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 359	858	501	140	129	11	268	165	103	-	-	-	-	-	-	898	530	368	-	-	-	53	34	19
Meißen	1 149	721	428	85	79	6	240	146	94	-	-	-	-	-	-	728	434	294	-	-	-	96	62	34
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 119	716	403	99	94	5	216	134	82	-	-	-	-	-	-	804	488	316	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 458	1 539	919	146	132	14	422	284	138	145	95	50	159	105	54	1 204	661	543	77	46	31	305	216	89
Leipzig	754	455	299	-	-	-	219	144	75	-	-	-	-	-	-	535	311	224	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	829	505	324	-	-	-	198	132	66	-	-	-	-	-	-	631	373	258	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	1 413	899	514	275	228	47	1 015	611	404	-	-	-	-	-	-	123	60	63	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	72	41	31	22	12	10	17	10	7	-	-	-	-	-	-	33	19	14	-	-	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	90	60	30	-	-	-	90	60	30	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	61	39	22	-	-	-	61	39	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	374	215	159	102	77	25	182	97	85	-	-	-	-	-	-	90	41	49	-	-	-	-	-	-
Bautzen	101	67	34	-	-	-	101	67	34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	161	99	62	-	-	-	161	99	62	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meißen	40	28	12	-	-	-	40	28	12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	186	111	75	-	-	-	186	111	75	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	247	162	85	70	62	8	177	100	77	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	81	77	4	81	77	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	19 201	12 034	7 167	1 481	1 315	166	4 476	2 797	1 679	287	180	107	416	260	156	11 230	6 594	4 636	137	80	57	1 174	808	366
Chemnitz, Stadt	1 753	1 061	692	104	89	15	311	198	113	89	51	38	158	93	65	782	432	350	60	34	26	249	164	85
Erzgebirgskreis	1 278	831	447	82	74	8	304	192	112	-	-	-	-	-	-	855	541	314	-	-	-	37	24	13
Mittelsachsen	1 668	1 031	637	117	103	14	334	208	126	-	-	-	-	-	-	1 178	688	490	-	-	-	39	32	7
Vogtlandkreis	893	556	337	91	75	16	167	103	64	-	-	-	-	-	-	635	378	257	-	-	-	-	-	-
Zwickau	1 466	932	534	148	131	17	387	230	157	-	-	-	-	-	-	815	492	323	-	-	-	116	79	37
Dresden, Stadt	2 301	1 451	850	216	184	32	500	310	190	53	34	19	53	33	20	1 200	693	507	-	-	-	279	197	82
Bautzen	1 459	901	558	102	86	16	346	213	133	-	-	-	46	29	17	965	573	392	-	-	-	-	-	-
Görlitz	1 520	957	563	140	129	11	429	264	165	-	-	-	-	-	-	898	530	368	-	-	-	53	34	19
Meißen	1 189	749	440	85	79	6	280	174	106	-	-	-	-	-	-	728	434	294	-	-	-	96	62	34
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1 305	827	478	99	94	5	402	245	157	-	-	-	-	-	-	804	488	316	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	2 705	1 701	1 004	216	194	22	599	384	215	145	95	50	159	105	54	1 204	661	543	77	46	31	305	216	89
Leipzig	754	455	299	-	-	-	219	144	75	-	-	-	-	-	-	535	311	224	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	910	582	328	81	77	4	198	132	66	-	-	-	-	-	-	631	373	258	-	-	-	-	-	-

1) Seit dem Schuljahr 2020/2021 werden zusätzlich die Geschlechtsausprägungen „divers“ und „ohne Angabe“ nach § 22 Absatz 3 PStG erhoben. Diese werden bei Auswertungen allerdings dem männlichen Geschlecht zugeordnet.

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2015/2016																								
Öffentliche Trägerschaft	257	173	84	25	11	14	2	2	-	7	4	3	59	37	22	115	77	38	3	3	-	46	39	7
Chemnitz, Stadt	24	15	9	-	-	-	-	-	-	1	1	-	3	1	2	17	10	7	3	3	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	32	24	8	1	1	-	-	-	-	2	1	1	2	1	1	6	4	2	-	-	-	21	17	4
Mittelsachsen	42	22	20	18	7	11	-	-	-	1	1	-	5	4	1	18	10	8	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	14	12	2	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	13	12	1	-	-	-	-	-	-
Zwickau	42	30	12	6	3	3	-	-	-	1	1	-	1	1	-	33	24	9	-	-	-	1	1	-
Dresden, Stadt	41	22	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	20	16	5	2	3	-	-	-	-	-	-
Görlitz	20	12	8	-	-	-	-	-	-	1	-	1	11	9	2	8	3	5	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	8	5	3	-	-	-	2	2	-	-	-	-	1	1	-	5	2	3	-	-	-	-	-	-
Leipzig	24	21	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	21	3
Nordsachsen	10	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	10	-	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	7	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	7	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	264	180	84	25	11	14	2	2	-	7	4	3	60	38	22	121	83	38	3	3	-	46	39	7
Chemnitz, Stadt	24	15	9	-	-	-	-	-	-	1	1	-	3	1	2	17	10	7	3	3	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	32	24	8	1	1	-	-	-	-	2	1	1	2	1	1	6	4	2	-	-	-	21	17	4
Mittelsachsen	49	29	20	18	7	11	-	-	-	1	1	-	6	5	1	24	16	8	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	14	12	2	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	13	12	1	-	-	-	-	-	-
Zwickau	42	30	12	6	3	3	-	-	-	1	1	-	1	1	-	33	24	9	-	-	-	1	1	-
Dresden, Stadt	41	22	19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	36	20	16	5	2	3	-	-	-	-	-	-
Görlitz	20	12	8	-	-	-	-	-	-	1	-	1	11	9	2	8	3	5	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	8	5	3	-	-	-	2	2	-	-	-	-	1	1	-	5	2	3	-	-	-	-	-	-
Leipzig	24	21	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	24	21	3
Nordsachsen	10	10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	10	-	-	-	-	-	-	-

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2016/2017																								
Öffentliche Trägerschaft	291	181	110	37	30	7	-	-	-	12	7	5	66	39	27	149	88	61	5	3	2	22	14	8
Chemnitz, Stadt	44	25	19	4	4	-	-	-	-	1	1	-	5	3	2	31	15	16	1	1	-	2	1	1
Erzgebirgskreis	45	25	20	2	2	-	-	-	-	2	1	1	2	2	-	22	9	13	-	-	-	17	11	6
Mittelsachsen	44	20	24	14	7	7	-	-	-	1	-	1	6	3	3	23	10	13	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	9	8	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	1	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	38	27	11	2	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	31	21	10	-	-	-	3	2	1
Dresden, Stadt	59	40	19	11	11	-	-	-	-	1	1	-	42	26	16	3	2	1	2	-	2	-	-	-
Bautzen	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	10	3	7	-	-	-	-	-	-	2	-	2	8	3	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	20	14	6	4	4	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	12	7	5	2	2	-	-	-	-
Leipzig	5	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	2	3	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	16	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	16	-	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	5	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	4	1	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	296	185	111	37	30	7	-	-	-	12	7	5	66	39	27	154	92	62	5	3	2	22	14	8
Chemnitz, Stadt	45	25	20	4	4	-	-	-	-	1	1	-	5	3	2	32	15	17	1	1	-	2	1	1
Erzgebirgskreis	46	26	20	2	2	-	-	-	-	2	1	1	2	2	-	23	10	13	-	-	-	17	11	6
Mittelsachsen	47	23	24	14	7	7	-	-	-	1	-	1	6	3	3	26	13	13	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	9	8	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1	1	1	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	38	27	11	2	2	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-	31	21	10	-	-	-	3	2	1
Dresden, Stadt	59	40	19	11	11	-	-	-	-	1	1	-	42	26	16	3	2	1	2	-	2	-	-	-
Bautzen	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	10	3	7	-	-	-	-	-	-	2	-	2	8	3	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	20	14	6	4	4	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	12	7	5	2	2	-	-	-	-
Leipzig	5	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	2	3	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	16	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16	16	-	-	-	-	-	-	-

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2017/2018																								
Öffentliche Trägerschaft	289	182	107	43	31	12	2	2	-	11	6	5	60	36	24	160	96	64	3	2	1	10	9	1
Chemnitz, Stadt	44	22	22	3	3	-	-	-	-	3	2	1	8	4	4	28	11	17	-	-	-	2	2	-
Erzgebirgskreis	29	17	12	4	4	-	-	-	-	1	1	-	2	2	-	20	9	11	-	-	-	2	1	1
Mittelsachsen	57	28	29	20	11	9	1	1	-	1	1	-	9	6	3	26	9	17	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	5	2	3	-	-	-	-	-	-	3	1	2	1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
Zwickau	36	28	8	1	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	30	23	7	-	-	-	4	4	-
Dresden, Stadt	62	45	17	10	9	1	1	1	-	-	-	-	32	19	13	15	13	2	2	1	1	1	2	2
Bautzen	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	1	-	-	-	-	-	-
Görlitz	9	6	3	-	-	-	-	-	-	2	-	2	4	3	1	3	3	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	15	10	5	3	3	-	-	-	-	-	-	-	4	1	3	7	5	2	1	1	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	5	2	3	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	2	-	-	-	-	-	-
Leipzig	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	23	19	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	19	4	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	3	-	3	2	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	3	-	3	2	-	2	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	292	182	110	45	31	14	2	2	-	11	6	5	61	36	25	160	96	64	3	2	1	10	9	1
Chemnitz, Stadt	47	22	25	5	3	2	-	-	-	3	2	1	9	4	5	28	11	17	-	-	-	2	2	-
Erzgebirgskreis	29	17	12	4	4	-	-	-	-	1	1	-	2	2	-	20	9	11	-	-	-	2	1	1
Mittelsachsen	57	28	29	20	11	9	1	1	-	1	1	-	9	6	3	26	9	17	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	5	2	3	-	-	-	-	-	-	3	1	2	1	1	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
Zwickau	36	28	8	1	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	30	23	7	-	-	-	4	4	-
Dresden, Stadt	62	45	17	10	9	1	1	1	-	-	-	-	32	19	13	15	13	2	2	1	1	1	2	2
Bautzen	3	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	1	-	-	-	-	-	-
Görlitz	9	6	3	-	-	-	-	-	-	2	-	2	4	3	1	3	3	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	15	10	5	3	3	-	-	-	-	-	-	-	4	1	3	7	5	2	1	1	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	5	2	3	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	2	-	-	-	-	-	-
Leipzig	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	23	19	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	23	19	4	-	-	-	-	-	-

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2018/2019																								
Öffentliche Trägerschaft	315	199	116	55	36	19	6	2	4	10	7	3	51	32	19	185	117	68	2	1	1	6	4	2
Chemnitz, Stadt	58	34	24	11	8	3	-	-	-	1	1	-	11	7	4	32	16	16	1	1	-	2	1	1
Erzgebirgskreis	37	24	13	2	2	-	-	-	-	1	1	-	2	2	-	31	18	13	-	-	-	1	1	-
Mittelsachsen	54	28	26	19	8	11	-	-	-	-	-	-	5	4	1	28	16	12	1	-	1	1	-	1
Vogtlandkreis	4	3	1	-	-	-	-	-	-	3	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	36	25	11	1	-	1	6	2	4	4	3	1	1	-	1	24	20	4	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	57	42	15	17	13	4	-	-	-	-	-	-	24	16	8	15	12	3	-	-	-	1	1	-
Bautzen	10	9	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	7	1	-	-	-	1	1	-
Görlitz	2	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	14	9	5	2	2	-	-	-	-	-	-	-	5	1	4	7	6	1	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	5	3	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3	2	1	-	-	-	-	-	-
Leipzig	5	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	3	2	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	33	18	15	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	17	15	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	11	5	6	3	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	1	7	5	2	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	4	-	4	3	-	3	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	5	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	326	204	122	58	36	22	6	2	4	10	7	3	52	32	20	192	122	70	2	1	1	6	4	2
Chemnitz, Stadt	62	34	28	14	8	6	-	-	-	1	1	-	12	7	5	32	16	16	1	1	-	2	1	1
Erzgebirgskreis	37	24	13	2	2	-	-	-	-	1	1	-	2	2	-	31	18	13	-	-	-	1	1	-
Mittelsachsen	59	33	26	19	8	11	-	-	-	-	-	-	5	4	1	33	21	12	1	-	1	1	-	1
Vogtlandkreis	4	3	1	-	-	-	-	-	-	3	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	36	25	11	1	-	1	6	2	4	4	3	1	1	-	1	24	20	4	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	59	42	17	17	13	4	-	-	-	-	-	-	24	16	8	17	12	5	-	-	-	1	1	-
Bautzen	10	9	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	7	1	-	-	-	1	1	-
Görlitz	2	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	14	9	5	2	2	-	-	-	-	-	-	-	5	1	4	7	6	1	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	5	3	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	3	2	1	-	-	-	-	-	-
Leipzig	5	3	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	3	2	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	33	18	15	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	32	17	15	-	-	-	-	-	-

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2019/2020																								
Öffentliche Trägerschaft	395	245	150	66	50	16	1	-	1	14	9	5	52	31	21	252	148	104	6	5	1	4	2	2
Chemnitz, Stadt	39	24	15	7	6	1	-	-	-	3	2	1	12	9	3	13	5	8	2	1	1	2	1	1
Erzgebirgskreis	41	31	10	5	4	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	35	26	9	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	59	28	31	16	6	10	-	-	-	1	-	1	6	4	2	36	18	18	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	4	3	1	1	1	-	-	-	-	2	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	64	36	28	1	1	-	1	-	1	2	1	1	1	-	1	58	33	25	1	1	-	-	-	-
Dresden, Stadt	68	50	18	29	25	4	-	-	-	5	4	1	22	14	8	9	5	4	2	2	-	1	-	1
Bautzen	7	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	5	1	-	-	-	1	1	-
Meißen	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	27	18	9	6	6	-	-	-	-	1	1	-	4	1	3	15	9	6	1	1	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	41	25	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	39	24	15	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	41	23	18	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	22	18	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	22	12	10	8	7	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1	12	4	8	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	10	8	2	8	7	1	-	-	-	-	-	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	11	3	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	3	8	-	-	-	-	-	-

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	417	257	160	74	57	17	1	-	1	14	9	5	54	32	22	264	152	112	6	5	1	4	2	2
Chemnitz, Stadt	49	32	17	15	13	2	-	-	-	3	2	1	14	10	4	13	5	8	2	1	1	2	1	1
Erzgebirgskreis	41	31	10	5	4	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	35	26	9	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	60	29	31	16	6	10	-	-	-	1	-	1	6	4	2	37	19	18	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	4	3	1	1	1	-	-	-	-	2	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	64	36	28	1	1	-	1	-	1	2	1	1	1	-	1	58	33	25	1	1	-	-	-	-
Dresden, Stadt	79	53	26	29	25	4	-	-	-	5	4	1	22	14	8	20	8	12	2	2	-	1	-	1
Bautzen	7	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	5	1	-	-	-	1	1	-
Meißen	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	27	18	9	6	6	-	-	-	-	1	1	-	4	1	3	15	9	6	1	1	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	41	25	16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	1	39	24	15	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	41	23	18	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	22	18	-	-	-	-	-	-

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2020/2021																								
Öffentliche Trägerschaft	391	255	136	92	78	14	1	1	-	14	10	4	30	13	17	213	130	83	7	6	1	34	17	17
Chemnitz, Stadt	20	16	4	5	4	1	-	-	-	-	-	-	7	5	2	5	4	1	2	2	-	1	1	-
Erzgebirgskreis	42	33	9	2	2	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	36	29	7	1	-	1	1	1	-
Mittelsachsen	15	10	5	2	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	11	8	3	-	-	-	1	1	-
Vogtlandkreis	8	7	1	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-	2	1	1
Zwickau	77	34	43	1	1	-	-	-	-	1	-	1	2	1	1	72	31	41	1	1	-	-	-	-
Dresden, Stadt	129	83	46	41	36	5	-	-	-	10	8	2	14	4	10	34	21	13	2	2	-	28	12	16
Bautzen	12	10	2	1	1	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	8	6	2	-	-	-	1	1	-
Görlitz	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meißen	15	13	2	15	13	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	25	17	8	5	4	1	-	-	-	1	1	-	1	-	1	18	12	6	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	15	11	4	15	11	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	27	17	10	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	15	10	1	1	-	-	-	-
Nordsachsen	4	4	-	2	2	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	26	17	9	12	8	4	-	-	-	1	1	-	3	1	2	10	7	3	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	18	11	7	12	8	4	-	-	-	1	1	-	3	1	2	2	1	1	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	8	6	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	8	6	2	-	-	-	-	-	-

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Berufsschulen (einschl. BGJ, BVJ, BVM) im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																					
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache			
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	
Insgesamt	417	272	145	104	86	18	1	1	-	15	11	4	33	14	19	223	137	86	7	6	1	34	17	17	
Chemnitz, Stadt	38	27	11	17	12	5	-	-	-	1	1	-	10	6	4	7	5	2	2	2	2	-	1	1	-
Erzgebirgskreis	42	33	9	2	2	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-	36	29	7	1	-	1	1	1	1	-
Mittelsachsen	15	10	5	2	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	11	8	3	-	-	-	1	1	1	-
Vogtlandkreis	8	7	1	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-	-	2	1	1
Zwickau	77	34	43	1	1	-	-	-	-	1	-	1	2	1	1	72	31	41	1	1	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	137	89	48	41	36	5	-	-	-	10	8	2	14	4	10	42	27	15	2	2	-	28	12	16	-
Bautzen	12	10	2	1	1	-	-	-	-	1	1	-	1	1	-	8	6	2	-	-	-	1	1	1	-
Görlitz	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Meißen	15	13	2	15	13	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	25	17	8	5	4	1	-	-	-	1	1	-	1	-	1	18	12	6	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	15	11	4	15	11	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Leipzig	27	17	10	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	25	15	10	1	1	-	-	-	-	-
Nordsachsen	4	4	-	2	2	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

1) Seit dem Schuljahr 2020/2021 werden zusätzlich die Geschlechtsausprägungen „divers“ und „ohne Angabe“ nach § 22 Absatz 3 PStG erhoben. Diese werden bei Auswertungen allerdings dem männlichen Geschlecht zugeordnet.

Schüler/-innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an Förderschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 nach Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Trägerschaft und Geschlecht

Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Insgesamt			Öffentliche Trägerschaft			Freie Trägerschaft		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2019/2020									
Chemnitz, Stadt	25	14	11	-	-	-	25	14	11
Dresden, Stadt	6	2	4	2	1	1	4	1	3
Sachsen	31	16	15	2	1	1	29	15	14
2020/2021									
Chemnitz, Stadt	20	12	8	-	-	-	20	12	8
Dresden, Stadt	7	3	4	-	-	-	7	3	4
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1	1	-	1	1	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	1	1	-	1	1	-	-	-	-
Sachsen	29	17	12	2	2	-	27	15	12

Anzahl der Grundschulen im Freistaat Sachsen, die inklusiv unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Anzahl der Schulen	Und zwar mit dem Förderschwerpunkt						
		Emotionale und soziale Entwicklung	Geistige Entwicklung	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Lernen	Sehen	Sprache
2015/2016								
Öffentliche Trägerschaft	669	457	18	135	255	172	41	438
Chemnitz, Stadt	37	29	-	8	11	9	2	31
Erzgebirgskreis	70	30	-	10	33	28	2	45
Mittelsachsen	62	31	3	12	19	28	2	45
Vogtlandkreis	42	25	-	7	19	14	3	22
Zwickau	49	39	4	11	26	23	4	29
Dresden, Stadt	62	32	2	14	23	13	9	35
Bautzen	53	35	-	8	18	2	2	23
Görlitz	39	27	3	9	18	3	3	15
Meißen	43	36	2	7	21	18	4	25
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	48	37	1	6	15	11	3	22
Leipzig, Stadt	66	56	1	23	27	11	4	60
Leipzig	53	45	1	11	15	4	2	42
Nordsachsen	45	35	1	9	10	8	1	44
Freie Trägerschaft	61	41	19	10	33	36	5	25
Chemnitz, Stadt	6	3	2	1	4	2	-	4
Erzgebirgskreis	6	4	4	1	4	4	-	3
Mittelsachsen	4	4	1	1	1	2	-	1
Vogtlandkreis	3	2	2	1	2	3	1	2
Zwickau	6	5	1	-	1	4	-	2
Dresden, Stadt	8	4	2	-	6	7	1	2
Bautzen	2	1	-	-	1	-	-	1
Görlitz	4	3	1	1	3	4	-	1
Meißen	5	2	1	1	1	5	2	1
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	4	3	2	2	3	1	-	1
Leipzig, Stadt	6	6	1	1	2	-	-	3
Leipzig	3	2	1	-	1	3	-	2
Nordsachsen	4	2	1	1	4	1	1	2
Insgesamt	730	498	37	145	288	208	46	463
Chemnitz, Stadt	43	32	2	9	15	11	2	35
Erzgebirgskreis	76	34	4	11	37	32	2	48
Mittelsachsen	66	35	4	13	20	30	2	46
Vogtlandkreis	45	27	2	8	21	17	4	24
Zwickau	55	44	5	11	27	27	4	31
Dresden, Stadt	70	36	4	14	29	20	10	37
Bautzen	55	36	-	8	19	2	2	24
Görlitz	43	30	4	10	21	7	3	16
Meißen	48	38	3	8	22	23	6	26
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	52	40	3	8	18	12	3	23
Leipzig, Stadt	72	62	2	24	29	11	4	63
Leipzig	56	47	2	11	16	7	2	44
Nordsachsen	49	37	2	10	14	9	2	46

Anzahl der Grundschulen im Freistaat Sachsen, die inklusiv unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Anzahl der Schulen	Und zwar mit dem Förderschwerpunkt						
		Emotionale und soziale Entwicklung	Geistige Entwicklung	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Lernen	Sehen	Sprache
2016/2017								
Öffentliche Trägerschaft	653	458	23	123	244	181	43	445
Chemnitz, Stadt	39	28	1	8	15	12	2	34
Erzgebirgskreis	71	35	1	9	27	22	1	49
Mittelsachsen	58	35	4	6	13	27	3	40
Vogtlandkreis	35	23	-	7	15	13	5	20
Zwickau	47	39	4	12	23	21	3	32
Dresden, Stadt	61	34	2	7	28	16	9	33
Bautzen	48	27	-	10	17	3	4	23
Görlitz	39	22	2	7	15	4	3	19
Meißen	43	35	3	6	23	23	-	29
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	51	39	1	9	15	12	2	27
Leipzig, Stadt	67	61	2	22	26	16	6	60
Leipzig	51	45	2	11	13	5	3	39
Nordsachsen	43	35	1	9	14	7	2	40
Freie Trägerschaft	60	39	22	14	31	30	3	22
Chemnitz, Stadt	4	3	3	2	3	1	-	1
Erzgebirgskreis	6	4	3	1	3	4	-	1
Mittelsachsen	4	3	3	-	1	3	-	1
Vogtlandkreis	4	3	2	1	3	3	-	3
Zwickau	5	4	1	1	1	3	-	3
Dresden, Stadt	7	4	2	1	6	5	1	2
Bautzen	3	1	1	-	2	-	-	1
Görlitz	4	2	1	1	3	3	-	1
Meißen	5	2	1	2	2	4	1	1
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3	3	2	1	1	1	-	1
Leipzig, Stadt	7	6	1	3	2	-	-	1
Leipzig	3	-	1	-	1	2	-	3
Nordsachsen	5	4	1	1	3	1	1	3
Insgesamt	713	497	45	137	275	211	46	467
Chemnitz, Stadt	43	31	4	10	18	13	2	35
Erzgebirgskreis	77	39	4	10	30	26	1	50
Mittelsachsen	62	38	7	6	14	30	3	41
Vogtlandkreis	39	26	2	8	18	16	5	23
Zwickau	52	43	5	13	24	24	3	35
Dresden, Stadt	68	38	4	8	34	21	10	35
Bautzen	51	28	1	10	19	3	4	24
Görlitz	43	24	3	8	18	7	3	20
Meißen	48	37	4	8	25	27	1	30
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	54	42	3	10	16	13	2	28
Leipzig, Stadt	74	67	3	25	28	16	6	61
Leipzig	54	45	3	11	14	7	3	42
Nordsachsen	48	39	2	10	17	8	3	43

Anzahl der Grundschulen im Freistaat Sachsen, die inklusiv unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Anzahl der Schulen	Und zwar mit dem Förderschwerpunkt						
		Emotionale und soziale Entwicklung	Geistige Entwicklung	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Lernen	Sehen	Sprache
2017/2018								
Öffentliche Trägerschaft	658	454	22	129	256	172	47	441
Chemnitz, Stadt	38	24	2	10	15	14	1	31
Erzgebirgskreis	72	30	3	10	23	20	1	44
Mittelsachsen	59	35	2	6	16	20	3	39
Vogtlandkreis	37	18	2	7	16	9	4	19
Zwickau	49	37	3	8	26	18	1	35
Dresden, Stadt	61	39	1	8	32	13	9	32
Bautzen	54	28	-	9	24	5	6	24
Görlitz	37	20	1	8	17	1	5	16
Meißen	40	36	2	7	20	18	1	34
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	47	36	1	8	14	15	1	26
Leipzig, Stadt	67	61	3	24	19	17	10	61
Leipzig	53	49	2	12	21	13	4	40
Nordsachsen	44	41	-	12	13	9	1	40
Freie Trägerschaft	65	50	25	12	31	33	5	23
Chemnitz, Stadt	5	4	3	2	3	2	1	2
Erzgebirgskreis	6	6	4	-	1	3	1	1
Mittelsachsen	4	3	3	1	2	3	-	2
Vogtlandkreis	5	4	2	1	4	3	-	3
Zwickau	8	6	1	-	3	4	-	4
Dresden, Stadt	8	4	4	1	6	6	2	2
Bautzen	2	1	-	-	2	-	-	-
Görlitz	5	5	2	1	2	3	-	1
Meißen	5	3	2	-	2	3	-	-
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3	3	1	1	-	2	-	1
Leipzig, Stadt	7	7	1	3	3	-	-	3
Leipzig	3	1	1	1	1	3	-	3
Nordsachsen	4	3	1	1	2	1	1	1
Insgesamt	723	504	47	141	287	205	52	464
Chemnitz, Stadt	43	28	5	12	18	16	2	33
Erzgebirgskreis	78	36	7	10	24	23	2	45
Mittelsachsen	63	38	5	7	18	23	3	41
Vogtlandkreis	42	22	4	8	20	12	4	22
Zwickau	57	43	4	8	29	22	1	39
Dresden, Stadt	69	43	5	9	38	19	11	34
Bautzen	56	29	-	9	26	5	6	24
Görlitz	42	25	3	9	19	4	5	17
Meißen	45	39	4	7	22	21	1	34
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	50	39	2	9	14	17	1	27
Leipzig, Stadt	74	68	4	27	22	17	10	64
Leipzig	56	50	3	13	22	16	4	43
Nordsachsen	48	44	1	13	15	10	2	41

Anzahl der Grundschulen im Freistaat Sachsen, die inklusiv unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Anzahl der Schulen	Und zwar mit dem Förderschwerpunkt						
		Emotionale und soziale Entwicklung	Geistige Entwicklung	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Lernen	Sehen	Sprache
2018/2019								
Öffentliche Trägerschaft	667	466	26	129	255	225	49	443
Chemnitz, Stadt	37	25	3	11	10	18	1	27
Erzgebirgskreis	71	31	2	13	21	22	2	45
Mittelsachsen	63	35	2	5	18	27	3	42
Vogtlandkreis	40	20	3	6	18	11	3	25
Zwickau	50	40	1	2	24	22	3	34
Dresden, Stadt	62	37	3	11	31	19	11	40
Bautzen	55	27	-	10	27	7	7	18
Görlitz	37	21	-	9	11	7	5	21
Meißen	40	35	2	5	21	18	1	28
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	47	38	-	6	17	16	1	25
Leipzig, Stadt	68	66	6	23	26	28	9	61
Leipzig	52	48	4	16	19	22	3	37
Nordsachsen	45	43	-	12	12	8	-	40
Freie Trägerschaft	71	44	24	17	34	39	7	25
Chemnitz, Stadt	5	3	2	2	2	3	1	2
Erzgebirgskreis	6	4	3	1	2	5	1	1
Mittelsachsen	4	1	2	1	2	2	-	1
Vogtlandkreis	5	4	2	-	5	3	-	3
Zwickau	7	3	1	1	5	5	-	4
Dresden, Stadt	8	5	5	3	4	5	2	3
Bautzen	5	3	1	1	1	2	-	-
Görlitz	5	4	2	1	2	4	-	1
Meißen	5	2	2	1	3	2	1	1
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	4	2	1	1	-	2	-	1
Leipzig, Stadt	8	8	-	3	4	-	-	3
Leipzig	4	1	1	2	2	4	-	3
Nordsachsen	5	4	2	-	2	2	2	2
Insgesamt	738	510	50	146	289	264	56	468
Chemnitz, Stadt	42	28	5	13	12	21	2	29
Erzgebirgskreis	77	35	5	14	23	27	3	46
Mittelsachsen	67	36	4	6	20	29	3	43
Vogtlandkreis	45	24	5	6	23	14	3	28
Zwickau	57	43	2	3	29	27	3	38
Dresden, Stadt	70	42	8	14	35	24	13	43
Bautzen	60	30	1	11	28	9	7	18
Görlitz	42	25	2	10	13	11	5	22
Meißen	45	37	4	6	24	20	2	29
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	51	40	1	7	17	18	1	26
Leipzig, Stadt	76	74	6	26	30	28	9	64
Leipzig	56	49	5	18	21	26	3	40
Nordsachsen	50	47	2	12	14	10	2	42

Anzahl der Grundschulen im Freistaat Sachsen, die inklusiv unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Anzahl der Schulen	Und zwar mit dem Förderschwerpunkt						
		Emotionale und soziale Entwicklung	Geistige Entwicklung	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Lernen	Sehen	Sprache
2019/2020								
Öffentliche Trägerschaft	671	461	31	127	259	246	53	440
Chemnitz, Stadt	37	22	2	7	9	21	-	26
Erzgebirgskreis	73	33	4	12	24	24	4	49
Mittelsachsen	59	31	3	8	19	24	5	41
Vogtlandkreis	41	19	5	6	20	11	1	19
Zwickau	48	42	-	3	19	17	2	33
Dresden, Stadt	64	38	4	10	24	20	9	35
Bautzen	54	30	-	10	18	6	9	21
Görlitz	37	23	-	8	10	8	4	17
Meißen	43	29	3	5	21	22	3	34
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	49	38	-	5	21	18	2	24
Leipzig, Stadt	68	65	6	22	34	31	8	62
Leipzig	53	48	4	21	25	31	6	40
Nordsachsen	45	43	-	10	15	13	-	39
Freie Trägerschaft	72	55	27	15	42	44	9	31
Chemnitz, Stadt	5	3	2	-	1	3	-	2
Erzgebirgskreis	7	7	3	2	4	4	1	4
Mittelsachsen	4	3	1	-	4	3	-	-
Vogtlandkreis	4	4	2	1	4	3	-	2
Zwickau	8	4	1	1	5	7	1	5
Dresden, Stadt	8	7	5	2	6	6	3	2
Bautzen	6	4	1	2	1	3	1	-
Görlitz	5	4	2	1	3	4	-	2
Meißen	5	3	2	2	3	2	-	2
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	4	3	1	-	1	3	-	3
Leipzig, Stadt	6	6	1	1	5	-	1	4
Leipzig	4	2	2	3	3	4	-	3
Nordsachsen	6	5	4	-	2	2	2	2
Insgesamt	743	516	58	142	301	290	62	471
Chemnitz, Stadt	42	25	4	7	10	24	-	28
Erzgebirgskreis	80	40	7	14	28	28	5	53
Mittelsachsen	63	34	4	8	23	27	5	41
Vogtlandkreis	45	23	7	7	24	14	1	21
Zwickau	56	46	1	4	24	24	3	38
Dresden, Stadt	72	45	9	12	30	26	12	37
Bautzen	60	34	1	12	19	9	10	21
Görlitz	42	27	2	9	13	12	4	19
Meißen	48	32	5	7	24	24	3	36
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	53	41	1	5	22	21	2	27
Leipzig, Stadt	74	71	7	23	39	31	9	66
Leipzig	57	50	6	24	28	35	6	43
Nordsachsen	51	48	4	10	17	15	2	41

Anzahl der Grundschulen im Freistaat Sachsen, die inklusiv unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Anzahl der Schulen	Und zwar mit dem Förderschwerpunkt						
		Emotionale und soziale Entwicklung	Geistige Entwicklung	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Lernen	Sehen	Sprache
2020/2021								
Öffentliche Trägerschaft	658	454	33	138	276	277	45	447
Chemnitz, Stadt	37	17	2	7	10	19	-	28
Erzgebirgskreis	71	43	3	13	23	23	3	50
Mittelsachsen	60	29	4	9	27	25	4	34
Vogtlandkreis	42	22	4	7	18	15	1	21
Zwickau	47	39	-	6	25	19	2	33
Dresden, Stadt	62	33	3	16	27	25	6	40
Bautzen	51	28	1	4	16	8	8	21
Görlitz	35	18	-	5	15	3	4	20
Meißen	39	29	2	7	18	25	3	34
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	47	37	-	9	18	15	1	26
Leipzig, Stadt	71	67	9	26	35	43	8	61
Leipzig	52	49	5	16	28	34	5	40
Nordsachsen	44	43	-	13	16	23	-	39
Freie Trägerschaft	74	52	24	15	42	39	5	35
Chemnitz, Stadt	5	2	1	-	2	1	-	3
Erzgebirgskreis	7	6	3	1	5	4	-	4
Mittelsachsen	4	3	1	-	2	3	-	2
Vogtlandkreis	5	4	2	1	5	3	-	3
Zwickau	8	6	1	2	3	3	-	4
Dresden, Stadt	9	6	5	1	5	6	2	3
Bautzen	6	3	-	3	3	4	-	1
Görlitz	6	5	2	1	3	5	-	1
Meißen	5	3	3	3	3	2	1	2
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	3	2	1	-	2	2	-	3
Leipzig, Stadt	6	5	-	1	5	-	-	4
Leipzig	4	2	2	2	2	3	-	2
Nordsachsen	6	5	3	-	2	3	2	3
Insgesamt	732	506	57	153	318	316	50	482
Chemnitz, Stadt	42	19	3	7	12	20	-	31
Erzgebirgskreis	78	49	6	14	28	27	3	54
Mittelsachsen	64	32	5	9	29	28	4	36
Vogtlandkreis	47	26	6	8	23	18	1	24
Zwickau	55	45	1	8	28	22	2	37
Dresden, Stadt	71	39	8	17	32	31	8	43
Bautzen	57	31	1	7	19	12	8	22
Görlitz	41	23	2	6	18	8	4	21
Meißen	44	32	5	10	21	27	4	36
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	50	39	1	9	20	17	1	29
Leipzig, Stadt	77	72	9	27	40	43	8	65
Leipzig	56	51	7	18	30	37	5	42
Nordsachsen	50	48	3	13	18	26	2	42

Anzahl der Fachschulen im Freistaat Sachsen, die inklusiv unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Anzahl der Schulen	Und zwar mit dem Förderschwerpunkt						
		Emotionale und soziale Entwicklung	Geistige Entwicklung	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Lernen	Sehen	Sprache
2015/2016								
Öffentliche Trägerschaft	1	1	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	1	1	-	-	-	-	-	-
Insgesamt	1	1	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	1	1	-	-	-	-	-	-
2016/2017								
Freie Trägerschaft	1	-	-	-	-	-	1	-
Zwickau	1	-	-	-	-	-	1	-
Insgesamt	1	-	-	-	-	-	1	-
Zwickau	1	-	-	-	-	-	1	-
2017/2018								
Öffentliche Trägerschaft	3	1	-	1	1	1	1	-
Chemnitz, Stadt	1	-	-	-	-	-	1	-
Mittelsachsen	1	1	-	-	1	1	-	-
Dresden, Stadt	1	-	-	1	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	1	-	-	-	-	-	1	-
Zwickau	1	-	-	-	-	-	1	-
Insgesamt	4	1	-	1	1	1	2	-
Chemnitz, Stadt	1	-	-	-	-	-	1	-
Mittelsachsen	1	1	-	-	1	1	-	-
Zwickau	1	-	-	-	-	-	1	-
Dresden, Stadt	1	-	-	1	-	-	-	-
2018/2019								
Öffentliche Trägerschaft	3	1	-	-	3	-	-	-
Chemnitz, Stadt	1	-	-	-	1	-	-	-
Erzgebirgskreis	1	-	-	-	1	-	-	-
Mittelsachsen	1	1	-	-	1	-	-	-
Freie Trägerschaft	1	-	-	-	-	-	1	-
Zwickau	1	-	-	-	-	-	1	-
Insgesamt	4	1	-	-	3	-	1	-
Chemnitz, Stadt	1	-	-	-	1	-	-	-
Erzgebirgskreis	1	-	-	-	1	-	-	-
Mittelsachsen	1	1	-	-	1	-	-	-
Zwickau	1	-	-	-	-	-	1	-

Anzahl der Fachschulen im Freistaat Sachsen, die inklusiv unterrichtete Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen sowie Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Anzahl der Schulen	Und zwar mit dem Förderschwerpunkt						
		Emotionale und soziale Entwicklung	Geistige Entwicklung	Hören	Körperliche und motorische Entwicklung	Lernen	Sehen	Sprache
2019/2020								
Öffentliche Trägerschaft	4	-	-	1	3	-	1	-
Mittelsachsen	1	-	-	-	1	-	-	-
Zwickau	1	-	-	-	1	-	-	-
Dresden, Stadt	1	-	-	1	1	-	-	-
Meißen	1	-	-	-	-	-	1	-
Freie Trägerschaft	1	-	-	-	1	-	-	-
Zwickau	1	-	-	-	1	-	-	-
Insgesamt	5	-	-	1	4	-	1	-
Mittelsachsen	1	-	-	-	1	-	-	-
Zwickau	2	-	-	-	2	-	-	-
Dresden, Stadt	1	-	-	1	1	-	-	-
Meißen	1	-	-	-	-	-	1	-
2020/2021								
Öffentliche Trägerschaft	4	3	-	1	2	-	-	1
Dresden, Stadt	2	1	-	1	1	-	-	1
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1	1	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	1	1	-	-	1	-	-	-
Freie Trägerschaft	1	-	-	-	1	-	-	-
Zwickau	1	-	-	-	1	-	-	-
Insgesamt	5	3	-	1	3	-	-	1
Zwickau	1	-	-	-	1	-	-	-
Dresden, Stadt	2	1	-	1	1	-	-	1
Sächsische Schweiz-Osterzgebirge	1	1	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	1	1	-	-	1	-	-	-

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
2015/2016								
Öffentliche Trägerschaft	677	662	648	659	679	597	-	3 922
1	-	-	-	-	-	1	-	1
2	-	-	-	-	-	1	-	1
3	-	-	1	1	1	1	-	4
4	-	-	1	2	-	1	-	4
5	-	-	-	-	1	-	-	1
6	-	-	-	1	-	1	-	2
7	-	-	-	1	3	-	-	4
8	-	-	1	-	1	2	-	4
9	-	-	-	1	1	-	-	2
10	-	1	2	2	3	2	-	10
11	-	-	1	2	1	2	-	6
12	-	-	1	1	4	1	-	7
13	-	2	3	3	7	2	-	17
14	2	1	4	9	2	6	-	24
15	4	1	13	11	6	13	-	48
16	7	4	8	9	9	16	-	53
17	13	7	10	12	15	23	-	80
18	16	11	13	11	16	31	-	98
19	24	16	27	16	22	39	-	144
20	40	37	28	29	28	49	-	211
21	40	42	41	32	28	70	-	253
22	66	69	55	43	37	60	-	330
23	66	76	68	52	78	53	-	393
24	93	95	74	83	78	65	-	488
25	95	99	96	81	86	52	-	509
26	82	63	80	104	93	39	-	461
27	63	73	61	88	78	41	-	404
28	58	63	58	64	80	26	-	349
29	6	2	1	1	1	-	-	11
30	2	-	-	-	-	-	-	2
31	-	-	1	-	-	-	-	1

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Freie Trägerschaft	90	86	80	83	83	81	-	503
4	-	-	-	-	1	1	-	2
5	1	1	-	-	-	-	-	2
6	-	2	-	-	-	-	-	2
7	-	-	-	1	-	1	-	2
8	-	-	2	-	1	-	-	3
9	2	2	2	-	-	1	-	7
10	1	-	-	2	-	-	-	3
11	-	-	-	2	1	3	-	6
12	3	1	2	-	1	3	-	10
13	2	2	2	1	3	1	-	11
14	1	3	3	2	5	6	-	20
15	1	3	-	4	-	1	-	9
16	4	3	6	3	6	5	-	27
17	6	3	2	4	2	5	-	22
18	8	4	5	9	3	3	-	32
19	6	4	5	4	4	2	-	25
20	6	5	4	3	3	6	-	27
21	6	8	7	7	8	7	-	43
22	6	9	7	9	7	7	-	45
23	8	5	8	9	7	5	-	42
24	11	10	11	8	13	8	-	61
25	5	10	2	6	5	9	-	37
26	4	6	5	6	8	3	-	32
27	4	3	3	-	3	1	-	14
28	2	-	2	2	1	-	-	7
29	1	1	-	-	-	2	-	4
30	1	-	-	-	-	-	-	1
32	1	1	1	-	1	1	-	5
33	-	-	1	1	-	-	-	2

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Insgesamt	767	748	728	742	762	678	-	4 425
1	-	-	-	-	-	1	-	1
2	-	-	-	-	-	1	-	1
3	-	-	1	1	1	1	-	4
4	-	-	1	2	1	2	-	6
5	1	1	-	-	1	-	-	3
6	-	2	-	1	-	1	-	4
7	-	-	-	2	3	1	-	6
8	-	-	3	-	2	2	-	7
9	2	2	2	1	1	1	-	9
10	1	1	2	4	3	2	-	13
11	-	-	1	4	2	5	-	12
12	3	1	3	1	5	4	-	17
13	2	4	5	4	10	3	-	28
14	3	4	7	11	7	12	-	44
15	5	4	13	15	6	14	-	57
16	11	7	14	12	15	21	-	80
17	19	10	12	16	17	28	-	102
18	24	15	18	20	19	34	-	130
19	30	20	32	20	26	41	-	169
20	46	42	32	32	31	55	-	238
21	46	50	48	39	36	77	-	296
22	72	78	62	52	44	67	-	375
23	74	81	76	61	85	58	-	435
24	104	105	85	91	91	73	-	549
25	100	109	98	87	91	61	-	546
26	86	69	85	110	101	42	-	493
27	67	76	64	88	81	42	-	418
28	60	63	60	66	81	26	-	356
29	7	3	1	1	1	2	-	15
30	3	-	-	-	-	-	-	3
31	-	-	1	-	-	-	-	1
32	1	1	1	-	1	1	-	5
33	-	-	1	1	-	-	-	2

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
2016/2017								
Öffentliche Trägerschaft	680	685	680	666	674	628	-	4 013
2	-	-	-	-	1	-	-	1
3	-	-	1	1	1	2	-	5
4	-	-	-	2	2	2	-	6
6	-	-	-	-	-	1	-	1
7	-	-	-	-	1	-	-	1
8	-	-	-	1	-	-	-	1
9	-	-	-	1	1	-	-	2
10	-	-	3	-	3	3	-	9
11	-	-	2	3	6	1	-	12
12	-	-	1	2	4	1	-	8
13	-	1	1	5	6	3	-	16
14	-	-	8	6	6	3	-	23
15	2	1	3	6	11	8	-	31
16	3	8	11	7	14	18	-	61
17	5	6	3	8	5	24	-	51
18	9	7	10	10	10	33	-	79
19	25	16	11	14	15	47	-	128
20	40	31	24	21	15	44	-	175
21	39	40	29	16	19	58	-	201
22	55	61	46	43	43	74	-	322
23	66	64	58	48	48	63	-	347
24	61	75	99	69	70	67	-	441
25	105	101	90	87	87	62	-	532
26	96	91	104	103	99	41	-	534
27	74	91	85	97	112	43	-	502
28	90	87	79	105	87	29	-	477
29	4	2	10	6	6	1	-	29
30	3	2	2	4	1	-	-	12
31	2	-	-	-	1	-	-	3
32	-	1	-	1	-	-	-	2
34	1	-	-	-	-	-	-	1

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Freie Trägerschaft	110	93	87	82	85	82	-	539
3	1	-	-	-	-	1	-	2
5	1	-	-	-	-	-	-	1
6	3	1	1	-	-	1	-	6
7	1	3	2	-	-	-	-	6
8	-	1	1	2	1	-	-	5
9	1	2	-	1	-	1	-	5
10	-	2	1	-	-	1	-	4
11	2	-	1	1	1	1	-	6
12	1	1	-	2	1	3	-	8
13	-	1	2	2	1	2	-	8
14	5	1	4	4	7	3	-	24
15	7	4	1	4	3	1	-	20
16	2	2	2	3	2	2	-	13
17	6	8	4	-	3	2	-	23
18	9	9	8	3	4	5	-	38
19	4	5	3	5	4	6	-	27
20	6	4	6	5	3	9	-	33
21	6	5	7	5	7	2	-	32
22	7	8	8	8	9	7	-	47
23	12	14	10	8	7	8	-	59
24	14	6	6	8	15	6	-	55
25	7	4	9	8	8	10	-	46
26	10	6	6	5	5	6	-	38
27	3	4	4	5	1	3	-	20
28	-	1	-	1	1	1	-	4
29	-	-	-	1	-	-	-	1
30	1	-	-	-	1	-	-	2
32	-	1	1	1	-	1	-	4
33	1	-	-	-	-	-	-	1
34	-	-	-	-	1	-	-	1

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Insgesamt	790	778	767	748	759	710	-	4 552
2	-	-	-	-	1	-	-	1
3	1	-	1	1	1	3	-	7
4	-	-	-	2	2	2	-	6
5	1	-	-	-	-	-	-	1
6	3	1	1	-	-	2	-	7
7	1	3	2	-	1	-	-	7
8	-	1	1	3	1	-	-	6
9	1	2	-	2	1	1	-	7
10	-	2	4	-	3	4	-	13
11	2	-	3	4	7	2	-	18
12	1	1	1	4	5	4	-	16
13	-	2	3	7	7	5	-	24
14	5	1	12	10	13	6	-	47
15	9	5	4	10	14	9	-	51
16	5	10	13	10	16	20	-	74
17	11	14	7	8	8	26	-	74
18	18	16	18	13	14	38	-	117
19	29	21	14	19	19	53	-	155
20	46	35	30	26	18	53	-	208
21	45	45	36	21	26	60	-	233
22	62	69	54	51	52	81	-	369
23	78	78	68	56	55	71	-	406
24	75	81	105	77	85	73	-	496
25	112	105	99	95	95	72	-	578
26	106	97	110	108	104	47	-	572
27	77	95	89	102	113	46	-	522
28	90	88	79	106	88	30	-	481
29	4	2	10	7	6	1	-	30
30	4	2	2	4	2	-	-	14
31	2	-	-	-	1	-	-	3
32	-	2	1	2	-	1	-	6
33	1	-	-	-	-	-	-	1
34	1	-	-	-	1	-	-	2

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
2017/2018								
Öffentliche Trägerschaft	677	681	693	697	683	608	-	4 039
1	-	-	-	-	2	-	-	2
2	-	-	-	-	4	-	-	4
3	-	-	-	1	1	-	-	2
4	-	-	-	-	1	3	-	4
5	-	-	-	-	2	1	-	3
7	-	-	-	-	4	-	-	4
8	-	-	-	1	-	-	-	1
9	-	-	-	-	1	1	-	2
10	1	-	-	2	1	1	-	5
11	-	-	-	3	4	1	-	8
12	-	-	2	2	5	3	-	12
13	-	-	3	3	7	3	-	16
14	-	-	3	4	6	3	-	16
15	-	2	5	9	5	15	-	36
16	3	5	10	7	5	17	-	47
17	5	8	6	6	9	23	-	57
18	13	5	11	14	9	31	-	83
19	16	24	18	12	11	40	-	121
20	42	38	20	26	22	56	-	204
21	46	29	34	13	32	72	-	226
22	46	42	46	43	30	62	-	269
23	54	61	53	58	42	73	-	341
24	59	79	80	85	59	65	-	427
25	113	97	118	97	95	45	-	565
26	81	97	94	104	104	41	-	521
27	99	98	93	96	118	33	-	537
28	89	91	90	105	96	19	-	490
29	6	2	3	5	7	-	-	23
30	3	1	1	1	-	-	-	6
31	-	2	1	-	1	-	-	4
32	1	-	-	-	-	-	-	1
33	-	-	2	-	-	-	-	2

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Freie Trägerschaft	108	110	92	88	83	85	-	566
4	-	1	-	-	-	-	-	1
5	1	1	-	-	-	-	-	2
6	2	3	1	1	-	1	-	8
7	-	-	-	1	-	-	-	1
8	1	-	1	-	-	-	-	2
9	2	1	-	1	-	-	-	4
10	2	1	1	2	2	3	-	11
11	-	1	-	-	-	-	-	1
12	-	-	-	1	1	4	-	6
13	4	2	-	1	4	4	-	15
14	1	3	4	-	3	2	-	13
15	3	7	2	4	3	2	-	21
16	6	3	1	3	2	2	-	17
17	7	5	2	4	2	4	-	24
18	5	11	12	3	2	5	-	38
19	6	4	9	4	6	6	-	35
20	8	9	6	9	5	6	-	43
21	-	4	9	8	4	4	-	29
22	11	9	11	5	3	9	-	48
23	4	14	7	11	7	4	-	47
24	17	8	6	8	13	15	-	67
25	13	10	8	8	8	6	-	53
26	10	10	4	8	10	2	-	44
27	3	1	4	5	5	3	-	21
28	1	1	2	-	1	1	-	6
29	-	-	1	-	-	-	-	1
30	-	-	-	-	1	-	-	1
31	-	-	-	-	-	1	-	1
33	-	-	1	-	-	-	-	1
34	1	1	-	1	1	-	-	4
35	-	-	-	-	-	1	-	1

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Insgesamt	785	791	785	785	766	693	-	4 605
1	-	-	-	-	2	-	-	2
2	-	-	-	-	4	-	-	4
3	-	-	-	1	1	-	-	2
4	-	1	-	-	1	3	-	5
5	1	1	-	-	2	1	-	5
6	2	3	1	1	-	1	-	8
7	-	-	-	1	4	-	-	5
8	1	-	1	1	-	-	-	3
9	2	1	-	1	1	1	-	6
10	3	1	1	4	3	4	-	16
11	-	1	-	3	4	1	-	9
12	-	-	2	3	6	7	-	18
13	4	2	3	4	11	7	-	31
14	1	3	7	4	9	5	-	29
15	3	9	7	13	8	17	-	57
16	9	8	11	10	7	19	-	64
17	12	13	8	10	11	27	-	81
18	18	16	23	17	11	36	-	121
19	22	28	27	16	17	46	-	156
20	50	47	26	35	27	62	-	247
21	46	33	43	21	36	76	-	255
22	57	51	57	48	33	71	-	317
23	58	75	60	69	49	77	-	388
24	76	87	86	93	72	80	-	494
25	126	107	126	105	103	51	-	618
26	91	107	98	112	114	43	-	565
27	102	99	97	101	123	36	-	558
28	90	92	92	105	97	20	-	496
29	6	2	4	5	7	-	-	24
30	3	1	1	1	1	-	-	7
31	-	2	1	-	1	1	-	5
32	1	-	-	-	-	-	-	1
33	-	-	3	-	-	-	-	3
34	1	1	-	1	1	-	-	4
35	-	-	-	-	-	1	-	1

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
2018/2019								
Öffentliche Trägerschaft	700	681	694	704	705	614	14	4 112
1	-	-	1	-	1	-	-	2
2	-	-	-	-	-	2	1	3
3	-	1	-	-	1	-	-	2
4	-	-	-	-	-	2	2	4
5	-	-	1	-	-	1	5	7
6	-	-	-	-	-	1	-	1
7	-	-	-	1	2	-	2	5
9	-	-	-	-	2	-	-	2
10	-	1	1	-	3	-	1	6
11	-	1	1	1	7	2	-	12
12	-	-	-	4	3	-	-	7
13	1	1	3	6	3	4	-	18
14	1	1	9	8	8	4	1	32
15	2	3	6	4	10	10	1	36
16	9	1	13	4	9	21	-	57
17	7	2	5	7	14	32	-	67
18	14	10	14	8	6	28	1	81
19	15	16	14	16	18	47	-	126
20	39	31	28	18	17	57	-	190
21	48	38	34	26	20	58	-	224
22	50	46	32	40	35	63	-	266
23	95	61	64	53	50	57	-	380
24	74	69	72	81	75	69	-	440
25	115	101	90	90	100	49	-	545
26	92	100	110	120	113	49	-	584
27	77	89	99	84	100	31	-	480
28	55	101	89	123	101	26	-	495
29	6	6	6	9	4	1	-	32
30	-	1	1	1	3	-	-	6
32	-	1	1	-	-	-	-	2

Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft und Klassenstufen

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Freie Trägerschaft	117	110	109	95	89	84	-	604
2	-	1	-	-	-	-	-	1
4	1	-	1	-	-	-	-	2
5	-	1	1	1	-	-	-	3
6	4	2	1	1	1	-	-	9
7	1	1	-	-	-	-	-	2
8	1	1	-	-	2	1	-	5
9	-	-	1	-	1	1	-	3
10	2	2	-	2	1	1	-	8
11	-	2	-	-	2	3	-	7
12	1	-	1	1	-	1	-	4
13	-	2	1	1	2	1	-	7
14	3	1	5	-	-	3	-	12
15	1	6	2	-	1	4	-	14
16	5	2	8	4	3	3	-	25
17	4	5	4	3	4	5	-	25
18	10	5	14	8	2	4	-	43
19	4	10	9	8	9	4	-	44
20	1	6	4	10	5	4	-	30
21	5	7	4	4	4	5	-	29
22	14	8	10	9	6	8	-	55
23	11	6	5	10	9	9	-	50
24	17	15	15	11	16	12	-	86
25	15	9	11	10	7	8	-	60
26	10	12	8	5	8	2	-	45
27	5	2	2	5	1	3	-	18
28	1	2	1	1	3	-	-	8
29	-	1	-	-	1	1	-	3
32	1	1	-	-	-	-	-	2
33	-	-	-	1	-	-	-	1
34	-	-	1	-	-	-	-	1
36	-	-	-	-	-	1	-	1
35	-	-	-	-	1	-	-	1

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Insgesamt	817	791	803	799	794	698	14	4 716
1	-	-	1	-	1	-	-	2
2	-	1	-	-	-	2	1	4
3	-	1	-	-	1	-	-	2
4	1	-	1	-	-	2	2	6
5	-	1	2	1	-	1	5	10
6	4	2	1	1	1	1	-	10
7	1	1	-	1	2	-	2	7
8	1	1	-	-	2	1	-	5
9	-	-	1	-	3	1	-	5
10	2	3	1	2	4	1	1	14
11	-	3	1	1	9	5	-	19
12	1	-	1	5	3	1	-	11
13	1	3	4	7	5	5	-	25
14	4	2	14	8	8	7	1	44
15	3	9	8	4	11	14	1	50
16	14	3	21	8	12	24	-	82
17	11	7	9	10	18	37	-	92
18	24	15	28	16	8	32	1	124
19	19	26	23	24	27	51	-	170
20	40	37	32	28	22	61	-	220
21	53	45	38	30	24	63	-	253
22	64	54	42	49	41	71	-	321
23	106	67	69	63	59	66	-	430
24	91	84	87	92	91	81	-	526
25	130	110	101	100	107	57	-	605
26	102	112	118	125	121	51	-	629
27	82	91	101	89	101	34	-	498
28	56	103	90	124	104	26	-	503
29	6	7	6	9	5	2	-	35
30	-	1	1	1	3	-	-	6
32	1	2	1	-	-	-	-	4
33	-	-	-	1	-	-	-	1
34	-	-	1	-	-	-	-	1
36	-	-	-	-	-	1	-	1
35	-	-	-	-	1	-	-	1

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
2019/2020								
Öffentliche Trägerschaft	720	703	694	704	714	641	12	4 188
1	-	-	1	-	2	1	-	4
2	-	-	-	-	2	-	2	4
3	-	-	-	-	-	-	1	1
4	-	-	1	1	2	1	1	6
5	-	-	-	-	-	-	2	2
6	-	-	-	1	2	1	3	7
7	-	-	-	-	-	1	1	2
8	-	-	-	-	1	-	-	1
9	-	-	-	-	1	1	-	2
10	-	-	1	2	2	3	-	8
11	-	-	1	4	2	-	1	8
12	-	-	1	4	1	2	1	9
13	-	1	5	9	4	7	-	26
14	1	-	5	5	11	7	-	29
15	3	2	6	7	6	13	-	37
16	7	4	9	1	10	13	-	44
17	8	10	8	9	13	17	-	65
18	16	9	9	13	9	29	-	85
19	33	17	13	12	12	45	-	132
20	35	36	13	17	21	59	-	181
21	66	32	29	31	20	59	-	237
22	80	51	45	40	32	74	-	322
23	85	63	64	63	52	66	-	393
24	93	102	89	65	73	67	-	489
25	90	111	115	87	112	61	-	576
26	91	109	94	83	109	47	-	533
27	71	99	93	118	103	40	-	524
28	38	55	86	122	104	25	-	430
29	1	2	5	8	7	2	-	25
30	1	-	-	-	1	-	-	2
31	-	-	-	2	-	-	-	2
32	1	-	-	-	-	-	-	1
33	-	-	1	-	-	-	-	1

Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft und Klassenstufen

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Freie Trägerschaft	123	118	108	110	95	88	-	642
2	-	-	1	-	-	-	-	1
3	1	1	-	1	-	-	-	3
4	-	-	-	1	-	-	-	1
5	1	1	-	1	-	1	-	4
6	2	2	1	-	1	1	-	7
7	2	1	1	-	-	1	-	5
8	2	2	-	-	1	-	-	5
9	-	1	-	1	-	2	-	4
10	1	1	1	-	-	-	-	3
11	2	-	2	-	2	-	-	6
12	-	-	2	1	1	1	-	5
13	2	2	1	1	-	3	-	9
14	6	2	2	4	1	3	-	18
15	1	2	2	2	1	3	-	11
16	4	5	4	1	1	4	-	19
17	4	3	3	8	4	2	-	24
18	5	3	6	7	4	7	-	32
19	3	11	8	12	8	4	-	46
20	12	5	8	7	9	6	-	47
21	6	7	4	3	6	2	-	28
22	9	14	12	11	5	5	-	56
23	6	12	14	17	13	11	-	73
24	20	14	4	9	11	14	-	72
25	14	12	14	13	13	7	-	73
26	12	10	9	5	7	9	-	52
27	6	6	4	4	4	-	-	24
28	1	-	4	-	1	-	-	6
29	-	-	-	-	-	1	-	1
30	-	-	-	-	1	-	-	1
32	1	-	1	-	-	-	-	2
34	-	1	-	1	1	1	-	4

**Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
nach Trägerschaft und Klassenstufen**

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Insgesamt	843	821	802	814	809	729	12	4 830
1	-	-	1	-	2	1	-	4
2	-	-	1	-	2	-	2	5
3	1	1	-	1	-	-	1	4
4	-	-	1	2	2	1	1	7
5	1	1	-	1	-	1	2	6
6	2	2	1	1	3	2	3	14
7	2	1	1	-	-	2	1	7
8	2	2	-	-	2	-	-	6
9	-	1	-	1	1	3	-	6
10	1	1	2	2	2	3	-	11
11	2	-	3	4	4	-	1	14
12	-	-	3	5	2	3	1	14
13	2	3	6	10	4	10	-	35
14	7	2	7	9	12	10	-	47
15	4	4	8	9	7	16	-	48
16	11	9	13	2	11	17	-	63
17	12	13	11	17	17	19	-	89
18	21	12	15	20	13	36	-	117
19	36	28	21	24	20	49	-	178
20	47	41	21	24	30	65	-	228
21	72	39	33	34	26	61	-	265
22	89	65	57	51	37	79	-	378
23	91	75	78	80	65	77	-	466
24	113	116	93	74	84	81	-	561
25	104	123	129	100	125	68	-	649
26	103	119	103	88	116	56	-	585
27	77	105	97	122	107	40	-	548
28	39	55	90	122	105	25	-	436
29	1	2	5	8	7	3	-	26
30	1	-	-	-	2	-	-	3
31	-	-	-	2	-	-	-	2
32	2	-	1	-	-	-	-	3
33	-	-	1	-	-	-	-	1
34	-	1	-	1	1	1	-	4

Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft und Klassenstufen

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
2020/2021								
Öffentliche Trägerschaft	730	721	714	703	711	655	10	4 244
1	-	-	-	1	2	1	-	4
2	-	-	-	1	-	2	1	4
3	-	-	-	1	-	-	-	1
4	-	-	1	-	1	-	3	5
5	-	-	-	-	1	-	1	2
6	-	-	-	1	2	1	2	6
7	-	-	-	1	1	2	-	4
8	-	-	-	1	1	-	-	2
9	-	-	1	2	2	2	-	7
10	-	-	-	1	2	1	-	4
11	1	-	2	1	3	1	2	10
12	-	-	-	2	8	3	-	13
13	-	-	2	-	3	2	-	7
14	2	1	3	4	5	4	-	19
15	5	1	5	6	8	6	-	31
16	7	10	3	9	8	18	-	55
17	6	6	12	6	6	17	-	53
18	19	7	16	9	9	37	-	97
19	26	24	20	9	14	36	-	129
20	35	26	24	21	13	55	-	174
21	68	58	27	17	32	66	1	269
22	69	69	41	45	32	65	-	321
23	73	75	78	53	63	70	-	412
24	103	92	89	82	69	85	-	520
25	105	122	121	97	99	70	-	614
26	95	87	114	114	107	48	-	565
27	66	82	94	119	97	34	-	492
28	41	58	58	96	117	28	-	398
29	6	3	3	3	6	1	-	22
30	2	-	-	1	-	-	-	3
31	1	-	-	-	-	-	-	1

Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft und Klassenstufen

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Freie Trägerschaft	123	122	116	108	110	95	-	674
2	-	-	-	1	-	-	-	1
3	-	-	1	-	1	-	-	2
4	-	-	-	-	1	1	-	2
5	1	1	-	-	1	-	-	3
6	1	2	1	-	-	-	-	4
7	-	2	-	-	-	1	-	3
8	4	2	1	1	-	1	-	9
9	1	-	-	1	1	-	-	3
10	1	1	1	1	-	-	-	4
11	1	3	-	2	1	1	-	8
12	2	-	2	-	-	2	-	6
13	2	1	1	1	1	1	-	7
14	3	2	3	1	-	2	-	11
15	4	5	2	4	3	5	-	23
16	2	3	2	3	3	4	-	17
17	3	3	2	3	7	7	-	25
18	6	3	6	9	3	2	-	29
19	5	6	7	5	8	6	-	37
20	8	11	11	9	14	9	-	62
21	4	5	2	3	6	4	-	24
22	8	10	14	10	7	14	-	63
23	13	12	14	14	6	5	-	64
24	21	14	14	11	16	13	-	89
25	18	15	17	12	13	8	-	83
26	6	16	6	8	11	5	-	52
27	7	4	8	5	5	2	-	31
28	-	-	-	2	-	-	-	2
29	1	-	-	-	1	1	-	3
30	-	-	-	1	-	-	-	1
34	1	1	1	1	1	1	-	6

Klassenfrequenz an Oberschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft und Klassenstufen

Schüler je Klasse	Klassen in der Klassenstufe							Insgesamt
	5	6	7	8	9	10	SKL	
Insgesamt	853	843	830	811	821	750	10	4 918
1	-	-	-	1	2	1	-	4
2	-	-	-	2	-	2	1	5
3	-	-	1	1	1	-	-	3
4	-	-	1	-	2	1	3	7
5	1	1	-	-	2	-	1	5
6	1	2	1	1	2	1	2	10
7	-	2	-	1	1	3	-	7
8	4	2	1	2	1	1	-	11
9	1	-	1	3	3	2	-	10
10	1	1	1	2	2	1	-	8
11	2	3	2	3	4	2	2	18
12	2	-	2	2	8	5	-	19
13	2	1	3	1	4	3	-	14
14	5	3	6	5	5	6	-	30
15	9	6	7	10	11	11	-	54
16	9	13	5	12	11	22	-	72
17	9	9	14	9	13	24	-	78
18	25	10	22	18	12	39	-	126
19	31	30	27	14	22	42	-	166
20	43	37	35	30	27	64	-	236
21	72	63	29	20	38	70	1	293
22	77	79	55	55	39	79	-	384
23	86	87	92	67	69	75	-	476
24	124	106	103	93	85	98	-	609
25	123	137	138	109	112	78	-	697
26	101	103	120	122	118	53	-	617
27	73	86	102	124	102	36	-	523
28	41	58	58	98	117	28	-	400
29	7	3	3	3	7	2	-	25
30	2	-	-	2	-	-	-	4
31	1	-	-	-	-	-	-	1
34	1	1	1	1	1	1	-	6

SKL = Sonderklassen (Rik [Reintegrationsklassen für Schulverweigerer/-innen], DAZA [Deutsch als Zweitsprache für Analphabeten/Analphabetinnen] sowie EZE [erweiterte zweite Etappe])

Absolventen/Absolventinnen und Abgänger/-innen an Förderschulen 2015 nach Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Trägerschaft, Abschlussarten, Geschlecht und Förderschultyp

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis	Insgesamt			Ohne Hauptschulabschluss			Mit Hauptschulabschluss			Mit Realschulabschluss		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w

Schulen mit dem FSP Sehen

Öffentliche Trägerschaft	27	15	12	9	5	4	3	2	1	15	8	7
Chemnitz, Stadt	14	7	7	6	2	4	-	-	-	8	5	3
Leipzig, Stadt	13	8	5	3	3	-	3	2	1	7	3	4

Schulen mit dem FSP emotionale und soziale Entwicklung

Öffentliche Trägerschaft	56	51	5	49	44	5	7	7	-	-	-	-
Mittelsachsen	6	6	-	6	6	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	5	3	2	5	3	2	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	7	7	-	7	7	-	-	-	-	-	-	-
Bautzen	10	10	-	10	10	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	2	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	11	11	-	4	4	-	7	7	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	15	12	3	15	12	3	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	23	17	6	16	11	5	7	6	1	-	-	-
Dresden, Stadt	10	5	5	10	5	5	-	-	-	-	-	-
Leipzig	2	2	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-
Nordsachsen	11	10	1	5	5	-	6	5	1	-	-	-

Förderzentren

Öffentliche Trägerschaft	253	158	95	212	135	77	41	23	18	-	-	-
Erzgebirgskreis	42	27	15	42	27	15	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	30	21	9	30	21	9	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	31	22	9	21	16	5	10	6	4	-	-	-
Görlitz	67	37	30	57	32	25	10	5	5	-	-	-
Meißen	29	17	12	16	10	6	13	7	6	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	32	18	14	24	13	11	8	5	3	-	-	-
Nordsachsen	22	16	6	22	16	6	-	-	-	-	-	-

Schulen mit dem FSP geistige Entwicklung

Öffentliche Trägerschaft	232	132	100	232	132	100	-	-	-	-	-	-
Chemnitz, Stadt	18	11	7	18	11	7	-	-	-	-	-	-
Erzgebirgskreis	23	13	10	23	13	10	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	17	13	4	17	13	4	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	8	6	2	8	6	2	-	-	-	-	-	-
Zwickau	23	10	13	23	10	13	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	17	13	4	17	13	4	-	-	-	-	-	-
Bautzen	18	10	8	18	10	8	-	-	-	-	-	-
Görlitz	16	6	10	16	6	10	-	-	-	-	-	-
Meißen	17	10	7	17	10	7	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	9	5	4	9	5	4	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	37	18	19	37	18	19	-	-	-	-	-	-
Leipzig	19	11	8	19	11	8	-	-	-	-	-	-
Nordsachsen	10	6	4	10	6	4	-	-	-	-	-	-

Absolventen/Absolventinnen und Abgänger/-innen an Förderschulen 2015 nach Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Trägerschaft, Abschlussarten, Geschlecht und Förderschultyp

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis	Insgesamt			Ohne Hauptschulabschluss			Mit Hauptschulabschluss			Mit Realschulabschluss		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Freie Trägerschaft	70	52	18	70	52	18	-	-	-	-	-	-
Mittelsachsen	9	9	-	9	9	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	4	4	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	14	9	5	14	9	5	-	-	-	-	-	-
Bautzen	8	4	4	8	4	4	-	-	-	-	-	-
Görlitz	8	6	2	8	6	2	-	-	-	-	-	-
Meißen	3	3	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	8	4	4	8	4	4	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	16	13	3	16	13	3	-	-	-	-	-	-
Schulen mit dem FSP Hören												
Öffentliche Trägerschaft	43	26	17	9	6	3	12	8	4	22	12	10
Chemnitz, Stadt	11	5	6	-	-	-	2	-	2	9	5	4
Dresden, Stadt	11	8	3	-	-	-	6	5	1	5	3	2
Leipzig, Stadt	21	13	8	9	6	3	4	3	1	8	4	4
Schulen mit dem FSP körperliche und motorische Entwicklung												
Öffentliche Trägerschaft	73	40	33	43	22	21	15	8	7	15	10	5
Chemnitz, Stadt	20	10	10	8	5	3	3	-	3	9	5	4
Dresden, Stadt	11	5	6	7	3	4	4	2	2	-	-	-
Bautzen	16	8	8	14	6	8	2	2	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	26	17	9	14	8	6	6	4	2	6	5	1
Schulen mit dem FSP Lernen												
Öffentliche Trägerschaft	1 063	627	436	877	524	353	186	103	83	-	-	-
Chemnitz, Stadt	64	41	23	44	28	16	20	13	7	-	-	-
Erzgebirgskreis	68	52	16	60	45	15	8	7	1	-	-	-
Mittelsachsen	113	71	42	90	57	33	23	14	9	-	-	-
Vogtlandkreis	60	32	28	38	19	19	22	13	9	-	-	-
Zwickau	83	56	27	77	52	25	6	4	2	-	-	-
Dresden, Stadt	163	78	85	118	61	57	45	17	28	-	-	-
Bautzen	105	56	49	87	46	41	18	10	8	-	-	-
Görlitz	54	27	27	43	20	23	11	7	4	-	-	-
Meißen	59	36	23	38	25	13	21	11	10	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	73	43	30	73	43	30	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	125	80	45	122	78	44	3	2	1	-	-	-
Leipzig	63	32	31	54	27	27	9	5	4	-	-	-
Nordsachsen	33	23	10	33	23	10	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft	9	4	5	5	1	4	4	3	1	-	-	-
Chemnitz, Stadt	5	4	1	1	1	-	4	3	1	-	-	-
Dresden, Stadt	4	-	4	4	-	4	-	-	-	-	-	-
Schulen mit dem FSP Sprache												
Öffentliche Trägerschaft	26	20	6	3	2	1	11	10	1	12	8	4
Chemnitz, Stadt	19	13	6	1	-	1	6	5	1	12	8	4
Leipzig, Stadt	7	7	-	2	2	-	5	5	-	-	-	-

Absolventen/Absolventinnen und Abgänger/-innen an Förderschulen 2015 nach Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Trägerschaft, Abschlussarten, Geschlecht und Förderschultyp

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis	Insgesamt			Ohne Hauptschulabschluss			Mit Hauptschulabschluss			Mit Realschulabschluss		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt												
Öffentliche Trägerschaft zusammen	1 773	1 069	704	1 434	870	564	275	161	114	64	38	26
Chemnitz, Stadt	146	87	59	77	46	31	31	18	13	38	23	15
Erzgebirgskreis	133	92	41	125	85	40	8	7	1	-	-	-
Mittelsachsen	166	111	55	143	97	46	23	14	9	-	-	-
Vogtlandkreis	99	60	39	67	41	26	32	19	13	-	-	-
Zwickau	111	69	42	105	65	40	6	4	2	-	-	-
Dresden, Stadt	209	111	98	149	84	65	55	24	31	5	3	2
Bautzen	149	84	65	129	72	57	20	12	8	-	-	-
Görlitz	139	72	67	118	60	58	21	12	9	-	-	-
Meißen	105	63	42	71	45	26	34	18	16	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	125	77	48	110	65	45	15	12	3	-	-	-
Leipzig, Stadt	244	155	89	202	127	75	21	16	5	21	12	9
Leipzig	82	43	39	73	38	35	9	5	4	-	-	-
Nordsachsen	65	45	20	65	45	20	-	-	-	-	-	-
Freie Trägerschaft zusammen	102	73	29	91	64	27	11	9	2	-	-	-
Chemnitz, Stadt	5	4	1	1	1	-	4	3	1	-	-	-
Mittelsachsen	9	9	-	9	9	-	-	-	-	-	-	-
Zwickau	4	4	-	4	4	-	-	-	-	-	-	-
Dresden, Stadt	28	14	14	28	14	14	-	-	-	-	-	-
Bautzen	8	4	4	8	4	4	-	-	-	-	-	-
Görlitz	8	6	2	8	6	2	-	-	-	-	-	-
Meißen	3	3	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	8	4	4	8	4	4	-	-	-	-	-	-
Leipzig, Stadt	16	13	3	16	13	3	-	-	-	-	-	-
Leipzig	2	2	-	1	1	-	1	1	-	-	-	-
Nordsachsen	11	10	1	5	5	-	6	5	1	-	-	-
Insgesamt	1 875	1 142	733	1 525	934	591	286	170	116	64	38	26
Chemnitz, Stadt	151	91	60	78	47	31	35	21	14	38	23	15
Erzgebirgskreis	133	92	41	125	85	40	8	7	1	-	-	-
Mittelsachsen	175	120	55	152	106	46	23	14	9	-	-	-
Vogtlandkreis	99	60	39	67	41	26	32	19	13	-	-	-
Zwickau	115	73	42	109	69	40	6	4	2	-	-	-
Dresden, Stadt	237	125	112	177	98	79	55	24	31	5	3	2
Bautzen	157	88	69	137	76	61	20	12	8	-	-	-
Görlitz	147	78	69	126	66	60	21	12	9	-	-	-
Meißen	108	66	42	74	48	26	34	18	16	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	133	81	52	118	69	49	15	12	3	-	-	-
Leipzig, Stadt	260	168	92	218	140	78	21	16	5	21	12	9
Leipzig	84	45	39	74	39	35	10	6	4	-	-	-
Nordsachsen	76	55	21	70	50	20	6	5	1	-	-	-

Absolventen/Absolventinnen und Abgänger/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an berufsbildenden Schulen 2020 nach Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Trägerschaft, Abschlussarten, Geschlecht und Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis	Insgesamt			Abgänger/-innen mit Abgangszeugnis			Absolventen/Absolventinnen mit Abschlusszeugnis		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w
FSP Lernen									
Öffentliche Trägerschaft	984	612	372	174	128	46	810	484	326
Chemnitz, Stadt	17	10	7	5	4	1	12	6	6
Erzgebirgskreis	46	30	16	5	5	-	41	25	16
Mittelsachsen	97	60	37	11	10	1	86	50	36
Vogtlandkreis	14	5	9	2	1	1	12	4	8
Zwickau	85	52	33	7	5	2	78	47	31
Dresden, Stadt	150	97	53	25	18	7	125	79	46
Bautzen	71	41	30	20	14	6	51	27	24
Görlitz	149	92	57	26	22	4	123	70	53
Meißen	56	38	18	6	6	-	50	32	18
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	42	26	16	4	3	1	38	23	15
Leipzig, Stadt	166	105	61	41	24	17	125	81	44
Leipzig	43	34	9	11	10	1	32	24	8
Nordsachsen	48	22	26	11	6	5	37	16	21
Freie Trägerschaft	760	441	319	99	63	36	661	378	283
Chemnitz, Stadt	171	102	69	15	10	5	156	92	64
Erzgebirgskreis	13	7	6	-	-	-	13	7	6
Mittelsachsen	140	83	57	14	11	3	126	72	54
Vogtlandkreis	84	46	38	18	7	11	66	39	27
Dresden, Stadt	307	178	129	31	21	10	276	157	119
Leipzig, Stadt	45	25	20	21	14	7	24	11	13
FSP Sehen									
Öffentliche Trägerschaft	18	9	9	-	-	-	18	9	9
Dresden, Stadt	1	-	1	-	-	-	1	-	1
Bautzen	16	8	8	-	-	-	16	8	8
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1	1	-	-	-	-	1	1	-
Freie Trägerschaft	65	43	22	4	4	-	61	39	22
Chemnitz, Stadt	65	43	22	4	4	-	61	39	22
FSP Hören									
Öffentliche Trägerschaft	23	11	12	2	1	1	21	10	11
Chemnitz, Stadt	3	2	1	-	-	-	3	2	1
Zwickau	1	1	-	-	-	-	1	1	-
Dresden, Stadt	16	5	11	2	1	1	14	4	10
Bautzen	1	1	-	-	-	-	1	1	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1	1	-	-	-	-	1	1	-
Leipzig	1	1	-	-	-	-	1	1	-
Freie Trägerschaft	155	99	56	19	11	8	136	88	48
Chemnitz, Stadt	3	1	2	1	-	1	2	1	1
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1	-	1	-	-	-	1	-	1
Leipzig, Stadt	151	98	53	18	11	7	133	87	46

Absolventen/Absolventinnen und Abgänger/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an berufsbildenden Schulen 2020 nach Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Trägerschaft, Abschlussarten, Geschlecht und Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis	Insgesamt			Abgänger/-innen mit Abgangszeugnis			Absolventen/Absolventinnen mit Abschlusszeugnis		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w
FSP Sprache									
Öffentliche Trägerschaft	16	14	2	6	5	1	10	9	1
Chemnitz, Stadt	1	1	-	-	-	-	1	1	-
Zwickau	2	2	-	-	-	-	2	2	-
Dresden, Stadt	6	5	1	3	2	1	3	3	-
Bautzen	2	1	1	-	-	-	2	1	1
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	5	5	-	3	3	-	2	2	-
FSP Körperliche und motorische Entwicklung									
Öffentliche Trägerschaft	61	29	32	7	5	2	54	24	30
Chemnitz, Stadt	5	4	1	1	1	-	4	3	1
Erzgebirgskreis	4	3	1	1	1	-	3	2	1
Mittelsachsen	6	5	1	1	1	-	5	4	1
Dresden, Stadt	43	16	27	4	2	2	39	14	25
Bautzen	1	-	1	-	-	-	1	-	1
Meißen	1	-	1	-	-	-	1	-	1
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1	1	-	-	-	-	1	1	-
Freie Trägerschaft	11	4	7	-	-	-	11	4	7
Chemnitz, Stadt	11	4	7	-	-	-	11	4	7
FSP Geistige Entwicklung									
Öffentliche Trägerschaft	3	2	1	-	-	-	3	2	1
Zwickau	1	-	1	-	-	-	1	-	1
Leipzig, Stadt	2	2	-	-	-	-	2	2	-
FSP Emotionale und soziale Entwicklung									
Öffentliche Trägerschaft	204	153	51	14	10	4	190	143	47
Chemnitz, Stadt	5	5	-	-	-	-	5	5	-
Erzgebirgskreis	4	4	-	-	-	-	4	4	-
Mittelsachsen	5	3	2	-	-	-	5	3	2
Dresden, Stadt	171	127	44	5	3	2	166	124	42
Görlitz	2	1	1	-	-	-	2	1	1
Meißen	4	3	1	3	2	1	1	1	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	4	4	-	2	2	-	2	2	-
Leipzig, Stadt	7	4	3	3	2	1	4	2	2
Leipzig	2	2	-	1	1	-	1	1	-
Freie Trägerschaft	33	22	11	4	3	1	29	19	10
Chemnitz, Stadt	31	21	10	3	2	1	28	19	9
Dresden, Stadt	1	1	-	1	1	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	1	-	1	-	-	-	1	-	1

Absolventen/Absolventinnen und Abgänger/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an berufsbildenden Schulen 2020 nach Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Trägerschaft, Abschlussarten, Geschlecht und Förderschwerpunkt

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis	Insgesamt			Abgänger/-innen mit Abgangszeugnis			Absolventen/Absolventinnen mit Abschlusszeugnis		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt									
Öffentliche Trägerschaft zusammen	1 309	830	479	203	149	54	1 106	681	425
Chemnitz, Stadt	31	22	9	6	5	1	25	17	8
Erzgebirgskreis	54	37	17	6	6	-	48	31	17
Mittelsachsen	108	68	40	12	11	1	96	57	39
Vogtlandkreis	14	5	9	2	1	1	12	4	8
Zwickau	89	55	34	7	5	2	82	50	32
Dresden, Stadt	387	250	137	39	26	13	348	224	124
Bautzen	91	51	40	20	14	6	71	37	34
Görlitz	151	93	58	26	22	4	125	71	54
Meißen	61	41	20	9	8	1	52	33	19
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	54	38	16	9	8	1	45	30	15
Leipzig, Stadt	175	111	64	44	26	18	131	85	46
Leipzig	46	37	9	12	11	1	34	26	8
Nordsachsen	48	22	26	11	6	5	37	16	21
Freie Trägerschaft zusammen	1 024	609	415	126	81	45	898	528	370
Chemnitz, Stadt	281	171	110	23	16	7	258	155	103
Erzgebirgskreis	13	7	6	-	-	-	13	7	6
Mittelsachsen	140	83	57	14	11	3	126	72	54
Vogtlandkreis	84	46	38	18	7	11	66	39	27
Dresden, Stadt	308	179	129	32	22	10	276	157	119
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	2	-	2	-	-	-	2	-	2
Leipzig, Stadt	196	123	73	39	25	14	157	98	59
Insgesamt	2 333	1 439	894	329	230	99	2 004	1 209	795
Chemnitz, Stadt	312	193	119	29	21	8	283	172	111
Erzgebirgskreis	67	44	23	6	6	-	61	38	23
Mittelsachsen	248	151	97	26	22	4	222	129	93
Vogtlandkreis	98	51	47	20	8	12	78	43	35
Zwickau	89	55	34	7	5	2	82	50	32
Dresden, Stadt	695	429	266	71	48	23	624	381	243
Bautzen	91	51	40	20	14	6	71	37	34
Görlitz	151	93	58	26	22	4	125	71	54
Meißen	61	41	20	9	8	1	52	33	19
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	56	38	18	9	8	1	47	30	17
Leipzig, Stadt	371	234	137	83	51	32	288	183	105
Leipzig	46	37	9	12	11	1	34	26	8
Nordsachsen	48	22	26	11	6	5	37	16	21

LASUB Standort Bautzen

Widersprüche gegen Festlegung Förderort FÖS

	Widersprüche	davon LK Bautzen	davon LK Görlitz	stattgegebene Widersprüche	Klageverfahren
SJ 2015/2016	0				
SJ 2016/2017	3	1	2	3	
SJ 2017/2018	0				
SJ 2018/2019	0				
SJ 2019/2020	0				
August- Dezember 2020	0				

Sofern die Eltern im Förderausschuss mit der Entscheidung nicht einverstanden sind, erfolgt regelmäßig
Dann wird eine einvernehmliche Lösung gesucht und gefunden.

Im Regelfall Versuch der Inklusion. In etlichen Fällen wünschen die Eltern 1 oder 2 Jahre später dann die

Ab dem 01.08.2018 erfolgt nur noch die Empfehlung des Förderortes.

Dementsprechend kann es keine Widerspruchs- oder Klageverfahren gegen die Festlegung eines Förderortes geben.

Die Vollständigkeit der Daten kann nicht garantiert werden.

| eine Beratung durch das LASUB.

och den Besuch der FÖS für ihr Kind.

antwortes geben.

Vergleich - Anzahl Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
(im Erhebungszeitraum abgeschlossene Verfahren)

Schuljahr 2017/2018:

(Anzahl der Schüler im vollzeitschulischen Alter insgesamt: 333.025)

Verfahren 2017/2018:

Förderbedarf:	bestätigt			nicht bestätigt		
	gesamt	davon AFS	davon Inklusion	Verbleib GS	Verbleib OS	Verbleib Gym
L	1989	1740	249	217	54	0
E	1238	407	831	67	13	1
S	918	289	629	66	0	0
K	327	109	218	16	3	2
H	127	50	77	4	1	0
B	55	30	25	1	1	0
G	592	570	22	1	1	0
Summe	5246	3195	2051	372	73	3
Teilsomme L, E, S	4145	2436	1709	350	67	1

Schuljahr 2016/2017:

(Anzahl der Schüler im vollzeitschulischen Alter insgesamt: 326.575)

Verfahren 2016/2017:

Förderbedarf:	bestätigt			nicht bestätigt		
	gesamt	davon AFS	davon Integration	Verbleib GS	Verbleib OS	Verbleib Gym
L	1975	1799	176	265	45	0
E	1147	390	757	59	21	11
S	830	303	527	76	0	1
K	307	104	203	18	0	1
H	134	57	77	8	1	0
B	60	36	24	0	0	0
G	565	540	25	12	1	0
Summe	5018	3229	1789	438	68	13
Teilsomme L, E, S	3952	2492	1460	400	66	12

Schuljahr 2015/2016:

(Anzahl der Schüler im vollzeitschulischen Alter insgesamt: 318.229)

Verfahren 2015/2016:

Förderbedarf:	bestätigt			nicht bestätigt		
	gesamt	davon AFS	davon Integration	Verbleib GS	Verbleib OS	Verbleib Gym
L	1861	1690	171	172	42	0
E	1099	391	708	42	28	3
S	871	319	552	84	1	0
K	296	95	201	16	3	1
H	79	31	48	2	1	0
B	57	38	19	4	0	0
G	502	476	26	8	2	0
Summe	4765	3040	1725	328	77	4
Teilsomme L, E, S	3831	2400	1431	298	71	3

Quelle: Statistik zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs - SMK/SBA/LaSuB

Zusammenfassung der Ergebnisse der Abfrage des Sächsischen Landkreistages zu Fallzahlen und Kosten der Schulbegleitung nach SGB VIII und SGB XII

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Anzahl der Schüler mit Schulbegleitung	567	676	799	967	1.072	1.123	1.319	1.454	1.392
darunter nach § 35 a SGB VIII	232	295	357	463	527	551	692	809	770
darunter nach §§ 53 ff. SGB XII	335	381	442	504	545	572	627	645	622
in Schulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	127	132	161	189	209	215	243	244	247
in Schulen mit Förderschwerpunkt Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung	26	27	37	26	26	23	19	28	35
in Schulen mit Förderschwerpunkt Lernen und Sprache	38	50	70	121	122	141	157	165	154
in Schulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	6	7	26	32	40	46	43	53	48
in Grundschulen	136	147	232	291	278	328	377	426	448
in Oberschulen	55	70	110	185	227	283	320	349	349
in Gymnasien	27	37	58	66	74	97	87	89	82
in Berufsbildenden Schulen	1	1	7	11	17	19	24	27	28
Gesamtkosten der Schulbegleitung in €	6.763.743	8.723.533	10.650.965	13.223.826	15.702.449	17.685.963	19.926.165	24.573.416	21.258.688
darunter nach § 35 a SGB VIII	2.707.664	3.701.246	4.600.425	5.626.205	7.110.736	7.780.293	11.042.027	11.982.067	11.452.019
darunter nach §§ 53 ff. SGB XII	4.056.079	5.022.287	6.050.540	7.597.621	8.591.713	9.905.670	8.884.138	12.591.349	9.806.669



Hochschule
Zittau/Görlitz
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Zwischenbericht

über die organisatorische und inhaltliche Begleitung des Aufbaus von Kooperationsverbänden zur Sicherung und Ausgestaltung des inklusiven Unterrichts in den Jahren 2019 bis 2021 im Freistaat Sachsen

durch das Projekt BAKO_SN (*Begleitung des Aufbaus von Kooperationsverbänden für schulische Inklusion in Sachsen*)

Institut für Bildung, Information und Kommunikation // BIK

Autorinnen und Autoren:

Prof. Dr. Friedrich Albrecht (Gesamtleitung)
Prof. Dr. Matthias Schmidt (Projektleiter)
Manja Zips
Manuela Egea-Gimenéz

Görlitz, 30.04.2021

Kontakt:

Prof. Dr. Friedrich Albrecht
Hochschule Zittau/Görlitz
Institut für Bildung, Information und Kommunikation (BIK)
Brückenstraße 1
02826 Görlitz
Telefon: 03581 374-4400
E-Mail: f.albrecht@hszg.de

Inhaltsverzeichnis

	Abkürzungsverzeichnis	5
1	Einleitung	7
2	Ausgangssituation	13
2.1	Schulische Inklusion – Globale Impulse und regionale Umsetzungen	13
2.2	Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Anforderungen	17
2.2.1	Gesetzlicher Auftrag	17
2.2.2	Ausgewählte Ergebnisse der Vorstudie	20
2.3	Strukturelle und prozessorale Vorgaben	23
3	Vorgehen und Methoden	27
3.1	Allgemeiner struktureller Rahmen	27
3.2	Projektverlauf	29
3.3	Zusammenwirken der Projektpartner	32
3.4	Aufnahme der Evaluation des LaSuB zum Arbeits- und Entwicklungsstand der gegründeten Kooperationsverbände	34
4	Darstellung der Ergebnisse	35
4.1	Projektphase A (04/2019 – 03/2020)	35
4.1.1	Befragung 1	35
4.1.1.1	Konzeptionierung der Befragung 1	35
4.1.1.2	Ergebnisse der Befragung 1	38
4.1.2	Konstituierende Beratungen der Phase A	48
4.1.2.1	Konzeptionierung der Konstituierenden Beratungen der Phase A	48
4.1.2.2	Ergebnisse der Konstituierenden Beratungen der Phase A	50
4.1.2.2.1	Beteiligung	51
4.1.2.2.2	Auswertung der Protokolle	54
4.2	Projektphase B und C, Teil 2020 (03/2020 – 12/2020)	59
4.2.1	Befragung 2	59
4.2.1.1	Konzeptionierung der Befragung 2	59
4.2.1.2	Ergebnisse der Befragung 2	61
4.2.2	Konstituierende Beratungen der Phasen B u. C/2020	76
4.2.2.1	Konzeptionierung der Konstituierenden Beratungen der Phasen B u. C/2020	76
4.2.2.2	Ergebnisse der Konstituierenden Beratungen der Phasen B u. C/2020	81
4.2.2.2.1	Beteiligung	81
4.2.2.2.2	Auswertung der Protokolle der Phasen B und C/2020	83
4.3	Ergebnisse aller 42 konstituierenden Beratungen (Phasen A, B und C/2020)	87

5	Diskussion und Empfehlungen	91
5.1	Diskussion der Ergebnisse	91
5.1.1	Allgemeiner Stand des Aufbaus der Kooperationsverbände	91
5.1.2	Spezifische Aspekte beim Aufbau der Kooperationsverbände	92
5.1.2.1	Autonomie in der Festlegung von Entwicklungszielen und deren Umsetzung	92
5.1.2.2	Aufbau nachhaltiger Strukturen	93
5.1.2.3	Unzureichende Rahmenbedingungen, Unterausstattung der Schulen und Belastung des Lehrpersonals	93
5.1.2.4	Bedeutende Rolle außerschulischer Unterstützungssysteme	94
5.1.2.5	Bedeutende Rolle der Förderschulen und Förderschulzentren	94
5.1.2.6	Vernetzung und Transparenz	95
5.1.2.7	Bildungschancengleichheit	95
5.1.2.8	Gelingendes Übergangsmanagement	95
5.1.2.9	Fachgerechte Fort- und Weiterbildungen	96
5.1.2.10	Herausforderungen für die Zeit nach Corona	96
5.2	Empfehlungen zum weiteren Aufbau des Systems Kooperationsverbände in Sachsen	97
5.2.1	Beibehaltung und Verstetigung der Organisationsstruktur	97
5.2.2	Verbesserung der Rahmenbedingungen der Schulen	97
5.2.3	Außerschulische Unterstützungssysteme verstetigen	97
5.2.4	Klarere Beschreibung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Partner in den Kooperationsverbänden	97
5.2.5	Beibehaltung der Prozessoffenheit	98
5.2.6	Evaluation planen	98
6	Ausblick	99
	Literatur und Quellen	101

Anlagen

Anlagenpaket 1: Zwischenbericht des Landesamtes für Schule und Bildung zum Aufbau der Kooperationsverbände in Sachsen auf der Grundlage der Befragung der Koordinatoren für Inklusion im Februar 2021

Anlagenpaket 2: Relevante Dokumente und ergänzende Informationen zum Zwischenbericht der Hochschule Zittau/Görlitz

Anlagenpaket 3: Protokolle der konstituierenden Beratungen

Abkürzungsverzeichnis

AG	Auftraggeber, Arbeitsgruppe (entsprechend Kontext)
BA	Bundesagentur für Arbeit
BIK	Institut für Bildung, Information und Kommunikation der Hochschule Zittau/Görlitz
CDU	Christlich Demokratische Union Deutschlands
FÖS	Förderschule
FSP	Förderschwerpunkt
HRZ	Hochschulrechenzentrum
HSZG	Hochschule Zittau/Görlitz
HWK	Handwerkskammer
IFD	Integrationsfachdienst
IHK	Industrie- und Handelskammer
Kita	Kindertagesstätte
KMK	Kultusministerkonferenz
konstB	konstituierende Beratung
KoopV	Kooperationsverbund
LaSuB	Landesamt für Schule und Bildung
MSD	Mobile Sonderpädagogischer Dienst
Projekt BAKO_SN	Projekt Begleitung des Aufbaus von Kooperationsverbänden für schulische Inklusion in Sachsen
Projekt ZINT	Projekt Zusammen inklusive Schule entwickeln
SächsSchulG	Sächsisches Schulgesetz
SCHILF	Schulinterne Lehrerfortbildung
SNPT	Schulnetzplanungsträger
SMS	Sächsisches Staatsministerium für Soziales
SMK	Sächsisches Staatsministerium für Kultus
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands
SuS	Schülerinnen und Schüler
UN	United Nations (Vereinte Nationen)
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
UNESCO	Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Zfe	Zentrum für eLearning der Hochschule Zittau/Görlitz

1. Einleitung

Anlass des Berichts

Dieser Zwischenbericht des Projektes „Begleitung des Aufbaus von Kooperationsverbänden für schulische Inklusion in Sachsen“ (folgend: BAKO_SN)¹ ergeht, um dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) als Auftraggeber (AG) eine möglichst optimale Vorbereitung für seine Berichterstattung zum Stand des Aufbaus der Kooperationsverbände im Sächsischen Landtag im Herbst 2021 zu gewährleisten.

Ursprünglich vorgesehen war, dass zum 30.06.2021 dem AG ein finaler Bericht vorgelegt wird, wobei geplant war, dass zu diesem Zeitpunkt bereits alle Gründungen der vorgesehenen 64 Kooperationsverbände abgeschlossen sind. Angestrebt wurde zunächst, alle Gründungen bis zum Ende des Schuljahres 2019/20 umzusetzen, der Zeitplan sah dann vor, dass im Dezember 2020 die letzte der 64 Gründungsveranstaltungen – *konstituierende Beratungen* genannt – in Form eines Präsenz-Tagesworkshops für bis zu 100 Personen durchgeführt wird und sich danach auf die Begleitung der Arbeitsphasen der Kooperationsverbände konzentriert werden kann. Die Corona-Pandemie hat den Projektverlauf erheblich beeinträchtigt, nichtsdestotrotz bleibt das Projektziel an die Festlegung im Schulgesetz gekoppelt, dass im Herbst 2021 das SMK im Landtag zu berichten hat und eine diesbezügliche Zuarbeit des Projektes BAKO_SN im Vorfeld notwendig ist. Der diesem Bericht zugrundeliegende Zeitraum umfasst die Monate vom Projektstart 01.04.2019 bis zum 31.12.2020. Die Datenlage lässt noch keine abschließende, aber eine ausführliche Ergebnisdarstellung zu.

Einfluss der Corona-Pandemie

Das Coronavirus hat nicht nur den geplanten Projektablauf, sondern auch die Methodik erheblich beeinflusst. So mussten durch den Lockdown ab dem 16.03.2020 ganze 22 konstituierende Beratungen abgesagt und zunächst auf unbestimmte Zeit verschoben werden. An späterer Stelle wurden einige für den Zeitraum September 2020 bis April 2021 neu angesetzt. Die Ungewissheit, ob überhaupt Tagesworkshops dieser Größenordnung absehbar wieder durchführbar werden, führte dazu, dass ab April 2020 ein neues Durchführungskonzept entwickelt und erprobt wurde, mit dem die konstituie-

¹ Strukturell zugehörig ist das Projekt BAKO_SN dem Institut für Bildung, Information und Kommunikation (BIK). Es ist eines von sieben interdisziplinären In-Instituten in der Rechtsform der Zentralen Einrichtung (§92 SächsHSFG), über die die HSZG vornehmlich ihre Drittmittelprojekte in Forschung, Entwicklung und Transfer organisiert.

renden Beratungen im Hybridmodell umgesetzt werden konnten. Der ursprüngliche Tagesworkshop in Präsenz wurde auf drei zeitlich kleinere Einheiten aufgeteilt, die an unterschiedlichen Tagen stattfanden, wobei der erste und der dritte Teil als Webkonferenz durchgeführt wurden und der zweite Teil als im Umfang reduzierte Präsenzveranstaltung, die den Coronabedingungen Rechnung trug. Nach den Sommerferien 2020 konnten in diesem Modell vier Gründungen erfolgreich umgesetzt werden – bis der Lockdown ab November 2020 die nächste Umplanung erforderlich machte. Nun mussten alle Präsenzveranstaltungen – also auch die mit reduziertem Umfang – ausfallen und das Durchführungskonzept wurde erneut konzeptionell angepasst auf ein reines webkonferenzbasiertes Modell umgestellt. Hinzu kam, dass auf Veranlassung des SMK alle vorgesehenen Termine im Januar und Februar 2021 abgesagt und in das Schuljahr 2021/22 verschoben werden mussten, weil aufgrund der Verschärfung der Situation in den Schulen, Schulschließungen und Abordnungen von Referentinnen und Referenten des Sächsischen Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB) an die Gesundheitsämter eine unbedingte Konzentration auf das Kerngeschäft Unterricht notwendig wurde, die keine Mitwirkung des Schulbereichs am Aufbau von Kooperationsverbänden in dieser Phase zuließ. Nach den Winterferien 2021 erfolgte dann die Wiederaufnahme mit 13 konstituierenden Beratungen bis April, die restlichen neun sind zu Beginn des Schuljahres 2021/22 vorgesehen.²

Projekt- und Arbeitsbedingungen

„Kräfte bündeln.“ Der vom SMK ausgegebene Slogan steht eigentlich als Leitmarke für folgende Botschaft: Kooperationspartner erhöhen die Bereitschaft, ihre jeweilige Expertise in den Prozess „Behindern verhindern“ einzubringen.

Er lässt sich aber ebenso auf die Zusammenarbeit der Partner beziehen, die maßgeblich an der Projektdurchführung mitwirken.

Von Beginn an war diese auf einen kontinuierlichen Austausch und dazugehörige Abstimmung zwischen der Inklusionsverantwortlichen des SMK, der Inklusionsbeauftragten des LaSuB und dem Projekt BAKO_SN ausgerichtet. Diesbezüglich wirkten auch



² Auf die konzeptionellen Aspekte der konstituierenden Beratungen wird nicht an dieser Stelle, sondern im Kapitel 3, Vorgehen und Methoden, eingegangen.

die jahrelangen guten gemeinsamen Erfahrungen, die im Rahmen des Projektes ZINT³ bereits gemacht wurden. Strukturell untersetzt wurde dies durch die Einrichtung eines Büros für die Inklusionsbeauftragte des LaSuB in den Projekträumen an der Hochschule Zittau/Görlitz (HSZG), mit dem Effekt kurzer Wege und der Möglichkeit zum permanenten Austausch und auch kurzfristiger Entscheidungen. Von besonderem Wert war die enge Kooperation zwischen HSZG und LaSuB insbesondere mit Blick auf die im obigen Abschnitt beschriebenen Entscheidungen zum Umgang mit den coronabedingten Störungen des Projektablaufs und den dadurch notwendig werdenden Neukonzeptionierungen der konstituierenden Beratungen im Webkonferenzformat sowie deren terminlicher Neuansetzungen. Sowohl logistisch als auch methodisch, technisch und personell waren hier komplexe Herausforderungen zu bewältigen: die Entwicklung eines virtuellen Formates und die Beherrschung desselben seitens der Moderatorinnen und Moderatoren, die Bereitstellung eines stabilen und niedrigschwelligen Webkonferenzsystems, die Anwenderschulung und -betreuung und letztlich eine sehr komplexe Terminplanung unter den Bedingungen eines engen Korsetts notwendiger aber einschränkender Maßgaben seitens der Schulen mussten synchronisiert werden. Dies gelang unter den gegebenen Umständen sehr zufriedenstellend. Es stehen mittlerweile drei ausgearbeitete und zum Einsatz gekommene Formate für die Umsetzung der konstituierenden Beratung zur Verfügung – Präsenz-, Hybrid- und virtuelles Format – mit denen sichergestellt ist, dass je nach „Coronalage“ auch noch die verschobenen 22 Gründungen aus dem Frühjahr 2020 umgesetzt werden können bzw. konnten, dreizehn davon wurden bereits zwischen dem 22.02. und dem 21.04.2021 als ausschließliche Webkonferenzen durchgeführt, die letzten neun Gründungen werden zwischen dem 20.09. und dem 14.10.2021 umgesetzt, in welchem Format ist gegenwärtig natürlich noch offen, es dürfte aber nicht überraschen, wenn hier der Hoffnung Ausdruck verliehen wird, dass die letzten neun Sessionen wieder in Präsenz stattfinden könnten.

³ Das Projekt ZINT startete 2008 als „Zertifikatskurs Integrativer Unterricht“. Es handelte sich dabei um einen von der HSZG im Auftrag des SMK entwickelten und durchgeführten zweijährigen Fortbildungskurs für LehrerInnen aus allgemeinbildenden Schulen, um diese für ihre Arbeit im gemeinsamen Unterricht inhaltlich und didaktisch zu festigen. In elf Jahren durchliefen annähernd 500 Personen den sogenannten „ZINT-Kurs“. Im Jahr 2013 wurde der Projektauftrag erweitert um Einzelseminare mit Themen aus dem Spektrum inklusive Bildung sowie um Netzwerkarbeit. Zu Letzterem sind insbesondere die jährlichen großen ZINT-Tagungen hervorzuheben. Ende 2019 lief das Projekt ZINT an der HSZG aus; vom LaSuB-Standort Radebeul wird es in den Regelbetrieb überführt.

In der Anlage A1 im Anlagenpaket 2 sind Daten zur Verteilung der ZINT-AbsolventInnen auf die LaSuB-Standorte und die Schultypen zusammengestellt.

Projektauftrag und Projektziele

Die Projektbegleitung umfasst einerseits die Konzeptionierung, Durchführung, Dokumentation und Auswertung der bereits erwähnten konstituierenden Beratungen aller 64 mittlerweile gegründeten bzw. noch zu gründenden Kooperationsverbände im Freistaat Sachsen. In quantitativer Hinsicht ist das der umfangreichste Teil der Aufgaben, den das Projekt hat.

Weiterhin handelt es sich um wissenschaftliche Erhebungen und Analysen der regionalen Ist-Stände und Potenziale. Diesbezüglich wurden und werden alle eruierten Akteure der zu gründenden Kooperationsverbände über ein webbasiertes Verfahren befragt. Die Befragung dient der Ermittlung möglicher und wichtiger Partner in den jeweiligen Kooperationsverbänden, der Erhebung der aktuellen Zusammenarbeit im Hinblick auf Inklusion und der Analyse der Bedarfe und Erwartungen in Bezug auf die zukünftige Zusammenarbeit. Die ermittelten Akteure werden zu den konstituierenden Beratungen eingeladen. Als Grundlage für die Potenzialanalyse dienen die Protokolle der konstituierenden Beratungen, die diesbezüglich ausgewertet werden.

Geregelt ist die Zusammenarbeit in einem Rahmenvertrag zwischen SMK und HSZG „über die organisatorische und inhaltliche Begleitung des Aufbaus von Kooperationsverbänden zur Sicherung und Ausgestaltung des inklusiven Unterrichts (...) im Freistaat Sachsen“.

Vor dem Projektstart im April 2019 wurden durch das SMK bereits zentrale Rahmenbedingungen festgelegt, die sogenannten „Leitlinien und Prämissen“⁴. Hierzu gehörte u. a.,

- dass die Ausweisung der Kooperationsverbände durch die Schulnetzplanungsträger zumeist entlang der Mittelbereiche aus dem Landesentwicklungsplan von 2013 erfolgt;
- dass ein Kooperationsverbund aus „festen“ und „möglichen weiteren“ Partnern besteht. Die festen Partner sind das LaSuB, die öffentlichen Schulen, die Schulträger, die Landkreise und kreisfreien Städte in ihrer Funktion als Schulnetzplanungsträger sowie Träger der Schülerbeförderung, der Jugend- und Sozialhilfe. Mögliche weitere Partner sind z. B. die Kindertageseinrichtungen und Horte, freie Schulen, die Bundesagentur für Arbeit und thematisch relevante regionale Vereine;
- dass eine vernetzte Arbeitsstruktur zur Leitung und Steuerung des Systems Kooperationsverbände aufgebaut wird und dafür zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden;

⁴ Siehe hierzu: Anlage A2 im Anlagenpaket 2 sowie SMK (2019b)

- dass die Kooperationsverbände Autonomie hinsichtlich der Festlegung ihrer Arbeitsschwerpunkte erhalten, d. h. ihre Entwicklungs- und Gestaltungsziele und die Zeiträume der Umsetzung selbst festlegen.

Die HSZG war in diese Festlegungen insofern bereits eingebunden, als sie im Rahmen eines Vorprojektes eine konzeptionelle Zuarbeit gemacht hat, die auf empirischer Grundlage von Interviews und Workshops mit Experten erfolgte.

Struktur des Berichts

Im nachfolgenden Kapitel 2 wird die Ausgangssituation, die bisher nur angerissen wurde, ausführlicher dargelegt. Das Kapitel 3 beschreibt das Vorgehen und die eingesetzten Methoden. Im Kapitel 4 werden die Ergebnisse aufbereitet vorgestellt und im Kapitel 5 diskutiert. Im Kapitel 6 folgt der Ausblick. Im umfangreichen Anhang werden alle wichtigen Projektdokumente systematisiert zur Verfügung gestellt.

2. Ausgangssituation

2.1 Schulische Inklusion – Globale Impulse und regionale Umsetzungen

Der Begriff Inklusion mit seinen pädagogischen Ausprägungen wie inklusive Bildung oder auch schulische Inklusion geht heute sehr vielen so selbstverständlich von den Lippen, als wäre er schon immer oder seit langem dagewesen. Tatsächlich ist er aber vor allem im deutschsprachigen Raum sehr jung – so kommen selbst in der offiziellen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) „Inklusion“ und „inklusive“ nicht vor; „inclusion“ wird mit „Einbeziehung“ und „inclusiv“ mit „integrativ“ übersetzt. Laut *Kleeberg-Niepage u. a. (2021, S. 115)* löste der Begriff Inklusion im deutschsprachigen fachwissenschaftlichen Diskurs ab 2017 die Verwendung des Begriffs Integration bzw. die Parallelverwendung von Integration und Inklusion komplett ab.

Nicht aufgelöst wurden dadurch allerdings die weiterhin existierenden Interpretationsspielräume, z. B. ob und wie Integration und Inklusion voneinander abgegrenzt werden können – in Deutschland ein weites diskursives Feld – oder was die Mindeststandards sind, um von einem inklusiven Bildungssystem sprechen zu können.

Was aber zumindest festzuhalten ist: Der Begriff Inklusion hat als globaler sozialpolitischer Leitbegriff seinen Weg in den deutschen Sprachgebrauch gefunden, ist fester Bestandteil von sozial- und bildungspolitischen, wissenschaftlichen oder pädagogischen Diskursen und auch der Gesetzgebung.

Dass es so weit gekommen ist, hat etwas mit der internationalen Behindertenpolitik der Vereinten Nationen und ihrer Organisationen zu tun. Mit der Behindertenrechtskonvention von 2006 „wurde der gesamte Katalog der Menschenrechte auf den Kontext von Behinderung zugeschnitten (... und) das Thema Behinderung auch institutionell in das Menschenrechtssystem aufgenommen“ (Degener 2015, S. 63), und damit auch die Begriffe „inclusion“ und „inclusive education“. Hinter Begriffen stehen ja bekanntlich Grundverständnisse über Gegenstände der menschlichen Kommunikation und Kooperation (von Auto bis Zion). Und hinter *inclusive education* steht der Ansatz, Schulen zu befähigen, „allen Kindern gerecht zu werden, vor allem jenen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ (Salamanca Erklärung 1994). Hiermit ist angesprochen, dass die inklusive Bildung als globales Konzept bereits zwölf Jahre zuvor, bevor es im Artikel 24 der UN-BRK Eingang fand, ausformuliert wurde – und zwar im Rahmen einer Weltkonferenz der UNESCO im spanischen Salamanca, zu der im Juni 1994 über 300 TeilnehmerInnen zusammenkamen, die 92 Regierungen (darunter auch die deutsche Regierung) und 25 internationale Organisationen vertraten.

Das Anliegen dieser Konferenz war, das Aktionsprogramm „Education for All“ mit Prinzipien zu unterlegen, so dass auch Kinder und Jugendliche mit Behinderung Berücksichtigung finden. Ihr Ergebnis war eine Empfehlung, die sich in zwei Teile gliedert: erstens die „Salamanca Deklaration“ und zweitens einen sich daran anschließenden "Aktionsrahmen".

In der Deklaration wird zum Ausdruck gebracht und der Anspruch formuliert, dass jedes Kind individuelle Eigenschaften und Bedürfnisse hat, auf die die Schule sich ausrichten habe. Für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf müsse der Zugang zur Regelschule gewährleistet werden, wobei diese sich der Aufgabe in Form einer kindzentrierten Pädagogik anzunehmen habe, die in der Lage ist, die Bedürfnisse nach spezieller Förderung befriedigen zu können. Eine solche Grundorientierung der Regelschule stelle in zweierlei Hinsicht das effizienteste Medium dar, um Bildung für alle zu erreichen: Erstens, weil sie dazu beitrage, diskriminierende Einstellungen zu bekämpfen und gerechtere gesellschaftliche Verhältnisse herzustellen und weil sie zweitens eine effektivere Bildung für die große Mehrheit der Kinder erbringe und somit das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Bildungssystems verbessern helfe. Letztere Aussage dürfte vornehmlich auf die Situation von Entwicklungsländern gemünzt sein.

Es folgt die Aufforderung an alle Regierungen, einer so skizzierten Verbesserung ihrer Bildungssysteme höchste Priorität einzuräumen, inklusive Bildung gesetzlich zu verankern, Modellprojekte zu entwickeln und internationale Kooperationen herzustellen, dezentrale Planungs-, Supervisions- und Evaluationsmechanismen aufzubauen, Eltern, Gemeinschaften und Selbstvertretungsorganisationen in Planungs- und Entscheidungsprozesse einzubeziehen und sicherzustellen, dass sich unter den Erfordernissen eines systematischen Wandels die Aus- und Fortbildung von LehrerInnen an der Prämisse der Regelbeschulung von Kindern mit speziellem Förderbedarf ausrichtet.

In dem der Deklaration nachfolgenden Aktionsrahmen werden dann die Bausteine für eine Umsetzung der inklusiven Bildung erläutert:

Im ersten Teil („Neues Denken“) erfolgt eine Absage an das bisherige Leitprinzip der segregativen Bildung von beeinträchtigten Kindern. Vorangestellt wird, dass alle Kinder – wann immer möglich – gemeinsam lernen sollen. Die Schule habe sich dieser Anforderung zu stellen, indem sie individualisierte und angepasste Lernangebote, eine gute Schulorganisation und eine angemessene Ressourcenausstattung bereitzustellen habe. Sie müsse sich als Teil der Gemeinschaft (d. h. des direkten sozialen Umfelds) verstehen und dem anfallenden speziellen Förderbedarf dauerhaft und kontinuierlich entsprechen. Die Beschulung in Sonderschulen oder -klassen sei nur in den wenigen Ausnahmefällen

zu akzeptieren, in denen eine Regelschulerziehung nicht den pädagogischen oder sozialen Bedürfnissen eines Kindes entsprechen kann bzw. wenn sie dem Wohle des Kindes oder der anderen Kinder zuwiderläuft.

Im zweiten Teil des Aktionsrahmens werden „Leitlinien für nationale Entwicklungsaktivitäten“ ausgegeben. Es wird – an dieser Stelle sind nur einige Aspekte beispielhaft erwähnt – hervorgehoben und näher erläutert,

- dass flexible, am Individuum orientierte Lehrpläne entwickelt werden müssen,
- dass Schulen eine inklusive Corporate Identity entwickeln müssen,
- dass der Vorschul-, der berufsvorbereitende Bereich und die Bildung von Mädchen Priorität für inklusive Programme genießen sollten,

und

- dass Hochschulen eine zentrale Rolle für die Etablierung dieses Leitprinzips spielen und sich dieser Aufgabe in Forschung, Ausbildung und Evaluation stellen müssen.

Auch das, was in Sachsen mit den Kooperationsverbänden (KoopV) unternommen wird, ist ansatzweise bereits im Aktionsrahmen zur Salamanca-Deklaration benannt, so heißt es im Teil Richtlinien auf nationaler Ebene im Punkt 24 (Hervorh. i. Orig.): *„Die **Kooperation zwischen** Schulbehörden und jenen **Behörden**, die für Gesundheit, Arbeit und Soziales zuständig sind, soll auf allen Ebenen gestärkt werden, um Übereinstimmung und Ergänzung zu bewirken. Planung und Organisation sollten sowohl die tatsächlichen als auch die noch möglichen Rollen berücksichtigen, die halb-öffentliche und nichtstaatliche Organisationen spielen können. Besondere Bemühungen müssen unternommen werden, um in Gemeinden Unterstützung zur Versorgung besonderer pädagogischer Bedürfnisse anzuregen.“*

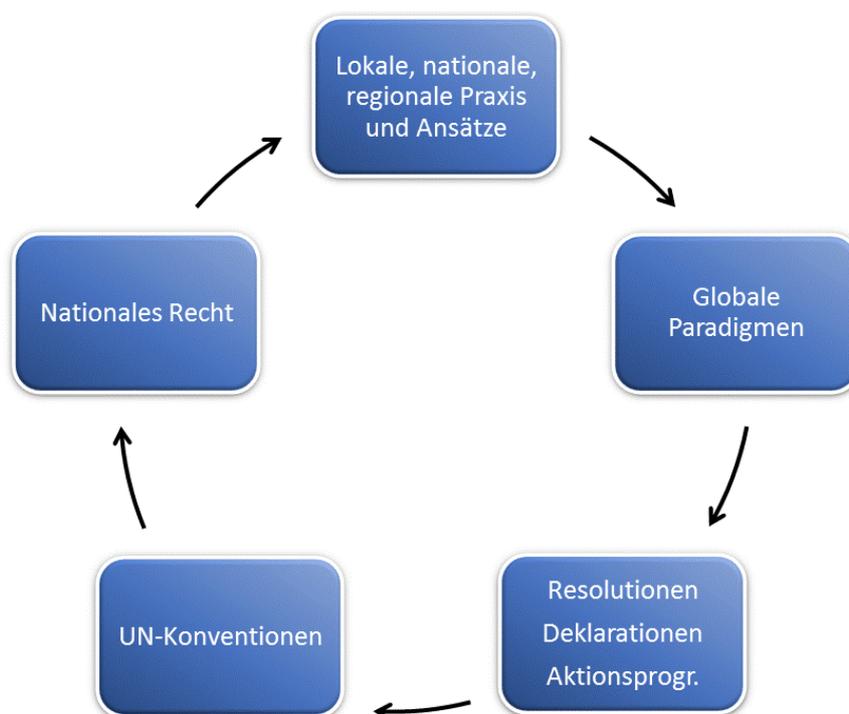
Das Bedeutende der Salamanca-Deklaration ist, dass erstmals eine globale Programmatik der inklusiven Bildung ausformuliert wurde, die eine weltweite Umsetzbarkeit verspricht, also sowohl vor dem Hintergrund der soziokulturellen und -ökonomischen Bedingungen des Südens wie des Nordens ihre Wirkung entfaltet oder zumindest entfalten kann.

Für die UNESCO war sie ein Meilenstein. Denn in der Tat gab die Deklaration weltweit enorme Impulse, dass nationale Bildungspolitiken, Verbände und im Arbeitsfeld aktive Nichtregierungsorganisationen sich auf inklusive Bildung ausrichteten. Einschränkend muss allerdings erwähnt sein: überwiegend im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit und internationaler Bildungshilfe. In Europa wurde sie in Spanien intensiv rezipiert, natürlich zum Teil deshalb, weil Salamanca der Veranstaltungsort war, aber v. a. deshalb, weil zu dieser Zeit Spanien sein Schulsystem umfänglich reformierte und mit

der Salamanca-Erklärung die entsprechende Vorlage zur Verfügung hatte. In Deutschland fand sie dagegen in den Diskurs um Integration/Inklusion kaum Eingang.

Den globalen Impuls in Deutschland – neben den unzähligen nationalen und internationalen Impulsen – brachte die UN-Behindertenrechtskonvention, die am 13. Dezember 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen einstimmig verabschiedet wurde, am 30. März 2007, am ersten Tag der Auslage, u. a. von Deutschland unterzeichnet wurde und letztlich am 24. Februar 2009 von der Bundesrepublik ratifiziert wurde. Am 26. März 2009 trat sie in Kraft und hat seitdem den Rang eines einfachen Bundesgesetzes, das bindend für Bund und Länder ist (vgl. Degener 2015, S. 57, Knosp/Papadopoulos 2015, S. 77). „Für Behörden und Gerichte ist sie Hilfsmittel bei der Auslegung nationaler Normen. Damit ist sie auch in Deutschland zum zentralen Maßstab und zur Impulsgeberin einer menschenrechtskonformen und dem Gedanken der Inklusion verpflichteten Politik geworden“ (ebd.).

Hier wird das Muster erkennbar, wie nationale und regionale gesellschaftliche Praxis und Entwicklung, (nicht rechtsverbindliche) globale Resolutionen und Deklarationen und (rechtsverbindliche) UN-Konventionen zusammenwirken.



Am Anfang steht die vielfältige Praxis vor Ort und ihre Entwicklungsdynamik, die sich mit Blick darauf, was globaler Konsens werden kann, z. B. in Deklarationen niederschlägt, die einerseits bereits direkt auf die (Rechts-)Praxis von Staaten Einfluss haben können,

wenn diese es wollen, weitergehend sich aber auch in Konventionen niederschlagen (können), die dann jene Staaten, die ratifizieren, anzuwenden und umzusetzen haben, was wiederum auf die nationale Praxis zurückwirkt.

Im Freistaat Sachsen hat dieser Prozess etwa dazu geführt, dass ein Aktionsplan zur Umsetzung der UN-BRK erarbeitet wurde, das Schulgesetz novelliert wurde und ein Gesetz zur Stärkung der Inklusion von Menschen mit Behinderung (Sächsisches Inklusionsgesetz) verabschiedet wurde, das den Auftrag (Beseitigung von Benachteiligung und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben) bestimmt, zentrale rechtliche Begriffsbestimmungen (z. B. Behinderung, Benachteiligung, Barrierefreiheit) vornimmt, Maßnahmen zum Erreichen von Teilhabe und Barrierefreiheit festlegt (z. B. Recht auf Gebärdensprache, leichte Sprache, barrierefreie Informationstechnik, Förderung von Teilhabe) und die Wahrung der Belange regelt (z. B. Vertretung durch Verbände, Beauftragter der Sächsischen Staatsregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Gestaltung von Arbeitsplätzen).

Unter Berücksichtigung des Themas dieses Berichts – der Aufbau von Kooperationsverbänden zur schulischen Inklusion in Sachsen – wird folgend lediglich auf die bildungsspezifischen Aspekte eingegangen.

2.2 Bildungspolitische Rahmenbedingungen und Anforderungen

2.2.1 Gesetzlicher Auftrag

Die allgemeine Grundlage bildet der **Artikel 24 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK)**. Darin ist vorgegeben, dass die Vertragsstaaten, um dem Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung ohne Diskriminierung und in Chancengleichheit zu begegnen, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen gewährleisten. Dabei haben sie sicherzustellen, dass

- Menschen mit Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen,
- sie gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben,
- sie die notwendige individuell angepasste Unterstützung für ihre bestmögliche schulische und soziale Entwicklung erhalten,

- sie lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen erwerben können, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern; wie z. B. das Erlernen der Braille-Schrift, der Gebärdensprache oder anderer Kommunikationsformen,
- sie von einem entsprechend geschulten Fachpersonal unterrichtet und begleitet werden,
- sie ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben.

(Vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, S. 418-420)

Im **sächsischen Schulgesetz (SächsSchulG)** ist die inklusive Bildung seit der Novelle aus dem Jahr 2018 vertreten.

Hinführende Aktivitäten im Vorfeld waren der Aktionsplan des SMK zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK aus dem Jahr 2012, der Koalitionsvertrag von CDU und SPD aus dem Jahr 2014, der u. a. davon spricht, dass man im Sinne der UN-BRK „so viel gemeinsamen Unterricht an der Regelschule wie möglich und so viel Unterricht an der Förderschule wie nötig“ anstrebe und man „Inklusion in den Schulen schrittweise und mit Augenmaß ermöglichen“ wolle (vgl. Lange 2016, S. 11) und der bereits erwähnte sächsische Aktionsplan aus dem Jahr 2016, der für den Bereich Schule als Ziel benennt, dass „Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf oder Behinderung“ zu einem „ihrem Leistungspotenzial entsprechenden Bildungsabschluss geführt und gezielt auf das Berufsleben vorbereitet werden“, dass sie dabei *„gemeinsam lernen dürfen“* (Hervorh. d. AutorInnen) und dass ein „wesentlicher Schritt (...) die Novellierung des Schulgesetzes“ sei (vgl. SMS 2016, S. 47). Als notwendiger Handlungsschritt wurde in diesem Dokument auch schon benannt, dass durch „die Entwicklung von regionalen und überregionalen Kompetenzzentren und Netzwerken für Beratung, Prävention und Unterrichtsarbeit (...) Kompetenzen, Ressourcen und Unterstützungsleistungen zielgerichteter eingesetzt werden“ sollen (ebd.). Seinen Niederschlag fand dies dann in den Ausführungen des novellierten Schulgesetzes zu den Kooperationsverbänden.

Die zentralen programmatischen Aussagen des SächsSchulG hinsichtlich der inklusiven Bildung sind (vgl. § 1 Abs. 7, §4c Abs. 5-9, § 64 Abs. 9 u. 10):

- Inklusion ist ein *Ziel der Schulentwicklung* aller Schulen.
- Hinsichtlich des gemeinsamen Unterrichts gilt der *Elternwunsch*, allerdings mit dem Vorbehalt, dass dies unter Berücksichtigung der organisatorischen, personellen und

sächlichen Voraussetzungen möglich ist, dem individuellen Förderbedarf des Schülers entspricht, die Funktionsfähigkeit des Unterrichts nicht erheblich beeinträchtigt wird und keine akute Selbst- oder Fremdgefährdung festgestellt wird.

- Allgemeinbildende und berufsbildende Schulen bilden zur Sicherung und Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung und des inklusiven Unterrichts *Kooperationsverbände* mit dem Ziel, die Qualität der sonderpädagogischen Förderung und des inklusiven Unterrichts durch Koordination und gegebenenfalls gemeinsame Nutzung ihrer personellen und sächlichen Ressourcen sicherzustellen.

Dabei gehört jede öffentliche Schule mindestens einem Kooperationsverbund an. Schulen in freier Trägerschaft können sich an einem Kooperationsverbund beteiligen.

Die Kooperationsverbände sollen so gebildet werden, dass sie die Möglichkeit einer inklusiven Unterrichtung in allen Förderschwerpunkten mit zumutbaren Schulwegen vorhalten.

Förderschulen können als *Förderzentren* mit dem Auftrag, anderen Schulen ihre sonderpädagogische Kompetenz in Form von Beratungs- und Diagnoseleistungen sowie für die inklusive Unterrichtung zur Verfügung zu stellen, auch außerhalb des Gebietes liegen und mit mehreren Kooperationsverbänden zusammenarbeiten.

Weiterhin arbeiten die Schulen in den Kooperationsverbänden mit *außerschulischen Partnern* zusammen.

Die Kooperationsverbände und die in einem Kooperationsverbund jeweils mitwirkenden Schulen werden durch den Träger der *Schulnetzplanung* im Schulnetzplan ausgewiesen.

Die *oberste Schulaufsichtsbehörde* (d. h. das SMK) wird hinsichtlich der Kooperationsverbände ermächtigt, durch Rechtsverordnung das Verfahren zur Bildung der Kooperationsverbände, die Anzahl der Kooperationsverbände, deren Verteilung auf die Landkreise und Kreisfreien Städte und die Festlegung von Einzugsbereichen, das Nähere zu den Zielen und Aufgaben der Kooperationsverbände, Art und Umfang der Zusammenarbeit der Schulen innerhalb des Kooperationsverbundes und mit außerschulischen Partnern, die Mindestvoraussetzungen für die personelle und sächliche Ausstattung sowie das Verfahren zur Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen zu regeln.

Schließlich ist noch zu erwähnen, dass das SächsSchulG regelt, dass das SMK bis zum 30.09.2021 dem Landtag über die Umsetzung der Inklusion und darunter zum Stand des Aufbaus der Kooperationsverbände berichtet.

Der Aufbau von Kooperationsverbänden ist damit gegenwärtig die umfangreichste Maßnahme Sachsens zur Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK.

Der unlängst gefasste Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 15.10.2020 zur *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen* stärkt den Ansatz des sächsischen Weges und den der Bildung der KoopV: „Bei der Entwicklung inklusiver Bildungsangebote bedarf es der engen Abstimmung aller beteiligten Personen und Institutionen. Die Länder entwickeln dabei in eigener Verantwortung weitere Schritte der Verbesserung, auch durch verstärkte Formen einer bereichs- und rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit“ (KMK 2020, S. 11).

Im Vorfeld der Umsetzung veranlasste das federführende SMK eine Vorstudie mit dem Ziel der Erstellung einer Konzeption zur Begleitung des Aufbaus der Kooperationsverbände (Albrecht u. a. 2018), die von der Hochschule Zittau/Görlitz von September bis Dezember 2018 erarbeitet wurde. Sie beinhaltete einen empirischen Teil, der Experten und (zukünftige) Akteure der Kooperationsverbände in Form von teilstandardisierten Interviews und zweier Workshops hinsichtlich aktueller Ausgangsbedingungen, Herausforderungen, Erwartungen, Zielstellungen und Prioritätensetzungen befragte. Die wichtigsten Erkenntnisse der Vorstudie, insbesondere jene, die für die Aufbauphase berücksichtigt wurden, werden im nachfolgenden Abschnitt zusammengefasst dargestellt.

2.2.2 Ausgewählte Ergebnisse der Vorstudie

Der gesetzliche Auftrag zum Aufbau von Kooperationsverbänden kam zu einer Zeit, in der die Akteure im sächsischen Bildungssystem sich vielfältigen Herausforderungen gegenübersehen. Zu nennen ist hier beispielweise:

- Lehrkräftemangel, hoher Altersdurchschnitt, nicht besetzte Schulleitungen
- Dissonanzen in der Lehrerschaft
- Fehlende Arbeit an der Haltung zum Thema Inklusion und Diskussionsbedarfe der Lehrkräfte
- Fehlende Anreize für Schulen für inklusive Schulentwicklung
- Vernachlässigung des Themas Übergänge in der Schullaufbahn
- Arbeitszeitliche Überforderung

Eine besondere Skepsis wurde hinsichtlich des Themas Bereitstellung von Ressourcen artikuliert. Mehrfach wurde die Befürchtung geäußert, dass der Aufbau der Kooperationsverbände ohne ausreichende Ausstattung erfolgen soll und dies letztlich als weitere On-Top-Leistung durch die InklusionsprotagonistInnen abgedeckt werden müsste. Das Vorhaben verbinde sich mit einem hohen bürokratischen, ressourcen- und zeitabsorbierenden Aufwand, auf den das Schulsystem zumindest aktuell strukturell, finanziell und personell nicht ausreichend ausgestattet sei.

Gleichzeitig wurde aber auch positiv hervorgehoben, was sich in den Jahren zuvor entwickelt hat, so bspw.:

- Existenz gut funktionierender Systeme in Form von Beratungsstellen an Förderschulen, Fachberater Inklusion, Diagnostikteams, Arbeitskreise (z. B. Autismus, AG Psychologie)
- ZINT-Angebot als Ressource in der Fort- und Weiterbildung zur inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung und weitere (z. B. SCHILF)
- Bereits existente Netzwerke von allgemeinbildenden Schulen mit Kindertageseinrichtungen und anderen außerschulischen Akteuren
- Verschiedenste Projekte (Schulverweigerung, produktives Lernen etc.)
- Existente Kooperationen (mit Jugendamt, Sozialamt, Frühförderung, Kitas etc.)

Deutlich wurde eine grundsätzliche Offenheit gegenüber dem Ansatz der Kooperationsverbände: „Die Kooperationsverbände sollten auf jeden Fall eine Chance bekommen.“ Mit ihnen wäre es möglich, das eigene bisherige Wirken auf eine strukturell und prozessoral verbindlichere und nachhaltigere Ebene zu bringen. Die bis dahin nach außen gedruckenen Informationen zur Grundstruktur (ca. 70 KoopV landesweit, nach dem Regionalisierungsprinzip zusammengesetzt, den jeweiligen LaSuB-Standorten zugeordnet) wurde grundsätzlich nicht in Frage gestellt.

An Erwartungen wurde formuliert:

- Gewachsene Netzwerkstrukturen müssen in das Kooperationsverbündesystem überführt werden.
- Das SMK müsse eine stärkere strategische Führungsrolle übernehmen. Es müsse eine zentrale Zielpräzisierung erfolgen und deutlicher vermittelt werden, was das sächsische Inklusionsverständnis beinhaltet und dazu auch ein klareres Commitment erfolgen.

- Zusätzlich zu den Verantwortlichkeiten im SMK und in den Standorten des LaSuB sei ein Vor-Ort-Management im jeweiligen Kooperationsverbund vonnöten.

Weiterhin wurden durch die Experten allgemeine Ziele für die Kooperationsverbände formuliert. Diese sollen:

- Inklusion praktisch umsetzen (mit befähigten Personen und einer angemessenen Ressourcenausstattung),
- eine optimale individuumzentrierte Bildung gewährleisten (für jedes Kind am geeigneten Bildungsort, schulische Teilhabe von Kindern mit Förderbedarf im Einklang mit Elternwunsch),
- Schulentwicklung und regionale Entwicklung befördern (damit auch zur Attraktivitätssteigerung ländlicher Regionen beitragen),
- eine systematische Zusammenarbeit befördern (Kontinuität, Verlässlichkeit, Planbarkeit über Festlegung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Ansprechpartner im Kooperationsverbund),
- Netzwerken (kollegialer Austausch, gegenseitige Unterstützung, direkte Kommunikationswege, Abstimmung beteiligter Organisationen),
- und bestehende Bedingungen und Ressourcen effizient nutzen.

Hinsichtlich der bekannten Qualitätsdimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität ließ sich auf Basis der empirischen Daten folgendes Bild zeichnen:

Strukturqualität

- Ein KoopV hat einen sehr weitreichenden und hohen Vernetzungsgrad mit allen Organisationen, die für die Inklusion von Belang sind; d. h. er umfasst weit mehr als Schulen: von den Horten über die Jugendämter, Elternvertretungen, über Integrationsfachdienste bis zur IHK/HWK.
- Ein KoopV bildet alle Förderschwerpunkte ab.
- Ein KoopV hat einen Koordinator/Manager⁵.
- Ein KoopV hat ein eigenes Budget und eine ausreichende Grundausstattung.
- Ein KoopV ist eingebunden in ein landesweites Organisationsmanagement aller KoopV mit klaren Aufgaben und Rollenbeschreibungen.

Prozessqualität

- Ein KoopV erweitert die fachliche Zusammenarbeit (z. B. anlassbezogene Fallkonferenzen).

⁵ Nach Einführung der Strukturen wurde diese Position als ModeratorIn bezeichnet.

- Ein KoopV schafft Synergien (z. B. Bündelung vorhandener Materialien, Bündelung von Inklusionsstunden, Neuregelung der Einzelfallhelfer-Unterstützung).
- Ein KoopV sorgt für passfähige Fortbildungen.
- Ein KoopV befördert Perspektivwechsel (z. B. gegenseitige Hospitationen, Erfahrungsaustausch, Einblick in andere Systeme).
- Ein KoopV befördert die interdisziplinäre Zusammenarbeit.
- Ein KoopV gewährleistet umfassend die sonderpädagogische Kompetenz (auch über multiprofessionelle Förderschullehrer, Spezialisierung einzelner Schulen auf Förderschwerpunkte).

Ergebnisqualität

- Ein KoopV verbessert die Qualität des Unterrichts.
- Ein KoopV ermöglicht für jeden Schüler wohnortnah die erforderliche Unterstützung.
- Ein KoopV schafft einen Mehrwert der Kooperation (gemeinsame Suche nach Lösungen für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, gemeinsame Biografieberatung, Vereinfachung von Verfahrensabläufen).
- Ein KoopV ermöglicht den Austausch von Schularten auf Augenhöhe.
- Ein KoopV steigert die positive Haltung der Lehrkräfte zur Inklusion und stärkt ihr humanistisches Menschenbild.

Letztlich sei noch erwähnt, dass seitens der Experten eine Fülle von Themen vorge schlagen wurde, die in den Kooperationsverbänden aufgegriffen und bearbeitet werden können, sei dies die Initiierung einer Leitbilderarbeitung (gemeinsames Verständnis von Inklusion), Ressourcensteuerung (abwägen, wo investiert werden soll) oder die Entwicklung spezieller Arbeitsgruppen in Kooperationsverbänden (z. B.: Schulgestaltung, Classroom-Management, Gestaltung von Arbeitsmaterialien).

2.3 Strukturelle und prozessorale Vorgaben

Seitens des Projektträgers SMK waren zum Projektstart im April 2019 die entscheidenden Vorgaben festgelegt und in dem Papier „Aufbau der Kooperationsverbände, Leitlinien und Prämissen“ zusammengefasst (siehe Anlage A2 im Anlagenpaket 2).

Auch war die Ausweisung der Kooperationsverbände durch die Schulnetzplanungsträger entlang der Mittelbereiche aus dem Landesentwicklungsplan zufriedenstellend abgeschlossen. Zu vermeiden waren Gebilde, die bereits existenten inklusiven Netzwerken

entgegen stehen. Ausgewiesen wurden zunächst 63 Kooperationsverbände, eine Nachjustierung im LaSuB-Standort Dresden führte aber noch zu einem weiteren Verbund, so dass letztlich 64 Gründungen⁶ zu begleiten waren bzw. noch sind.

Als übergeordnetes Ziel ist in dem genannten Papier ausgegeben, „eine tragfähige Struktur der Zusammenarbeit für die Umsetzung der Inklusion zu etablieren.“

Die wichtigsten Strukturmerkmale sind gemäß den „Leitlinien und Prämissen“:

- Ein Kooperationsverbund besteht aus festen und möglichen Partnern, erstere sind qua Status „gesetzt“, letztere auf freiwilliger Basis regionalspezifisch oder anlassbezogen dabei.

Feste Partner im Kooperationsverbund sind:

- LaSuB (Koordination des Kooperationsverbunds)
- Schulen in öffentlicher Trägerschaft
- Landkreis bzw. kreisfreie Stadt als Schulnetzplanungsträger, Träger der Schülerbeförderung, Träger von Jugend- und Sozialhilfe
- Schulträger

Mögliche Partner im Kooperationsverbund sind:

- Kita, einschließlich Horte
- Schulen in freier Trägerschaft
- Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit
- Regional bedeutsame Vereine
- Weitere regionale oder überregionale Partner nach Bedarf

- Die Förderschulen werden i. d. R. den Kooperationsverbänden zugeordnet, in deren Territorium sie liegen. Unabhängig davon gilt für Beratung und Diagnostik der Wirkungsbereich der jeweiligen Förderschulen weiter.
- Mindestens eine Grund- und eine Oberschule pro Kooperationsverbund soll die inklusive Unterrichtung in den Förderschwerpunkten (FSP) Lernen und geistige Entwicklung ermöglichen.

⁶ Die aktuelle Struktur findet sich in der Anlage A3 im Anlagenpaket 2.

- An jeder allgemeinbildenden Schule ist die inklusive Unterrichtung in dem FSP emotionale und soziale Entwicklung zu ermöglichen sowie die Konzentration von Schülern mit diesem FSP an einer Schule zu vermeiden.
- Schulen können sich zu Schwerpunktschulen mit besonderen Angeboten in einzelnen FSP entwickeln.
- Die Steuerung des Aufbaus der Kooperationsverbände erfolgt durch SMK und LaSuB.

Das zentrale Prozessmerkmal ist:

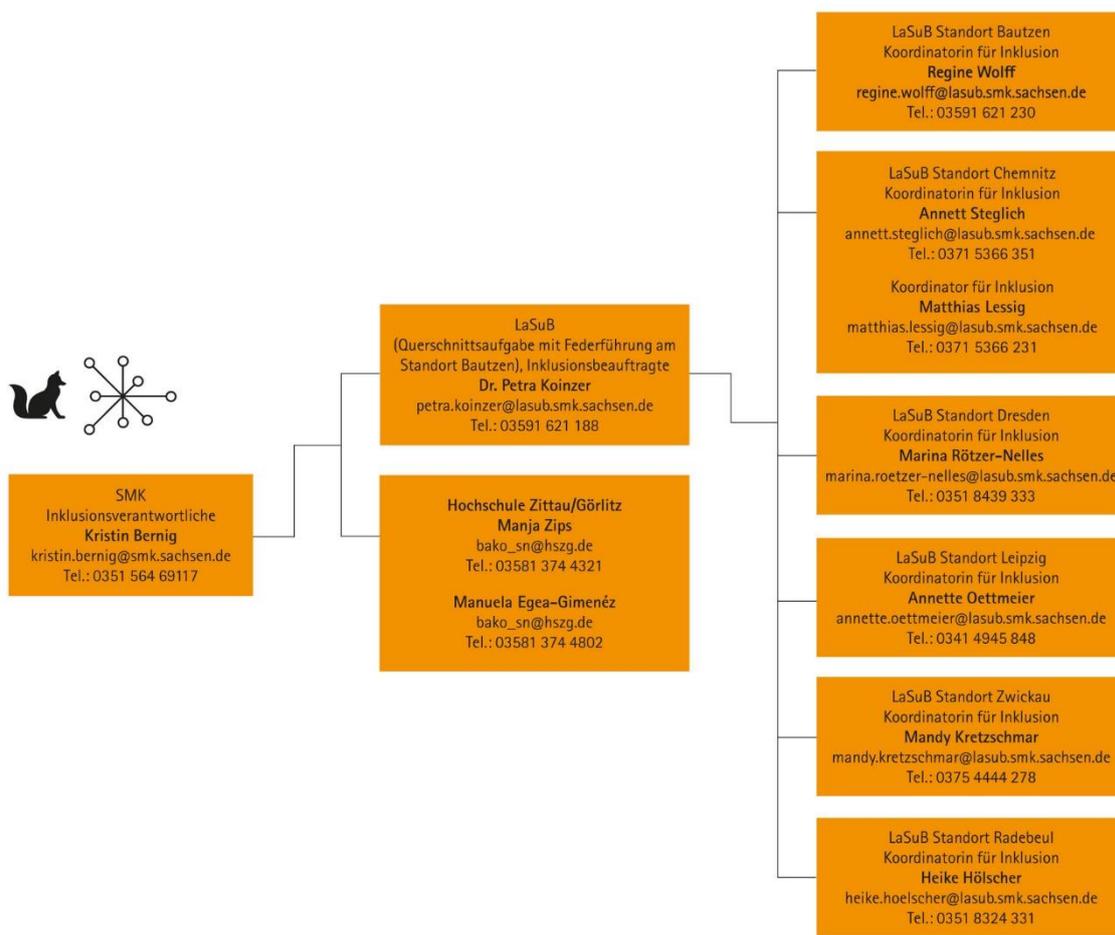
- Der Aufbau der Kooperationsverbände wird als ein Prozess angesehen, der regional unterschiedlich verlaufen kann. Aus diesem Grund entwickeln die jeweiligen Kooperationsverbände bei ihrer Konstituierung Entwicklungsziele, die sie in einem selbst zu bestimmenden Zeitraum erreichen wollen.

Auf die letzten beiden Anstriche wird an dieser Stelle kurz eingegangen:

Von vornherein war das SMK der Überzeugung, dass die Kooperationsverbände nur arbeitsfähig werden können, wenn sie sowohl ihre Entwicklungsziele als auch den zeitlichen Rahmen zur Umsetzung derselben selbst bestimmen können. Zu heterogen ist die Situation von Kooperationsverbund zu Kooperationsverbund, als dass hier ein einheitliches Vorgehen erwartet werden könnte. Es wurde also bewusst auf Bottom-up-Prozesse gesetzt. Top-down wurde und wird lediglich der allgemeine Rahmen (s. o.) vorgegeben.⁷ Das SMK fokussierte mehr in seinen Aktivitäten auf Orientierung und Information zur Unterstützung der Arbeit der Kooperationsverbände. Von besonderer Bedeutung ist hier die Website www.inklusion.bildung.sachsen.de, die mit einer Fülle von Hintergründen, auch zum Aufbau der Kooperationsverbände, ausgestattet ist.

Hier findet sich auch das nachfolgende Organigramm der Steuerung des Aufbaus der Kooperationsverbände.

⁷ Das führte auch zu manch einer Konfusion; einige TeilnehmerInnen an den konstituierenden Beratungen, gerade zu Beginn des Projektes, konnten es schlicht nicht glauben, dass so viel Freiheit zugestanden werden sollte bzw. vermuteten Laissez faire dahinter.



<https://www.inklusion.bildung.sachsen.de/grundlagen-5920.html>

Die Inklusionsverantwortliche des SMK und die Inklusionsbeauftragte des LaSuB leiten den Prozess. Zugeordnet sind letzterer sechs KoordinatorInnen für Inklusion, pro LaSuB-Standort eine/r. Nicht aufgeführt sind die sogenannten ModeratorInnen der einzelnen Kooperationsverbände in den jeweiligen LaSuB-Standorten. Sie organisieren und koordinieren die Arbeit vor Ort. Es handelt sich hierbei fast ausschließlich um LehrerInnen aus öffentlichen Schulen, die für diese Tätigkeit sechs schulbezogene Anrechnungstunden erhalten. Nur für einen Kooperationsverbund besteht die Ausnahme, dass die Moderation nicht im schulischen Bereich angesiedelt ist.

Diese Steuerungsstruktur hat sich als sehr effizient erwiesen. Sie korrespondiert mit den Empfehlungen aus der Vorstudie.

3. Vorgehen und Methoden

3.1 Allgemeiner struktureller Rahmen

Im Rahmenvertrag zwischen SMK und HSZG zur Umsetzung des Projektes BAKO_SN wurden neben der Berichterstattung vier Arbeitspakete – genannt Schritte – festgelegt:

- Schritt 1: Erfassung und Analyse der strukturellen Bedingungen der aufzubauenden Kooperationsverbände (KoopV)
- Schritt 2: Potenzialanalyse der aufzubauenden KoopV
- Schritt 3: Durchführung einer konstituierenden Beratung in jedem aufzubauenden KoopV
- Schritt 4: Dokumentation der konstituierenden Beratungen, Erarbeitung von Empfehlungen für die Weiterarbeit und Begleitung der KoopV

Mit Beginn der Planung der Umsetzung konkretisierte sich jedoch, dass nicht eine *schrittweise*, sondern eine *integrale* Vorgehensweise am geeignetsten ist.

Wie sich im Zuge der Projektplanung herausstellte, machte das Arbeitspaket 3 (Durchführung einer konstituierenden Beratung in jedem aufzubauenden KoopV) den mit Abstand umfangreichsten Teil des Arbeitsaufwandes aus. Jede der 64 Konstituierungen sollte in Form eines Tagesworkshops mit bis zu 100 TeilnehmerInnen in einem besonders geeigneten Tagungshaus der Region durchgeführt werden. Ziel war, dass sich die Akteure des zukünftigen Kooperationsverbundes persönlich kennenlernen und austauschen, grundlegende Informationen zum Vorhaben erhalten und die ersten Gestaltungs- und Entwicklungsziele für ihren KoopV erarbeiten, um nach der Konstituierung eigenständig die Arbeit aufnehmen zu können.

Die Arbeitspakete 1 (strukturelle Ist-Analyse) und 2 (Potenzialanalyse) wurden insofern strukturell an die konstituierenden Beratungen gekoppelt.

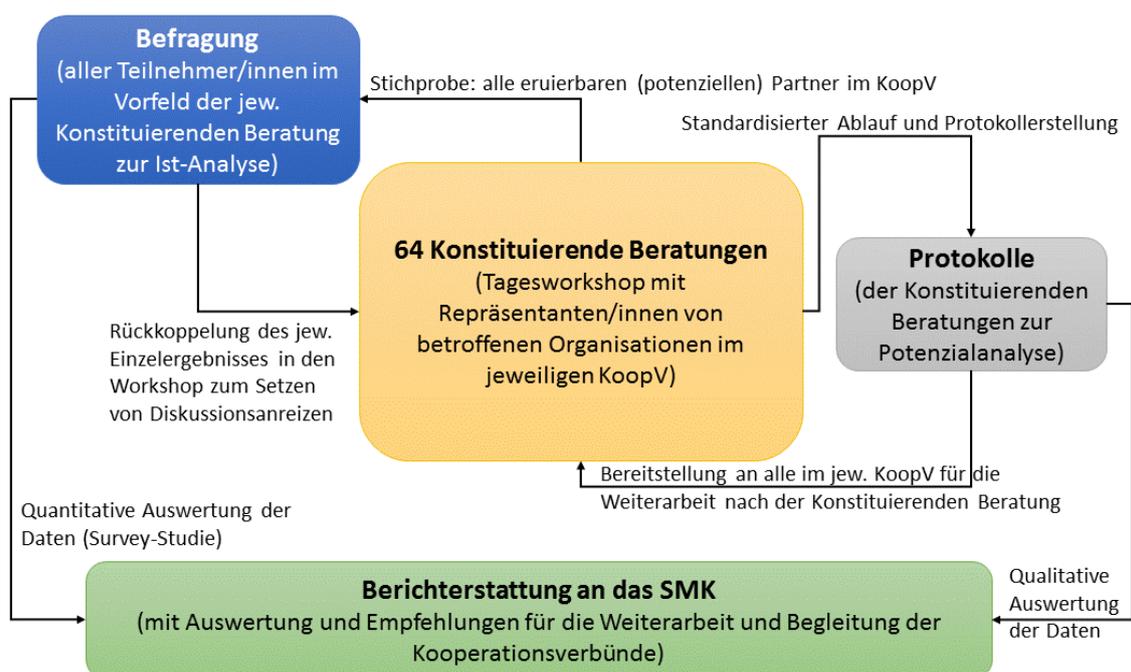
Zur Ist-Analyse wurde mit der Einladung die Aufforderung versendet, sich an einer webbasierten Befragung zu beteiligen, um Auskunft über bereits bestehende Zusammenarbeit und deren Qualität zu geben, Aufgaben und Themen zu benennen, die prioritär im Kooperationsverbund bearbeitet werden sollen, verschiedene Aspekte von Zusammenarbeit (z. B. multiprofessionelle Zusammenarbeit oder Nutzung von Synergien) zu wichten, Partner zu benennen, mit denen eine intensivere Zusammenarbeit gewünscht ist, sowie Erwartungshaltungen an den Kooperationsverbund zu formulieren. Die Befragung folgt einem quantitativen Ansatz. Eine möglichst große Stichprobe soll sicherstellen, dass hinsichtlich der genannten Fragen repräsentative Aussagen zur

landesweiten Situation getroffen werden können, und dass auch regionale Unterschiede offensichtlich werden können.

Als Grundlage der Potenzialanalyse dienen die Protokolle der konstituierenden Beratungen. Diese haben weitestgehend eine einheitliche Struktur und geben Auskunft über die im jeweiligen Workshop erarbeiteten Ergebnisse hinsichtlich der Themen, die die Mitglieder des Kooperationsverbundes beschäftigen, ihrer getroffenen Festlegungen zu den im Kooperationsverbund prioritär zu bearbeitenden Themen sowie den dazugehörigen Handlungsschritten und Verantwortlichkeiten. Entsprechend dem coronabedingt angepassten Konzept wurde auch die Form der Protokolle angepasst. Festgehalten wurden ebenso die Beiträge der Teilnehmer, die auf Einflussfaktoren der Arbeit im Kooperationsverbund verweisen (strittige Themen, fördernde oder beeinträchtigende Rahmenbedingungen, Erwartungshaltungen). Die Protokolle wurden allen TeilnehmerInnen der jeweiligen konstituierenden Beratung als Grundstein für die nachfolgende Arbeitsaufnahme zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus erfolgt durch die Projektgruppe der Hochschule Zittau/Görlitz eine qualitative Auswertung der in den Protokollen vorfindlichen Datenbasis (siehe hierzu Kap. 4).

Hiermit ist nun auch das Arbeitspaket 4 angesprochen (Dokumentation der konstituierenden Beratungen und Empfehlungen für die Weiterarbeit und Begleitung der KoopV). Die in diesem Zwischenbericht im Kap. 5 ausgesprochenen Empfehlungen beziehen sich überwiegend auf das Gesamtsystem „Kooperationsverbände für schulische Inklusion in Sachsen“ – und nicht auf einzelne Kooperationsverbände. Jeden einzelnen explizit zu betrachten und zu analysieren, hätte den zeitlichen Rahmen und die Personalausstattung des Projektes gesprengt.

Im grafischen Überblick lassen sich Vorgehen und Methoden wie folgt darstellen:



Die Darlegung der Konzeptionierungen der Bestandteile Befragung, konstituierende Beratungen und Dokumentation wird zur besseren Nachvollziehbarkeit für die LeserInnen im Kapitel 4 der jeweiligen Ergebnisdarstellung vorangestellt.

3.2 Projektverlauf

Geplant war, den oben skizzierten Arbeitsablauf bis zum 30.06.2021 abzuschließen. Zu diesem Termin wäre der Abschlussbericht zum Aufbau der Kooperationsverbände erstellt worden, der vom SMK als Grundlage für seine Berichterstattung gegenüber dem sächsischen Landtag im September 2021 gedient hätte. Im Jahr 2019 wurden zwölf Gründungen durchgeführt. Für das Jahr 2020 war die Planung abgeschlossen, um alle ausstehenden 52 Gründungen bis zu den Weihnachtsferien umzusetzen. 14 davon wurden bis zum 11.03.2020 planmäßig durchgeführt – und dann erfolgte der *erste* Corona-Lockdown, der dazu führte, dass das ausgearbeitete Programm sowohl hinsichtlich seines zeitlichen Verlaufs als auch hinsichtlich der Durchführung der konstituierenden Beratungen konzeptionell neu erarbeitet werden musste.

Die konstituierenden Beratungen mussten zunächst vertagt und dann doch abgesagt werden. Es stellte sich die Frage, ob das Programm nach den Sommerferien wieder aufgenommen werden konnte, oder man sich auf eine längerfristige Unmöglichkeit zur Durchführung von Präsenzveranstaltungen in dieser Größenordnung einzustellen hat. Die diesbezüglichen Diskussionen und Abstimmungen zwischen dem SMK, dem LaSuB und dem Projekt BAKO_SN führten zur – wie sich im Nachhinein herausstellte – richtigen

Entscheidung, die Durchführung der konstituierenden Beratungen konzeptionell umzustellen, d. h. diese in großen Anteilen zu virtualisieren und nach den Sommerferien 2020 in Form eines Hybridmodelles umzusetzen (Webkonferenzen plus eine zeitlich reduzierte Präsenzveranstaltung, die bezüglich der Teilnehmerzahl an die Coronalage anpassbar ist).

Das Hybridmodell wurde während des ersten Lockdowns entwickelt, abgestimmt und getestet. Der ursprüngliche Tagesworkshop wurde aufgeteilt in drei sogenannte Blöcke, die idealtypisch im Abstand von drei Wochen stattfanden bzw. stattfinden sollten. Im virtuellen Block 1 stand das Vermittelnde und das erste Kennenlernen im Vordergrund, im Block 2, der als Halbtagesworkshop in Präsenz geplant wurde, das Erarbeiten und Festlegen von Gestaltungs- und Entwicklungszielen und im Block 3, der dann wieder per Webkonferenz durchzuführen war, die Präsentation der Ergebnisse und der Ausblick auf die Weiterarbeit.

Geplant wurde zunächst, dass dieses Programm so lange umgesetzt würde, bis wieder konstituierende Beratungen im alleinigen Präsenzmodus möglich sein sollten. Die erste der zu diesem Zeitpunkt noch ausstehenden 38 Gründungen startete per Webkonferenz am 22.09.2020. Der neue Zeitplan sah vor, dass die letzte Gründung am 20.04.2021 abgeschlossen worden wäre, womit auch noch die Berichterstattung an das SMK unter Berücksichtigung aller 64 Gründungen zum 30.06.2021 möglich gewesen wäre.

Hinzuweisen ist auch noch darauf, dass ebenso die Befragung zur Ist-Analyse zum Start der zweiten Phase überarbeitet wurde. Eingearbeitet wurde die Möglichkeit, in der Auswertung nach den „schulischen“ und „externen“ Partnern differenzieren zu können, sowie Fragen zur Nutzung digitaler Medien in der täglichen Arbeit und zu Problemen und Lösungen zur Umsetzung der inklusiven Beschulung, die sich in der Coronazeit ergeben haben.

Der *zweite* Corona-Lockdown im Herbst 2020 zwang zu einer erneuten umfangreichen Überarbeitung des Programmes. Gerade einmal vier Gründungen waren im Hybridmodus umgesetzt, als keine weiteren Präsenzveranstaltungen mehr möglich waren. Als Konsequenz wurde kurzfristig ein „Notprogramm“ aufgesetzt, um die begonnenen Veranstaltungen in der 3-Block-Variante vollständig in virtueller Form abzuschließen und parallel wurde eine dritte Durchführungsvariante mit zwei Blöcken konzipiert, die ausschließlich im Webkonferenz-Format gestaltet wurden.

Die dadurch neu hinzugekommene dritte Phase sollte ebenfalls zum 20.04.2021 abgeschlossen werden, allerdings musste das SMK Anfang Dezember 2020, wie in der Einleitung bereits erwähnt, mitteilen, dass „aufgrund der weiteren Verschärfung der Situation in den Schulen (...) die 11 geplanten Konstituierungen zum Aufbau der KoopV im Januar und Februar 2021 auf den Beginn des neuen Schuljahres 2021/22 verlagert

(werden)“. Damit war es nicht mehr möglich, den Termin 20.04.2021 als Abschluss aller 64 Konstituierungen zu halten. Die neue Terminplanung sieht nun vor, dass die letzten neun Gründungen im Oktober 2021 stattfinden werden.

Im tabellarischen Überblick lassen sich die Arbeitsphasen, die sich pandemiebedingt für den Projektablauf ergeben haben, wie folgt darstellen:

Projektphasen	Zeitraum	Umgesetzte bzw. geplante konst. Beratungen	Zentrale Projektaufgaben
A	04/2019 – 03/2020	12 (2019) 14 (2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung Befragung • Entwicklung Durchführungskonzept Tagesworkshop in Präsenz • Veranstaltungsmanagement • Datenerhebung • Durchführung konstituierende Beratung • Veranstaltungsprotokoll
B	03/2020 – 11/2020	4 (Hybridmodus, 09/2020 – 11/2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Überarbeitung Befragung und Supervision des geplanten Vorgehens • Entwicklung Durchführungskonzept Hybridmodus • Veranstaltungsmanagement • Datenerhebung • Durchführung konstituierende Beratung • Veranstaltungsprotokoll
C	11/2020 – 10/2021	1 (virtueller „Notmodus“, 11/2020) 11 (virtueller Modus, 11/2020 – 12/2020) 13 (virtueller Modus, 02/2021 – 04/2021) 9 (virtueller oder Präsenz-Modus, 09/2021 – 10/2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung Durchführungskonzept virtueller Modus • Veranstaltungsmanagement • Datenerhebung • Durchführung konstituierende Beratung • Veranstaltungsprotokoll

Bis zum Abgabezeitpunkt dieses Zwischenberichts wurden 55 konstituierende Beratungen umgesetzt. Da der Berichtszeitraum die Spanne von April 2019 bis Dezember 2020 umfasst, bezieht sich das in diesem Bericht Dargelegte auf die Datenlage im Kontext von 42 Gründungen von Kooperationsverbänden.

3.3 Zusammenwirken der Projektpartner

Die Projektumsetzung entbehrte nicht einer gewissen Komplexität. Sie war bisher logistisch herausfordernd, da z. B. Abläufe des Schulbetriebs wie Ferien- oder Prüfungszeiten zu berücksichtigen sind, was teilweise enge Spielräume bedeutete. Es musste abgesichert werden, dass für 64 konstituierende Beratungen eine Veranstaltungsmoderation zur Verfügung steht, die gleichbleibend mit hoher Qualität hinsichtlich Methoden, Kenntnisse der Zielgruppen und der Materie die Durchführung und Dokumentation der Gründungsworkshops absichert. Zum Teil wurde das Thema Gründung von Kooperationsverbänden überlagert von weiteren nicht weniger wichtigen, „nervenaufreibenden“, akut existenzielleren Themen (vom Digitalpakt bis zum Lehrermangel).

Die mit Abstand größte Herausforderung war, dass im laufenden Betrieb mit den pandemiebedingten Absagen umgegangen werden und auf Webkonferenzen bei der Durchführung der konstituierenden Beratungen umgestellt werden musste. Methodisch bedeutete dies, bewährte Bausteine aus den Präsenzveranstaltungen in ein virtuelles Format zu übertragen, heterogene Voraussetzungen der TeilnehmerInnen hinsichtlich Anwendungskompetenzen und technischer Ausstattung (Endgeräte, Bandbreiten) zu berücksichtigen und die VeranstaltungsmoderatorInnen im neuen Format zu schulen.

Technisch bedeutete dies für das Projekt BAKO_SN, selbst die Voraussetzungen für ein stabiles, niedrighschwelliges und anwenderfreundliches Webkonferenzsystem zu schaffen.

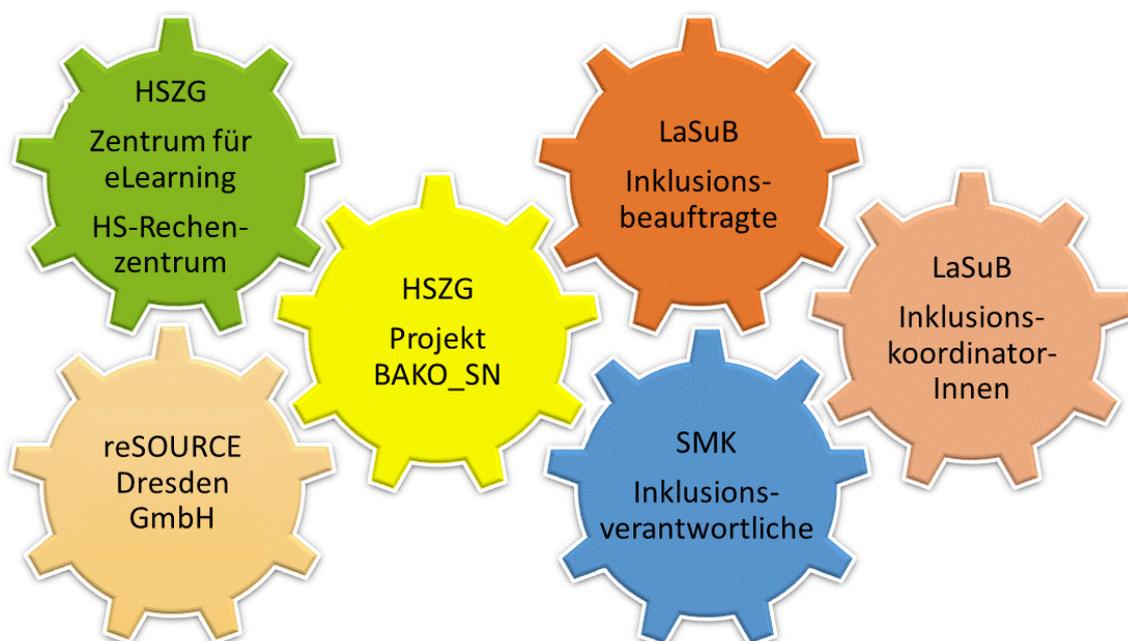
Als überaus hilfreich erwies sich in dieser Lage zweierlei.

Zum einen das bereits angesprochene umfassende und intensive Austausch- und Kommunikationsverhalten der von Beginn an beteiligten Partner.

Zum anderen die Möglichkeit des Projektes, erweitert auf Ressourcen der Hochschule Zittau/Görlitz zugreifen zu können. Deren Hochschulrechenzentrum (HRZ) hat im Zuge des ersten Lockdowns seine Serverkapazitäten zwischen April und September 2020 erheblich ausgebaut, um die extrem gewachsene Nachfrage nach virtueller Lehre und wissenschaftlicher Kommunikation bedienen zu können. Gleichzeitig „schlug“ zu diesem Zeitpunkt „die Stunde“ des Zentrums für eLearning an der HSZG (Zfe), des hauseigenen Kompetenzzentrums für digitales Lehren und Lernen, das seit 15 Jahren (im Verbund mit den anderen Kompetenzzentren der staatlichen Hochschulen des Freistaats Sachsen) den Aufbau digitaler Lehre federführend betreut und plötzlich zur gefragtesten Struktureinheit der Hochschule wurde. In Zeiten, in denen Digitalisierungsexperten aller Orten gesucht wurden, war es dem Projekt über dessen Vernetzung mit dem Zfe möglich, einen Mitarbeiter in Teilzeit, der gleichzeitig in Teilzeit für das Zfe arbeitet, für die

technische Betreuung des verwendeten Webkonferenztools BigBlueButton sowie für die Unterstützung der ModeratorInnen und TeilnehmerInnen im Anwenden des Tools zu verpflichten.

Mit nachfolgender Grafik sollen die „Räder“, die im Dienste des Projektziels ineinandergreifen, kurz vorgestellt werden.



Linksseitig sind die durch die HSZG verantworteten Einheiten benannt.

Das Projekt BAKO_SN des Instituts für Bildung, Information und Kommunikation (BIK) wird von einem Professor für Heilpädagogik und einem Professor für Kommunikationspsychologie geleitet, unterstützt von vier MitarbeiterInnen im Gesamtumfang von 1,93 VZÄ für Projektmanagement, Veranstaltungsmanagement, Forschung und inhaltliche Begleitung, Webseitengestaltung und Webkonferenzen-Support.

Auf die Rolle des Zfe und des HRZ wurde bereits in obiger Passage eingegangen.

Das Kommunikationsunternehmen reSOURCE Dresden GmbH wurde per Ausschreibung als Unterauftragsnehmer gewonnen und war für die Entwicklung der mittlerweile drei Durchführungskonzepte zuständig. Zu seinen Aufgaben gehört weiterhin die Moderation und Dokumentation der konstituierenden Beratungen der Kooperationsverbände. Es begleitet den Prozess mit ca. 10 ModeratorInnen.

Rechtsseitig finden sich die VerantwortungsträgerInnen seitens der Schulaufsicht.

Das Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK) ist verantwortlich für die übergreifende Steuerung und Koordinierung der konzeptionellen Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Inklusion im sächsischen Schulsystem.

Das Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) ist zuständig für die regionale Umsetzung der schulischen Inklusion, d. h. für die hierzu notwendigen Strukturen und Prozesse in den einzelnen Standorten. Die Inklusionsbeauftragte steuert den Prozess standortübergreifend und koordiniert die Zusammenarbeit zwischen LaSuB, SMK und HSZG. Die Koordinatorinnen für Inklusion koordinieren die Entwicklungen am jeweiligen Standort.

Alle Beteiligten befanden und befinden sich im kontinuierlichen Austausch, umgesetzt durch regelmäßige Beratungen. Seit über einem Jahr finden diese coronabedingt zumeist als Videokonferenzen über den Server der HSZG statt, ein Format, dessen Vorzüge hinsichtlich Zeitersparnis mittlerweile auch sehr geschätzt werden.

Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Pandemie zusätzliche Herausforderungen mit sich gebracht hat und mit sich bringt, z. B. mussten die TeilnehmerInnen immer wieder neu zur Teilnahme motiviert werden, die Einladungsschreiben immer wieder angepasst werden, die KoordinatorInnen geschult werden, etc.

3.4 Aufnahme der Evaluation des LaSuB zum Arbeits- und Entwicklungsstand der gegründeten Kooperationsverbände

Eine umfassende Nachverfolgung der Arbeitsaufnahme in den gegründeten Kooperationsverbänden war dem Projekt BAKO_SN aufgrund der beschriebenen Einschnitte nicht möglich. Das LaSuB hat aber eine eigene, auf seine sechs Standorte bezogene Evaluation umgesetzt. Diese ist als Anlagenpaket 1 diesem Zwischenbericht beigefügt und wird im Kapitel 5 in die Diskussion der Ergebnisse einbezogen und bei den Empfehlungen berücksichtigt.

4. Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Befragung und der Auswertung der Protokolle der konstituierenden Beratung aufbereitet und geordnet nach den Projektphasen dargestellt.

Die Projektphase A umfasst das Datenmaterial von 26 Konstituierungen (Abschnitt 4.1). Die Ergebnisse der Projektphase B, die lediglich vier Gründungen beinhaltet und die der Projektphase C erster Teil (Jahr 2020), in der zwölf Gründungen stattfanden, können zusammen dargestellt werden, da in beiden dieselbe Befragung umgesetzt wurde und die Protokollformate der konstituierenden Beratungen identisch sind (Abschnitt 4.2).

4.1 Projektphase A (04/2019 – 03/2020)

4.1.1 Befragung 1

4.1.1.1 Konzeptionierung der Befragung 1

Für die Ist-Analyse wurde eine quantitative Vorgehensweise gewählt. Im Vorfeld wurde überschlagen, dass bis zu 100 Personen aus den Gruppen der festen und möglichen Partner an einer konstituierenden Beratung maximal teilnehmen könnten, die alle befragt werden können, d. h. wir konnten hier mit einer großen Stichprobe rechnen.

Die Umsetzung erfolgte als Online-Befragung mittels der für solche Zwecke geeigneten Anwendung Limesurvey, die, da sie über das Bildungsportal Sachsen der sächsischen Hochschulen bereitgestellt wird, umfangreich in dieser Community genutzt wird. Limesurvey ermöglicht neben der Bereitstellung der Befragung über eine mit Zugangskennung geschützte Webseite den Export der Umfragedaten in das Excelformat für Detailanalysen.

Die Aufforderung zur Teilnahme an der Online-Befragung erfolgte mit der Einladung zur konstituierenden Beratung, d. h., dass die Stichprobe der Befragung deckungsgleich mit den Eingeladenen ist. Keine Aussagen können aber dazu getroffen werden, inwieweit die jeweiligen TeilnehmerInnen an der Befragung und der konstituierenden Beratung identisch sind; es dürfte aber von einer hohen Übereinstimmung auszugehen sein.

Das Vorgehen erfolgte in enger Absprache mit dem SMK. Es wurde ein detailliertes Sicherheitskonzept, zusätzlich zur ausführlichen Projektbeschreibung, von Seiten der Hochschule Zittau/Görlitz, gemäß dem Grundschutzkatalog des Bundesamtes für Sicherheit in der Informationstechnik, beim SMK eingereicht. Nach eingehender Prüfung

der Erhebungsinstrumente wurde die Zustimmung zur Online-Befragung von Lehrkräften im Rahmen der Konstituierung der Kooperationsverbände von Seiten des SMK erteilt.

Insgesamt erhielten 2.899 Personen eine Aufforderung zur Beteiligung an dieser Befragung. Davon nahmen 850 letztlich teil. Die Befragten hatten die Möglichkeit, nur einzelne Fragen zu beantworten – und machten auch umfänglich davon Gebrauch. Insofern hat jede Frage eine unterschiedliche Beantwortungsquote, oder anders formuliert: Viele Fragen wurden nur von einem Anteil der Teilnehmenden beantwortet.

Unter der o. g. Annahme, dass im Wesentlichen die Verteilung bei der Befragung der konstituierenden Beratung entspricht, ist davon auszugehen, dass 75 Prozent der Antworten von Personen aus den Sektoren Schule und Schulverwaltung kamen und die anderen von Personen aus den anderen Bereichen wie Schulträger, Kitas, Sozialamt, Jugendamt etc..

In dieser Befragung wurde darauf verzichtet, die Gruppenzugehörigkeit nach festen und möglichen Partnern zu erheben.

Der Fragebogen beinhaltete sechs Fragen. Die Fragen 1 und 6 bestanden aus mehreren Teilfragen, so dass faktisch neun Fragen zu den Themen „Aktuelle Zusammenarbeit“, „Intensivierungsbedarf in der Zusammenarbeit“ und „Erwartungen an die Kooperationsverbände“ gestellt wurden. Diese drei Themen umfassen die Grundfragen, auf die sich hinsichtlich der Ist-Analyse vorab verständigt wurde. Hierbei und bei der Formulierung der einzelnen Items wurde auf die Ergebnisse der Vorstudie (s. Abschnitt 2.2.2) Bezug genommen.

Die Fragen 1 und 3 waren offen gehalten, d. h. hier konnten die Befragten freie Antworten eintragen, während es sich bei den anderen um geschlossene Fragen handelte, d. h. hier wurden Antwortoptionen angeboten (Multiple Choice).

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Fragen. Der Fragebogen selbst ist in der Anlage A4 im Anlagenpaket 2 nachzulesen.

Thema	Nr.	Frage	Typ
Aktuelle Zusammenarbeit	1.1	Welche Aufgaben/Themen bearbeiten Sie mit Ihren Partnern?	offen
	1.2	Wie gestaltet sich die Art/Form der Zusammenarbeit?	offen
	1.3	Mit welchen Stellen außerhalb Ihrer spezifischen Arbeitsstelle (Dienststelle) arbeiten Sie bereits zusammen?	offen
	2	Inwiefern arbeiten Sie mit folgenden Stellen zusammen und wie gestaltet sich die Zusammenarbeit?	geschl.
Intensivierungsbedarfe in der Zusammenarbeit	3	Welche Aufgaben/Themen sollten im Hinblick auf schulische Inklusion durch den KoopV angegangen werden?	offen
	4	Welche folgenden Aspekte der Zusammenarbeit im KoopV sollten intensiviert werden?	geschl.
	5	Mit welchen der folgenden Stellen möchten Sie zukünftig im Rahmen des KoopV intensiver zusammenarbeiten?	geschl.
Erwartungen an die KoopV	6.1	Inwiefern teilen Sie folgende Erwartungen im Hinblick auf den nachhaltigen Erfolg der KoopV?	geschl.
	6.2	Für wie relevant halten Sie den jeweiligen Aspekt im Hinblick auf den nachhaltigen Erfolg der KoopV?	geschl.

Die offenen Fragen wurden mit der Methode der induktiven Kategorienbildung ausgewertet. Mit dieser werden die Kategorien aus dem Datenmaterial generiert – und nicht wie in der deduktiven Kategorienbildung aus der Theorie. Die Daten werden paraphrasiert (auf den Begriff gebracht) und untereinander auf gemeinsame bzw. identische Bedeutungsgehalte abgeglichen. Dadurch entstehen Kategorien mit einem höheren Abstraktionsgrad, in denen Gleichbedeutendes, Gleichmeinendes etc. aus den Rohdaten miteinander verknüpft werden kann. Am Ende steht ein Kategoriensystem, welches ermöglicht, dass – wie im vorliegenden Fall – die Fülle von etwa 1.200 freien Einzelantworten auf die Frage „Welche Aufgaben/Themen bearbeiten Sie mit Ihren Partnern?“ überschaubar dargestellt und abgebildet werden kann, was die Gruppenmeinung bzw. -aussage ist.

Die induktive Kategorienbildung ist dann angezeigt, wenn zu viel „Unvorhersehbares“ im Spiel ist, z. B. wenn noch nicht genug Wissen zu einem Feld vorhanden ist, um ausreichend antizipieren zu können, mit welchen Antworten überhaupt zu rechnen ist. In diesem Fall ist die deduktive Kategorienbildung unpassend, weil diese nur „Vorhersehbares“ aufnehmen kann.

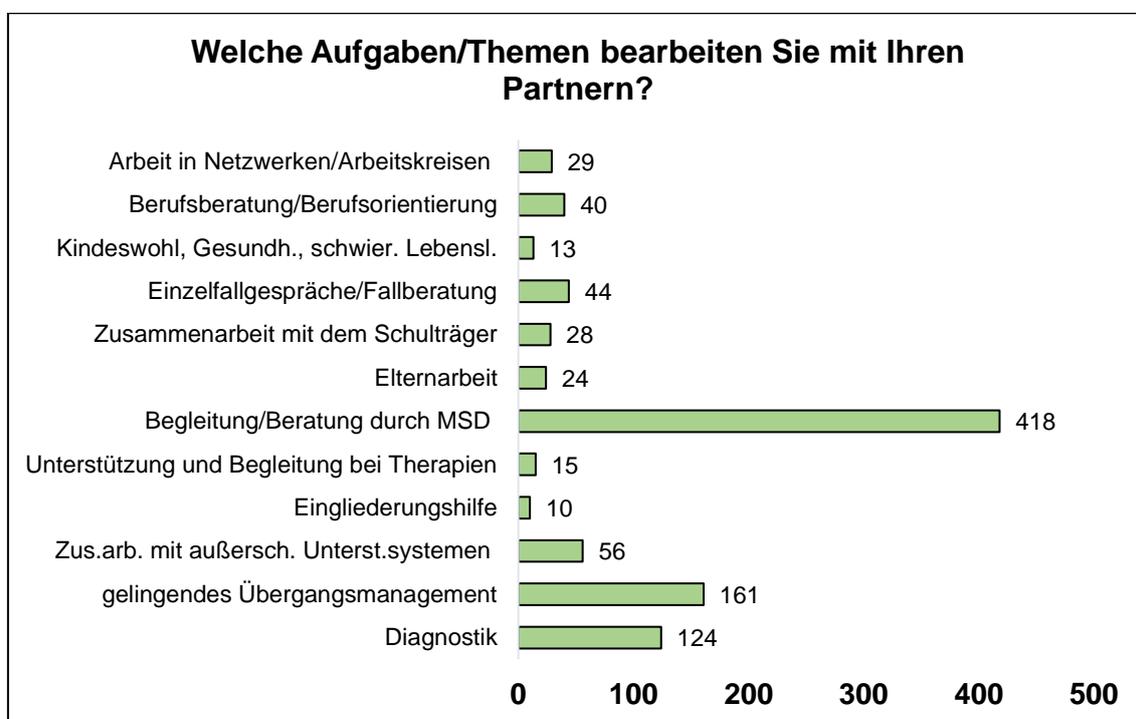
Die Aufbereitung der Daten über die induktive Kategorienbildung ist erheblich aufwändiger als jene, bei der auf deduktive Kategorien zurückgegriffen werden kann – wie bei den geschlossenen Fragen, die letztlich nur ausgezählt werden müssen. Hier liegt der hauptsächliche Arbeitsaufwand im Vorfeld, in der präzisen Ableitung und Ausformulierung der Items zu den jeweiligen Fragen.

4.1.1.2 Ergebnisse der Befragung 1

Die Ergebnisse der Befragung werden folgend in Form von Diagrammen dargestellt, die die Rückmeldungen aller Teilnehmenden im Gesamtüberblick wiedergeben. Eine Aufschlüsselung von Einzelergebnissen nach den Standorten des LaSuB wurde auch vorgenommen, allerdings spiegeln diese keine signifikanten Unterschiede wieder, so dass sie hier nicht aufgeführt werden. Sehr wohl können aber die standortbezogenen Ergebnisse über die Anlage A5 im Anlagenpaket 2 nachvollzogen werden.

Hinzuweisen ist darauf, dass nicht alle induktiven Kategorien zu den Fragen 1 und 3 aufgeführt werden, sondern nur jene, die eine signifikante Zahl von Nennungen vorweisen können.

Frage 1.1:

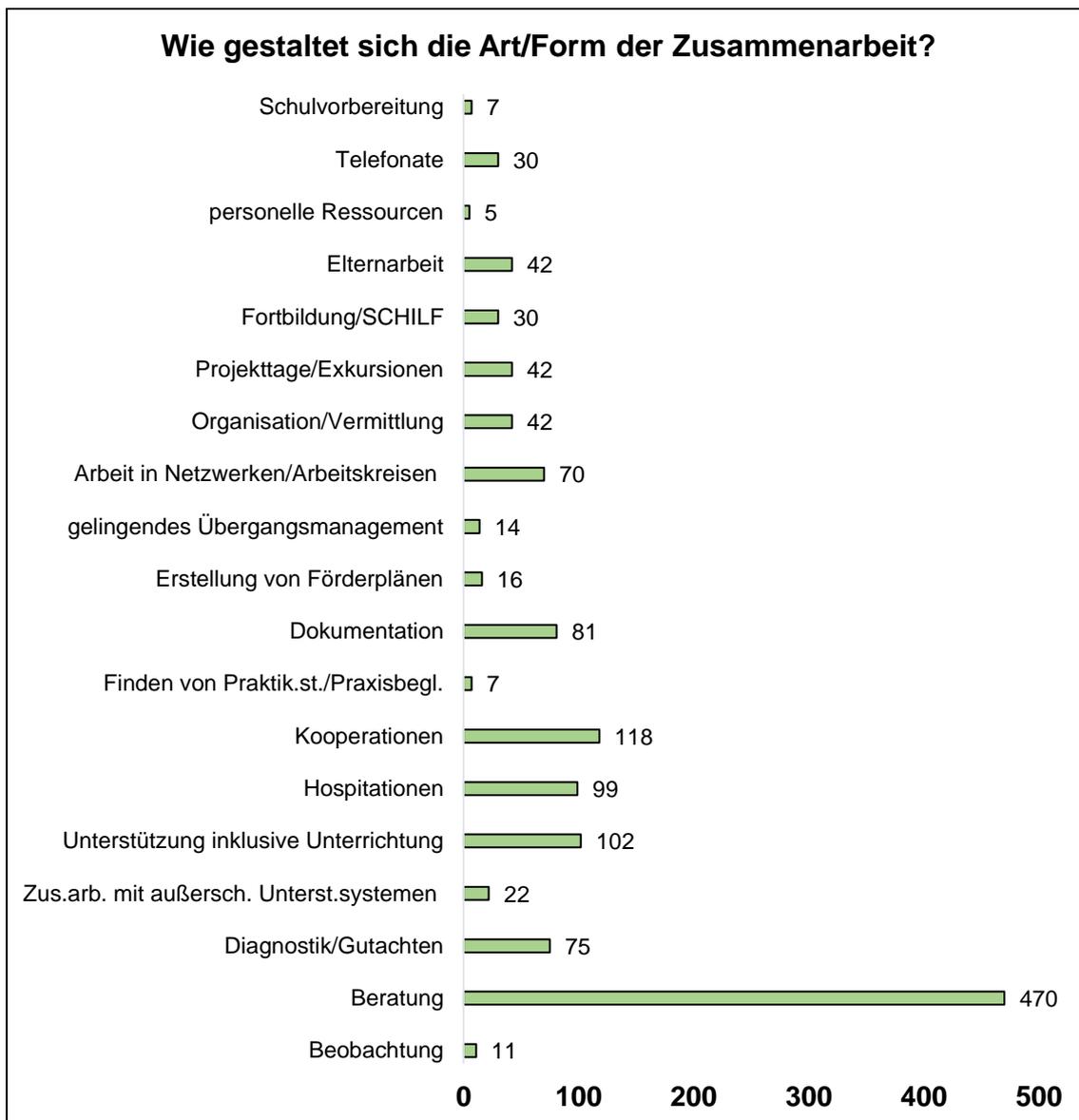


Wenn 850 Befragte etwa 1.000 Aufgaben und Themen benennen, die sie mit Partnern bearbeiten, so deutet das auf bereits umfangreich bestehende Kooperationsstrukturen hin.

Auffallend ist, dass ein Aufgabenfeld in puncto Intensität die anderen überstrahlt: Die Begleitung und Beratung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) der Förderschulen und Förderzentren.

Zwei Themen folgen mit Abstand, aber deutlich vor anderen: Gelingendes Übergangsmanagement und Diagnostik.

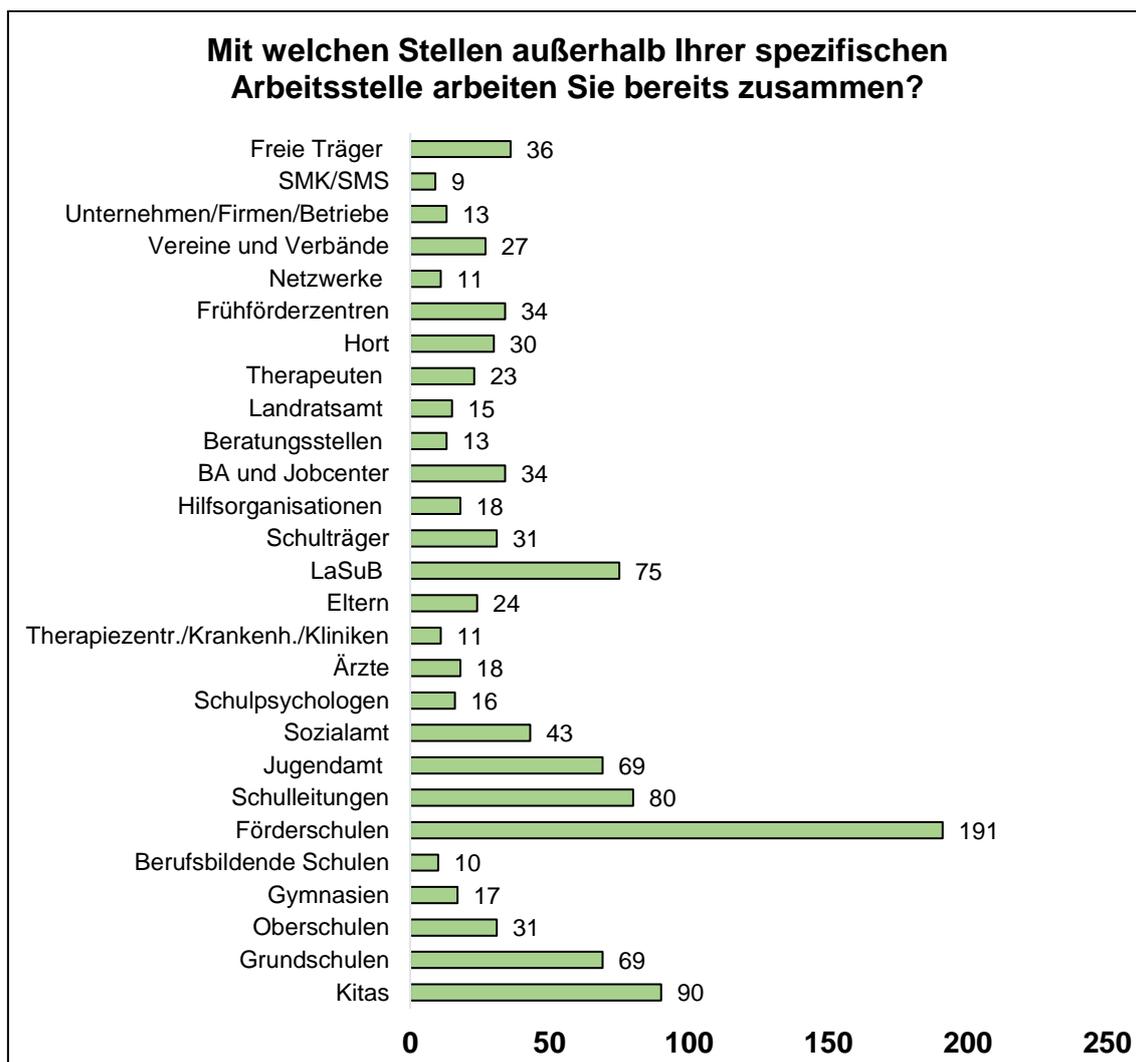
Frage 1.2:



Wie nicht anders zu erwarten – aufgrund der Zusammenarbeit mit dem MSD – ist die Beratung die dominierende Form der Zusammenarbeit.

Hervorzuheben ist, dass es Zusammenarbeit in Netzwerken und Arbeitskreisen gibt, wenn auch noch auf überschaubarem Niveau.

Frage 1.3:



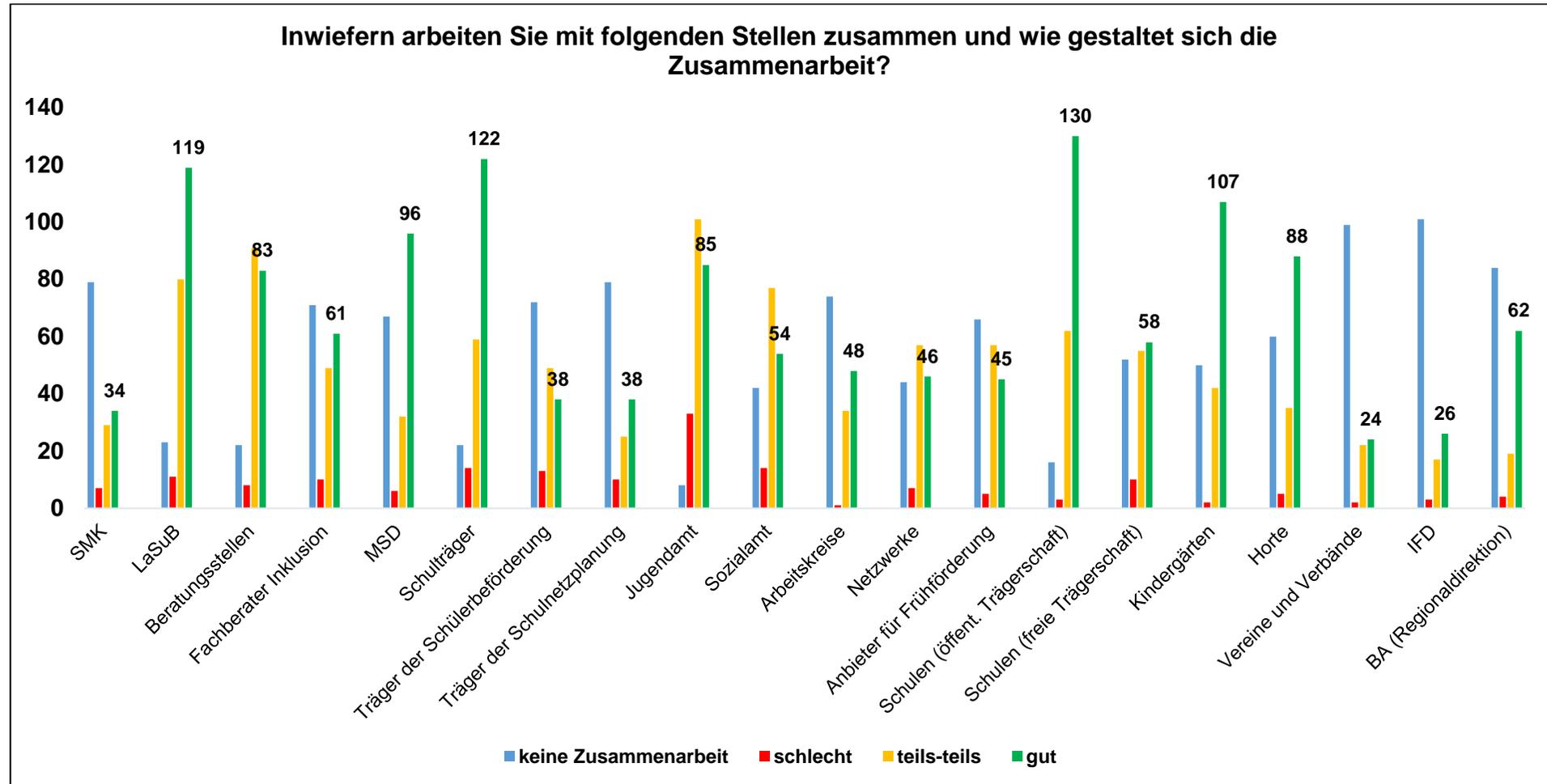
Hauptkooperationspartner sind die Förderschulen.

Hervorhebenswert ist die relativ hohe Nennung der Kitas.

Frage 2:

Das nachfolgende Diagramm zeigt, dass die Zusammenarbeit innerhalb des öffentlichen Schulsektors (inklusive LaSuB) als gut bezeichnet werden kann. Die grünen Balken mit der Bedeutung „gut“ sind lang, die gelben und blauen mit der Bedeutung „teils-teils“ und „keine Zusammenarbeit“ moderat und die roten für „schlecht“ sind kurz. Selbiges gilt für die Schulträger sowie die Kindergärten und Horte.

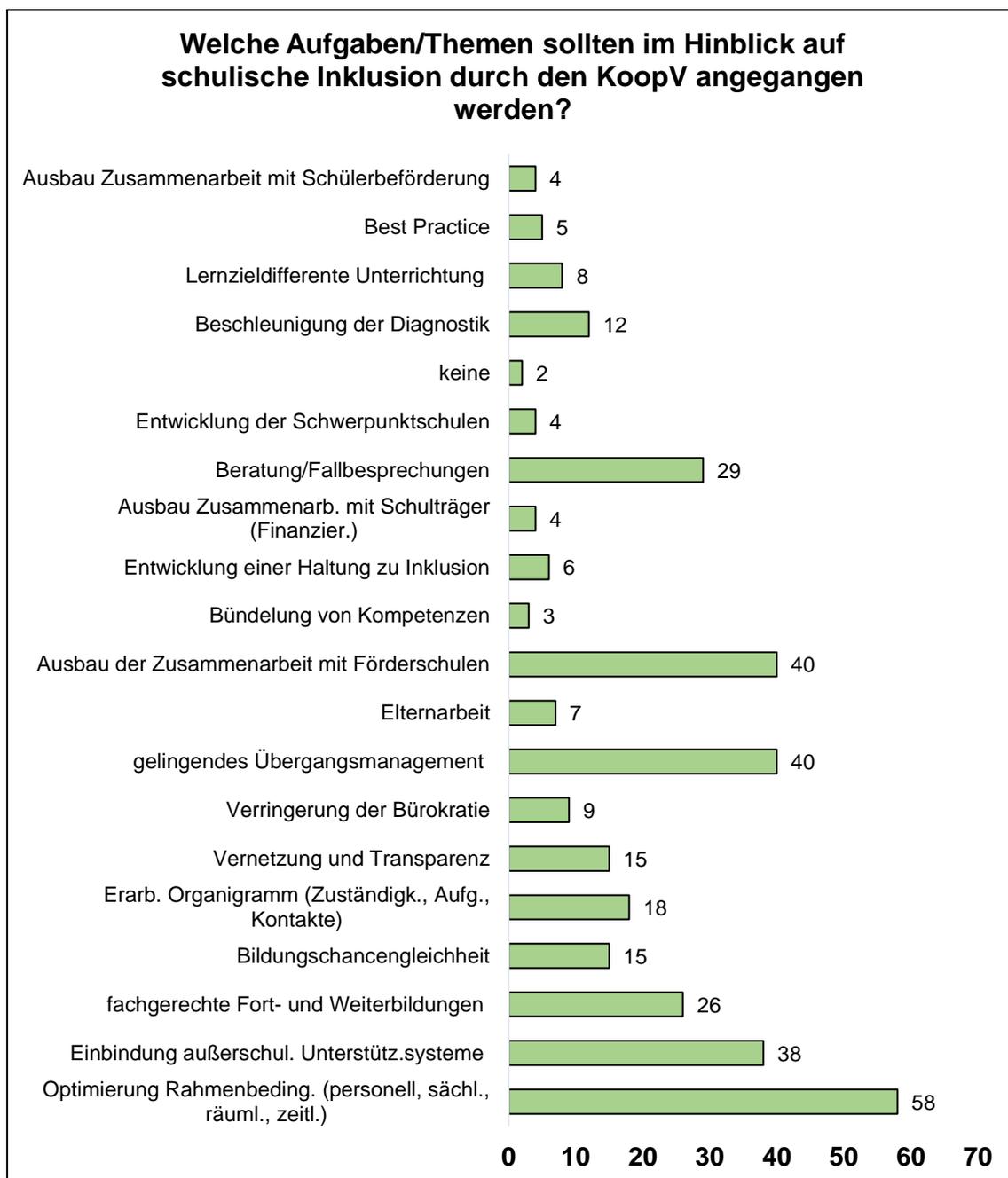
Frage 2:



Das Diagramm weist aber auch auf einige Entwicklungspotenziale hin.

Genannt werden müssen insbesondere das Jugendamt und auch das Sozialamt, die eine eher durchwachsene Bewertung zur Zusammenarbeit bekamen (gelbe Balken höher als die grünen, relativ hohe rote Balken). Das deutet auf verwaltungs- und arbeitskulturelle Unterschiede hin, die in den Kooperationsverbänden thematisiert werden sollten.

Frage 3:

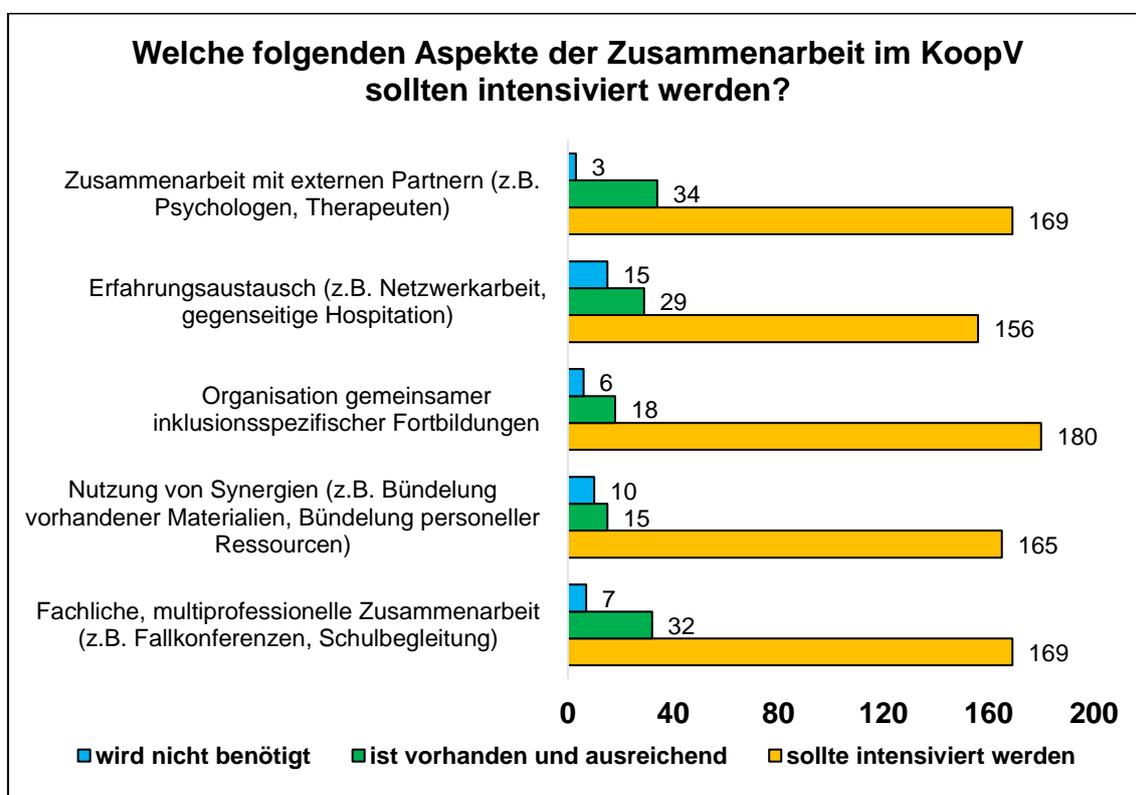


Diese offene Frage wurde deutlich weniger beantwortet als die anderen. Das deutet darauf hin, dass der „Blick nach vorne“ zum Zeitpunkt der Konfrontation mit dieser Frage noch zu diffus war. Das relativiert auch den Antwortgehalt.

Bezeichnend ist, dass die meistbenannte Kategorie jene ist, die den Kooperationsverbund als Plattform sieht, die Rahmenbedingungen für die inklusive Bildung zu optimieren. Hier wird berechtigt eine Problemlage angesprochen. Allerdings ist der Kooperationsverbund für die Zuweisung von Ressourcen nicht zuständig.

Bei den kooperationsverbundtypischen Aufgaben- und Themennennungen sind die Favoriten: der Ausbau der Kooperation mit den Förderschulen, das gelingende Übergangsmanagement und die Einbindung der außerschulischen Unterstützungssysteme.

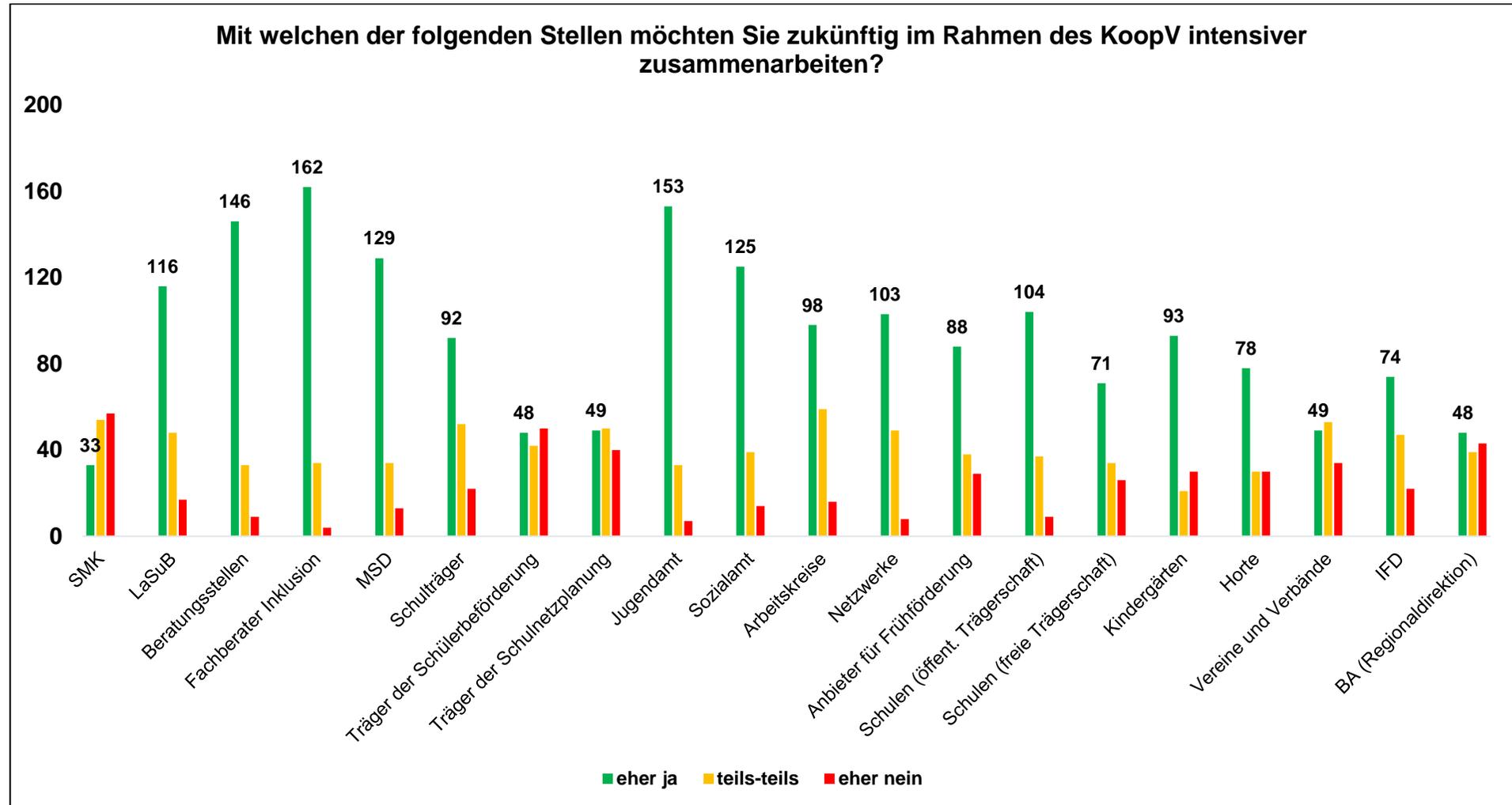
Frage 4:



Die Items zu dieser Frage wurden aus der Vorstudie abgeleitet (s. Abschnitt 2.2.2) und man erkennt, dass die darin gewonnenen Erkenntnisse zu den Arbeitsfeldern innerhalb der Kooperationsverbände mit dieser Befragung bestätigt wurden.

Alle Aspekte haben eine hohe Bewertung dahingehend, dass sie intensiviert werden sollten und eine niedrige Bewertung dahingehend, dass sie nicht benötigt werden.

Frage 5:



Das Diagramm zur Frage 5 bestätigt eindrucksvoll das Grundanliegen zum Aufbau von Kooperationsverbänden. Hinsichtlich nahezu aller festen und möglichen Partner wird der eindeutige Wunsch formuliert, im Rahmen des Kooperationsverbundes intensiver zusammenzuarbeiten.

Besonders auffallend ist hier zum einen, dass das Jugendamt und das Sozialamt, also diejenigen, die für Maßnahmen der Hilfen zur Erziehung und der Eingliederungshilfe zuständig sind, hoch bewertet werden.

Zum anderen fällt auf, dass Organisationen, die Beratungen zur inklusiven Bildung anbieten, sehr gefragt sind.

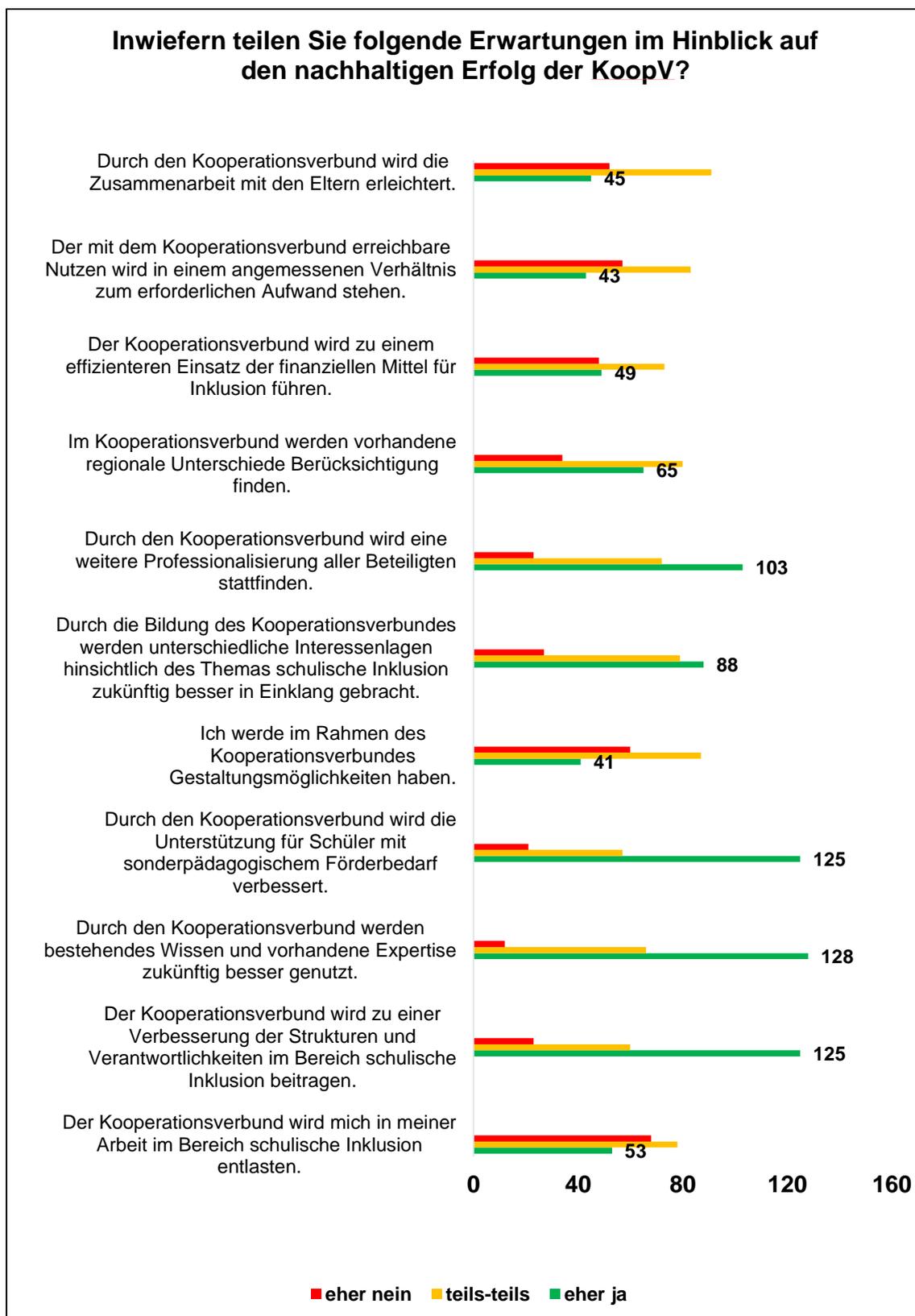
Weiterhin ist hervorzuheben, dass gegenüber dem LaSuB der starke Wunsch nach intensiverer Zusammenarbeit zum Ausdruck gebracht wird. Das ist insofern von besonderer Bedeutung, als das LaSuB durch die dort verankerte Inklusionsbeauftragte mit ihren KoordinatorInnen für Inklusion in den jeweiligen Standorten die Steuerungskompetenz für das ‚Gesamtsystem Kooperationsverbände in Sachsen‘ hat. Hier kann mit dem Wunsch nach intensiverer Zusammenarbeit sowohl die Erwartung als auch die Akzeptanz für die eingeführte Steuerung des Gesamtprozesses verbunden werden.

Die nachfolgenden Diagramme mit den Ergebnissen der Antworten zu den Fragen 6.1 und 6.2 geben die Erwartungen wieder, die die Befragten gegenüber den Kooperationsverbänden haben, wobei zwei Perspektiven abgefragt werden, zum einen die eigene Erwartungshaltung und zum anderen der abstraktere „Expertenblick“, der die Frage nach der Relevanz bestimmter Aspekte für den nachhaltigen Erfolg der Kooperationsverbände beinhaltet. Bei vielen Items sind die beiden Perspektiven kongruent, in einigen unterscheiden sie sich aber signifikant.

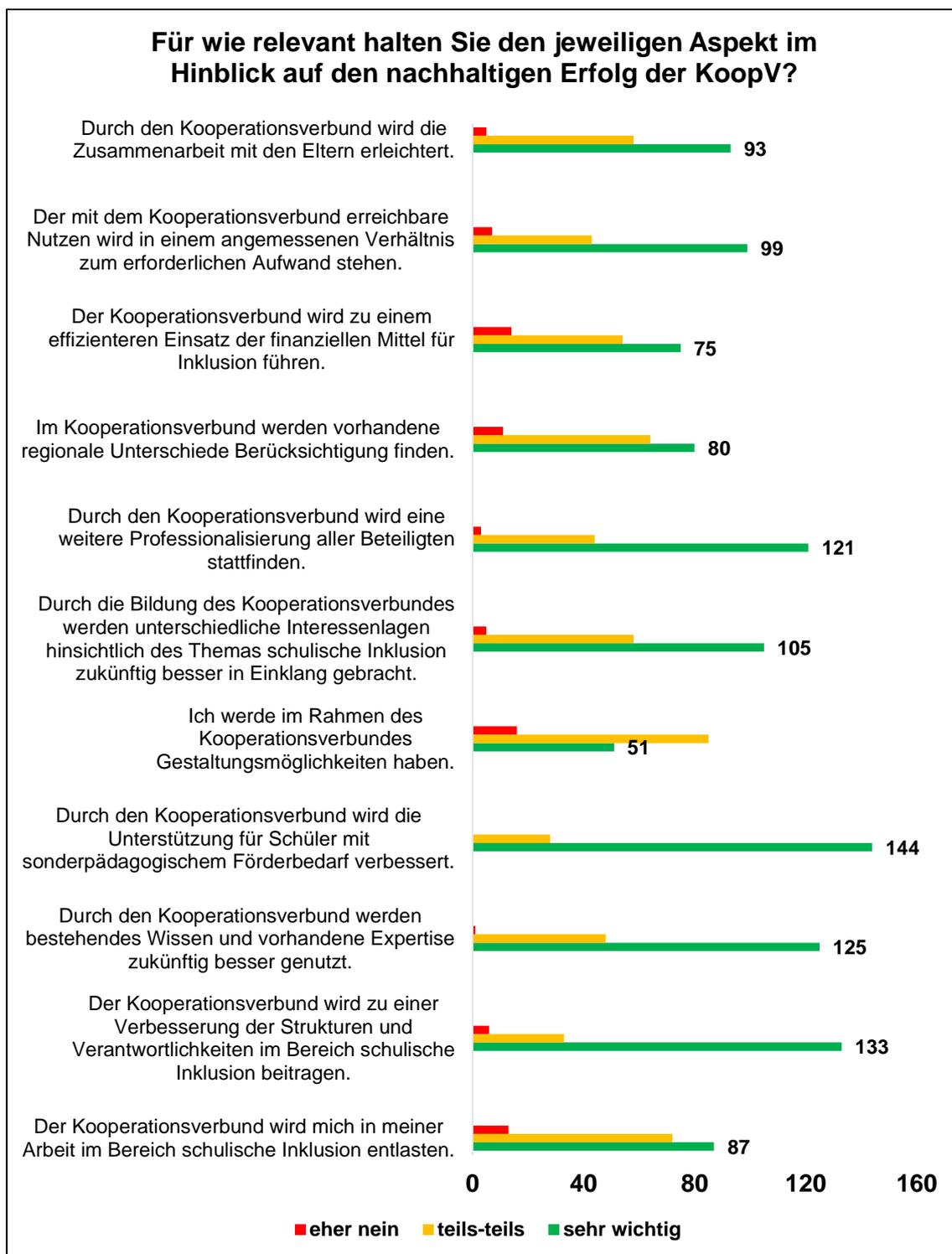
Aus beiden Perspektiven wird sich der nachhaltige Erfolg insbesondere darüber herstellen, dass Kooperationsverbände zu einer weiteren Professionalisierung beitragen, die Unterstützung für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verbessert wird, bestehendes Wissen und vorhandene Expertise besser genutzt werden können und die Strukturqualität in der schulischen Inklusion verbessert wird.

Die Antworten zu anderen Items legen nahe, dass die persönliche und die fachliche Erwartungshaltung auseinandergehen, z. B.: Bei den Themen Arbeitsentlastung, Ressourceneffizienz, Aufwand-Nutzen-Verhältnis oder Elternarbeit ist die persönliche Erwartung deutlich niedriger, d. h. skeptischer, während die fachliche Expertise sagt, dass diese Aspekte ebenso mitentscheidend für den nachhaltigen Erfolg der Kooperationsverbände sind.

Frage 6.1:



Frage 6.2:



4.1.2 Konstituierende Beratungen der Phase A

4.1.2.1 Konzeptionierung der konstituierenden Beratungen der Phase A

Wie schon im Kapitel 3 beschrieben, bilden die konstituierenden Beratungen (folgend: konstB) den Schwerpunkt der Projektarbeit. In der Phase A wurden alle Beratungen in Form eines Tagesworkshops in Präsenz umgesetzt, der das Ziel hatte, das Kennenlernen der Partner, die Zusammenführung der beteiligten Akteure und die Schaffung einer Arbeitsgrundlage für die zukünftige Zusammenarbeit in den Kooperationsverbänden (KoopV) herzustellen. Darüber hinaus sollte in den Workshops eine Abstimmung der beteiligten Partner hinsichtlich der Entwicklungs- und Gestaltungsziele im jeweiligen KoopV erfolgen.

Als konzeptionelle Eckpunkte wurden im Vorfeld festgelegt:

- Ein für alle Workshops einheitliches inhaltliches und methodisches Rahmenkonzept, das situativ an die spezifischen Bedarfe des jeweiligen KoopV angepasst werden kann.
- Alle Workshops gliedern sich in drei zentrale Phasen: 1. Kennenlernen, 2. Thematisches Arbeiten, 3. Festlegung von Gestaltungs- und Entwicklungszielen des jeweiligen KoopV für die weitere Zusammenarbeit.
- Durchgeführt werden die Workshops als eintägige Veranstaltungen in Tagungshäusern der Region, um eine adäquate Arbeitsatmosphäre abseits des Arbeitsalltags zu gewährleisten.
- Die Obergrenze für die Teilnehmerzahl beträgt 100.
- Die Moderation der Workshops erfolgt unter Einsatz allgemein bekannter Methoden für Großgruppenworkshops wie z. B. Open Space.
- Die Workshop-Ergebnisse werden gesetzeskonform, in digitaler und bearbeitbarer Form so protokolliert und dokumentiert, dass sie als Grundlage für die Erarbeitung von Empfehlungen für die weitere Arbeit im KoopV dienen.
- Die Moderation und die Dokumentation wird von Professionellen übernommen, die entsprechend ausgebildet sind, entsprechende Erfahrungen mitbringen und die gewährleisten, dass die Umsetzung aller konstB mit ihnen umzusetzen ist.

Da das kleine Projektteam der HSZG letzteres nicht gewährleisten konnte, wurde der Moderations- und Dokumentationsauftrag ausgeschrieben und als Unterauftrag vergeben. Den Zuschlag erhielt das Unternehmen reSOURCE Dresden GmbH.

Das Veranstaltungsmanagement wurde durch das Projekt BAKO_SN geleistet. Die Einladungen an die schulischen VertreterInnen erfolgten seitens des LaSuB über das Schulportal, die Einladung an die VertreterInnen der nichtschulischen Organisationen, die im Vorfeld für jeden einzelnen KoopV eruiert wurden, erfolgte seitens der HSZG.⁸

Die Ziele und die Tagungsagenda⁹ sind der nachfolgenden Grafik zu entnehmen:



Plakat: Dr. Petra Koinzer

1. Start der Veranstaltung
2. Gegenseitiges Kennenlernen der Partner und Partnerinnen im Kooperationsverbund – Ihre Erwartungen
Pause
3. Informationen zum Kooperationsverbund und Zeit für Fragen
4. Inklusion in Ihrer Region – Welche Themen sind Ihnen wichtig?
Mittagspause
5. Inklusion in Ihrer Region – Beschlüsse zur Weiterarbeit des KoopV.
6. Abschluss der Veranstaltung

Ablaufplan: reSOURCE Dresden GmbH

Die o. g. zentralen Phasen wurden dergestalt umgesetzt, dass einer Vorstellungsrunde folgend die TeilnehmerInnen aufgefordert waren, in einer Perspektivenrunde sich mit ihren Erwartungen und Sichtweisen zum Aufbau ihres Kooperationsverbundes auseinanderzusetzen und sich z. B. über strittige Themen, Belastungen, die eigenen Zielvorstellungen und inhaltliche Priorisierungen auszutauschen (Nr. 2). Dem folgte ein Informationsblock zu den rechtlichen und strategischen Hintergründen sowie operativen Hinweisen, der von der Inklusionsverantwortlichen, der Inklusionsbeauftragten und der Koordinatorin geleistet wurde (Nr. 3). Ein Kurzvortrag der HSZG mit einer Aufbereitung zu den Antworten der Online-Befragung aus dem Kooperationsverbund leitete über zu einer Arbeitsphase, in der die dringlichsten Inklusionsthemen des KoopV gewichtet wurden (Nr. 4) und letztlich in Beschlüsse zur Weiterarbeit überführt wurden (Nr. 5).

Jede konstituierende Beratung wurde ausführlich dokumentiert. Alle Protokolle sind diesem Zwischenbericht im Anlagenpaket 3 beigelegt.

⁸ Das Einladungsschreiben ist als Anlage A6 im Anlagenpaket 2 beigelegt.

⁹ Der Moderationsplan ist als Anlage A7 im Anlagenpaket 2 beigelegt.

Ausgewertet wurden die Protokolle hinsichtlich zweier Aspekte:

1. Hinsichtlich der *Perspektivendiskussion* in den konstB: a) Welche Herausforderungen und/oder Hindernisse sehen die TeilnehmerInnen? b) Welche Zielformulierungen wurden von ihnen für ihren Kooperationsverbund genannt?
2. Hinsichtlich der *Festlegungen*: a) Welche Gestaltungs- und Entwicklungsziele für die KoopV wurden festgelegt? B) Welche Handlungsschritte beim Aufbau der KoopV wurden fixiert?

Grundlage der Perspektivendiskussion sind die Arbeitsphasen Nr. 2 und Nr. 4, hinsichtlich der Festlegungen die Arbeitsphase Nr. 5. Die Auswertung (s. u.) erfolgte über – die bereits oben erläuterte – induktive Kategorienbildung.

4.1.2.2 Ergebnisse der konstituierenden Beratungen der Phase A

Alle 26 konstB der Phase A konnten so durchgeführt werden, dass sie im jeweiligen KoopV sowohl eine kritische Masse an Schulen als auch externer Organisationen erreichten. Eine klassische Zusammensetzung zeigt die nachfolgende Grafik.



Damit waren die Voraussetzungen geschaffen, einen KoopV ins Leben zu rufen. Ziel war es zunächst, entsprechend der Leitlinien und Prämissen des SMK (s. Kapitel 2) eine kritische Masse an schulischen und außerschulischen, festen und möglichen Partnern

zu generieren, die erste strukturelle und inhaltliche Festlegungen trifft, um darauf aufbauend die kontinuierliche Weiterarbeit und Entwicklung einschließlich der Akquise weiterer Partner im KoopV zu ermöglichen.

4.1.2.2.1 Beteiligung

Die beiden nachfolgenden Tabellen geben Aufschluss über die Zusammensetzung der konstB, aufgeschlüsselt in der ersten Tabelle nach chronologischem Ablauf und in der zweiten Tabelle nach LaSuB-Standorten:

LK/ kreisfr. Stadt	Name KoopV	Datum konstB	Typ	Öff. Schul.	Ext. Partner	La-SuB	Teiln. ges.	Orga-team
LK Bautzen	KoopV 5 Hoyerswerda	04.09.2019	Präsenz	27	17	8	52	8
LK Zwickau	KoopV 1 Zwickau	11.09.2019	Präsenz	31	13	9	53	6
Vogtlandkreis	KoopV 3 Göltzschtal	25.09.2019	Präsenz	27	11	6	44	6
LK Görlitz	KoopV 1 Weißwasser	26.09.2019	Präsenz	22	12	7	41	7
LK Leipzig	KoopV 2 Borna-Geithain	30.10.2019	Präsenz	22	10	5	37	7
LK Meißen	KoopV 4 Radebeul/Coswig	06.11.2019	Präsenz	29	7	8	44	7
Stadt Leipzig	KoopV 6 Leipzig Nordwest/Nord/ Nordost	13.11.2019	Präsenz	27	7	10	44	8
LK Bautzen	KoopV 7 Radeberg	21.11.2019	Präsenz	21	10	7	38	7
Vogtlandkreis	KoopV 2 Plauen/ Plauener Land	27.11.2019	Präsenz	28	11	6	45	7
LK Nordsachsen	KoopV 4 Torgau	04.12.2019	Präsenz	20	14	7	41	8
Stadt Chemnitz	KoopV 1 Chemnitz Mitte/Nord	11.12.2019	Präsenz	29	15	13	57	7
LK Sächs. Schweiz Osterzgebirge	<i>urspr.:</i> KoopV 3 OOE-Ost (Dohna/ Heidenau) <i>umbenannt in:</i> KV 4 Unteres Müglitztal	18.12.2019	Präsenz	17	7	7	31	8
LK Zwickau	KoopV 3 Glauchau/Zwickau	15.01.2020	Präsenz	17	5	8	30	7
LK Mittelsachsen	KoopV 1 Freiberg	16.01.2020	Präsenz	44	12	6	62	7
LK Nordsachsen	KoopV 1 Delitzsch	22.01.2020	Präsenz	24	7	2	33	6
LK Bautzen	KoopV 6 Kamenz	23.01.2020	Präsenz	17	7	7	31	6

LK/ kreisfr. Stadt	Name KoopV	Datum konstB	Typ	Öff. Schul.	Ext. Partner	La-SuB	Teiln. ges.	Orga-team
LK Zwickau	KoopV 5 Zwickau	29.01.2020	Präsenz	24	9	7	40	7
Stadt Leipzig	KoopV 5 Leipzig Südost/Ost	30.01.2020	Präsenz	23	3	3	29	7
LK Leipzig	KoopV 1 Markkleeberg/Pegau	04.02.2020	Präsenz	19	7	3	29	6
Erzgebirgskreis	KoopV 1 Zschopau	05.02.2020	Präsenz	19	10	12	41	5
Stadt Leipzig	KoopV 4 Leipzig Mitte	26.02.2020	Präsenz	24	12	5	41	5
LK Nordsachsen	KoopV 2 Eilenburg	27.02.2020	Präsenz	15	13	3	31	6
LK Sächs. Schweiz Osterzgebirge	<i>urspr.:</i> KoopV 5 OOE-Nord (Freital) <i>umbenannt in:</i> KV 5 Osterzgebirge Nord	04.03.2020	Präsenz	15	11	5	31	6
Stadt Dresden	KoopV 1 Dresden Nord rechtseilig	05.03.2020	Präsenz	22	5	4	31	6
Vogtlandkreis	KoopV 1 Oberes Vogtland	11.03.2020	Präsenz	23	17	7	47	7
LK Zwickau	KoopV 2 Crimmitschau/Werdau	12.03.2020	Präsenz	20	7	5	32	5
		Summe		606	259	170	1035	172
		Durchschnitt		23	10	7	40	7

LaSuB-Standort (Anzahl konstB)		Öff. Schul.	Ext. Partner	La-SuB	Ges.	Orga-team
Bautzen (4)	Summe	87	46	29	162	28
	Durchschnitt	22	12	7	41	7
Chemnitz (3)	Summe	92	37	31	160	19
	Durchschnitt	31	12	10	53	6
Dresden (4)	Summe	83	30	24	137	27
	Durchschnitt	21	8	6	34	7
Leipzig (8)	Summe	174	73	38	285	53
	Durchschnitt	22	9	5	36	7
Zwickau (7)	Summe	170	73	48	291	45
	Durchschnitt	24	10	7	42	6

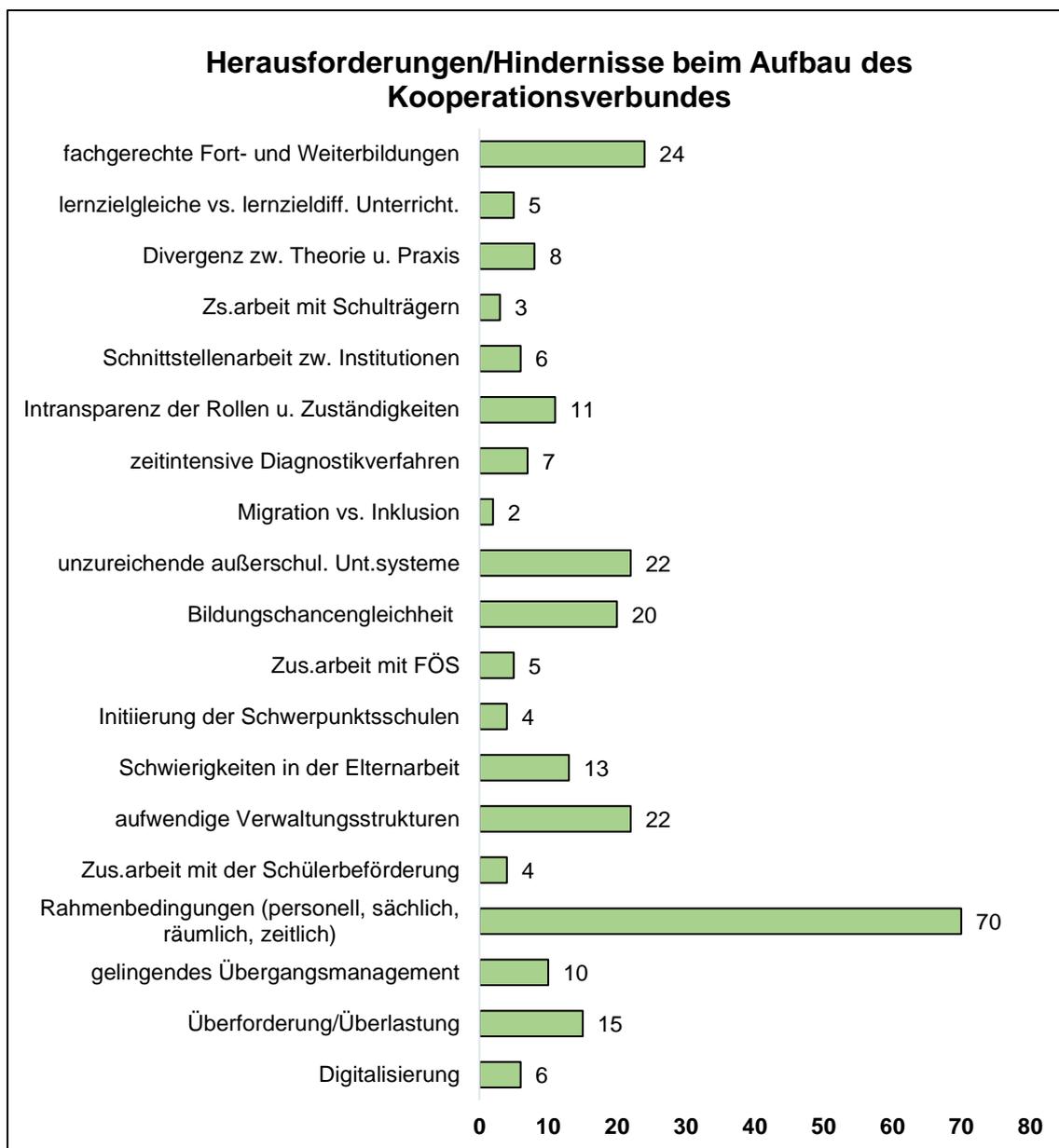
Der Überblick zeigt, dass die Teilnehmerzahl immer deutlich unter 100 lag. Betont sei, dass dies aber keine Zielgröße war, sondern die festgelegte Obergrenze, mit der die Durchführung der Workshops logistisch noch umsetzbar erschien. Insgesamt wurden 2.899 Einladungen ausgesprochen, denen 1.035 Teilnahmen folgten, d. h. etwas mehr als ein Drittel (35,7%) nahm die Möglichkeit wahr.

Im Mittel nahmen 40 Personen (Streuung: 29-62) an einer konstB teil, davon 23 VertreterInnen (57,5%) der öffentlichen Schulen, 10 VertreterInnen (25%) aus anderen Bereichen – die sog. externen Partner – (Landkreise, Schulträger, Kitas, freie Schulen, Vereine, Verbände etc.) und 7 VertreterInnen (17,5%) des LaSuB. Hinzu kamen noch die Mitglieder des Organisationsteams in einer mittleren Stärke von 7 Personen (HSZG, reSOURCE, Inklusionsverantwortliche, -beauftragte, -koordinatorIn).

In der Einzelbetrachtung der LaSuB-Standorte fällt auf, dass in den Veranstaltungen des Standorts Chemnitz deutlich mehr Teilnehmer zu verzeichnen waren, im Mittel 53, bedingt v. a. durch eine stärkere Teilnahme der öffentlichen Schulen. Hinzuweisen ist allerdings darauf, dass in der Phase A die konstituierenden Beratungen sich ungleich über die LaSuB-Standorte verteilten, so war Chemnitz lediglich mit drei Veranstaltungen vertreten, die meisten mit acht wurden im LaSuB-Standort Leipzig umgesetzt.

4.1.2.2.2 Auswertung der Protokolle

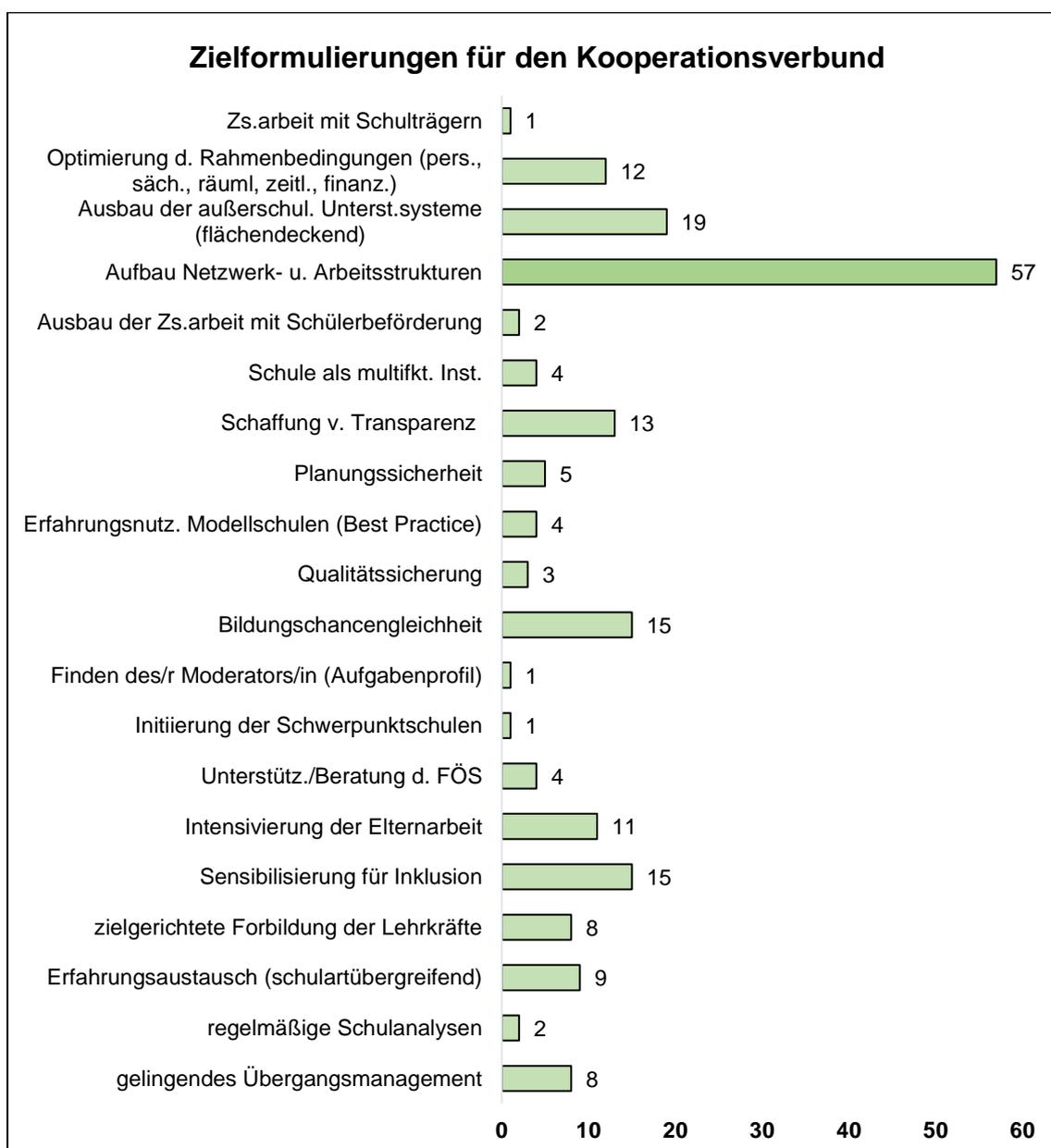
Perspektivendiskussion



Die größten Herausforderungen bzw. Hindernisse für einen gelingenden Aufbau der Kooperationsverbände werden seitens der TeilnehmerInnen der konstituierenden Beratungen hinsichtlich der Rahmenbedingungen gesehen: Zu wenig Zeit, zu wenig Personal und unzureichende Ausstattung. Wenn man dies noch in Bezug zu weiteren korrespondierenden Kategorien wie Überforderung/Überlastung und aufwendige Verwaltungsstrukturen setzt, wird hier ein eindeutiges Belastungselement deutlich.

Auffallend ist eine Häufigkeit von Nennungen, die Probleme hinsichtlich außerschulischer Unterstützung für den inklusiven Unterricht sehen. Das betrifft zum einen Ressourcen (Inklusionsassistenten, Schulbegleiter) und zum anderen Themen der Zusammenarbeit von Schule mit Organisationen wie beispielsweise Jugend- und Sozialamt, Kitas und Horten, der Schulpsychologie oder auch dem LaSuB. Angesprochen ist hier aber auch das Grundanliegen zur Bildung von Kooperationsverbänden, die zu einer Verbesserung eben dieser Zusammenarbeit beitragen sollen.

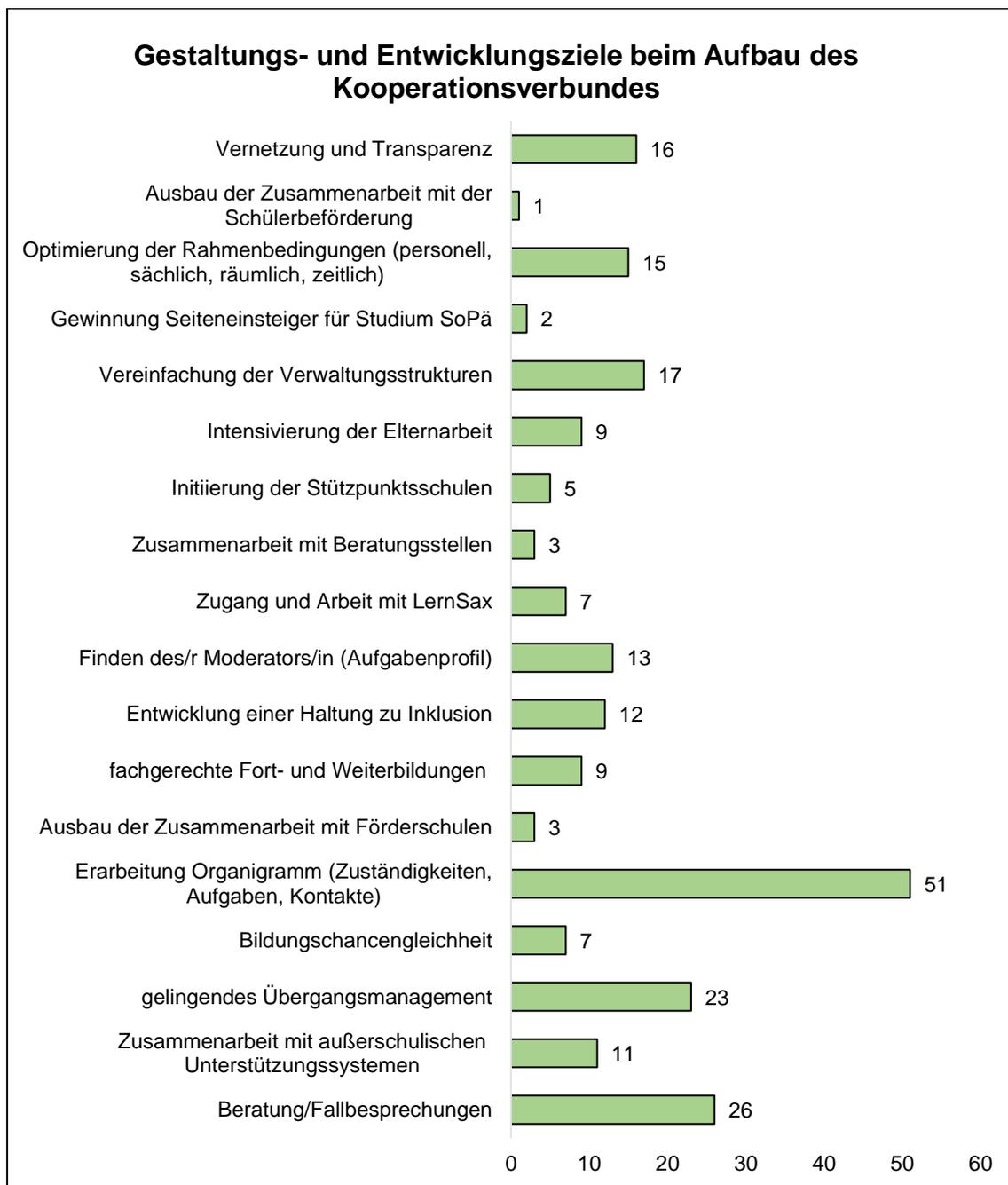
Weitere besonders relevante Kategorien sind Bildungschancengleichheit (gewährleisten) und der hohe Fort- und Weiterbildungsbedarf.

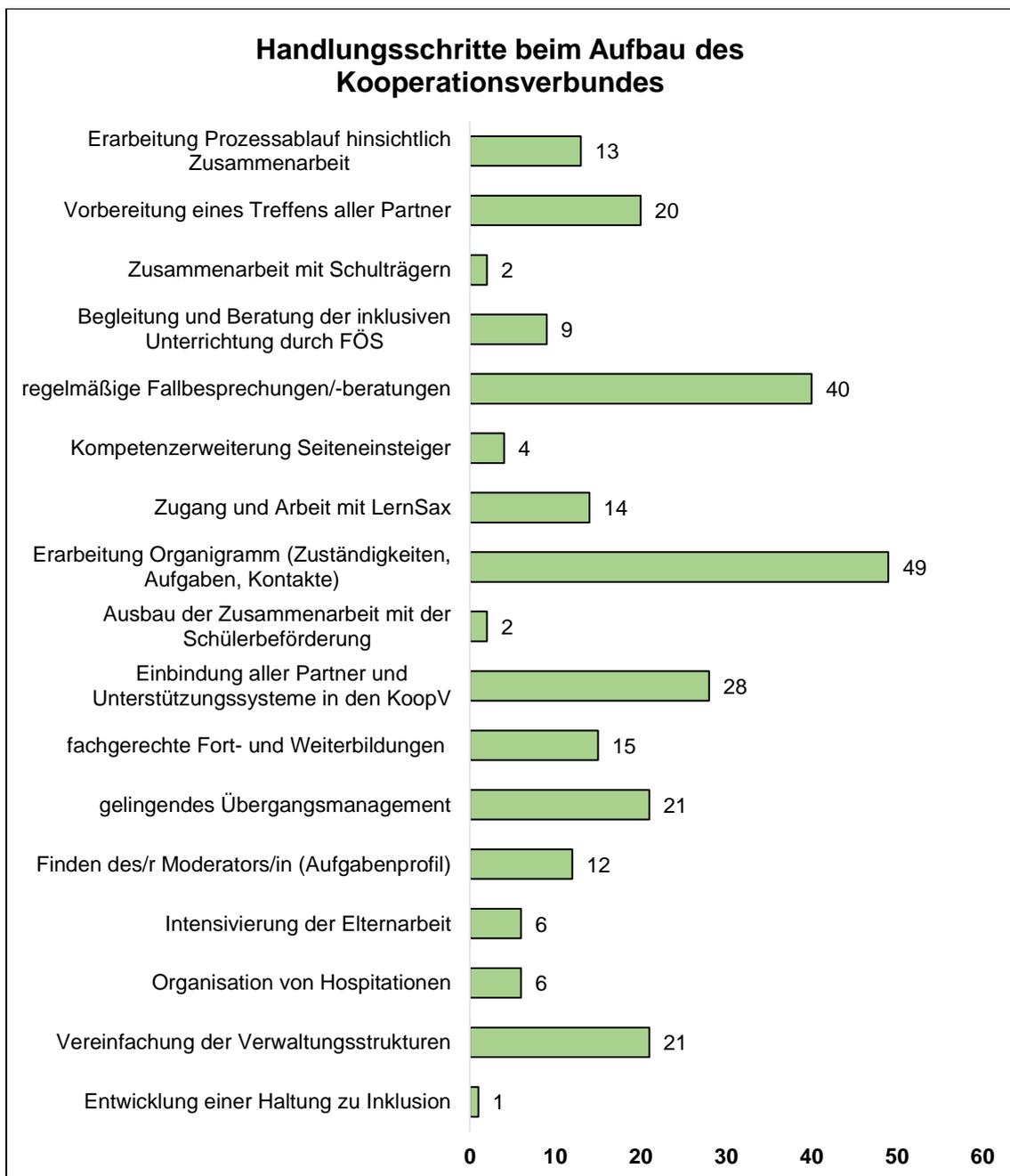


Bei den Zielformulierungen für den Kooperationsverbund dominiert der Aufbau (bzw. die Intensivierung) von Netzwerk- und Arbeitsstrukturen.

Das findet seinen Niederschlag entsprechend in den Festlegungen (s. die beiden nachfolgenden Diagramme). Diese drücken in den Formulierungen der Gestaltungs- und Entwicklungsziele wie den dazugehörigen Handlungsschritten aus, dass es primär darum gehen soll, die Voraussetzungen für die Netzwerkarbeit über die Erarbeitung von Organigrammen zu schaffen, was je nach Ansatz beides sein kann – ein praktikables Gestaltungsziel oder ein notwendiger Handlungsschritt. Ähnlich verhält es sich mit den genannten Fallbesprechungen, die in beiden Festlegungsbereichen besonders häufig vorkommen. Es kann angenommen werden, dass hier bereits viele positive Erfahrungen gelingender Kooperation vorliegen und insofern ein Ansatzpunkt besteht, die angestrebte Netzwerkarbeit in Gang zu setzen bzw. zu befördern.

Festlegungen





4.2 Projektphase B und C, Teil 2020 (03/2020 – 12/2020)

4.2.1 Befragung 2

4.2.1.1 Konzeptionierung der Befragung 2

Die durch die Corona-Pandemie erzwungene erste Unterbrechung ab März 2020 wurde dazu genutzt, die Befragung zur Ist-Analyse zu aktualisieren. Das Grundkonstrukt der Befragung wurde beibehalten und hier nicht erneut ausgeführt, sondern diesbezüglich wird auf die Ausführungen im Abschnitt 4.1.1.1 verwiesen.

Einzelne Fragen wurden präzisiert und zwei Fragen aufgenommen, die die Erfahrungen der Corona-Zeit thematisieren und nach den damit verbundenen Herausforderungen der schulischen Inklusion fragen. Der Anteil an offenen Fragen wurde erhöht (5 von 12 ggü. 2 von 9).

Die nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick über die Fragen. Der Fragebogen selbst ist in der Anlage A8 im Anlagenpaket 2 nachzulesen.

Thema	Nr.	Frage	Typ
Aktuelle Zusammenarbeit	1	Nutzen sie in Ihrer täglichen Arbeit digitale Medien?	geschl.
	2	Mit welchen Partnern arbeiten Sie zusammen und wie gestaltet sich die Zusammenarbeit?	geschl.
	4	Wie schätzen Sie die ggw. Situation hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen (Kooperations-)Partnern in Ihrer Region ein?	geschl.
	5	Welche positiven Beispiele in der Umsetzung inklusiver Angebote sind durch Kooperationen und Netzwerkarbeit möglich geworden?	offen
	6	Welche Schwierigkeiten treten bei der Kooperation mit Ihren Partnern im Zusammenhang mit Inklusion auf?	geschl.
Intensivierungsbedarfe in der Zusammenarbeit	3	Welche weiteren Partner sollten im Kooperationsverbund unbedingt mitbedacht werden?	offen
	10	Wie hilfreich sind folgende Bedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Kooperationsverbund?	geschl.
Erwartungen an die KoopV	7	Welche Aufgaben/Themen in Ihrem Kooperationsverbund sind Ihnen besonders wichtig?	offen
	8	Wie wichtig sind Ihnen folgende Aspekte für eine gelingende Kooperation?	geschl.
	9	Welcher Nutzen im Hinblick auf Ihren Kooperationsverbund ist Ihnen wichtig?	geschl.
Erfahrungen der Corona-Zeit	11	Welche Lösungen haben sich in der Corona-Zeit ergeben, die erhaltenswert sind?	offen
	12	Welche Probleme im Bereich der Inklusion traten während der Corona-Zeit auf?	offen

Neu ermöglicht wurde, dass die Datensätze nach schulischen und externen Partnern zu differenzieren sind, um prüfen zu können, ob es signifikante Unterschiede in den Sichtweisen dieser beiden Gruppen gibt.

Insgesamt erhielten 1.622 Personen eine Aufforderung zur Beteiligung an dieser Befragung. Davon nahmen 382 teil. Die Befragten hatten auch hier die Möglichkeit, nur einzelne Fragen zu beantworten, d. h. auch hier hatte jede Frage eine unterschiedliche Beantwortungsquote. Genau bezifferbar, weil in dieser Befragung die Datensätze nach schulischen und externen Partnern differenzierbar sind, ist der jew. Anteil: 283 beantwortete Fragebögen kamen von Seiten der schulischen Partner (74%), 99 seitens der Externen (26%). Das entspricht dem erwarteten Verhältnis.

Die Beteiligung war aber deutlich schwächer als jene der Befragung 1. Die Rücklaufquote betrug 24% ggü. 29%.

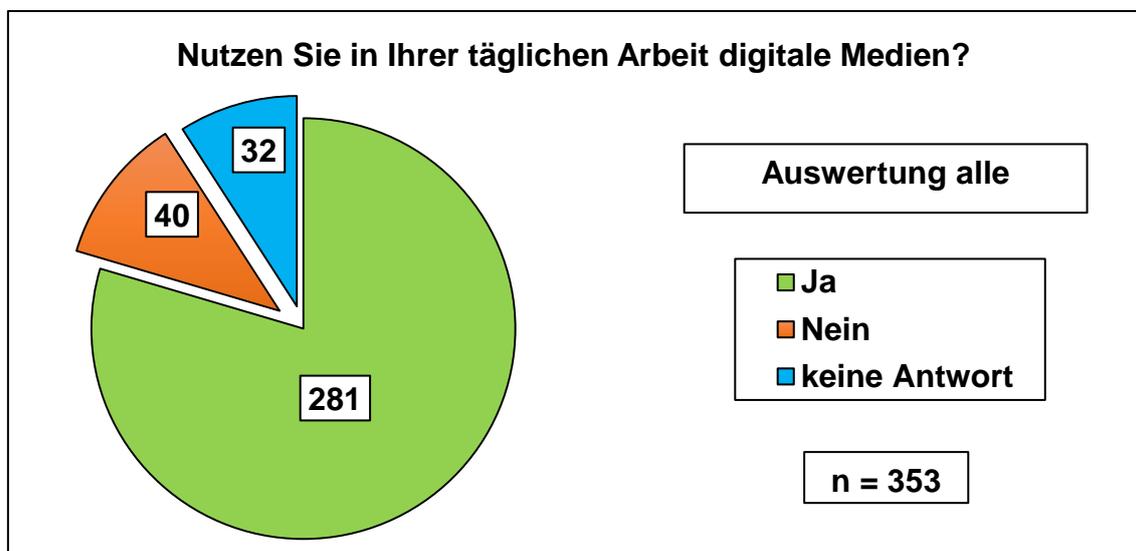
Dies in Verbindung mit dem Tatbestand, dass für diesen Zwischenbericht lediglich 16 (von 38) konstituierende Beratungen der Phasen B und C Berücksichtigung finden, führt lediglich zu 99 Datensätzen der externen Partner.

Auf der Basis einer solch kleinen Teilstichprobe macht es keinen Sinn, eine vergleichende Betrachtung der beiden Statusgruppen schulische und externe Partner zu unternehmen. Dies muss auf den Zeitpunkt verschoben werden, wenn die gesamte Erhebung abgeschlossen ist, also wenn auch die restlichen Datensätze aus den 22 konstituierenden Beratungen des Jahres 2021 vorliegen.

Deshalb wird in der nachfolgenden Ergebnisdarstellung auf die Resultate der Gesamtstichprobe fokussiert.

4.2.1.2 Ergebnisse der Befragung 2

Frage1:

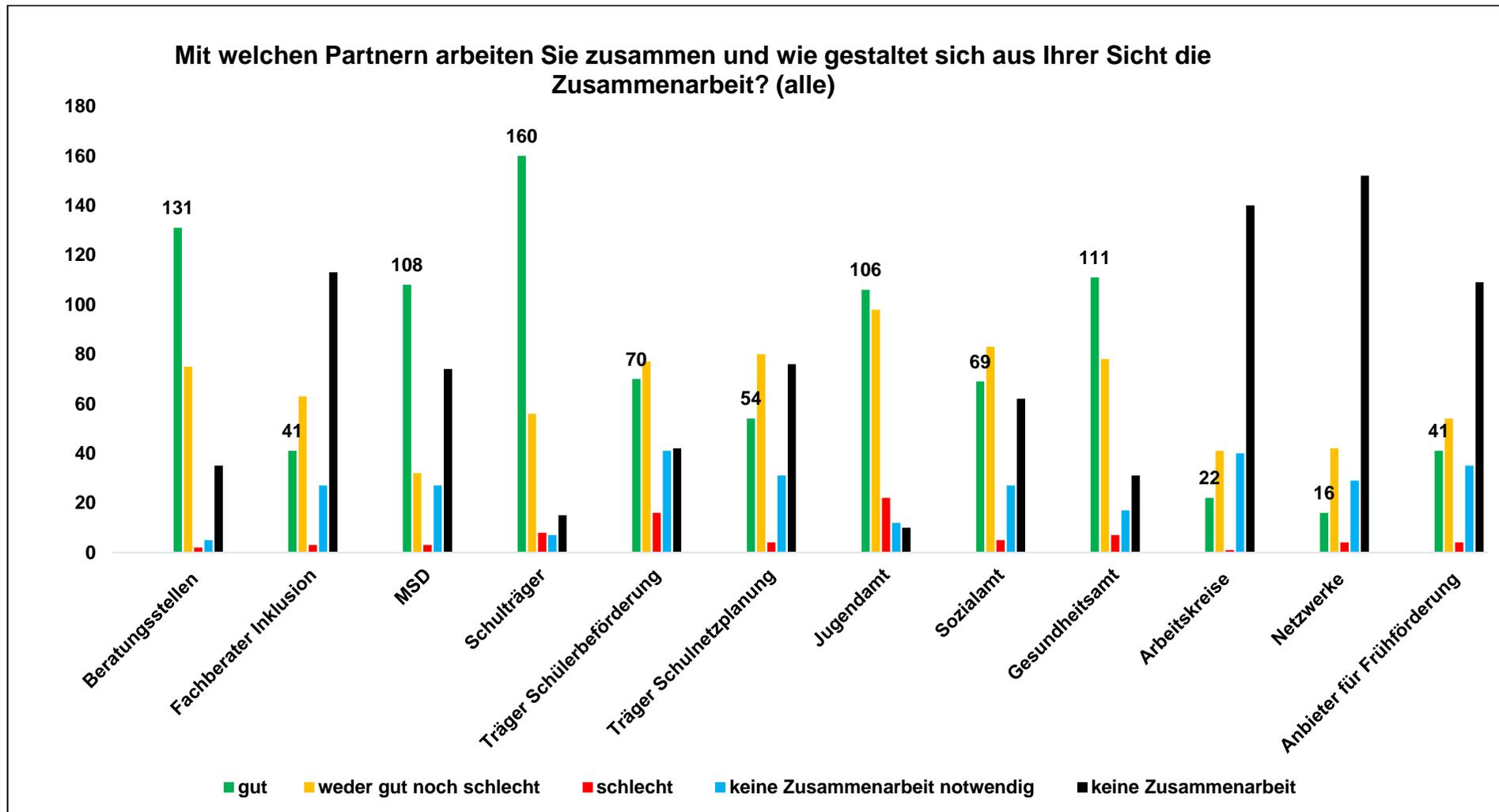


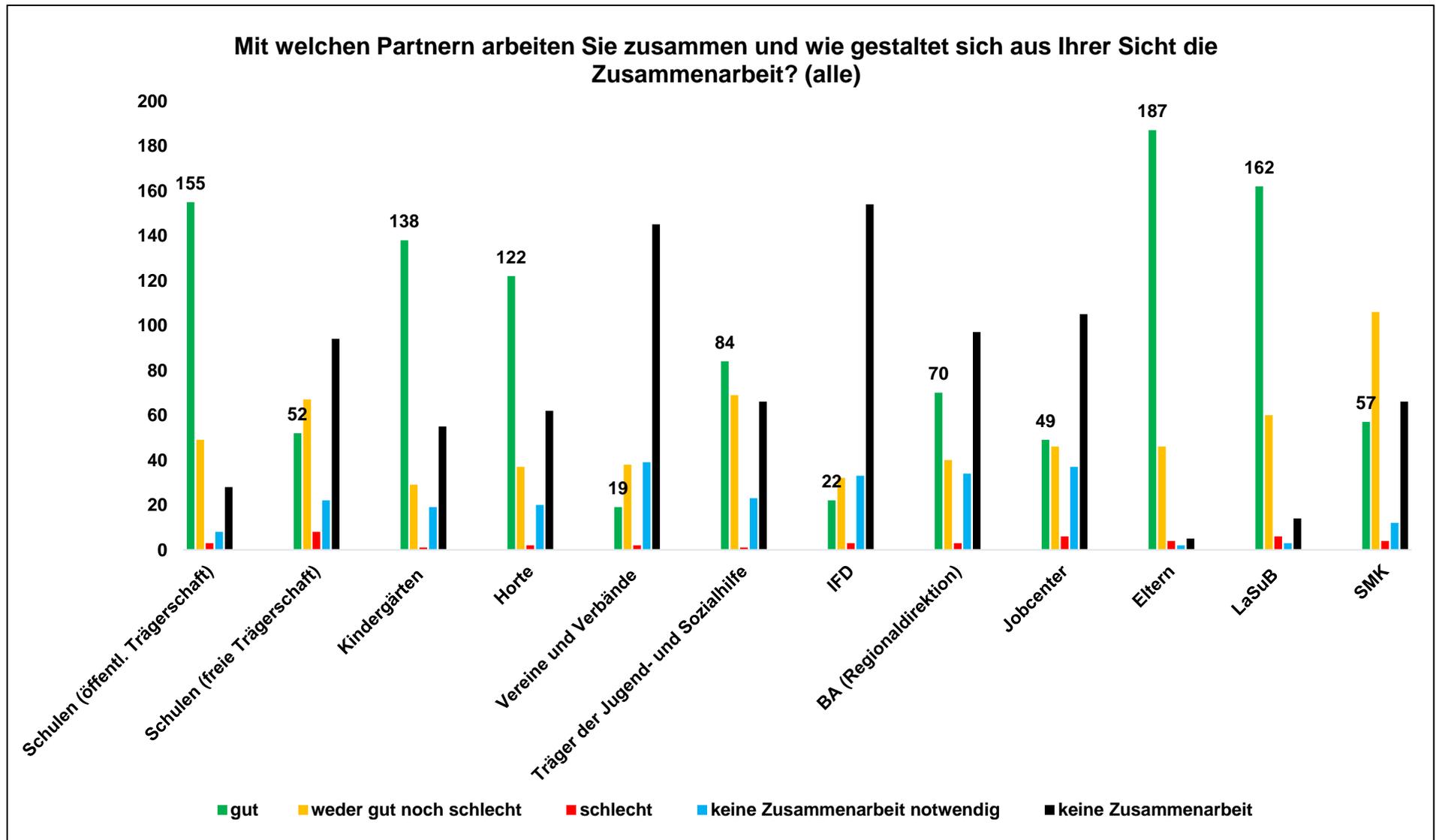
Diese Frage wurde gestellt, um die Affinität der Akteure im Kooperationsverbund zu digitalen Medien zu erfragen. Dies erfuhr durch die Pandemie eine besondere Bedeutung. Die überwiegende Mehrheit nutzt digitale Medien.

Die nachfolgenden beiden Diagramme zur Frage 2 zeigen, dass es viele Partner gibt, mit denen die Kooperation positiv bewertet wird. Die beste Bewertung haben: Beratungsstellen, Schulträger, Schulen in öffentlicher Trägerschaft, Kindergärten, Eltern und das LaSuB. Dieser Spitzengruppe folgen: mobiler sonderpädagogischer Dienst, Jugendamt, Gesundheitsamt und Horte.

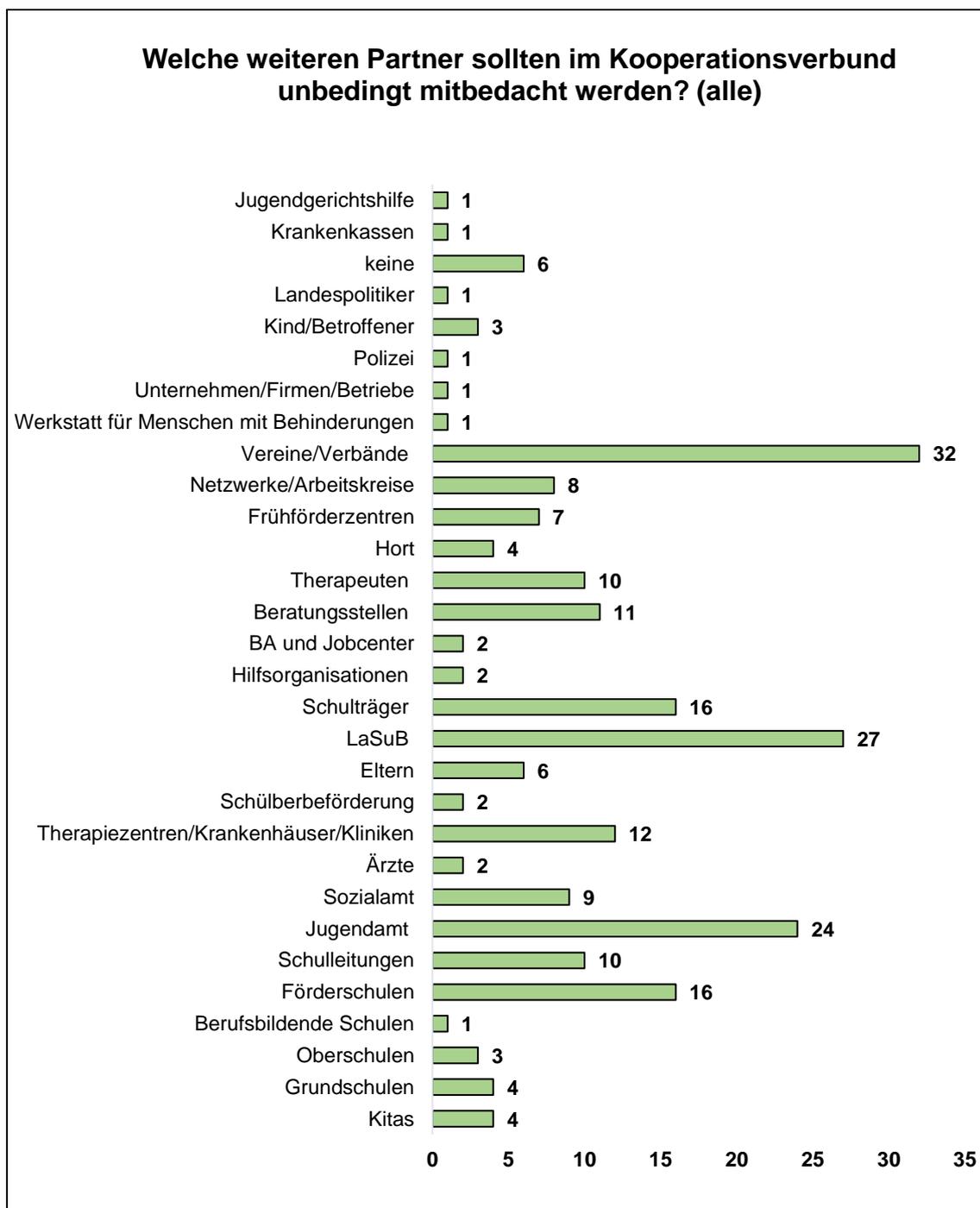
Auffallend ist die hervorragende Bewertung der Zusammenarbeit mit Eltern.

Frage 2:





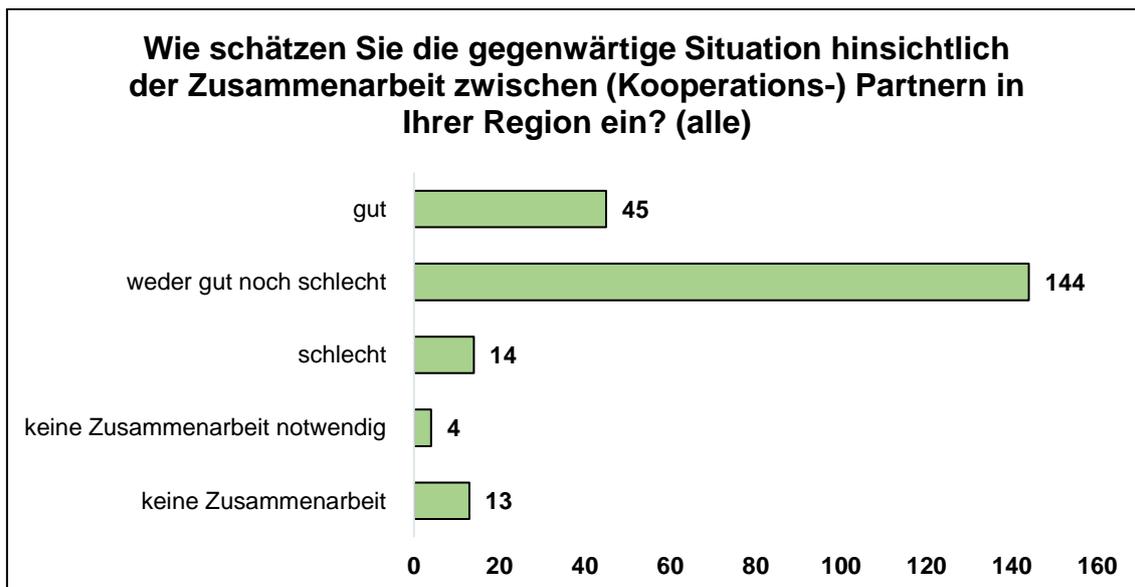
Frage 3:



Besonders hervorgehoben werden hier vier Vertreter der festen Partner: Schulträger, LaSuB, Jugendamt und Förderschulen.

Bemerkenswert ist, dass Vereine/Verbände, zugehörig den möglichen Partnern, die höchste Zahl an Nennungen erhielten.

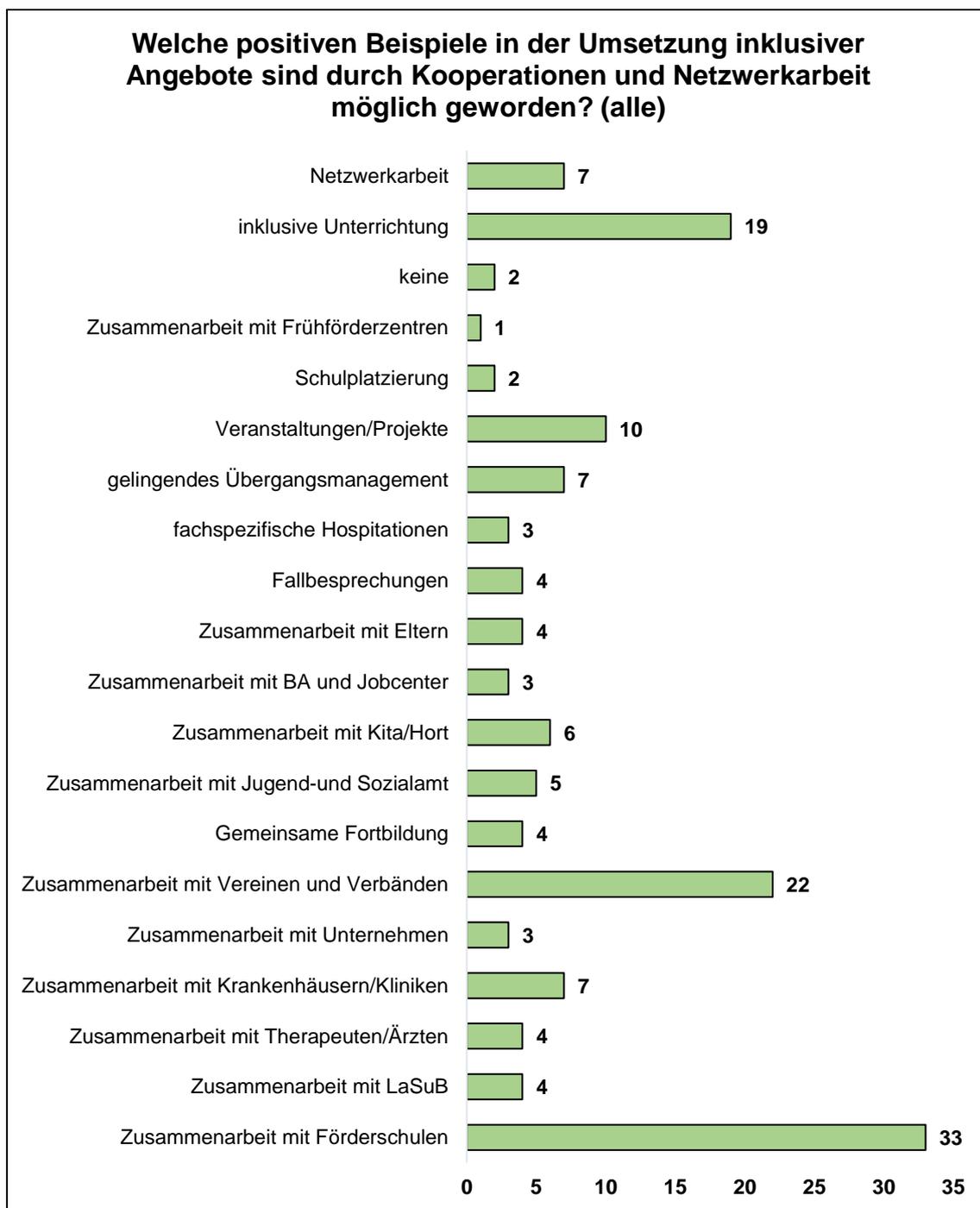
Frage 4:



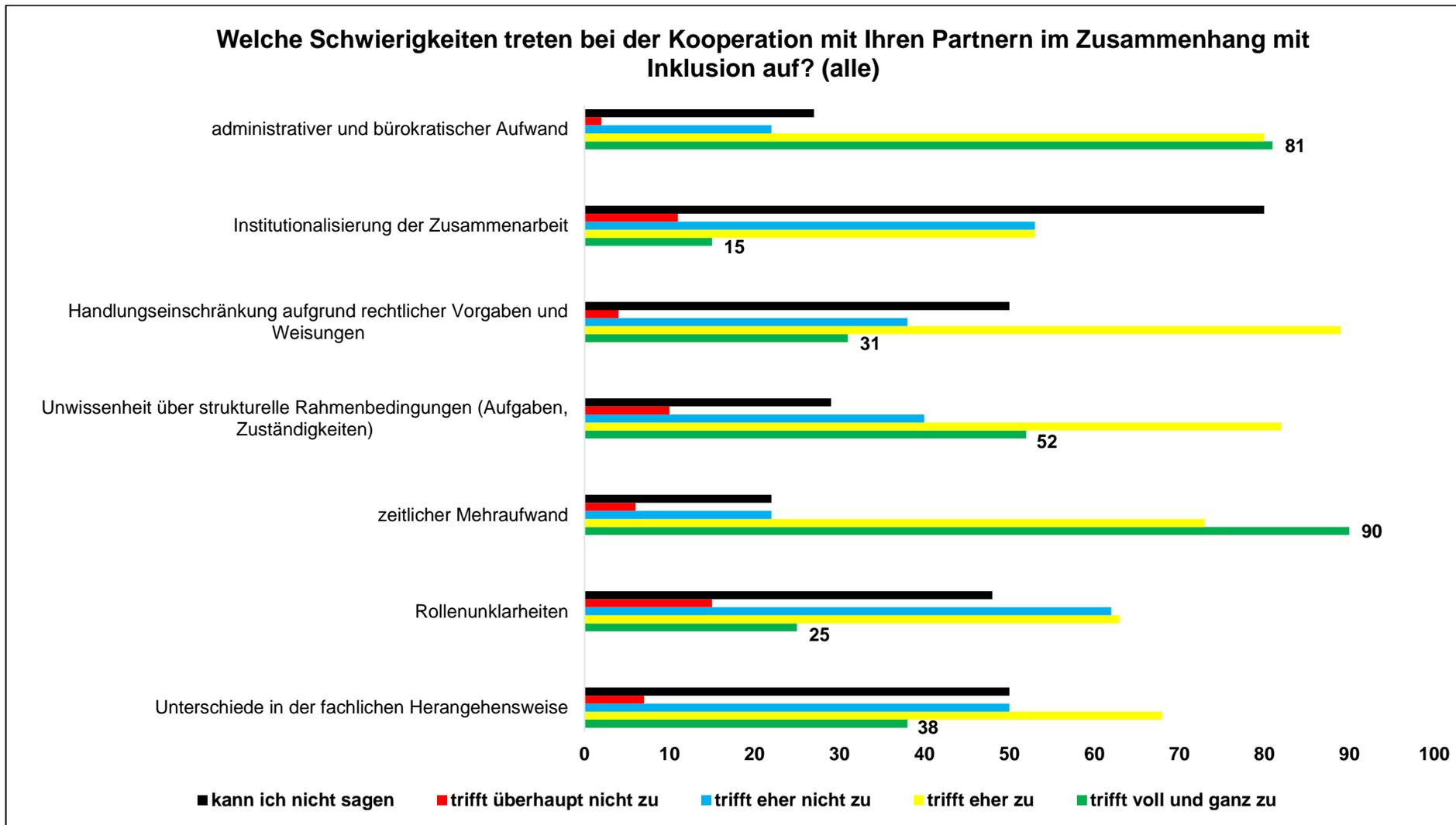
Bei dieser Frage überwiegt die indifferente Bewertung der Situation. Hervorzuheben ist, dass die Items, die gegen den Aufbau von Kooperationsverbänden sprechen, niedrige Werte haben.

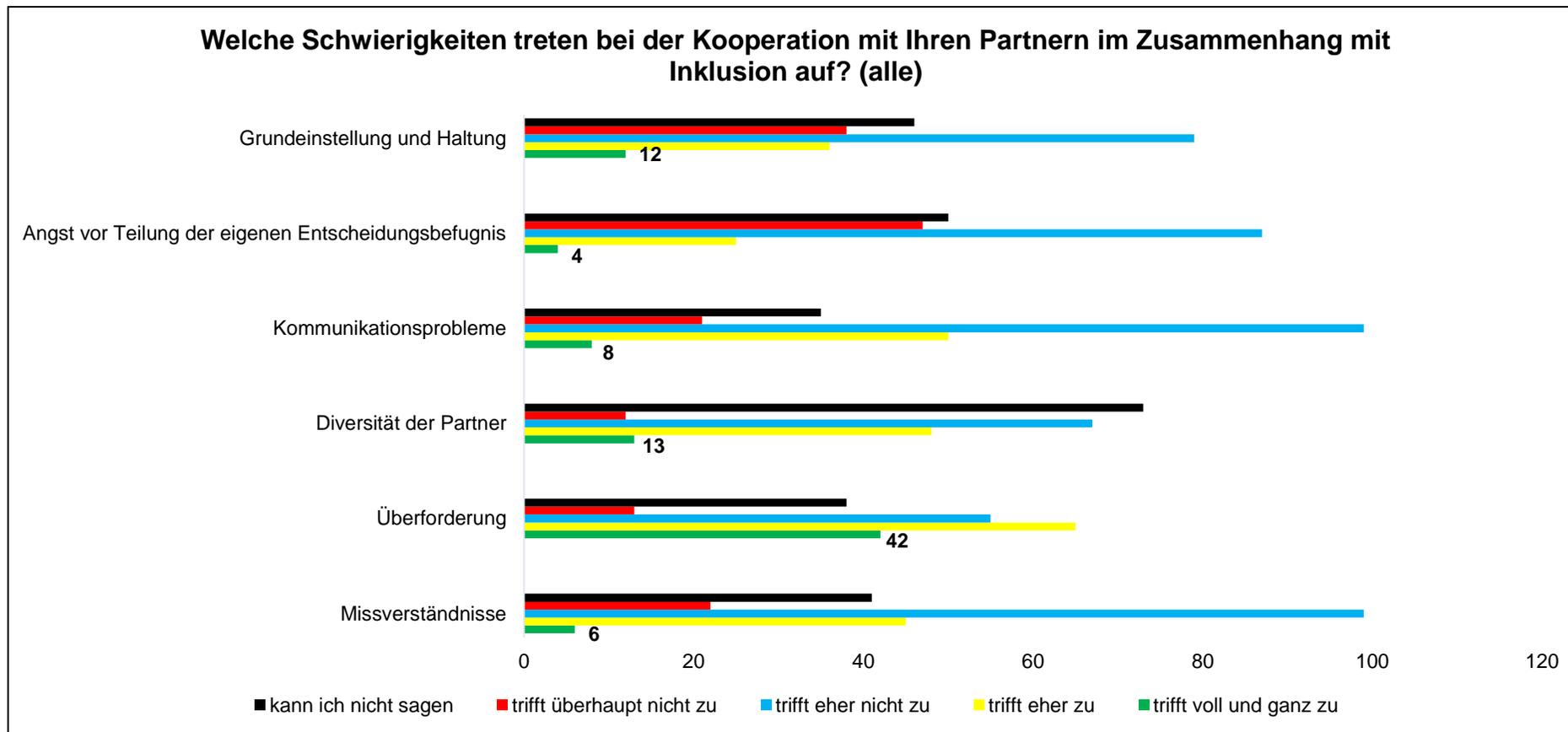
In der nachfolgenden Frage 5 nach positiven Umsetzungsbeispielen stehen drei Kategorien hervor: inklusive Unterrichtung, Kooperation mit Vereinen und Verbänden und die Zusammenarbeit mit Förderschulen.

Frage 5:



Frage 6:

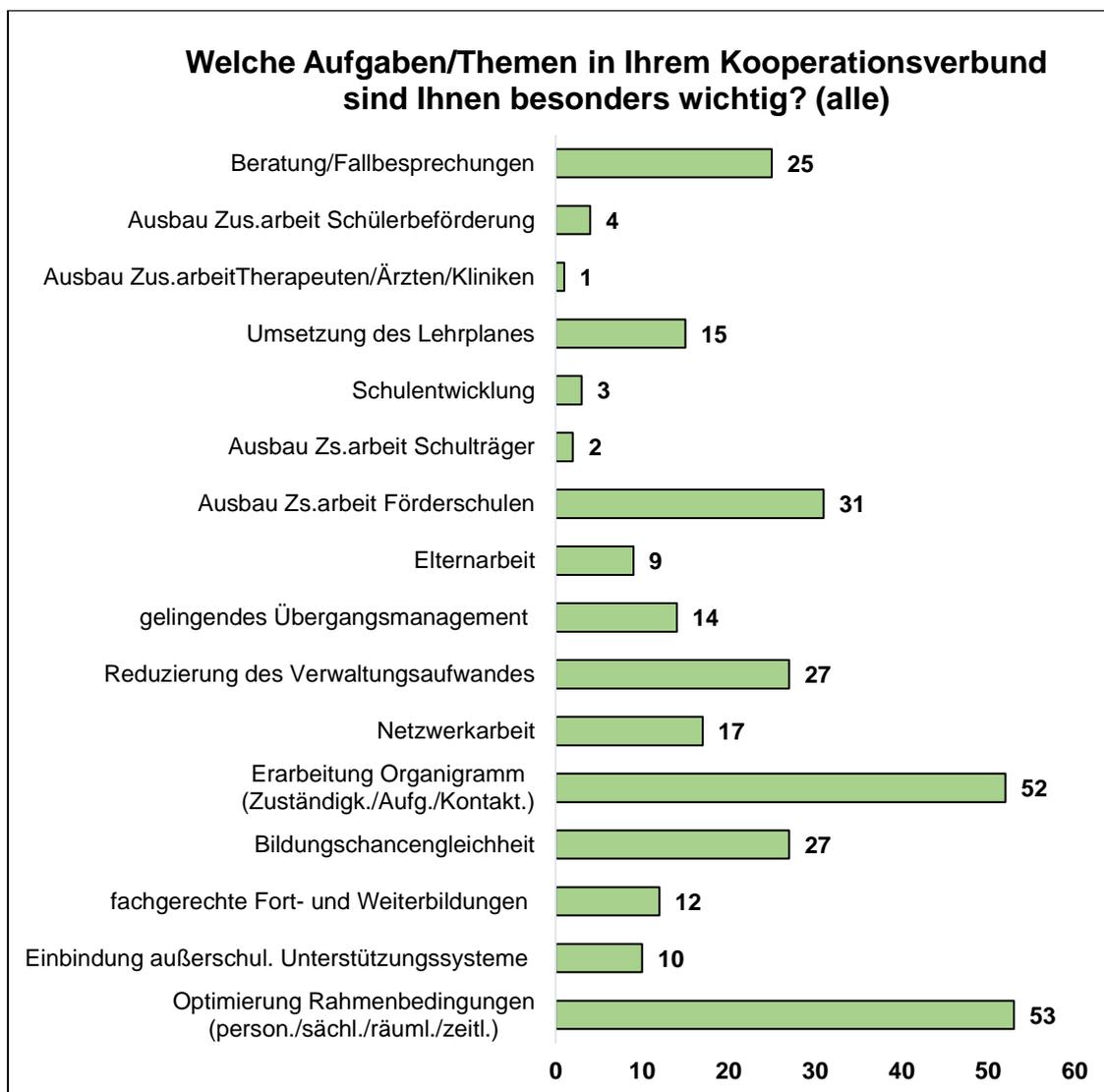




Aus den Antworten zu Frage 6 lässt sich schließen, dass Schwierigkeiten bei der Kooperation insbesondere hinsichtlich zweier Aspekte auftreten: a) dem administrativen und dem bürokratischen Aufwand sowie dem zeitlichen Aufwand; b) Handlungseinschränkungen aufgrund rechtlicher Vorgaben und Weisungen sowie Unwissenheit über strukturelle Rahmenbedingungen.

Fachlich begründete Schwierigkeiten spielen dagegen eine eher untergeordnete Rolle.

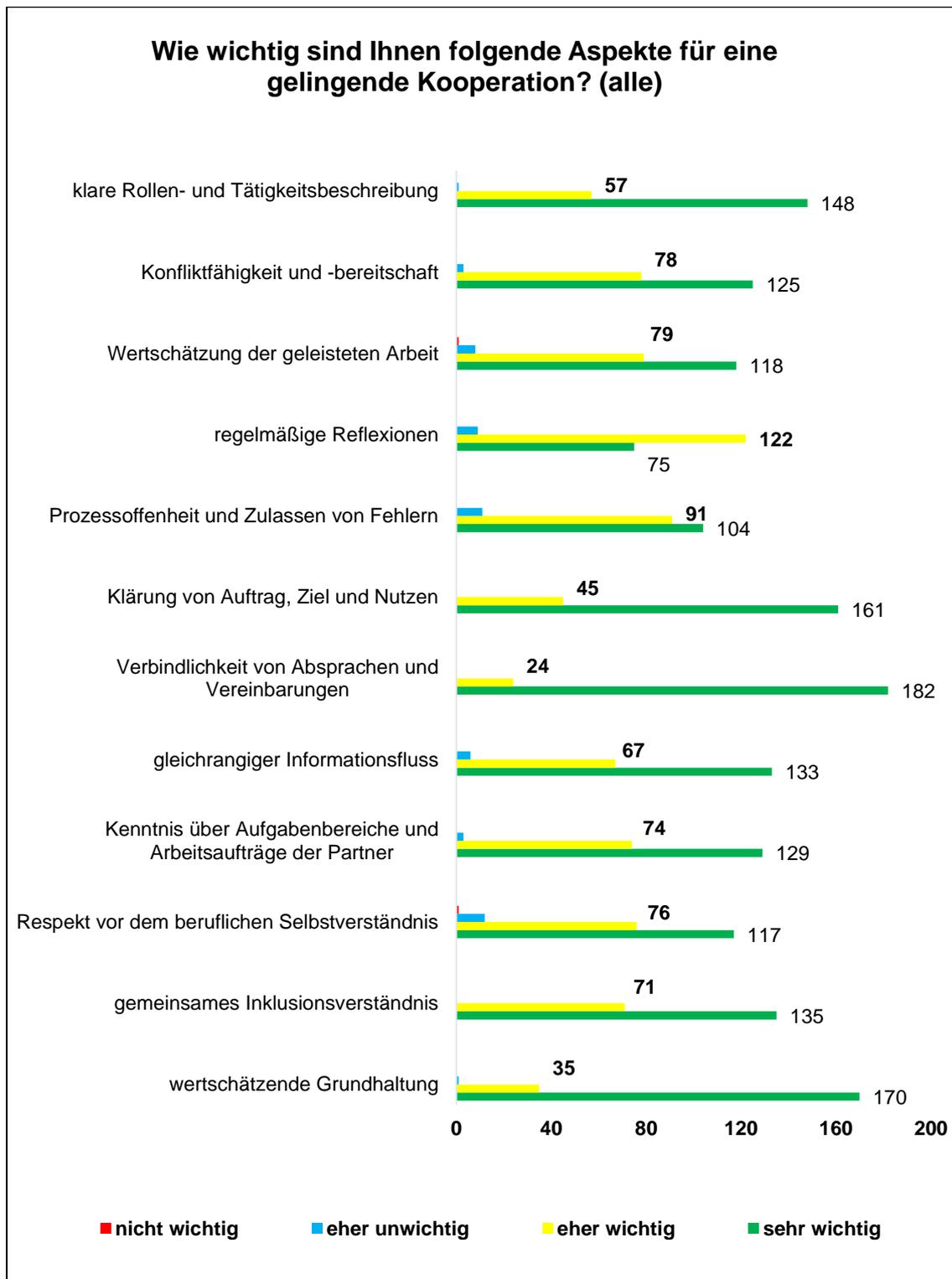
Frage 7:



Hohe Wichtungen erhalten die Kategorien, die auf die Funktionsfähigkeit eines Kooperationsverbundes abzielen: Erarbeitung eines Organigramms, Optimierung der Rahmenbedingungen und Reduzierung des Verwaltungsaufwandes.

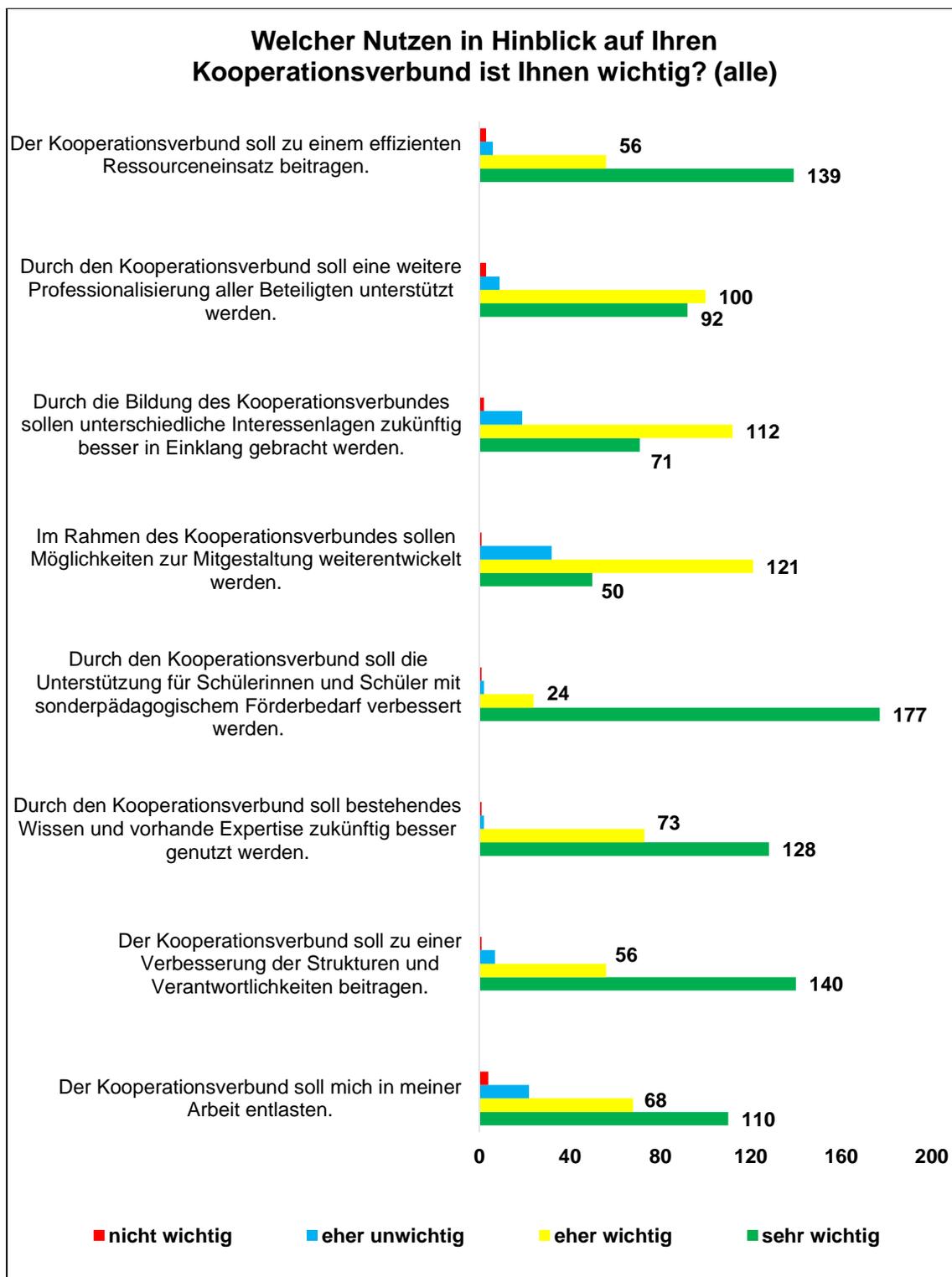
Bei den fachlichen Aufgaben bzw. Themen ragen heraus: Bildungschancengleichheit, Beratung/Fallbesprechungen und der Ausbau der Zusammenarbeit mit den Förderschulen.

Frage 8:



Alle Aspekte werden überwiegend als sehr wichtig betrachtet. Davon können drei hervorgehoben werden: Zwei betreffen die Zusammenarbeit im KoopV: Verbindlichkeit und Wertschätzung; ein Aspekt betrifft die Ziele des KoopV: Klärung von Auftrag, Ziel und Nutzen.

Frage 9:



Die Befragten fokussieren auf fünf Nutzenaspekte, die ihnen besonders wichtig sind.

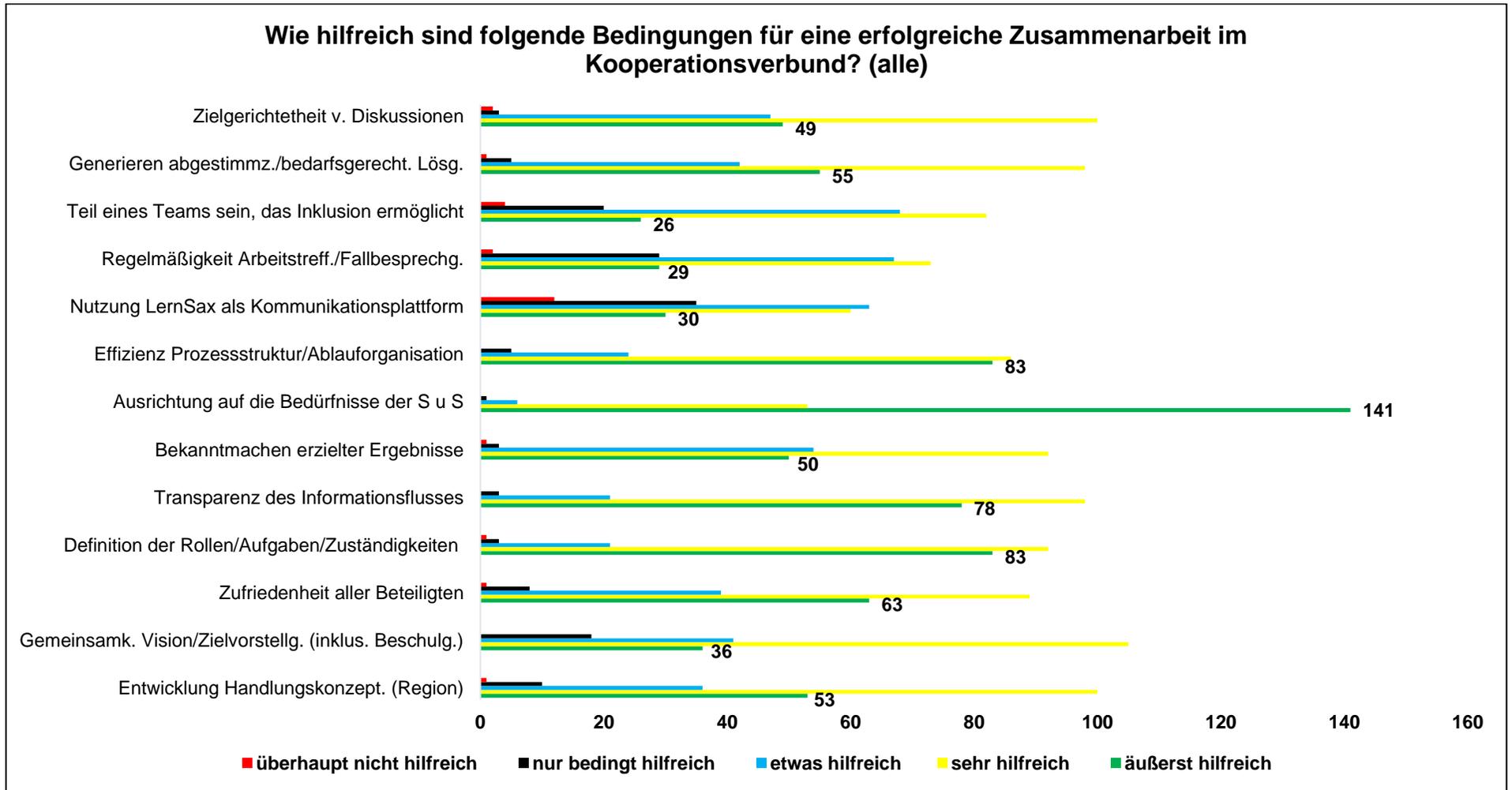
Hinsichtlich *Strukturqualität*: effizienter Ressourceneinsatz, Verbesserung von Strukturen und Verantwortlichkeiten.

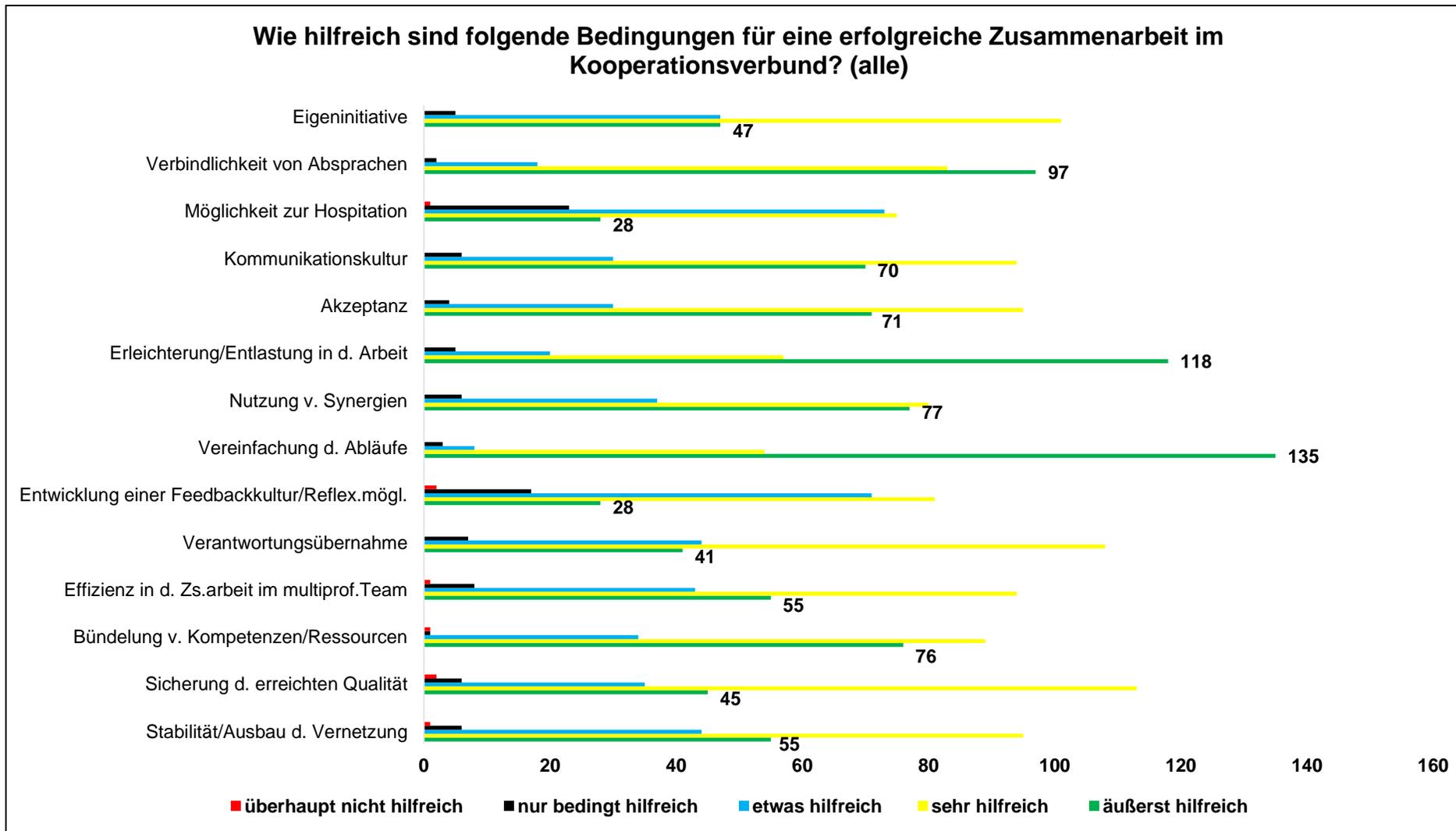
Hinsichtlich *Prozessqualität*: Verbesserung der Unterstützung für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Verbesserte Nutzung der im KoopV vorhandenen Expertise und die Arbeitsentlastung.

Dieses Antwortverhalten spiegelt sich im nachfolgenden Diagramm zur Frage 10 nach den Bedingungen, die für eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Kooperationsverbund hilfreich sind.

Hier ragen besonders heraus: Vereinfachung der Abläufe (Strukturqualität), Ausrichtung auf die Bedürfnisse der SchülerInnen, Erleichterung und Entlastung in der Arbeit (Prozessqualität).

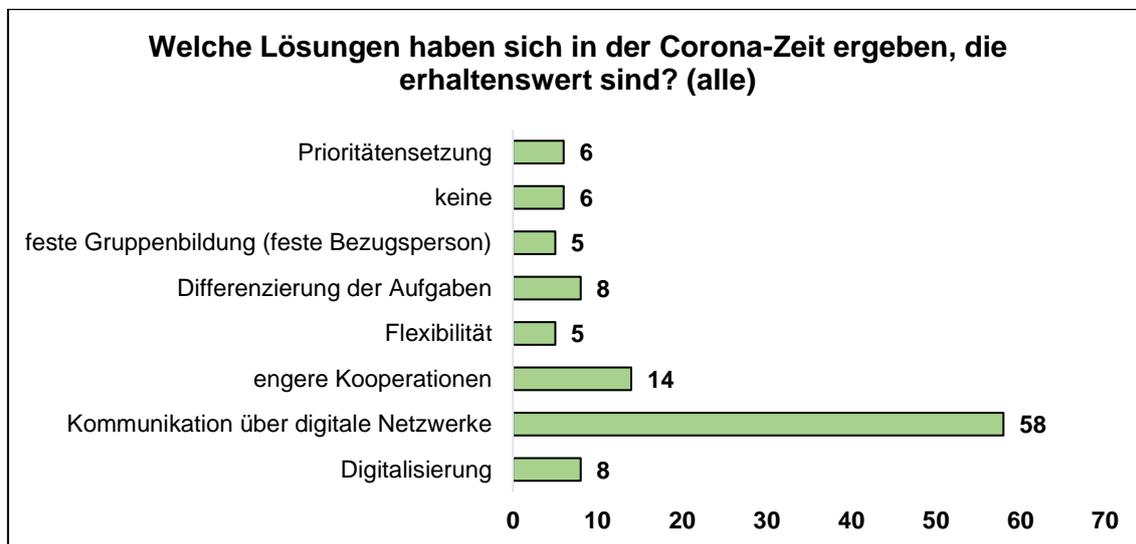
Frage 10:





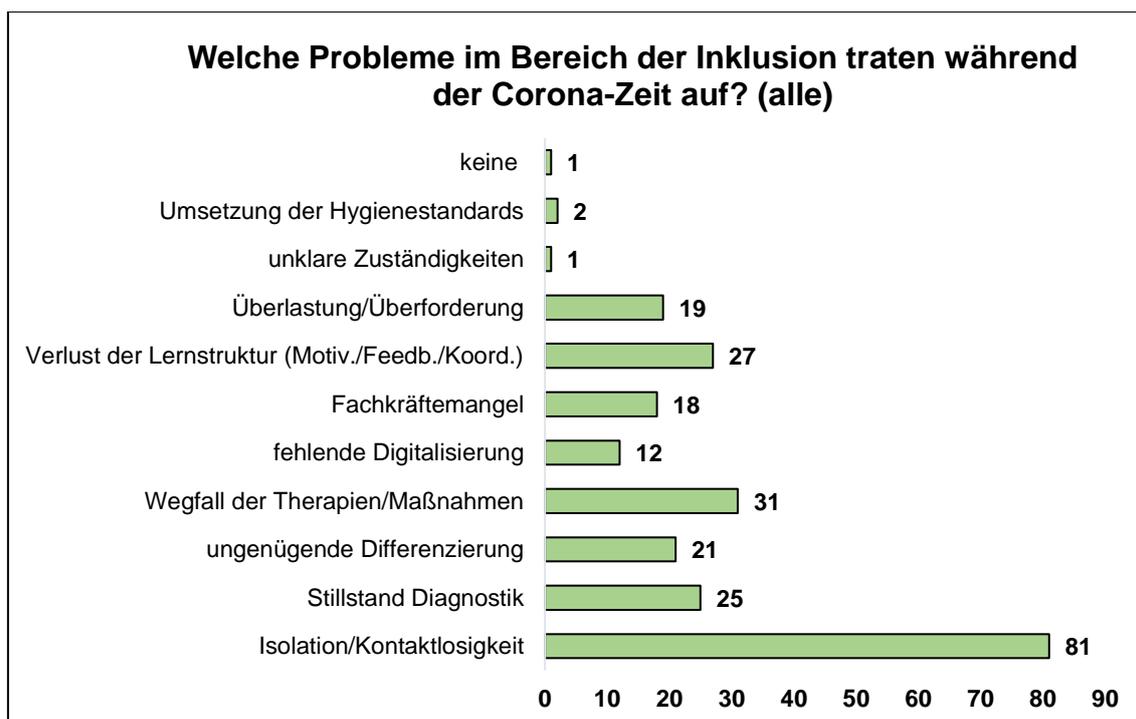
Die nachfolgenden beiden Fragen wurden für die Befragung im Vorfeld der konstB ab September 2020 aufgenommen, um eine Einschätzung der Akteure im KoopV zu den Änderungen der Bedingungen, die sich durch die Pandemie ergaben, zu erhalten.

Frage 11:



Am Deutlichsten sticht hervor, dass die Kommunikation über digitale Netzwerke von 58 Befragten als erhaltenswert benannt wurde. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass diese Frage nur von wenigen beantwortet wurde.

Frage 12:



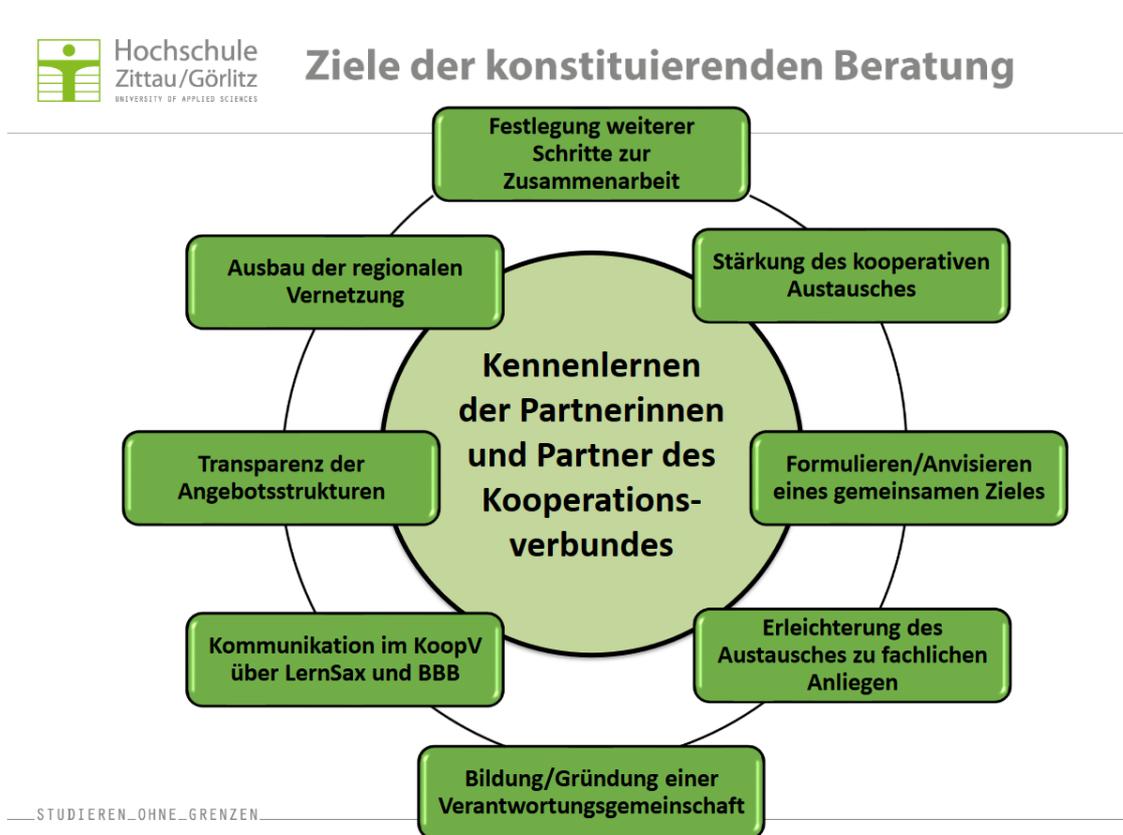
Die Rückmeldung zu dieser Frage ist verlässlicher, da hier mehr Antworten eingingen. Die mit Abstand am meisten genannte Kategorie ist Isolation/Kontaktlosigkeit.

4.2.2 Konstituierende Beratungen der Phasen B u. C/2020

4.2.2.1 Konzeptionierung der konstituierenden Beratungen der Phasen B u. C/2020

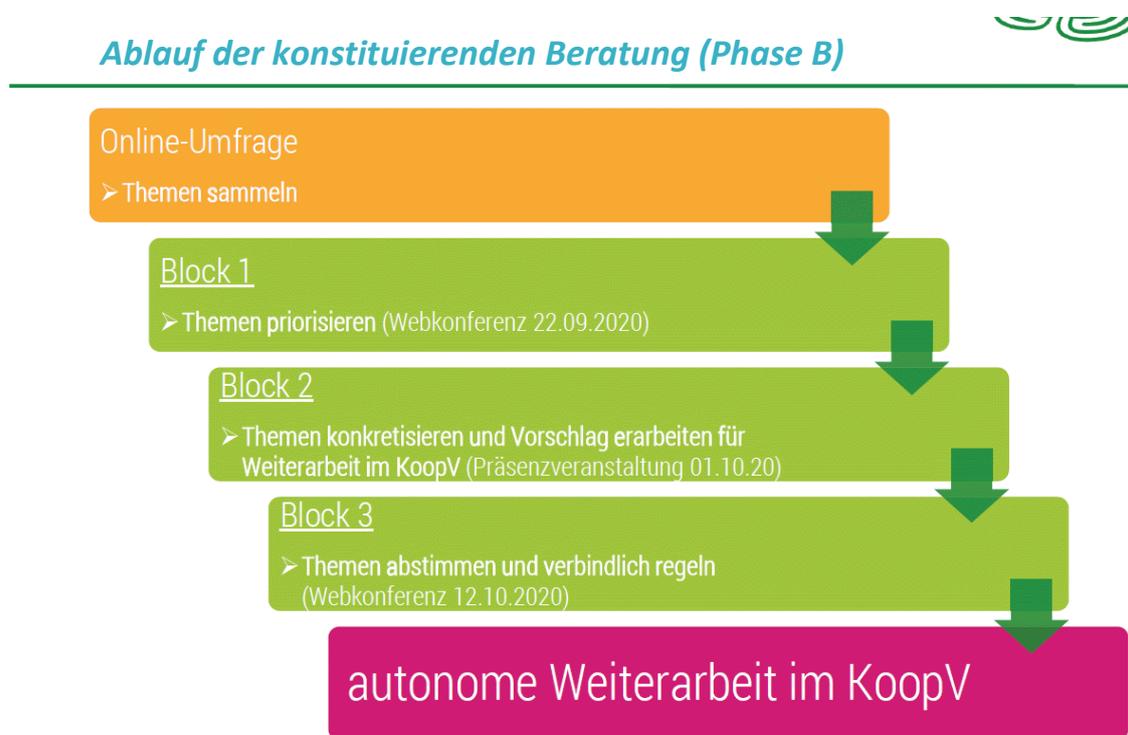
Grundsätzlich ist das Hybrid-Konzept wie auch das Nachfolgekonzept, das ausschließlich per Webkonferenzen umgesetzt wurde, als Fortführung des ursprünglichen Konzepts mit anderen methodischen Mitteln zu verstehen. Es ging darum, dieselben Ziele wie im Präsenzworkshop zu erreichen: Kennenlernen, thematisches Arbeiten, Festlegung von Gestaltungs- und Entwicklungszielen.

In nachfolgender Folie ist dies ausdifferenziert. Sie diente in beiden Varianten als Orientierung für die TeilnehmerInnen und wurde zu Beginn jeder konstituierenden Beratung erläutert.



Die zunächst teilweise und später dann komplette Umstellung auf Webkonferenzen bedeutete, wie bereits im Abschnitt 3.2 erläutert, dass eine konstB nicht mehr an einem Tag, sondern in sogenannten Blöcken an drei bzw. zwei Tagen umgesetzt werden musste. In der Phase B sollte dabei dem Präsenzworkshop die Rolle zukommen, dem Bedürfnis nach persönlichem Kennenlernen und intensivem Austausch gerecht zu werden. Leider fiel dieser Block nach kurzer Zeit der pandemischen Lage zum Opfer und auch die dort vorgesehenen Arbeitsschritte mussten in den virtuellen Raum verlegt werden.

Die nachfolgenden Grafiken zeigen am Beispiel zweier konkreter Durchführungen die unterschiedlichen Ablaufpläne der beiden Phasen:



Ablauf der konstituierenden Beratung (Phase C)



Letztlich wurde – strukturell betrachtet – in der Phase C der Block 2 und der Block 3 in einem neuen Block 2 zusammengeführt.

Grundsätzlich lassen sich in einer Webkonferenz dieselben Aktivitäten wie in einem Präsenzworkshop umsetzen, so zum Beispiel: Plenum, Arbeitsgruppen, Vorträge, Diskussionen, Festhalten von Arbeitsergebnissen, Abstimmungen. Es gibt aber markante Unterschiede:

- Die Kommunikation ist eindimensionaler. Das Nonverbale ist erheblich reduziert, die informellen Räume zum spontanen Austausch (z. B. in den Pausen) fehlen.
- Die Teilnahme ist technisch herausfordernder. Es muss ein Programm angewendet werden, dessen Grundfunktionen erst noch eingeübt werden müssen. Das Agieren ist dadurch ungewohnt und fehleranfällig.
- Die Teilnahme und Mitarbeit erfordert technische Voraussetzungen: eine ausreichende Bandbreite, Geräte und Software auf einem aktuellen Stand.

Mit folgenden konzeptionellen Maßnahmen wurde hierauf reagiert:

- Es wurde über das Zentrum für eLearning und das Hochschulrechenzentrum der HSZG ein Mitarbeiter gewonnen, der speziell für die technische Betreuung zuständig war. Jede Sitzung wurde durch ihn begleitet. Er richtete die virtuellen Konferenzräume ein, schulte technisch die VeranstaltungsmoderatorInnen und die Mitwirkenden in der Anwendung des genutzten Systems BigBlueButton, er erarbeitete eine

umfassende Nutzerhandreichung⁹, durch ihn erfolgte direkt vor jeder Sitzung für die TeilnehmerInnen eine Einführung in die Programm-Funktionen und ein moderiertes praktisches Erproben. Während den Sitzungen war er für die Fälle, die akute technische oder Anwenderprobleme hatten, durchgängig telefonisch und per E-Mail erreichbar. Zudem wurde vor jeder ersten Webkonferenz (Block 1) ein Termin zum Techniktest und für das erste Betreten des BBB-Raumes angeboten.

- Der Ablauf der Veranstaltungen wurde sehr präzise und restriktiv „getaktet“. Das Setting einer Webkonferenz lässt durch die Komplexität, mit der man es zu tun hat (siehe o. g. Einschränkungen), erheblich weniger an situativem Vorgehen zu. In Präsenzworkshops kann beispielsweise auf Gruppendynamik oder „Störungen“ geachtet und eingegangen werden und auch spontane Modifikationen des Plans können vorgenommen werden. In Webkonferenzen können solche Versuche dagegen schnell in nicht mehr kontrollierbaren Zuständen münden. Deshalb wurden sehr differenzierte Moderationspläne¹⁰ erstellt und angewendet.
- Der allgemeine Informationsblock zu den rechtlichen Hintergründen der Kooperationsverbände wurde gekürzt. Hierzu wurde ein Vortrag der Inklusionsverantwortlichen des SMK aufgenommen, auf den BAKO_SN-Projektseiten als Video zur Verfügung gestellt¹¹ und die TeilnehmerInnen der konstB darauf hingewiesen.
- Die eingesetzten Arbeitsmethoden wurden auf das Medium Webkonferenz angepasst. So wurde etwa für die Perspektivendiskussion das „Jahreszeitenmodell“ aus den Präsenzveranstaltungen aufgegeben und durch Kleingruppenarbeit ersetzt, in der sich zunächst einmal zur Person und den Expertisen ausgetauscht werden sollte und dann dazu gearbeitet werden sollte, welcher Nutzen von dem Kooperationsverbund erwartet wird und welche weiteren Themen wichtig sind.
- In Abstimmung zwischen reSOURCE, HSZG und LaSuB wurde das Konzept für die digitale Durchführung der konstituierenden Beratungen durch das Unternehmen Lots* Gesellschaft für verändernde Kommunikation mbH inhaltlich-fachlich geprüft und Empfehlungen zur Optimierung entwickelt. Danach wurden die beiden virtuellen Blöcke nach inhaltlichen, technischen und kommunikativen Gesichtspunkten getestet und daraus Schlussfolgerungen für eine erfolgreiche technische und methodische Umsetzung abgeleitet.

⁹ Diese ist als Anlage A9 im Anlagenpaket 2 zu finden.

¹⁰ Die Moderationspläne für die Phasen B und C sind als Anlagen A10 und A11 im Anlagenpaket 2 zu finden.

¹¹ <https://bako.hszg.de/aufbau-kooperationsverbuede/gesetzliche-grundlagen-informationen-des-smk>

Auch die konstituierenden Beratungen der Phasen B und C/2020 wurden ausführlich dokumentiert. Die Protokolle sind im Anlagenpaket 3 beigefügt.

Ausgewertet wurden die Protokolle hinsichtlich derselben Aspekte wie in der Phase A:

1. Hinsichtlich der *Perspektivendiskussion* in den konstB: a) Welche Herausforderungen und/oder Hindernisse sehen die TeilnehmerInnen? b) Welche Zielformulierungen wurden von ihnen für den Kooperationsverbund genannt?
2. Hinsichtlich der *Festlegungen*: a) Welche Gestaltungs- und Entwicklungsziele für die KoopV wurden festgelegt? B) Welche Handlungsschritte beim Aufbau der KoopV wurden fixiert?

Grundlage der Perspektivendiskussion sind die Blöcke 1 und 2 (Phase B) und Block 1 (Phase C/2020), hinsichtlich der Festlegungen der Block 3 (Phase B) und Block 2 (Phase C/2020). Die Auswertung erfolgte über die dieselben Kategorien, die in der Phase A induktiv gewonnen wurden, also Kategorien, die hier als deduktive Kategorien zur Anwendung kamen. Das ermöglicht die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der verschiedenen Phasen sowie deren Aggregation (siehe zu letzterem Abschnitt 4.3).

4.2.2.2 Ergebnisse der konstituierenden Beratungen der Phasen B und C/2020

4.2.2.2.1 Beteiligung

Die nachfolgende Tabelle, aufgeschlüsselt nach chronologischem Ablauf, verdeutlicht die Beteiligung an den konstituierenden Beratungen der Phasen B und C/2020:

LK/ kreisfr. Stadt	Name KoopV	Datum konstB	Typ	Öff. Schu.	Ext. Partner	La-SuB	Teiln. ges.	Orga-Team
LK Bautzen	KoopV 2 Bautzen Nord	22.09./ 01.10./ 12.10.20	Hybrid	10	4	8	22	5
Stadt Chemnitz	KoopV 2 Chemnitz Ost	29.09./ 07.10./ 13.11.20	Hybrid	21	4	10	35	5
Erzgebirgskreis	Koopv 4 Schwarzenberg	29.09./ 08.10./ 13.11.20	Hybrid	15	3	7	25	4
LK Bautzen	KoopV 3 Bautzen Süd	30.09./ 15.10./ 06.11.20	Hybrid	5	5	4	14	5
Erzgebirgskreis	KoopV 5 Aue-Schneeberg	14.10./ 23.11.2020	Webkonf.				18	7
LK Görlitz	KoopV 4 Zittau	14.10./ 23.11.2020	Webkonf.				8	7
LK Mittelsachsen	KoopV 4 Mittweida-Rochlitz	03.11./ 30.11.2020	Webkonf.				19	7
Stadt Dresden	KoopV 4 Dresden Ost linkselbig 1	03.11./ 30.11.2020	Webkonf.				11	7
LK Sächs. Schweiz-Osterzgebirge	KoopV 4 Osterzgebirge Süd	10.11./ 19.11.2020	Webkonf.				9	7
Erzgebirgskreis	KoopV 6 Stollberg/Oelsnitz/ Zwönitz	17.11./ 25.11.2020	Webkonf.				22	7
LK Meißen	KoopV 3 Meißen	17.11./ 26.11.2020	Webkonf.				16	7
Stadt Dresden	KoopV 5 Dresden Ost linkselbig 2	24.11./ 02.12.2020	Webkonf.				12	7
LK Mittelsachsen	KoopV 5 Döbeln	01.12./ 09.12.2020	Webkonf.				19	7
LK Sächs. Schweiz-Osterzgebirge	KoopV 1 Laus. Bergl./ östl. Elbsandsteingebirge	01.12./ 10.12.2020	Webkonf.				9	7
LK Sächs. Schweiz-Osterzgebirge	KoopV 2 Oberes Elbtal/ Gottliebatal	07.12./ 15.12.2020	Webkonf.				8	7
LK Meißen	KoopV 2 Großenhain	07.12./ 16.12.2020	Webkonf.				20	7
		Summe					267	103
		Durchschnitt					17	6

Da es sich bei den konstB der Phasen B und C/2020 um Veranstaltungen handelte, die jeweils an drei bzw. zwei Terminen mit deutlicher Fluktuation zwischen den Veranstaltungsblöcken durchgeführt wurden, lässt sich die Beteiligung nicht so eindeutig beziffern wie jene in der Phase A. Zur Ermittlung der Teilnahme haben wir festgelegt, dass für die Hybrid-Veranstaltungen der Phase B die Teilnahme an den Präsenzveranstaltungen gezählt wurde und für die Veranstaltungen der Phase C/2020, die in Form zweier Webkonferenzen durchgeführt wurden, ein gemittelter Wert der Teilnahmen an beiden Webkonferenzen angesetzt wird. Über die Zählweise anhand der Präsenzveranstaltungen sind auch noch Angaben zur Verteilung der TeilnehmerInnen auf die Statusgruppen möglich; bei den Webkonferenzen waren dagegen keine Zuordnungen mehr möglich. Das Webkonferenzsystem erstellt automatisch eine Teilnehmerliste, die für die Ermittlung der Teilnehmerzahlen als Grundlage diente. Über die Angabe von Namen und Institution, die dann in dieser Teilnehmerliste erscheint, entscheidet der bzw. die Teilnehmende aber jeweils selbst bei Anmeldung. Zumeist wurde hier nur der Name angegeben, teilweise versehentlich auch der Einwahlcode. Die Angabe der Institution fehlte fast immer. Daher war nicht verlässlich zählbar, wie viele VertreterInnen der jeweiligen Gruppen anwesend waren.

Es kann aber aufgrund der Eindrücke aus den Webkonferenzen davon ausgegangen werden, dass insbesondere die sogenannten externen Partner erheblich schwächer als noch in Phase A vertreten waren.¹²

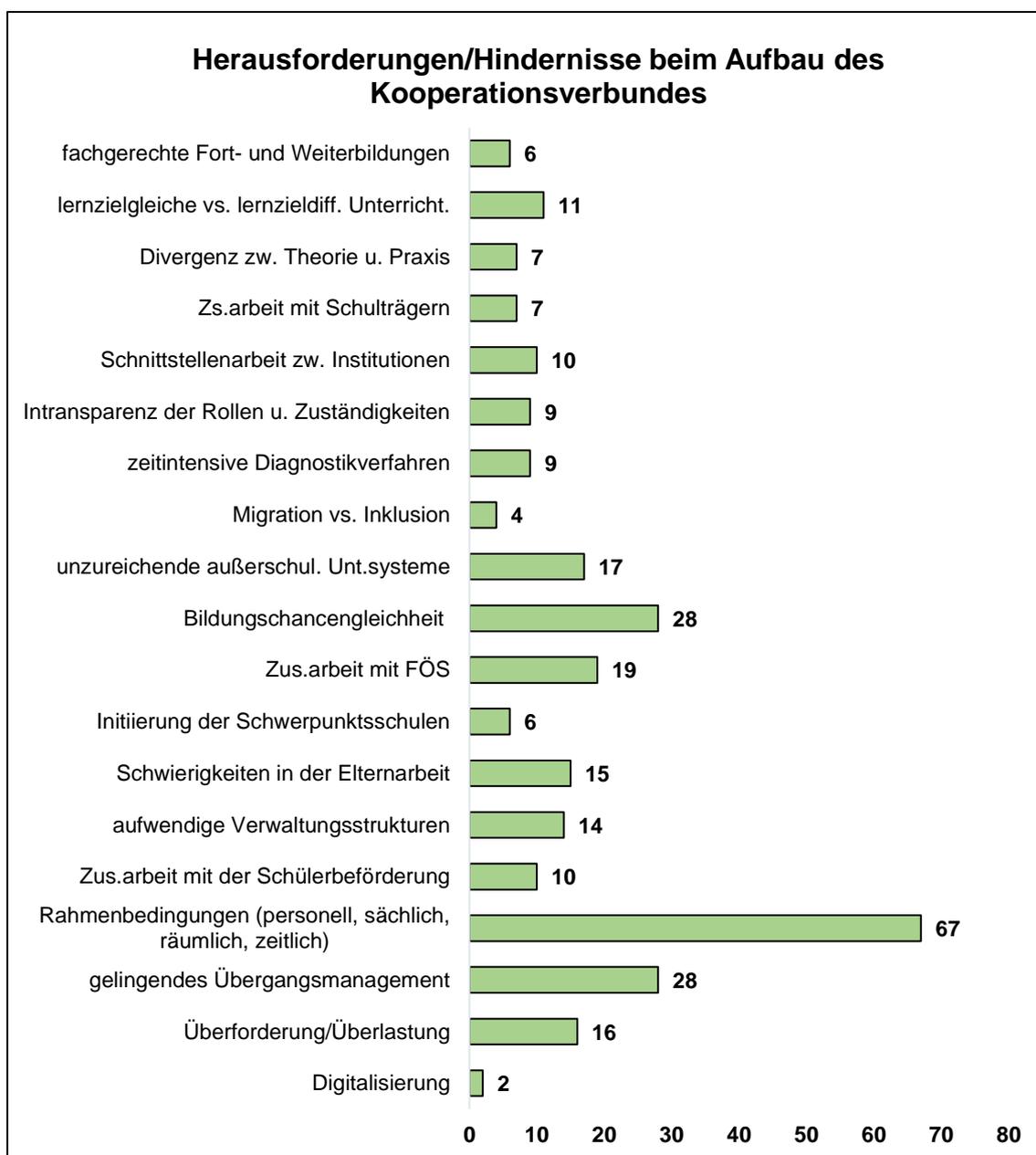
Insgesamt war die Beteiligung an den Hybrid- und Webkonferenzveranstaltungen deutlich niedriger – 17 im Durchschnitt gegenüber 40, die in den reinen Präsenzveranstaltungen der Phase A vor Beginn der Corona-Pandemie verbucht wurden. Die Gründe sind aber nicht in der Ablehnung des Angebotes zu suchen, sondern in den Arbeitsbelastungen, mit denen die Zielgruppen durch die Pandemiesituation konfrontiert waren, in mangelnden technischen Voraussetzungen, oder auch hinsichtlich der Teilnahmerestriktionen bei den Präsenzveranstaltungen aufgrund der jeweiligen Allgemeinverfügungen.

Weitergehende (vergleichende) Betrachtungen zur Beteiligung machen aufgrund der geringen Beteiligung an dieser Stelle keinen Sinn. Hinzuweisen ist noch darauf, dass der Terminplan vorsah, dass die 16 durchgeführten konstituierenden Beratungen der Phasen B und C/2020 in den drei LaSuB-Standorten Bautzen (3), Chemnitz (6) und Dresden (7) stattfanden.

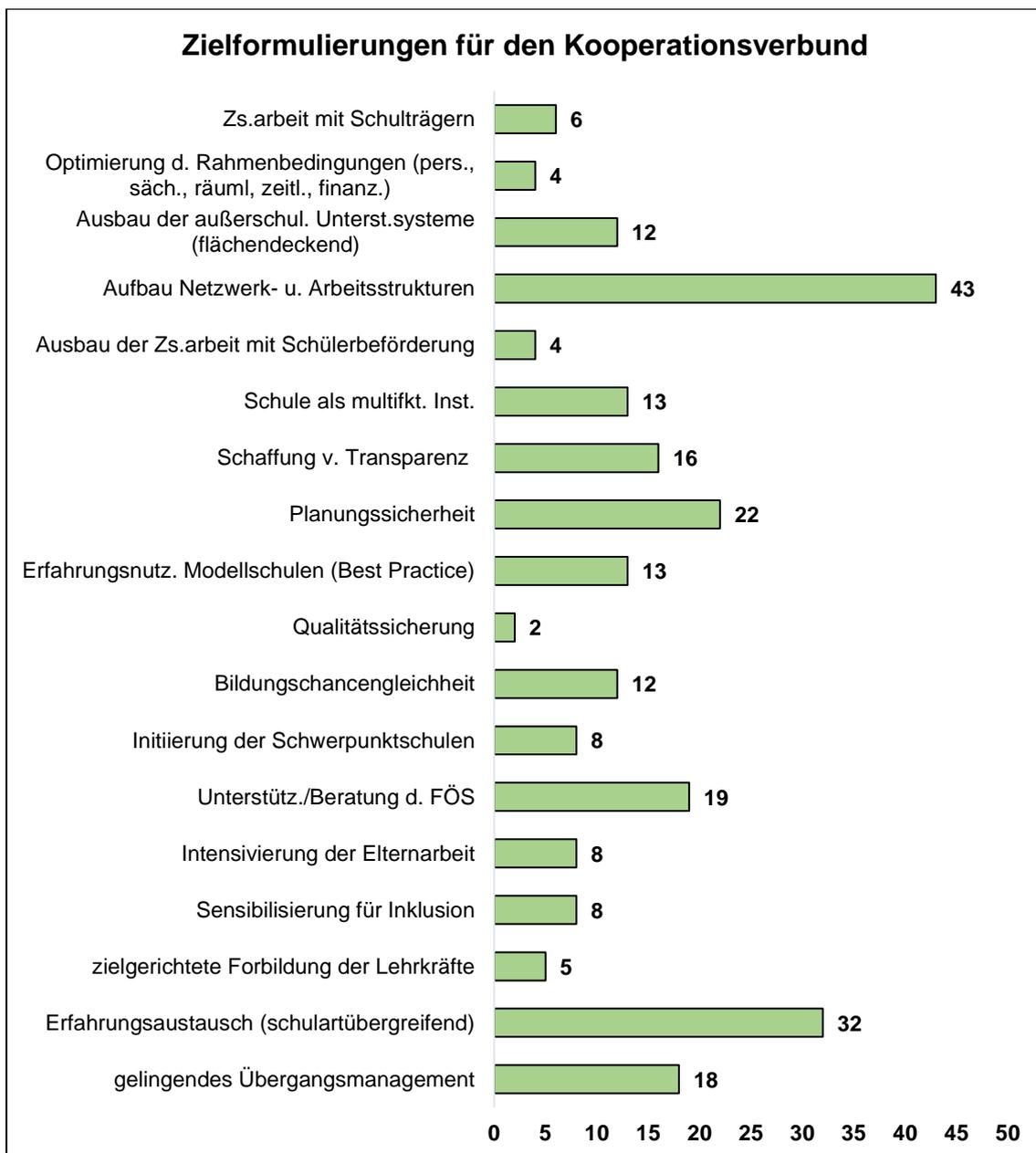
¹² Im Gegensatz zu deren Beteiligung an der Befragung 2, die mit 26% ähnlich wie die der Phase A war.

4.2.2.2 Auswertung der Protokolle der Phasen B und C/2020

Perspektivendiskussion



Die Antworten der Phasen B und C/2020 differieren etwas gegenüber denen aus der Phase A. Die Rahmenbedingungen als Herausforderung bzw. Hindernis sind gleich hoch gewichtet, ebenso das Thema Bildungschancengleichheit. Stärker gewichtet ist in Phase B und C jedoch das Problem Übergangsmanagement, niedriger das Thema fachgerechte Fort- und Weiterbildungen.



Auch bezüglich der Zielformulierungen ergibt sich eine nuanciert andere Rückmeldung als in den Antworten der Phase A. Gleichbleibend hoch bewertet ist die Kategorie Aufbau von Netzwerk- und Arbeitsstrukturen. Stärker gewichtet werden Planungssicherheit, Unterstützung und Beratung durch die Förderschulen und insbesondere Erfahrungsaustausch.

Festlegungen



Die Festlegungen der Ziele bewegen sich im Rahmen dessen, was an Ergebnissen in der Phase A erzielt wurde, mit der Ausnahme, dass Festlegungen aus der Kategorie Vernetzung und Transparenz deutlich öfter erfolgten.



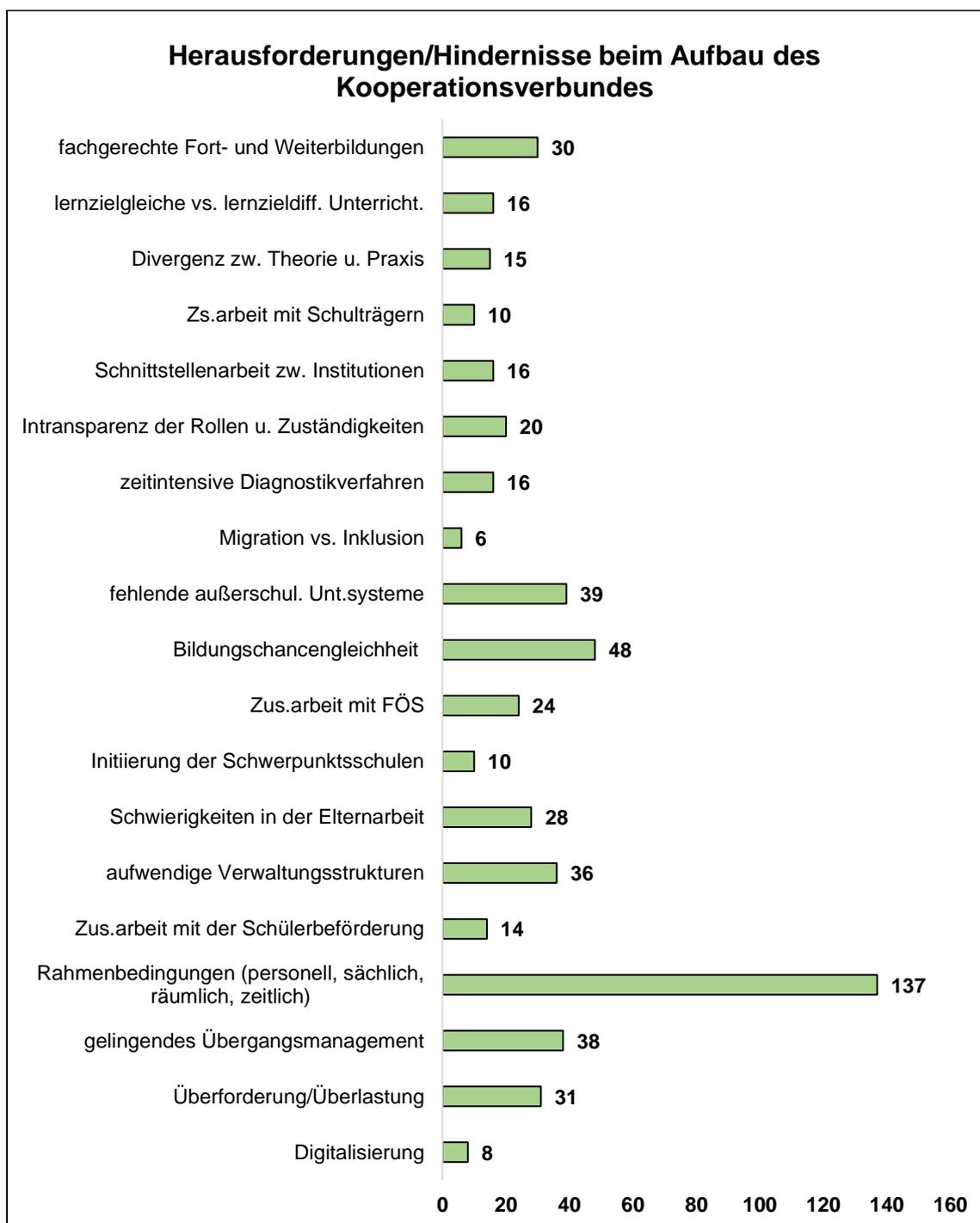
Bei den Handlungsschritten offenbart sich ein breiteres Spektrum gegenüber denen, auf die sich in den konstituierenden Beratungen der Phase A verständigt wurde.

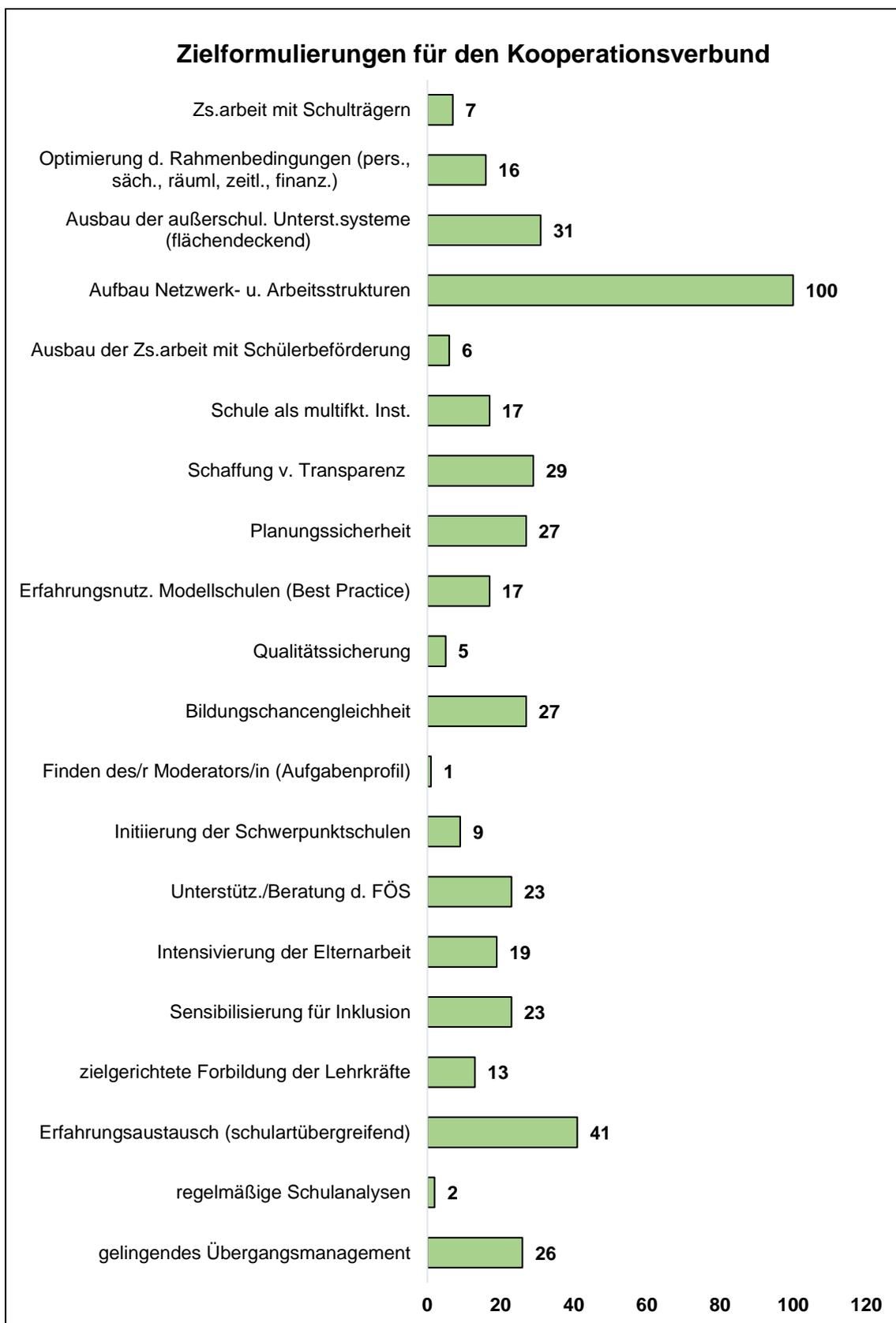
Nun sind fünf Kategorien mit annähernd gleicher Untersetzung an Handlungsschritten zu vermerken: Erarbeitung eines Prozessablaufs der Zusammenarbeit, Vorbereitung eines Treffens aller Partner, regelmäßige Fallbesprechungen, Erarbeitung eines Organigramms und Einbindung aller Partner und Unterstützungssysteme in den Kooperationsverbund.

4.3 Ergebnisse aller 42 konstituierenden Beratungen (Phasen A, B und C/2020)

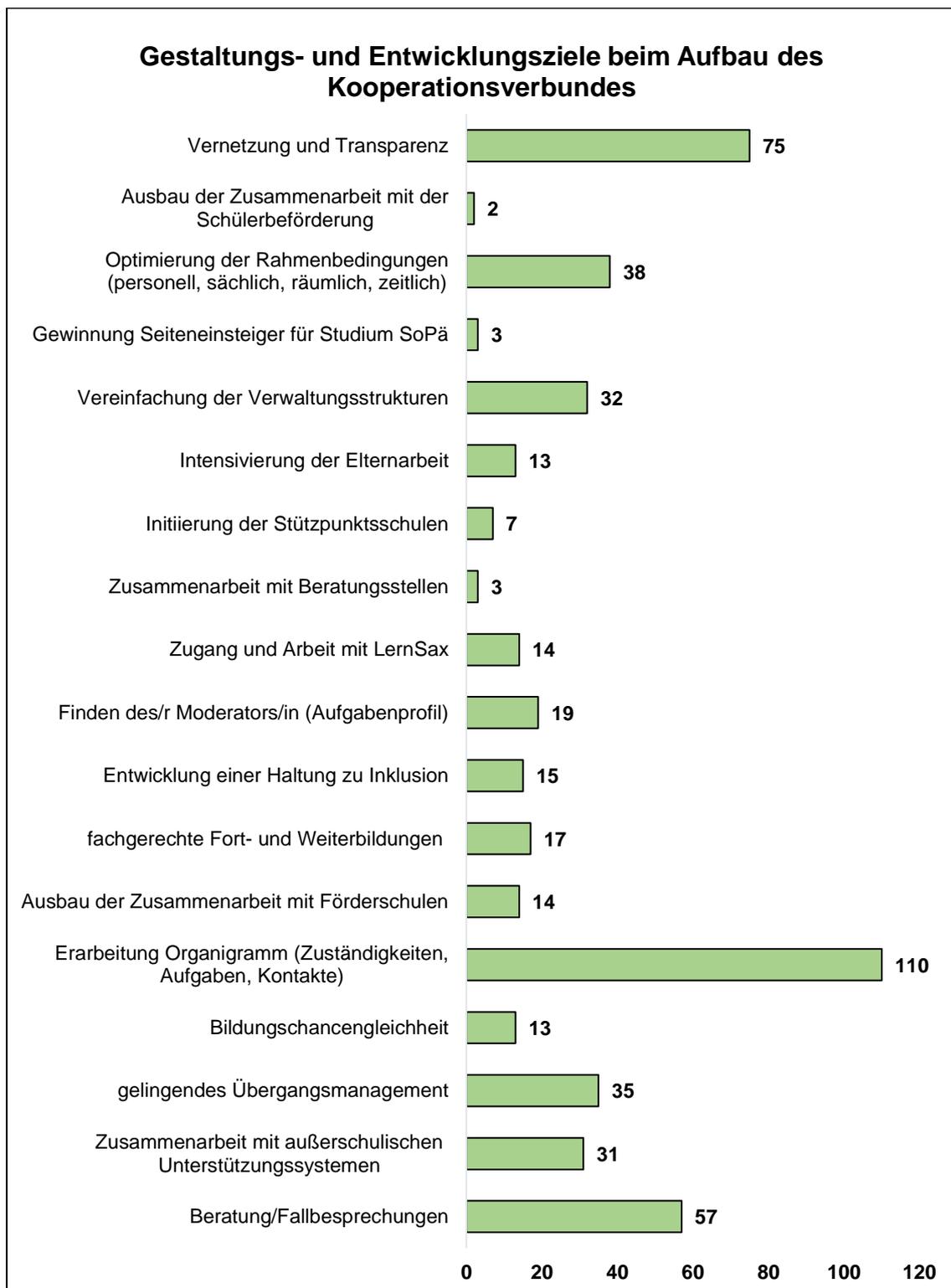
Da alle konstituierenden Beratungen mit einem einheitlichen Kategoriensystem ausgewertet wurden, lassen sich die aggregierten Ergebnisse in den nachfolgenden Diagrammen darstellen:

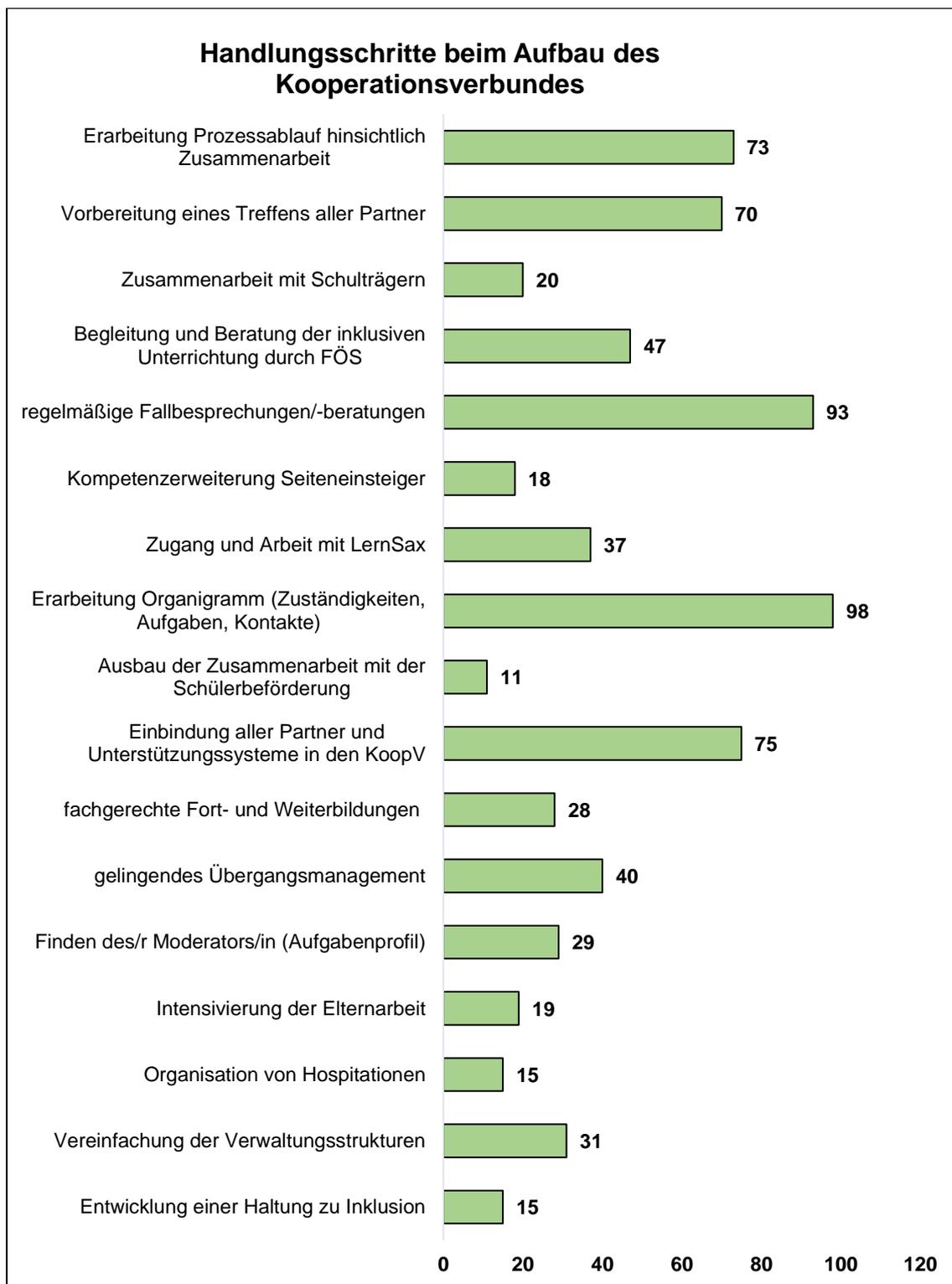
Perspektivendiskussion





Festlegungen





5. Diskussion und Empfehlungen

5.1 Diskussion der Ergebnisse

5.1.1 Allgemeiner Stand des Aufbaus der Kooperationsverbände

Bis Ende 2020 wurden 42 von geplanten 64 KoopV gegründet und in diesen die strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen geschaffen, dass eine nachhaltige Netzwerkarbeit zur Beförderung der schulischen Inklusion möglich ist. Für alle Verbände kann konstatiert werden, dass eine kritische Masse an Akteuren vorhanden ist, von ihnen viele gemeinsame Themen identifiziert wurden und in den konstituierenden Beratungen in konkrete Gestaltungs- und Entwicklungsziele überführt wurden. Auch kann festgehalten werden, dass die Zusammensetzung der KoopV so erfolgt ist, dass die Fortführung bereits bestehender Kooperationen und Netzwerke in ihnen aufgehoben ist.

Darüber hinaus hat sich eine sehr tragfähige Aufbauorganisation entwickelt.

Auf Landesebene gründet sie auf der *Steuergruppe Inklusion*, gebildet aus sechs KoordinatorInnen aus jeweils einem LaSuB-Standort, die wiederum in ihren Koordinationsaufgaben und ihrer Zusammenarbeit von der Inklusionsbeauftragten des LaSuB betreut werden. Die Inklusionsbeauftragte koordiniert zudem das Zusammenwirken mit dem SMK und der HSZG.

Auf der Ebene der konkreten KoopV wurde für die Leitung die Funktion des/r ModeratorIn etabliert. Es handelt sich hierbei mit einer Ausnahme – dem KoopV Hoyerswerda, hier übernimmt die Koordinierungsstelle Bildung der Stadt Hoyerswerda diese Aufgabe – um eine/n LehrerIn, der/die hierfür sechs schulbezogene Anrechnungsstunden erhält. Als Aufgaben der ModeratorInnen sind insbesondere zu nennen: Koordination der Netzwerkarbeit im KoopV, Informationsgrundlagen schaffen, Beratung. Die überwiegende Mehrheit der Positionen ist besetzt. In den Fällen, wo noch kein/e ModeratorIn gefunden werden konnte, übernimmt diese Aufgabe der/die KoordinatorIn des jeweiligen LaSuB-Standortes.

Hervorzuheben ist, dass die Corona-Pandemie den Gesamtprozess des Aufbaus zwar erheblich verzögert und beeinträchtigt hat, dass aber ein Abbruch trotz der widrigen Umstände nicht erfolgen musste. Alle Beteiligten haben sehr viele Kräfte dahingehend investiert, dies zu vermeiden, wissend, dass ansonsten das Vorhaben um Jahre zurückgeworfen worden wäre.

Die getroffenen Maßnahmen – Plan- und Konzeptänderungen, Umstellung auf virtuelle Formate – trugen dazu bei, dass der Aufbau des Systems Kooperationsverbände in absehbarer Zeit abgeschlossen sein wird. Allerdings konnten nicht alle Widrigkeiten kompensiert werden. Die Pandemie absorbierte in allen Bereichen und auf allen Ebenen im großen Umfang zeitliche und konzeptionelle Ressourcen, die beispielsweise dazu führten, dass nach einer Gründung eines Kooperationsverbandes die nachfolgende inhaltliche Arbeit im Netzwerk leiden musste oder dass die Beteiligung an den virtuellen konstituierenden Beratungen während der Pandemie aufgrund von Arbeitsbelastung oder nicht vorhandener technischer Ausstattung zurückging. Diese Umstände müssen gewürdigt werden, um den reduzierten Fokus auf Inklusion in der Pandemiephase richtig einzuordnen.

5.1.2 Spezifische Aspekte beim Aufbau der Kooperationsverbände

5.1.2.1 Autonomie in der Festlegung von Entwicklungszielen und deren Umsetzung

Die in den „Leitlinien und Prämissen“ des SMK ausgegebene Richtschnur, dass die Kooperationsverbände ihre Ziele und den Zeitraum der Umsetzung selbst bestimmen können, hat sich u. E. als richtig erwiesen. Die Ausgangslagen in den jeweiligen KoopV sind derart unterschiedlich, etwa hinsichtlich Ressourcen, bestehender Kooperationen, Netzwerke oder Problemlagen, dass sich ein vorher festgelegter einheitlicher Entwicklungsweg für alle als bremsend erwiesen hätte.

Selbstverständlich ist nicht jeder KoopV einzigartig. Es finden sich ähnliche oder gleiche Zielformulierungen in den Festlegungen, die in den konstituierenden Beratungen getroffen wurden. So haben sich viele KoopV darauf festgelegt, dass es ihnen zuerst darum gehen wird, die Voraussetzungen für die Netzwerkarbeit über die Erarbeitung von Organigrammen zu schaffen. Eine andere große Gruppe stellt Beratung und Fallbesprechungen in den Vordergrund. Bei relativ wenigen steht zunächst das sehr wichtige Ziel Initiierung von Schwerpunktschulen auf dem Plan (siehe S. 89).

Aus potenzialanalytischer Sicht ist entscheidend, dass jeder KoopV seine ersten Entwicklungsziele diskutieren und festlegen konnte und sich damit den Startschuss für die Netzwerkarbeit gegeben hat.

5.1.2.2 Aufbau nachhaltiger Strukturen

Als besonderes Potenzial ist herauszustellen, dass es gelungen ist, eine starke Steuergruppe aufzubauen.

Die Ausführungen zu den KoordinatorInnen für Inklusion im Zwischenbericht des LaSuB (vgl. Anlagenpaket 1, S. 16-20) zeigen, dass die Inklusionsverantwortliche, was den beruflichen und fachlichen Hintergrund sowie weitergehende Kompetenzen betrifft, ein Team mit hervorragender Expertise an ihrer Seite hat, das vielfältige Aufgabengebiete abdeckt: Betreuung der KoopV des Standortes, Durchführung von Veranstaltungen, Außenvertretung des LaSuB bei externen Partnern, Mitwirkung an internen Prozessen und Entscheidungen des LaSuB-Standortes. Besonders ist die Rolle des Standorts Radebeul und seiner Koordinatorin. Dem Standort sind bekanntlich keine KoopV direkt zugeordnet, dafür unterstützt er den Aufbau der Kooperationsverbände mit Materialentwicklung für den inklusiven Unterricht, Fortbildung und auch dem Herstellen von Werbe- und Informationsmaterial, auch für die Website Schulische Inklusion in Sachsen.

Die Steuergruppe in der gegenwärtigen Ausprägung ist geeignet, das strategische Management des Systems Kooperationsverbände abzusichern.

Die operative Ebene in Form der ModeratorInnen ist ergänzend zur strategischen unerlässlich. Das Aufgaben- und Arbeitsvolumen ist sehr umfassend (vgl. ebd. S. 26-30), das Anforderungsprofil – u. a. Erfahrungen in Projekt- und Netzwerkarbeit, schulischer Inklusion, Zusatzqualifikation in sonderpädagogischer Förderung, inklusionsorientierte Haltung – anspruchsvoll (vgl. ebd., S. 24). Den LaSuB-Standorten und deren KoordinatorInnen für Inklusion ist es bisher gelungen, geeignete ModeratorInnen zu finden, wenn auch mit zumindest anfänglichen Schwierigkeiten. Ein Einflussfaktor ist auch, dass es „insbesondere darauf ankommt, keine neuen Probleme bei der personellen Besetzung der Schulen entstehen zu lassen“ (ebd.).

5.1.2.3 Unzureichende Rahmenbedingungen, Unterausstattung der Schulen und Belastung des Lehrpersonals

Sowohl die Befragungen als auch die Auswertung der Protokolle der konstituierenden Beratungen weisen darauf hin, dass die größten Herausforderungen bzw. Hindernisse für einen gelingenden Aufbau der Kooperationsverbände seitens der Akteure der Kooperationsverbände in den Rahmenbedingungen gesehen wird: Zu wenig Zeit, zu wenig Personal und unzureichende Ausstattung. Wenn man dies noch in Bezug zu weiteren korrespondierenden Kategorien wie Überforderung/Überlastung und aufwendige Verwaltungsstrukturen setzt, wird hier ein eindeutiges Belastungselement deutlich (siehe S. 54, S. 67, S. 69, S. 74, S. 87). Diese Wahrnehmung der Situation zieht sich wie ein roter Faden durch den bisherigen Prozess.

Als bedenklich muss kommuniziert werden, dass Inklusionsstunden abgesenkt werden und der Wegfall nicht mehr in der Bedarfsplanung erscheint (vgl. Zwischenbericht des LaSuB, Anlagenpaket 1, S. 5, S. 48). Damit werden nicht gehaltene Stunden, die den inklusiv beschulten Kindern eigentlich zustehen, nicht als Ausfall erfasst. Erklärbar mag das dadurch sein, dass gegenwärtig der Bedarf aufgrund des Lehrermangels nicht gedeckt werden kann, er bleibt aber bestehen.

Optimierungsbedarf bei Verwaltungsvorgängen wird insbesondere hinsichtlich der datenschutzkonformen Digitalisierung der Prozesse bei Beratung, Förderung und im Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gesehen. Für Letzteres sind beispielsweise 20 Seiten auszufüllen. Zudem ziehen sich manche Verfahren aus Mangel an FachexpertInnen über ein Jahr.

5.1.2.4 Bedeutende Rolle außerschulischer Unterstützungssysteme

Der Ausbau der außerschulischen Unterstützung für den inklusiven Unterricht wurde in den Diskussionsgruppen in der Kleingruppenarbeit der konstB immer wieder thematisiert und erscheint auch in der Auswertung der Protokolle als markante Kategorie der Perspektivendiskussion (siehe S. 88). Betont wurde, wie wichtig Schulsozialarbeit, Inklusionsassistenten etc. für eine gelingende Inklusion sind. Demgegenüber stehen Probleme wie unsichere Arbeitsverhältnisse und Perspektiven der MitarbeiterInnen, zum Teil auch unzureichende Fachlichkeit, die sich mit diesen Stellen verbinden. Hier kann die Zusammenarbeit in den Kooperationsverbänden zumindest dazu beitragen, neue Berufsbilder für die schulische Inklusion zu schärfen, oder über die Entwicklung von Fortbildungen die Fachlichkeit zu erhöhen, wenn sozusagen im Gegenzug staatlicherseits die Ausfinanzierung dieser Stellen gewährleistet wird.

5.1.2.5 Bedeutende Rolle der Förderschulen und Förderschulzentren

Förderschulen und Förderschulzentren sind die am häufigsten gefragten Partner im Kooperationsverbund, einerseits aufgrund ihrer Expertise in sonderpädagogischer Begleitung im Rahmen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes und den Beratungsstellen, sowie andererseits aufgrund der Diagnostik (siehe S. 38.). In vielen konstituierenden Beratungen trat aber zutage, dass hinsichtlich deren Rolle noch Klärungsbedarf besteht, der in den KoopV aufgegriffen werden kann. Das betrifft zum Beispiel: Klarere Darstellung von Prozessen und Verwaltungsabläufen und deren Kommunikation oder das Herausarbeiten, was die FÖS leisten kann und was nicht, um damit nicht erfüllbaren Erwartungen zu begegnen.

5.1.2.6 Vernetzung und Transparenz

In diese Kategorie lassen sich die zweitmeisten Festlegungen der konstituierenden Beratungen einordnen (siehe S. 89). Vernetzung verfolgt nicht zuletzt dem Zweck, dass die Partner mehr übereinander wissen, z. B. über ihre gegenseitigen rechtlichen Handlungsgrundlagen, über Arbeitsabläufe oder Kapazitäten. Hier gibt es zum Teil falsche Vorstellungen.

Es geht aber auch um optimale Informationsflüsse, z. B. im Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs, schulartübergreifend und im Hinblick auf externe Partner wie Jugendhilfe oder Sozialamt. Dies gilt auch umgekehrt bei Festlegungen der externen Partner, wenn Schule davon betroffen ist. Die Verbesserung der gegenseitigen Berücksichtigung ist ein zentrales Motiv der Zusammenarbeit in Kooperationsverbänden. Inklusion kann nur gelingen, wenn es gemeinsame Lösungen aller beteiligten Partner gibt.

5.1.2.7 Bildungschancengleichheit

In den konstituierenden Beratungen wurde das Thema Bildungschancengleichheit als die zweithäufigste Herausforderung genannt (siehe S. 87) und diesbezüglich auch strukturelle Probleme aufgeworfen, etwa, dass Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen oder geistige Entwicklung in der Oberschule kein Schuljahr wiederholen können. Obwohl sie nach Bildungsstandards den geringsten Wissensstand erworben haben, aber vielleicht die größte individuelle Entwicklung vollzogen haben, gehen sie als jüngste Schulabgänger in die Berufsausbildung. Für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt es nach der Oberschule so gut wie keine Möglichkeit einer inklusiven Berufsausbildung entsprechend ihren Möglichkeiten.

Die Zusammenarbeit in den Kooperationsverbänden kann die Möglichkeit eröffnen, neue Modelle der Berufsbildung für lernzieldifferent lernende Schüler zu erproben (z. B. durch zeitliche Streckung als Nachteilsausgleich).

5.1.2.8 Gelingendes Übergangsmanagement

Dieses gehört in den Kooperationsverbänden zu den häufigsten Festlegungen von Entwicklungszielen (siehe S. 89). Es ist prädestiniert für die Kooperation verschiedenster Partner. Angesprochen wird hiermit die verbesserte Gestaltung der Übergänge der einzelnen Bildungsabschnitte, bei denen wichtige Informationen nicht weitergegeben werden (können), aber auch die Übergänge zwischen allgemeiner Schule und Förderschule und vice versa.

5.1.2.9 Fachgerechte Fort- und Weiterbildungen

Auch wenn dieses Entwicklungsziel von den Akteuren in den KoopV bisher nicht ganz so hoch bewertet wurde – mit der Ausnahme der Frage 4 in Befragung 1 (siehe S. 43) – soll es an dieser Stelle angesprochen werden, weil wir es für besonders wichtig halten. Hinter vielen Themen, die in den Kooperationsverbänden behandelt werden (sollen) liegen fach- und disziplinenübergreifende Kommunikations- und Kooperationsprozesse in der Netzwerkarbeit, die die Reflexion der eigenen Tätigkeit erfordern, z. B.: Welches Ziel verfolge ich? Was kann ich tun? Wer kann mich unterstützen? Wir gehen davon aus, dass sich durch Netzwerkarbeit ein kontinuierlicher Bedarf an Fortbildung ergibt, der aus der Praxis der Netzwerkarbeit entsteht und der flexibel bedient werden sollte.

5.1.2.10 Herausforderungen für die Zeit nach Corona

Die Rückmeldung auf die Frage, welche Probleme im Bereich der Inklusion während der Corona-Zeit auftraten (siehe S. 75), deutet darauf hin, dass der „Stillstand der Diagnostik“, der „Wegfall von Therapien/Maßnahmen“, der „Verlust der Lernstruktur“ und das Erleben von „Isolation/Kontaktlosigkeit“ nicht ohne negative Auswirkungen und damit nicht ohne besondere Herausforderungen für die Zusammenarbeit in den Kooperationsverbänden bleiben wird.

5.2 Empfehlungen zum weiteren Aufbau des Systems Kooperationsverbände in Sachsen

Auf der Basis unseres bisherigen Erkenntnisstandes und den Ausführungen in 5.1 sprechen wir folgende Empfehlungen aus:

5.2.1 Beibehaltung und Verstetigung der Organisationsstruktur

Wir empfehlen ausdrücklich, die bisherige Organisationsstruktur beizubehalten und zu verstetigen. Sie hat sich bewährt. Mit der Steuerungsgruppe wird eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Kooperationsverbände ermöglicht, mit der Betreuung eines KoopV durch eine/n ModeratorIn eine verlässliche Zusammenarbeit vor Ort gewährleistet. Verstetigt werden sollte auch der finanzielle Verfügungsrahmen für jeden KoopV.

5.2.2 Verbesserung der Rahmenbedingungen der Schulen

Wir empfehlen, dass verstärkte Anstrengungen zur Verbesserung der Rahmenbedingungen, insbesondere zur Personalausstattung unternommen werden. Wir sind uns bewusst, dass bereits wichtige Maßnahmen angeschoben wurden, etwa zur Sicherung des Lehrerberarfs und auch, dass kurzfristige Effekte immer schwer zu erzielen sind. Die gegenwärtigen Belastungen der Schulen sind aber enorm. Wir sehen vor allem hinsichtlich der sonderpädagogischen Expertise einen besonderen Handlungsbedarf, insbesondere in strukturschwachen Regionen.

5.2.3 Außerschulische Unterstützungssysteme verstetigen

Wir empfehlen, außerschulische Unterstützungsleistungen wie InklusionsassistentInnen oder Schulsozialarbeit zu verstetigen und zu professionalisieren. Sie leisten grundsätzlich einen hervorragenden Beitrag für gelingende Inklusion.

Den Kooperationsverbänden empfehlen wir, Modelle zu entwickeln, dass in der Regel nur ein außerschulischer Träger pro Schule agiert.

5.2.4 Klarere Beschreibung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Partner in den Kooperationsverbänden

Wir empfehlen, dass zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation die Partner in den Kooperationsverbänden gegenseitig klarer herausarbeiten, was ihre Aufgaben und Verantwortlichkeiten sind. Diesbezüglich gibt es noch sehr viele Unklarheiten und zum Teil auch Missverständnisse.

5.2.5 Beibehaltung der Prozessoffenheit

Wir empfehlen, den Ansatz beizubehalten, dass jeder KoopV seine Entwicklungsziele und sein Vorgehen selbst bestimmt. Das hat sich bewährt. Regionale Unterschiede sind gegeben und müssen zugelassen werden. Jeder thematische Anfang ist *gleich bedeutend* – ob Bildungschancengleichheit oder Übergangmanagement.

Die Prozessoffenheit trägt dazu bei, dass die Partner im jeweiligen Kooperationsverbund sich mit dem Gründungsauftrag identifizieren und ihn verfolgen.

5.2.6 Evaluation planen

Wir empfehlen, nach Abschluss der Gründungsphase eine begleitende Evaluation zu planen. Inklusive Bildung ist eine Querschnittsaufgabe und lässt sich nicht eindeutig dem Aufgaben- und Zuständigkeitsbereich einzelner Verwaltungsressorts zuordnen und entspricht auch nicht der Untergliederung in Fachressorts. Sie erfordert eine kontinuierliche Verständigung über gemeinsame Ziele zur Bewältigung der mit ihr einhergehenden Herausforderungen sowie über Wege und Maßnahmen zu ihrer Umsetzung. In diesem Sinne sind die Kooperationsverbände als verbindliche Plattformen für diese Austauschprozesse in einer regionalen Bildungslandschaft zu betrachten und auch eine innovative Antwort auf die Herausforderung Querschnittsaufgabe. Aber als grundsätzlich neues Format stellen sich Fragen, etwa jene, ob mehr Formalisierung analog zu den hessischen inklusiven Schulbündnissen¹³ notwendig ist oder ob der informale Charakter gerade die Stärke einer solchen Austauschplattform ausmacht.

¹³ <https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/sonderpaedagogische-foerderung/inklusion/inklusive-schulbuendnisse>

6. Ausblick

Der Weg ist das Ziel.

Kaum ein Leitsatz könnte besser auf den Projektverlauf passen als dieser. Er redet nicht der Beliebigkeit das Wort, wie man fälschlich annehmen könnte, sondern verweist darauf, dass Weg und Ziel zusammengehören. Nicht das Eine bestimmt das Andere, sondern das Andere das Eine. Oder doch umgekehrt?

Das Ziel Aufbau von Kooperationsverbänden hat dem Weg Projektmanagement recht viel an „coronabedingter“ Flexibilität und Anstrengung abverlangt. Dass es aber nicht aus den Augen verloren wurde zeigt, wie wichtig es den Protagonisten und Protagonistinnen ist. Sie sind überzeugt, dass der Aufbau von Kooperationsverbänden der schulischen Inklusion in Sachsen einen Schub bringen wird. Nicht kurzfristig, dafür ist momentan nicht die Zeit, aber mittelfristig. Theoretisch ist das Vorhaben begründet (siehe Kapitel 2) und praktisch ist es aussichtsreich. Der strukturelle Aufbau ist vorangeschritten und bei aller Vorsicht darf man angesichts der Prognosen, dass die Corona-Pandemie bald weggeimpft sein wird, den Blick über die eigene Homeoffice-Glocke nach vorne wagen.

Wir bereiten uns darauf vor, im Herbst 2022 einen großen Kongress zur schulischen Inklusion mit dem Fokus auf den Umsetzungsstand der Zusammenarbeit in den Kooperationsverbänden zu veranstalten. Er richtet sich vorrangig an die Mitglieder der Kooperationsverbände und wird bis zu 500 Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben.

Und er wird als Präsenzveranstaltung stattfinden.

Literatur und Quellen

Albrecht, Friedrich u. a. (2018): Konzeption zur Begleitung des Aufbaus von Kooperationsverbänden zur schulischen Inklusion in Sachsen. Unveröffentlichter Projektbericht, Hochschule Zittau/Görlitz

Degener, Theresia/ Diehl, Elke (Hrsg.) (2015): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn

Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In: Degener, Theresia/ Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn, S. 55-74

Hessisches Kultusministerium (o. J.): Für eine inklusive Bildungslandschaft. Inklusive Schulbündnisse. Internet:

<https://kultusministerium.hessen.de/foerderangebote/sonderpaedagogische-foerderung/inklusion/inklusive-schulbuendnisse>

Kleeberg-Niepage, Andrea u. a. (2021): Was heißt denn hier Inklusion? Eine diskursanalytische Untersuchung der Beitragstitel von fünf Fachzeitschriften im Zeitraum 2006 bis 2018 und ihre Bedeutung für die Praxis. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 72. Jg., S. 112-122

KMK, Kultusministerkonferenz (2020): Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020). Internet:

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/20_10_15-Laendervereinbarung.pdf

Knospe, Ulrike/ Papadopoulos, Christian (2015): Die Verantwortlichkeit der staatlichen Anlaufstelle (Focal Point). In: Degener, Theresia/ Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn, S. 77-84

Lange, Valerie (2016): Inklusion in der Schule und der beruflichen Bildung in Sachsen. Der Weg zu einem inklusiven Bildungssystem. In: Lange, Valerie/ Kliese, Hanka/ Kluge, Robert: Inklusive Bildung in Sachsen. Teil 6 des Ländervergleichs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 9-23.

Internet: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12389.pdf>

Sächsisches Inklusionsgesetz, SächsInklusG (2019). Internet:

<https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/18283-Saechsisches-Inklusionsgesetz>

Sächsisches Schulgesetz, SächsSchulG (2018). In der Fassung vom 30.12.2020. Internet: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz>

Sächsischer Staatsminister für Kultus (2020): Stellungnahme der Staatsregierung zum Antrag der Fraktionen CDU, BÜNDNIS 90/ DIE GRÜNEN und SPD. Drs.-Nr.: 7/4652. Thema: Sonderpädagogische Förderung und Inklusion an sächsischen Schulen voranbringen. Internet: abrufbar auf <https://edas.landtag.sachsen.de/>

SMK, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019a): Aufbau der Kooperationsverbände, Leitlinien und Prämissen. Stand: März 2019. Unveröffentlichtes Papier

SMK, Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2019b): Aufbau von Kooperationsverbänden: Zusammenarbeit vor Ort stärken – inklusive Schule entwickeln, Internet: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/33964>

SMS, Sächsisches Staatsministerin für Soziales und Verbraucherschutz (2016): Aktionsplan der Sächsischen Staatsregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Internet:

<https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/11025>

Störmer, Norbert (2021): Inklusion zwischen Utopie und Realität. Berlin

UN-Behindertenrechtskonvention. Die amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein. In: Degener, Theresia/ Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn, S. 402-435

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse, angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität". Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Internet:

https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf

UNESCO, Deutsche UNESCO-Kommission (2020): Weltbildungsbericht – Kurzfassung. Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle. Internet:

https://www.unesco.de/sites/default/files/2020-06/weltbildungsbericht_2020_kurzfassung.pdf

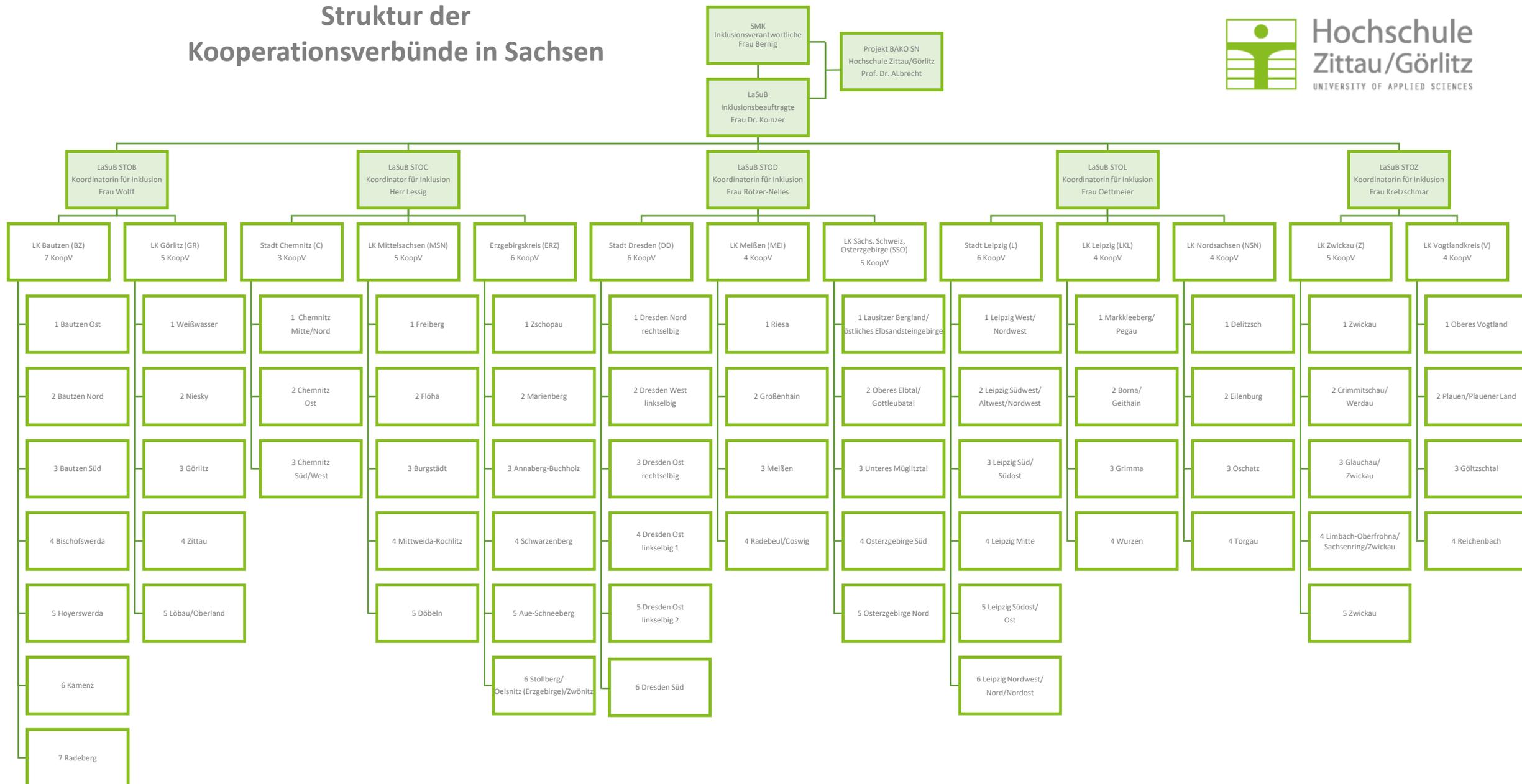
Etablierung von Kooperationsverbänden Landkreis Sächsische Schweiz-Ostergebirge

Landkreis/ Kreisfreie Stadt	Lfd. Nr.	Vorschlag (Kooperati- onsver- bünde)	Schultyp	Träger- schaft	Schulname	Ort	DISCH	Einrichtungs nr.	Schulkürzel
Sächsische Schweiz- Osterz- gebirge	1	Lausitzer Bergland/ östliches Elbsandstein- gebirge	OS	öffentlich	Friedrich-Schiller-Oberschule Neustadt/Sachsen	Neustadt in Sachsen	4331039	160530008	oaos-neustadt.s
			OS	öffentlich	Oberschule "Am Knöchel" Sebnitz	Sebnitz	4331112	160790001	oaos-sebnitz
			OS	öffentlich	Ludwig-Renn-Oberschule Stolpen	Stolpen	4331120	408890006	oaos-stolpen
			GS	öffentlich	Konrad-Hahnwald-Grundschule Hohnstein	Hohnstein	4311478	160350004	oags-hohnstein
			GS	öffentlich	Grundschule Oberottendorf	Neustadt in Sachsen	4311486	160220003	oags-neustadt.s-oberro
			GS	öffentlich	Julius-Mißbach-Grundschule Neustadt	Neustadt in Sachsen	4311569	160550003	oags-neustadt.s-missb
			GS	öffentlich	Grundschule Rosenstraße Sebnitz	Sebnitz	4311676	408710004	oags-sebnitz-rosen
			GS	öffentlich	Grundschule Schandauer Straße	Sebnitz	4311684	412710008	oags-sebnitz-schand
			GS	öffentlich	Basaltus-Grundschule Stolpen	Stolpen	4311700	160960003	oags-stolpen-basalt
			GS	öffentlich	Grundschule Langenwolmsdorf	Stolpen	4311528	160420002	oags-stolpen-langen
			GS	öffentlich	Grundschule Dürrröhrsdorf-Dittersbach	Dürrröhrsdorf- Dittersbach	4311403	160250000	oags-duerroehrsdorf
	GY	öffentlich	Goethe-Gymnasium Sebnitz	Sebnitz	4340402	160820000	oagy-sebnitz		
	FÖS - FSP L	öffentlich	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen "Adolf Tannert"	Hohnstein	4320362	160830002	oafh-hohnstein		
	2	Oberes Elbtal/ Gottleubatal	OS	öffentlich	Oberschule Königstein	Königstein/Sächs. Schw.	4330973	408780000	oaos-koenigstein
			OS	öffentlich	Pestalozzi-Oberschule	Pirna	4331070	000960001	oaos-pirna-pestal
			OS	öffentlich	Oberschule "Carl Friedrich Gauß"	Pirna	4331088	001060000	oaos-pirna-gauss
			OS	öffentlich	Oberschule "Johann Wolfgang von Goethe"	Pirna	4331492	414690000	oaos-pirna-goethe
			OS	öffentlich	Oberschule Bad Gottleuba	Bad Gottleuba- Berggießhübel	4330882	000230003	oaos-gottleuba
			GS	öffentlich	Grundschule Papstdorf	Gohrisch	4311577	000640003	oags-gohrisch
			GS	öffentlich	Erich-Wustmann-Grundschule Bad Schandau	Bad Schandau	4311379	001320004	oags-schandau
			GS	öffentlich	Grundschule Königstein	Königstein/Sächs. Schw.	4311494	000460008	oags-koenigstein
			GS	öffentlich	Grundschule Lohmen	Lohmen	4311544	160490007	oags-lohmen
			GS	öffentlich	Grundschule Graupa	Pirna	4311429	000250007	oags-pirna-graupa
			GS	öffentlich	F.-A.-W.-Diesterweg-Grundschule Pirna-Copitz	Pirna	4311619	000970003	oags-pirna-dieste
			GS	öffentlich	Grundschule "Gotthold Ephraim Lessing" Pirna	Pirna	4312369	414680007	oags-pirna-lessin
			GS	öffentlich	Grundschule Pirna-Neundorf	Pirna	4311585	001030003	oags-pirna-neund
			GS	öffentlich	Grundschule Pirna-Zehista	Pirna	4311601	001040005	oags-pirna-zehist
			GS	öffentlich	Grundschule Sonnenstein	Pirna	4311635	001010008	oags-pirna-sonnen
			GS	öffentlich	Grundschule "Am Friedenspark"	Pirna	4313706	593920006	oags-pirna-fried
			GS	öffentlich	Friedrich-Märkel-Grundschule Wehlen	Stadt Wehlen	4311692	001360003	oags-wehlen
			GS	öffentlich	Grundschule Struppen	Struppen	4311718	001380007	oags-struppen
			GS	öffentlich	Benjamin-Geißler-Grundschule Liebstadt	Liebstadt	4311536	000550001	oags-liebstadt
			GS	öffentlich	Grundschule Berggießhübel	Bad Gottleuba- Berggießhübel	4311502	000020002	oags-gottleuba
			GS	öffentlich	Grundschule Rosenthal-Bielatal	Rosenthal-Bielatal	4311510	000530006	oags-rosenthal
			GY	öffentlich	Johann-Gottfried-Herder-Gymnasium Pirna	Pirna	4340337	000990007	oagy-pirna-herder
			GY	öffentlich	Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna	Pirna	4340329	000920002	oagy-pirna-schill
			BbS	öffentlich	Berufliches Schulzentrum für Technik und Wirtschaft "Friedrich Siemens" Pirna	Pirna	4350245	403720002	obsz-pirna
			FÖS - FSP L	öffentlich	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen "Kurt Krenz"	Pirna	4320339	001080004	oafp-pirna
			FÖS - FSP G	öffentlich	Dr.-Pienitz-Schule, Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	Pirna	4320347	408630004	oafg-pirna
			FÖS - sonst	öffentlich	Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung "Dr. Heinrich Hofmann"	Pirna	4320354	412500007	oafe-pirna
			FÖS - sonst	frei	Klinikscheule "Geheimrat Richard Weger" (Schule in freier Trägerschaft)	Bad Gottleuba- Berggießhübel	4320453	413410004	faft-gottleuba-KGOTT
	3	Unteres Müglitztal	OS	öffentlich	Oberschule Dohna	Dohna	4330908	408740001	oaos-dohna
			OS	öffentlich	Oberschule "Johann Wolfgang von Goethe"	Heidenau	4330940	000380008	oaos-heidenau
			GS	öffentlich	Marie-Curie-Grundschule Dohna	Dohna	4311395	000160005	oags-dohna
			GS	öffentlich	Astrid-Lindgren-Grundschule Heidenau	Heidenau	4311460	231530000	oags-heidenau-lindgr
			GS	öffentlich	Grundschule "Bruno Gleißberg" Heidenau	Heidenau	4311437	000400005	oags-heidenau-gleiss
			GS	öffentlich	Heinrich-Heine-Grundschule Heidenau-Großsedlitz	Heidenau	4311452	408670003	oags-heidenau-heine
			GS	öffentlich	Grundschule Mühlbach	Müglitztal	4311551	000590000	oags-mueglitztal
			GY	öffentlich	Pestalozzi-Gymnasium Heidenau	Heidenau	4340287	000390001	oagy-heidenau
			FÖS - FSP L	öffentlich	Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen "Ernst Heinrich Stötzner"	Heidenau	4320313	000430002	oafh-heidenau
			OS	öffentlich	Oberschule Geising	Altenberg	4330692	407240000	oaos-altenberg
	4	Osterzge- birge Süd	OS	öffentlich	Oberschule am Pfortenberg Dippoldiswalde	Dippoldiswalde	4330627	407180004	oaos-dippoldiswalde- dippol
			OS	öffentlich	Oberschule Klingenberg	Klingenberg	4330726	407260004	oaos-klingenberg
			OS	öffentlich	Oberschule Schmiedeberg	Dippoldiswalde	4330833	407340004	oaos-dippoldiswalde- schmie
			GS	öffentlich	Grundschule Altenberg	Altenberg	4310868	226980005	oags-altenberg-altenb
			GS	öffentlich	Grundschule Lauenstein	Altenberg	4311122	152050001	oags-altenberg-lauens
			GS	öffentlich	Grundschule Dippoldiswalde	Dippoldiswalde	4310918	151760005	oags-dippoldiswalde- dippol
			GS	öffentlich	Grundschule Seifersdorf	Dippoldiswalde	4311338	152400007	oags-dippoldiswalde- seifer
			GS	öffentlich	Grundschule Glashütte	Glashütte	4311031	151900001	oags-glashuette-glashu
			GS	öffentlich	Grundschule Reinhardtsgrimma	Glashütte	4311296	152270004	oags-glashuette-reinha
			GS			öffentlich	Grundschule Hermsdorf	Hermsdorf/Erzgeb.	4311064	151950002	oags-hermsdorf
			GS			öffentlich	Grundschule Ruppendorf	Klingenberg	4311072	151980008	oags-klingenberg-ruppen
			GS			öffentlich	Grundschule Pretzschendorf	Klingenberg	4311205	152180002	oags-klingenberg-pretzs
			GS			öffentlich	Grundschule Oelsa	Rabenau	4311171	154450006	oags-rabenau
			GS			öffentlich	Grundschule Schmiedeberg	Dippoldiswalde	4312450	417850006	oags-dippoldiswalde- schmie
			GY			öffentlich	"Glückauf"-Gymnasium Dippoldiswalde/Altenberg	Dippoldiswalde	4340048	407150007	oagy-dippoldiswalde
			BbS			öffentlich	Berufliches Schulzentrum "Otto Lilienthal" Freital-Dippoldiswalde Außenstellen Dippoldiswalde und Glashütte	Dippoldiswalde	4350146	406970008	obsz-freital
			FÖS - FZ			öffentlich	Förderzentrum "Oberes Osterzgebirge"	Dippoldiswalde	4320230	407020006	oafz-dippoldiswalde

Etablierung von Kooperationsverbänden Landkreis Sächsische Schweiz-Ostergebirge

Landkreis/ Kreisfreie Stadt	Lfd. Nr.	Vorschlag (Koopera- tionsver- bünde)	Schultyp	Träger- schaft	Schulname	Ort	DISCH	Einrichtungs nr.	Schulkürzel
noch Sächsische Schweiz- Osterz- gebirge	5	Osterzge- birge Nord	OS	öffentlich	Oberschule Bannewitz	Bannewitz	4330585	407170002	oaos-bannewitz
			OS	öffentlich	Oberschule Freital-Hainsberg	Freital	4330635	407210003	oaos-freital-hainsb
			OS	öffentlich	Oberschule Freital-Potschappel	Freital	4330676	407230007	oaos-freital-potsch
			OS	öffentlich	Waldblick-Oberschule Freital/Niederhäslich	Freital	4330650	407220005	oaos-freital-waldbl
			OS	öffentlich	Oberschule Kreischa	Kreischa	4330734	407270006	oaos-kreischa
			OS	öffentlich	Oberschule Wilsdruff	Wilsdruff	4330874	154590000	oaos-wilsdruff
			OS	frei	Evangelische Oberschule Klipphausen des christlichen Schulverein Wilsdruffer Land e. V. (Schule in freier Trägerschaft)	Klipphausen	4331740	592950004	faos-klipphausen-CVWIL
			OS	frei	Freie Oberschule der Sabel Freital gAG (Schule in freier Trägerschaft)	Freital	4331625	587900000	faos-freital-SABE
			GS	frei	Evangelische Grundschule Grumbach - Evangelische Bekenntnisschule (Schule in freier Trägerschaft)	Wilsdruff	4312443	417620001	fags-wilsdruff-CVWIL
			GS	öffentlich	Grundschule Bannewitz	Bannewitz	4310876	153690005	oags-bannewitz-bannew
			GS	öffentlich	Grundschule Possendorf	Bannewitz	4311197	154480003	oags-bannewitz-possen
			GS	öffentlich	Geschwister-Scholl-Grundschule Freital-Hainsberg	Freital	4310934	154070003	oags-freital-hainsb
			GS	öffentlich	Glückauf-Grundschule Freital-Zuckerode	Freital	4310983	154060001	oags-freital-zaucke
			GS	öffentlich	Grundschule "Am Albertschacht" Freital-Wurgwitz	Freital	4311015	154040006	oags-freital-wurgwi
			GS	öffentlich	Grundschule "Ludwig Richter" Freital-Birkigt	Freital	4310959	154100002	oags-freital-birkigt
			GS	öffentlich	Grundschule Freital-Potschappel "G.-E.-Lessing"	Freital	4311007	154090007	oags-freital-potsch
			GS	öffentlich	Grundschule Pesterwitz	Freital	4311189	400390003	oags-freital-pester
			GS	öffentlich	Grundschule Poisentäl	Freital	4310942	154140001	oags-freital-poisen
			GS	öffentlich	Grundschule "Bernhard Hantzsch" Kurort Hartha	Tharandt	4311106	154310003	oags-tharandt-hartha
			GS	öffentlich	Grundschule Tharandt	Tharandt	4311346	154540008	oags-tharandt-thar
			GS	öffentlich	Grundschule Mohorn	Wilsdruff	4311148	154420000	oags-wilsdruff-mohorn
			GS	öffentlich	Grundschule Kreischa	Kreischa	4311098	154390001	oags-kreischa
			GS	öffentlich	Grundschule Oberhermsdorf	Wilsdruff	4310892	407030008	oags-wilsdruff-oberhe
			GS	öffentlich	Grundschule Wilsdruff	Wilsdruff	4311361	154600004	oags-wilsdruff-wilsdr
			GY	öffentlich	Weißeritzgymnasium	Freital	4340253	154150003	oagy-freital
			GY	öffentlich	Gymnasium Wilsdruff	Freital	4340576	593250002	oagy-wilsdruff
			BbS	öffentlich	Berufliches Schulzentrum "Otto Lilienthal" Freital-Dippoldiswalde	Freital	4350146	406970008	obsz-freital
			FÖS - FSP L	öffentlich	Wilhelmine-Reichard-Schule, Schule mit dem Förderschwerpunkt Lernen	Freital	4320255	154160005	oaf-freital
			FÖS - FSP G	öffentlich	"Schule im Park" Freital, Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	Freital	4320248	400340002	oafg-freital
			FÖS - FSP G	öffentlich	"Schule im Park" Freital, Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	Freital	4320248	400340002	oafg-freital

Struktur der Kooperationsverbände in Sachsen



Anlage 1_Kürzel der KoopV nach LaSuB-Standort, Landkreis und Kooperationsverbund

Übersicht über alle Schulen, die eine Willensbekundung abgegeben haben, sich zu einer Schwerpunktschule für die wohnortnahe inklusive Unterrichtung von Schülern mit einem bestimmten Förderbedarf entwickeln zu wollen (Arbeitsstand Dezember 2020)

LaSuB, Standort Bautzen Stand 17.12.2020				Förderschwerpunkte (bitte mit einem x markieren)					
Disch	Schulname	Kürzel	Schulart Bitte auswählen	Lernen	Geistige Entwicklung	Sprache	Sehen	Hören	Körperliche u. motorische Entwicklung
4112033	Lessing-GS Zittau	oags-zittau-lessin	GS			x			
4110490	GS "An der Elster" Hoyerswerda	oags-hoyerswerda-elster	GS			x			
4111118	GS Kirschau	oags-schirgiswalde-kirsch	GS			x			
4140059	Goethe-Gymnasium Bischofswerda	oagy-bischofswerda	GY						x
4140174	Gotthold-Ephraim-Lessing-GY	oagy-kamenz	GY						
4140208	Humboldt-Gymnasium Radeberg	oagy-radeberg	GY						Autismus

LaSuB, Standort Dresden Stand 17.12.2020				Förderschwerpunkte (bitte mit einem x markieren)					
Disch	Schulname	Kürzel	Schulart	Lernen	Geistige Entwicklung	Sprache	Sehen	Hören	Körperliche u. motorische Entwicklung
4310918	GS Dippoldiswalde	oags dippoldiswalde	GS			x			
4310942	GS Poiental	oags freital poiental	GS			x			
4313649	153.Grundschule Dresden	oags-dresden-153	GS				x		
4310660	51.GS Dresden "An den Platanen"	oags-dresden-051	GS			x		x	
4310371	32.GS Dresden "Sieben Schwaben"	oags-dresden-032	GS					x	
4312146	4.GS Riesa	oags-riesea-004	GS			x			
4310207	6.GS "Am Großen Garten"	oags-dresden-006	GS						x
4310207	2. GS Großenhain	oags-grossenhain-002	GS			x			
4330908	Oberschule Dohna	oaos-dohna	OS	x	x			x	x
4330775	Oberschule Kötzschenbroda	oaos-radebeul-kötzsch.	OS	x	x			x	x
4350807	BSZ Bau und Technik	obsz-dresden-bautechn.	BBS	x					
4350252	BSZ für Technik "G. A. Zeuner"	obsz-dresden-technik	BBS	x					
4350245	BSZ für Technik und Wirt. Pirna	obsz-pirna	BBS	x					

LaSuB, Standort Chemnitz Stand 18.12.2020

Disch	Schulname	Kürzel	Schulart	Förderschwerpunkte (bitte mit einem x markieren)						Votum ST
				Lernen	Geistige Entwicklung	Sprache	Sehen	Hören	Körperliche u. motorische Entwicklung	positiv
4213179	Grundschule Auerhammer	oags-aue.schl-auerha	GS			x				
4212049	Bildungszentrum Adam Ries GS	oags-annaberg-ries	GS			x				
4210993	Gotthold-Ephraim-Lessing-GS	oags-chemnitz-lessin	GS			x				x
4212080	Grundschule Kleinrückerswalde	oags-annaberg-kleinr	GS				x			
4213005	Grundschule Döbeln Ost	oags-doebeln-ost	GS	x						
4212007	Grundschule Thalheim	oags-thalheim	GS	x						
4211058	Dr.-Salvador-Allende-Grundschule	oags-chemnitz-allend	GS			x				x
4210316	Grundschule Hilbersdorf	oags-bobritzsch-hilber	GS		x					x
4210472	Grundschule Regenbogen Oberbobritzsch	oags-bobritzsch-regenb	GS	x						x
4210456	Grundschule Naundorf	oags-bobritzsch-naund	GS	x						x
4210936	Grundschule Ebersdorf	oags-chemnitz-ebersd	GS					x		
4210951	Ludwig-Richter-Grundschule	oags-chemnitz-richte	GS			x				x
4210415	Heinrich-von-Trebra-Grundschule	oags-marienberg-trebra	GS		x					x
4211900	Grundschule des Friedens Oelsnitz	oags-oelsnitz.e-fried	GS			x				x
4213310	Grundschule Rittersgrün	oags-breitenbrunn-ritter	GS			x		x		
4230561	Oberschule Am Flughafen	oaos-chemnitz-flugh	OS	x						x
4233037	Oberschule Arno-Schreiter-Straße	oaos-chemnitz-schrei	OS			x				x
4230330	Annen-Oberschule Chemnitz	oaos-chemnitz-annan	OS		x					x
4230398	Oberschule Altendorf	oaos-chemnitz-altend	OS				x			
4231668	Oberschule Grünhain-Beierfeld	oaos-gruenhain	OS			x				
4231015	Turley-Oberschule Oelsnitz	oaos-oelsnitz.e	OS	x						x
4230231	Oberschule Rechenberg-Bienenhühle	oaos-rechenberg	OS	x						x
4230678	Viehweg-Oberschule Frankenberg	oaos-frankenber	OS			x				x
4230165	Heinrich-von-Trebra-Oberschule	oaos-marienberg	OS					x		
4231684	Oberschule Eibenstock	oaos-eibenstock	OS	x						
4231619	Peter-Apian-Oberschule Leisnig	oaos-leisnig	OS					x		x
4230199	Oberschule Niederbobritzsch	oaos-bobritzsch	OS	x	x					x
4240172	Gymnasium Einsiedel	oagy-chemnitz-einsie	GY						x	x
4240115	Dr.-Wilhelm-André-Gymnasium	oagy-chemnitz-andre	GY				x			x
4250148	BSZ für Ernährung, Gastgewerbe, Gesundheit	obsz-chemnitz-ergage	BBS	x						x
4250254	BSZ für Ernährung, Hauswirtschaft, Agrarwirtschaft	obsz-freiberg-erhwag	BBS	x	x					x

LaSuB, Standort Leipzig Stand 17.12.2020

Disch	Schulname	Kürzel	Schulart	Förderschwerpunkte (bitte mit einem x markieren)					Körperliche u. motorische Entwicklung
				Lernen	Geistige Entwicklung	Sprache	Sehen	Hören	
4411963	120.Schule - GS der Stadt Leipzig	oags.leipzig-120	GS			X			
4412292	Ernst-Pinkert-Schule - GS der Stadt Leipzig	oags-leipzig-pinker	GS					X	X
4412151	Wilhelm-Busch-Schule - GS der Stadt Leipzig	oags-leipzig-busch	GS			X			
4411989	Geschwister-Schull-Schule - GS der Stadt Leipzig	oags-leipzig-scholl	GS	X		X			
4412250	Hans-Christian-Andersen-Schule - GS der Stadt Leipzig	oags-leipzig-anders	GS			X			
4412029	39.Schule - GS der Stadt Leipzig	oags-leipzig-039	GS						X
4450011	Berufliches Schulzentrum 12 "Robert Blum" der Stadt Leipzig	obsz-leipzig-blum12	BSZ	X	X				X
4450193	Susanna-Eger-Schule - Berufliches Schulzentrum der Stadt Leipzig	obsz-leipzig-eger	BSZ	X					
4430427	Friedrich-Tschanter-Oberschule Eilenburg	oaos-eilenburg	OS	P wird nachgereicht					
4430344	Oberschule Beilrode	oaos-beilrode	OS	X					
4410452	Grundschule Markkleeberg-West	oags-markkleeberg-west	GS			X			
4430039	Oberschule Böhlen bei Borna	oaos-boehlen	OS	X					
4440533	Magnus-Gottfried-Lichtwer-Gymnasium Wurzen	oagy-wurzen	Gym						X
4411799	Grundschule "An der Sternwarte" Wurzen	oags-wurzen-sternw	GS	X	X				
4411575	Grundschule Naunhof	oags-naunhof	GS					X	
4412128	Joachim-Ringelnetz-Schule - Grundschule der Stadt Leipzig	oags-leipzig-ringel	GS			X			

LaSuB, Standort Zwickau Stand 17.12.2020

Disch	Schulname	Kürzel	Schulart	Förderschwerpunkte (bitte mit einem x markieren)					Körperliche u. motorische Entwicklung
				Lernen	Geistige Entwicklung	Sprache	Sehen	Hören	
4511564	Schule am Scheffelberg- GS Zwickau	oags-zwickau-scheff	GS			x			
4511093	GS Crossen Zwickau	oags-zwickau-cross	GS	x					
4511432	Comenius-GS Wilkau-Haßlau	oags-wilkau-comeni	GS	x					
4510475	GS "Am Stadion" Oelsnitz/V.	oags-oelsnitz.v-stadio	GS	x	x				
4510384	GS Bad Elster	oags-elster	GS			x			
4510582	Astrid-Lindgren-GS Plauen	oags-plauen-lindgr	GS			x			
4510608	GS Rosenbach	oags-rosenbach.v	GS			x			
4510020	Diesterweg-GS Auerbach	oags-auerbach.v-diest	GS	x		x			
4510277	Schiller-GS Rodewisch	oags-rodewisch	GS			x			
4511796	Karl-May-GS Hohenstein-Ernstthal	oags-hohenstein.e-may	GS	x					
4510186	GS Markneukirchen	oags-markneukirchen	GS	x					
4511085	GS "Käthe-Kollwitz" Crimmitschau	oags-crimmitschau-kollw	GS	x					
4511374	Umweltschule Werdau, Grundschule	oags-werdau-umwelt	GS			x			
4510236	GS Friederike-Caroline-Neuber	oags-reichenbach.v-neuber	GS			x			
4510079	Grundschule "Otto Schüler" Ellefeld	oags-ellefeld	GS	x					
4511275	Landschulzentrum-Grundschule	oags-neukirchen.p	GS					x	
4511853	Sachsenalleeschule GS Glauchau	oags-glauchau-sachs	GS			x			
4531026	Pestalozzi-Schule, OS Limbach-Oberfrohna	oaos-limbach.o-pestal	OS					x	x
4530085	OS "Gotthold Ephraim Lessing" Lengenfeld	oaos-lengenfeld	OS			x			
4530150	Weinholdschule, OS Reichenbach	oaos-reichenbach	OS					x	x
4530648	Käthe-Kollwitz-OS Crimmitschau	oaos-crimmitschau-kollw	OS	x					
4530358	OS "Friedrich-Rückert" Plauen	oaos-plauen-rueck	OS					x	
4530945	OS Oelsnitz/V.	oaos-oelsnitz.v	OS	x					
4530812	Pestalozzi-OS Wilkau-Haßlau	oaos-wilkau	OS						x
4530309	Dr.-Christoph-Hufeland OS Plauen	oaos-plauen-hufel	OS						x

Pilotphase an ausgewählten Grundschulen zum grundsätzlichen Verzicht auf die Feststellung möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung bereits vor Einschulung oder in Klassenstufe 1 (Pilotphase)

- BERICHT -

Gliederung

1. Ausgangssituation
2. Ergebnisse der Ausschreibungen
3. Vorbereitende Maßnahmen der Pilotphase
4. Begleitende und unterstützende Maßnahmen für die Schulen
5. Schulpraktische Erfahrungen und Handlungsbedarfe
 - a Ergebnisse an den Pilotschulen
 - b Erfordernisse struktureller und personeller Unterstützung
 - c Auswirkungen bei einer flächendeckenden Umsetzung
 - d Schulfachliche Erkenntnisse zur weiteren Umsetzung
6. Fazit des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus
7. Anlagen

1. Ausgangssituation

Hintergrund und Entstehung der Pilotphase

Ein Ziel des Freistaates Sachsen ist es, mit den Regelungen im Schulgesetzes für den Freistaat Sachsen (SächsSchulG) in der Fassung vom 27. September 2018 die inklusiven Vorhaben zu begleiten und weiterzuentwickeln.

Der ursprüngliche Regelungsvorschlag des Gesetzentwurfes der Sächsischen Staatsregierung in § 4c Absatz 3 Satz 4 „*An Grundschulen wird ein Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung frühestens im Verlauf der zweiten Klasse eingeleitet.*“ traf im Rahmen der Anhörung, insbesondere aus schulfachlicher und pädagogischer Sicht auf Skepsis und Kritik.

Daraufhin beschloss der Sächsische Landtag die Regelungen zu modifizieren, indem:

- finanzielle Mittel für unterstützendes Personal in das Gesetz aufgenommen wurden,
- vor einer flächendeckenden Einführung eine Pilotphase vorgeschaltet wurde,
- im SächsSchulG ein Berichtsauftrag an die oberste Schulaufsichtsbehörde bis zum 30. September 2021 erteilt wurde,
- der Sächsische Landtag sich verpflichtete, bis zum 30. Juni 2022 im Lichte des Berichtes über die Regelung zu entscheiden.

Der § 4c Absatz 3 Satz 4 und 5 SächsSchulG wurde wie folgt neu gefasst „*An Grundschulen soll ein Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung grundsätzlich frühestens im Verlauf der zweiten Klasse eingeleitet werden. Zur personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase sollen öffentliche und freie Träger von Grundschulen pauschalisierte zweckgebundene Zuweisungen erhalten.*“

Anliegen der Pilotphase

In Umsetzung des SächsSchulG wird Inklusion als Ziel der Schulentwicklung gestärkt. Als eine Maßnahme hat der Gesetzgeber die Durchführung einer Pilotphase an Grundschulen zum grundsätzlichen Verzicht auf die Feststellung möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung bereits vor der Einschulung oder in Klassenstufe 1 (Pilotphase) vorgesehen.

Vor der flächendeckenden Einführung der Regelung ab dem Schuljahr 2023/2024 wurde das Sächsische Staatsministerium für Kultus beauftragt, dem Sächsischen Landtag bis zum 30. September 2021 über die gewonnenen Erfahrungen sowie über die vorbereiteten und unterstützenden Maßnahmen zu berichten.

Rechtliche Grundlagen der Pilotphase

Die rechtlichen Grundlagen wurden im SächsSchulG festgeschrieben und traten am 1. August 2018 in Kraft

- § 4c Absatz 3 Satz 4 bis 5 SächsSchulG (siehe oben)
- § 64 Absatz 8 SächsSchulG „*§4c Absatz 3 Satz 4 und 5 gilt bis 31. Juli 2023 nur für ausgewählte Grundschulen, die sich im Rahmen einer Pilotphase aufgrund eines von der Schulkonferenz beschlossenen Konzeptes mit Zustimmung der Schul-*

aufsichtsbehörde bereit erklärt haben, auch Schüler mit möglichem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zu unterrichten und die Entwicklung des Schülers in der Klassenstufe 1 in das Feststellungsverfahren für diese Förderschwerpunkte einzubeziehen.“

- § 64 Absatz 10 Satz 1 und 2 Punkt 1 SächsSchulG *„Die oberste Schulaufsichtsbehörde berichtet dem Landtag bis zum 30. September 2021 über die Inklusion. Dies betrifft insbesondere 1. Die im Anwendungszeitraum von Absatz 8 gewonnenen Erfahrungen sowie die vorbereitenden und unterstützenden Maßnahmen im Hinblick auf § 4c Absatz 3 Satz 4 und 5. 2. ...“*

Darüber hinaus regelt § 4 Absatz 2 der Sächsischen Klassenbildungsverordnung (Sächs-KlassBVO) die Festlegung zur maximalen Klassengröße von 25 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 1 und 2 an den Schulen, die an der Pilotphase teilnehmen.

Die Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Zuweisung an Grundschulen zur personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase (Sächsische Grundschulzuweisungsverordnung – SächsGSZuwVO) regelt Zweckbestimmung, Zuweisung, Auszahlung und Verwendung der pauschalisierten, zweckgebundenen Zuweisungen an die Träger der Schulen.

Zeitraum der Pilotphase

Zur Konzeption der Pilotphase war das Schuljahr 2017/2018 vorgeschaltet.

Die Pilotphase umfasst das Schuljahr 2018/2019 zur Vorbereitung sowie eine sich anschließende vierjährige Laufzeit bis zum Schuljahr 2022/2023.

Die dargestellte Zeitschiene gilt für die 17 Grundschulen der ersten Ausschreibung (siehe Abschnitt 2). Für die Grundschule die nach der zweiten Ausschreibung ein Jahr später begonnen hat, verschiebt sich die Zeitschiene um ein Jahr. 17 Grundschulen sind im Schuljahr 2020/2021 im 2. Umsetzungsjahr der Pilotphase und eine Grundschule ist erst im 1. Umsetzungsjahr der Pilotphase.

Schuljahr	Abschnitt	Maßnahmen
2017/2018 01.08.2018	Erarbeitung	Konzeption der Pilotphase Inkrafttreten des SächsSchulG
2018/2019	Vorbereitung	Vorbereitung der Pilotphase und der Evaluation Begleitung der Schulen Anmeldung der Schulanfänger in der Pilotphase

2019/2020	Umsetzung	Schüler und Schülerinnen - Klassenstufe 1 Begleitung der Schulen Evaluation/ Datenerhebung
2020/2021 30.09.2021	Umsetzung	Schüler und Schülerinnen - Klassenstufe 2 Begleitung der Schulen Evaluation/ Datenerhebung Vorlage des Berichtes
2021/2022 30.06.2022	Umsetzung Entscheidung des Sächsischen Landtages	Schüler und Schülerinnen - Klassenstufe 3 Begleitung der Schulen Evaluation Entscheidung über die Verlängerung der Pilotphase und eine flächendeckende Einführung
2022/2023	Umsetzung	Schüler und Schülerinnen - Klassenstufe 4 Evaluation/ Datenerhebung Begleitung der Schulen

Einschränkungen durch die SARS-CoV-2 Pandemie

Durch die SARS-CoV-2 Pandemie sowohl im Schuljahr 2019/2020 als auch im Schuljahr 2020/2021 wurden Umsetzung, Datenerhebung und Evaluation der Pilotphase stark beeinträchtigt. Auf Grund der jeweils aktuellen Infektionslagen konnte an den Grundschulen in folgenden Zeiträumen kein regulärer Schulbetrieb stattfinden:

Schuljahr 2019/2020	18.03.2020 – 15.05.2020	Häusliche Lernzeit
	18.05.2020 – 17.07.2020	Eingeschränkter Regelbetrieb
Schuljahr 2020/2021	31.08.2020 – 11.12.2020	Regelunterricht unter Pandemiebedingungen
	14.12.2020 – 12.02.2021	Häusliche Lernzeit
	15.02.2020 – 23.04 2021	Eingeschränkter Regelbetrieb

	26.04.2021 – 30.06.2021	Häusliche Lernzeit bzw. Wechselunterricht bei Inzidenzen über 165 bzw. über 100 in Kreisen und kreisfreien Städten bzw. (Bundesgesetz zum Bevölkerungsschutz) bzw. Unterricht nach Länderwahl bei Inzidenzen unter 100
	30.06.2021 –	Eingeschränkter Regelbetrieb bzw. Regelunterricht unter Pandemiebedingungen in Abhängigkeit der Inzidenzen

Entsprechend waren auch Schulen der Pilotphase zusätzlich von regionalen Schulschließungen und unterschiedlichsten Quarantänemaßnahmen betroffen. Die Einhaltung der Vorgaben zum Infektionsschutz hatte dabei höchste Priorität.

Diese Umstände haben sowohl Einfluss auf die Arbeit der Schulen, auf die Erfahrungen, die gemacht wurden (z. B. die Erprobung/Umsetzung von Konzepten zur pädagogischen Diagnostik und individuellen Förderung) als auch auf die Durchführung der Dokumentation an den Pilotschulen.

Datenerhebung

Im Ergebnis eines Ausschreibungsverfahrens erhielt das Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e. V. (IRIS e.V.) Dresden den Zuschlag zur Datenerhebung im Rahmen der Pilotphase.

Mit Vertragsabschluss vom 17. Juni 2018 erhielt IRIS e.V. die Aufgabe, die Pilotschulen im Rahmen der Dokumentation von 05/2018 bis 05/2021 zu begleiten, Daten zu erheben und zu dokumentieren (*vgl. Anlage IRIS Bericht zur Dokumentation*).

Handlungsleitend für IRIS e.V. waren stets eine offene und partizipative Zusammenarbeit und ein kontinuierlicher inhaltlicher Austausch zwischen allen Beteiligten. Grundlegend für die Umsetzung der Dokumentation war, Aufwand und Belastung v. a. für die beteiligten Pilotschulen möglichst zu minimieren. Die externe Dokumentation sollte vielmehr Unterstützung und Entlastung für die Beteiligten der Pilotphase sein. Daher wurde für die Dokumentation ein methodisches Design gewählt, welches den Zeitaufwand der Schulen bzw. der involvierten Personen durch nur punktuelle Kontakte und einen Methodenmix möglichst gering hielt.

Aufgrund der coronabedingten Einschränkungen des Schulbetriebs im Durchführungszeitraum wurde das Dokumentationsdesign im Verlauf entsprechend angepasst (Verzicht auf persönliche Kontakte) und mit folgenden Instrumenten umgesetzt (*vgl. Anlage IRIS Bericht zur Dokumentation, S.6-12*):

- Dokumentenanalyse,
- Erarbeitung von Dokumentationsschwerpunkten,
- Dokumentationstabellen für die Pilotschulen,

- Telefoninterviews mit den Pilotschulen,
- Online-Fragebogen für Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer; personelle Unterstützung in der Schuleingangsphase (persUSeph), Eltern,
- Reflexionsgespräch mit den regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren,
- Regionale Videokonferenzen mit den Pilotschulen,
- Teilnahme an Veranstaltungen verschiedener Beteiligter an der Pilotphase.

2. Ergebnisse der Ausschreibungen

Erste und zweite Ausschreibung

Die Ausschreibungen (*vgl. Anlage 1*) zur Teilnahme an der Pilotphase richteten sich an alle Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft.

Im Schuljahr 2017/2018 gab es in Sachsen 746 Grundschulen in öffentlicher und 83 Grundschulen in freier Trägerschaft (Verhältnis 90:10). Ziel der Ausschreibung war es, bei der Anzahl der ausgewählten Grundschulen in etwa das bestehende Verhältnis von Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft abzubilden.

Grundschulen, die einen Inklusionsassistenten beschäftigen, mussten aus rechtlichen Gründen (Additionalität mit Blick auf ESF) und wegen dann nicht vergleichbarer Rahmenbedingungen von der Teilnahme ausgeschlossen werden. Das betraf insgesamt 93 Grundschulen (11%), davon 80 Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft und 13 Grundschulen freier Trägerschaft.

Die Information der Grundschulen zur Pilotphase und die erste Ausschreibung zur Pilotphase fanden schon vor Inkrafttreten des SächsSchulG im August 2018 statt. Der Vorgriff war zwingend notwendig, da vor der Umsetzung der Pilotphase, d.h. dem Unterrichten der Schülerinnen und Schüler (SuS) in Klassenstufe 1 ab dem Schuljahr 2019/2020, diese zunächst im Zeitraum vom 1. August 2018 bis 15. September 2018 für das darauffolgende Schuljahr von den Eltern für den Schulbesuch angemeldet werden mussten. Um Transparenz herzustellen erhielten die Eltern der zukünftigen Schulanfänger spätestens zu diesem Zeitpunkt Informationen über die Pilotphase sowie die Teilnahme der Grundschule an der Pilotphase.

Die Veröffentlichung beider Ausschreibungen im Schulportal sicherte die Transparenz und Bekanntmachung für alle Grundschulen.

Erste Ausschreibung

Die Grundschulen wurden bereits vor der 1. Ausschreibung über die Zielstellung und Inhalte der Pilotphase informiert. Die Veröffentlichung der Ausschreibung erfolgte Ende Januar 2018 mit einer Bewerbungsfrist von 4 Wochen. Das Ende der Bewerbung war auf den 28. Februar 2018 datiert. Mittels eines Bewerbungsformulars (*vgl. Anlage 2*) bewarben sich 16 Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft und 10 Grundschulen in freier Trägerschaft. Mit Ausnahme einer Grundschule in öffentlicher Trägerschaft, an ihr war ein Inklusionsassistent beschäftigt, wurden alle 15 Grundschulen in das Projekt aufgenommen. Von den 10 Grundschulen in freier Trägerschaft kamen zwei in die Auswahl und damit blieb das Verhältnis der Grundschulen in

öffentlicher und freier Trägerschaft in der Pilotphase gewährt. Die Grundschulen in freier Trägerschaft, welche nicht in die Auswahl fielen, verfügten gegenüber den Grundschulen in öffentlicher Trägerschaft über nicht vergleichbare personelle, räumliche oder sächliche Ressourcen. An einigen dieser Schulen waren Inklusionsassistenten beschäftigt bzw. ging der Antrag unvollständig oder verspätet ein. Insgesamt wurden 17 Grundschulen ausgewählt.

Zweite Ausschreibung

Um weiteren Grundschulen die Teilnahme an der Pilotphase zu ermöglichen, wurde die zweite Ausschreibung am 4. Februar 2019 im Schulportal eingestellt. Die Bewerbungsfrist endete am 3. Mai 2019. Um den Schulen die Möglichkeit zu geben, sich nochmals mit der Teilnahme an der Pilotphase zu beschäftigen, gab es bei der zweiten Ausschreibung einen längeren Bewerbungszeitraum. Im Ergebnis der Ausschreibung bewarb sich eine Grundschule in öffentlicher Trägerschaft. Sie wurde nachträglich in das Projekt aufgenommen.

Gründe für die geringe Beteiligung

Gemäß § 64 Abs. 8 SächsSchulG soll die Pilotphase an ausgewählten Grundschulen, die sich zur Teilnahme bereit erklärt haben, durchgeführt werden. Schulen zur Teilnahme zu verpflichten, war damit weder möglich noch angezeigt.

Das Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB) benannte vielfältige Gründe, die Schulen bewogen haben, sich nicht für die Pilotphase zu bewerben. Das sind insbesondere

- Zunahme der Heterogenität der Schülerschaft an den Grundschulen
- Mehrbelastung der Lehrkräfte bei den schwierigen Personalsituationen an den Grundschulen
- Nicht Vorhandensein notwendiger personeller Ressourcen in Grundschulen
- Fehlen der sonderpädagogischen Expertise in der Pilotphase
- Ablehnung des Verzichts auf Diagnostik als Voraussetzung für notwendige Förderung

Trotz intensiver Werbekampagnen und gezielter Ansprachen durch das LaSuB wurde das Ziel, 20 Grundschulen auszuwählen, nicht erreicht.

Ausgewählte Grundschulen

Mit allen 18 ausgewählten Grundschulen traf das Sächsische Staatsministerium für Kultus, Referat Grund- und Förderschulen (SMK-Referat 43) je eine Vereinbarung (*vgl. Anlage3*). In der Vereinbarung unterstützt das SMK-Referat 43 in enger Abstimmung mit dem LaSuB die Schulen durch

- bedarfsorientierte Beratung und Begleitung,
- zentrale und regionale Unterstützungs- und Fortbildungsangebote,
- zusätzliche personelle Unterstützung gemäß § 4c Abs. 3 Satz 5 SächsSchulG,
- Vor-Ort-Besuche.

Die Grundschulen bringen

- Offenheit und Motivation,
- Aufgeschlossenheit gegenüber Heterogenität, Individualisierung und Differenzierung,
- Kultur der Teamarbeit im Kollegium,
- Gestaltung von Maßnahmen zur Umsetzung der Pilotphase,

- Bereitschaft der Mitwirkung am Ergebnisbericht ein.

Gemäß dem Gesamtverhältnis der sächsischen Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft (9:1) wurden 16 Grundschulen in öffentlicher und zwei Grundschulen in freier Trägerschaft in die Pilotphase aufgenommen.

Die an der Pilotphase teilnehmenden 18 Grundschulen entsprechen 2,1 % aller Grundschulen in Sachsen.

Die überwiegende Mehrheit der Pilotschulen (15 Schulen) war zum Schuljahr 2020/2021 ein- oder zweizügig (83 %). Das sind 3 Prozentpunkte mehr als der Anteil aller ein- und zweizügigen Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft (80%).

3 Pilotschulen sind drei- oder vierzügig (17%). Das sind 3 Prozentpunkte weniger als der Anteil aller drei- bis fünfzügigen Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft.

Die räumliche Typisierung der Standorte der Pilotschulen (PS) weist ein großes Spektrum von der Landgemeinde bis zur Großstadt auf. Von den 18 Grundschulen liegen:

- 1 PS in einer großen Großstadt (ab 500.000 Einwohner)
- 1 PS in einer großen Mittelstadt (50.000 bis 99.999 Einwohner)
- 2 PS in einer kleinen Mittelstadt (20.000 bis 49.999 Einwohner)
- 4 PS in einer größeren Kleinstadt (10.000 bis 19.999 Einwohner)
- 3 PS in einer kleineren Kleinstadt (5000 bis 9.999 Einwohner)
- 7 PS in einer Landgemeinde.

Die einzige großstädtische Grundschule befindet sich in Leipzig. Sie ist vierzügig und liegt sozialräumlich gesehen in einem Brennpunkt-Stadtteil.

Die Schulen verfügen über unterschiedliche pädagogische Konzepte bzw. über differenzierte Erfahrungen mit Inklusion.

- Jeweils zwei Schulen haben LRS-Klassen und Vorbereitungsklassen für SuS, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist.
- Zwei Schulen sind Schwerpunktschule für den Förderschwerpunkt Sprache.
- Zwei Schulen unterrichten in jahrgangsgemischten Klassen.
- Alle Schulen verfügten vor ihrer Teilnahme an der Pilotphase in unterschiedlichem Maße über Erfahrungen im inklusiven Unterricht. Insgesamt wurden an den Schulen SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Förderschwerpunkten unterrichtet; jedoch nicht jeder Förderschwerpunkt an jeder Schule.

Die personellen Ressourcen an den Schulen sind sehr heterogen. Entsprechend der Größe der Schule unterrichten in den Schulen 5 bis 28 Lehrkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen (Grundschullehrkräfte, schulartfremde Lehrkräfte, Seiteneinsteiger). Sie werden an einigen Schulen von Schulsozialarbeitern, Schulassistenten, Schulbegleitern, Praktikanten und FSJ-lern unterstützt. Auf Grundlage des Förderkonzeptes der Schule fördern im Rahmen von Ganztagsangeboten (GTA) punktuell z.B. Ergotherapeuten und Logopäden die SuS.

	Name der Schule	LaSuB Standort	Zügi- gig- keit	Besonderheit
Ö	GS Liegau-Augustusbad	Bautzen	1-zügi- gig	
Ö	GS Laubusch	Bautzen	2-zügi- gig	
Ö	GS „H.C.J. Fölsch“ Niesky	Bautzen	2-zügi- gig	
Ö	GS Thalheim	Chemnitz	2-zügi- gig	GS mit LRS-Klassen
Ö	GS Elterlein	Chemnitz	1-zügi- gig	
F	Evangelische GS Technitz	Chemnitz	1-zügi- gig	
Ö	GS „F.Schiller“ Clausnitz	Chemnitz	1-zügi- gig	GS mit jahrgangsübergreifen- dem Unterricht
Ö	GS „Pestalozzi“ Gelenau	Chemnitz	2-zügi- gig	
Ö	GS Dippoldiswalde	Dresden	3-zügi- gig	GS mit Inklusionsteil Sprache
Ö	„J. Ringelnatz Schule“ Leipzig	Leipzig	4-zügi- gig	GS mit Inklusionsteil Sprache, Vorbereitungsklassen, Brenn- punkt
Ö	GS Arzberg	Leipzig	1-zügi- gig	
Ö	GS „An der Sternwarte“ Wur- zen	Leipzig	2-zügi- gig	
Ö	GS Kitzscher	Leipzig	2-zügi- gig	
Ö	GS Jesewitz	Leipzig	2-zügi- gig	
Ö	GS „Zum Elefanten“ Kühren	Leipzig	1-zügi- gig	
F	Evang. Schulzentrum Mulden- tal e.V.	Leipzig	2 zügi- gig	GS mit jahrgangsübergreifen- dem Unterricht
Ö	GS Kuntzehohe Plauen	Zwickau	2-zügi- gig	GS mit Vorbereitungsklassen, Brennpunkt
Ö	Diesterweg GS Auerbach	Zwickau	3-zügi- gig	GS mit LRS-Klassen

Ö – Schule in öffentlicher Trägerschaft

F – Schule in freier Trägerschaft

3. Vorbereitende Maßnahmen

Die Schuljahre 2017/2018 und 2018/2019 dienten der Erarbeitung und Vorbereitung der Pilotphase.

2017/2018 - Erarbeitung von Strukturen und Materialien

Festlegung einer Arbeitsstruktur

Die Pilotphase wird durch eine Arbeitsgruppe (AG-Pilotphase) unter Leitung SMK- Ref.43 unter Einbeziehung LaSuB gesteuert und koordiniert. Wichtige, die Gestaltung der Pilotphase maßgeblich betreffende Sachverhalte, werden in dieser Arbeitsgruppe abgestimmt. Sie nahm am 6. September 2017 ihre Arbeit auf.

Die Pilotschulen werden vor Ort durch regionale Koordinatorinnen und Koordinatoren des LaSuB begleitet. Die Begleitung schließt die Bereitstellung einer sonderpädagogischen Expertise zur Beratung der Pilotschulen sowie schulspezifische Beratungs- und Fortbildungsangebote ein.

Die Dokumentation der Arbeit in der Pilotphase erfolgte in Abstimmung mit der AG-Pilotphase durch einen externen Partner, der prozessbegleitend Daten, Fakten, Beispiele und Einschätzungen der Schulen gesammelt und ausgewertet hat.

Gewinnung von Grundschulen

Ein Verfahren mittels Ausschreibung der Pilotphase eröffnete den Grundschulen die Möglichkeit sich zu bewerben (*siehe Abschnitt 2, Ausschreibung*).

Die Vorbereitungen hinsichtlich Ausschreibung, Erstellung des Bewerbungsformulars und des Entwurfs einer Vereinbarung zwischen SMK und Pilotschule lagen im Aufgabenbereich der AG Pilotphase.

Das LaSuB sicherte die Vor-Ort-Begleitung der Schulen in der Bewerbungsphase. Die Auswahl der Schulen erfolgte in der AG-Pilotphase.

Durchführung der Auftaktveranstaltung der Pilotphase

Am 30. Mai 2018 fand für die 17 Schulen der ersten Bewerbungsrunde die Auftaktveranstaltung der Pilotphase statt. Die eine Grundschule der zweiten Ausschreibung wurde am 26. Juni 2019 in die Pilotphase aufgenommen.

Gewinnung eines externen Anbieters zur Dokumentation

Nach einer Ausschreibung erhielt das Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e. V. (IRIS e. V.), Räcknitzhöhe 35 a, 01217 Dresden den Zuschlag (*siehe Abschnitt 1, Datenerhebung*).

Erarbeitung der Sächsische Grundschulzuweisungsverordnung – SächsGSZuwVO- (vgl. Anlage 4).

Ausgehend von

- § 4c Absatz 3 Satz 5 SächsSchulG sowie
- dem Beschluss des Sächsischen Landtages vom 11.04.2017 zum Entschließungsantrag der Fraktionen der CDU und der SPD zu Drs. 6/9118, Drs.-Nr.: 6/9225, II 7.

wurde die Verordnung im SMK erarbeitet und trat am 1. August 2018 in Kraft.

In ihr sind Zweckbestimmung der Zuweisung, Berechnung der Zuweisung, das Zuweisungsverfahren, die Auszahlung und Verwendung, die Art der Verwendungsnachweise geregelt sowie die zu verwendenden Formulare bereitgestellt.

Die Zuweisungen an die Schulträger erfolgten gemäß dem Beschluss des Sächsischen Landtages über das LaSuB-Standort Chemnitz per Bescheid an die Schulträger der an der Pilotphase teilnehmenden 18 Schulen.

Die gewährten pauschalierten zweckgebundenen Zuweisungen dienen ausschließlich der Finanzierung des Unterstützungspersonals an den Schulen im Zusammenhang mit der Durchführung der Pilotphase sowie bei den Schulen in freier Trägerschaft zusätzlich als Ausgleich für den erhöhten Aufwand.

Erarbeitung weiterer Materialien

Folgende Materialien entstanden als Grundlage zur gemeinsamen Verständigung der AG-Pilotphase und der Pilotschulen sowie für die Öffentlichkeitsarbeit der Schulen.

- Leitfaden zur Gestaltung der Pilotphase an ausgewählten Grundschulen
- Flyer zur Information für die Grundschulen
- Flyer zur Information für die Eltern
- Roll up´s zur Präsentation für die Grundschulen der Pilotphase
- FAQ-Liste zur Umsetzung der SächsGSzuWV

2018/2019 – Vorbereitung der Durchführung

Anmeldung der SuS für das Schuljahr 2019/2020

Damit die Schulen im Schuljahr 2019/2020 mit dem Verzicht auf die Feststellung möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung beginnen konnten, mussten gemäß § 3 Absatz 1 der Schulordnung Grundschulen – SOGS die Schulanfänger des Jahrganges 2019 bis zum 15. September 2018 in der Grundschule angemeldet werden. Im Rahmen der Anmeldung erhielten die Eltern Informationen über die Pilotphase.

Begleitung der Schulen vor Ort

In dieser Phase begleiteten und unterstützten die Koordinatoren der Standorte des LaSuB die Schulen zeitintensiv und engmaschig. Dabei wurde den Vertreten von Kindergärten, Horten,

dem Kinder- und Jugendärztlichen Dienst, den Schulträgern, den Grund- und Förderschulen der Region sowie den Eltern das Anliegen der Pilotphase transparent gemacht. Vor-Ort-Besuche durch LaSuB und SMK unterstützten dieses Vorgehen.

Erarbeitung der Vorgehensweise zur Dokumentation von Einzelfällen (EF)

Gemäß § 4c Absatz 3 Satz 4 SächsSchulG soll das Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung grundsätzlich frühestens im Verlauf der zweiten Klasse eingeleitet werden.

Aus pädagogischer und psychologischer Sicht bedürfen besonders auffällige SuS am Schulanfang einer besonderen Unterstützung. Um einen Überblick zur Anzahl und zur Notwendigkeit von Feststellungsverfahren zu erhalten, stimmten die Beteiligten folgendes Vorgehen transparent ab:

- Sollten die Auffälligkeiten in der Schuleingangsphase massiv die Funktionsfähigkeit des Unterrichts stören oder eine akute Selbst- und Fremdgefährdung nicht mehr auszuschließen sein (vgl. § 4c Absatz 5 Satz 1 SächsSchulG), stellen sie Ausnahmen im EF dar.
- Die Festlegungen zum Umgang mit EF wurden mit den Schulen transparent kommuniziert.
- Im EF informiert die Schule nach vorgegebenem Muster das LaSuB über die Beantragung einer Beratung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD).
- Die Ergebnisse werden dem LaSuB zur Verfügung gestellt.
- LaSuB unterbreitet der AG-Pilotphase einen begründeten Vorschlag, ob ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet werden soll.
- In der AG-Pilotphase wurde vereinbart, jeden EF in einer Fallbesprechung zu analysieren und dabei einheitlich nach einem gemeinsam abgestimmten Muster vorzugehen. Die bisherige Entwicklung des Kindes, ggf. auch die bisherigen Fördermaßnahmen, sind dabei ganzheitlich in den Blick zu nehmen.
- Die letztendliche Entscheidung zur Einleitung des Verfahrens zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs trifft das LaSuB.

Erarbeitung von Dokumentationsschwerpunkten für den Bericht

In der AG-Pilotphase wurden gemeinsam mit IRIS e. V. die Themen abgestimmt zu denen von IRIS e.V. Datenmaterial erhoben werden soll. Schwerpunkte sind Aussagen zur

- statistischen Erfassung,
- Ausgangssituation der Schulen,
- personellen Unterstützung,
- Anmeldeverhalten,
- Schuleingangsphase in der Pilotphase
- Rahmenbedingungen der Pilotphase

4. Begleitende und unterstützende Maßnahmen

Die Grundschulen wurden in den Schuljahren 2018/2019 bis 2020/2021 durch begleitende Maßnahmen unterstützt und haben verschiedene Unterstützungsmaterialien erhalten. Dabei war es notwendig, eine gute Balance zwischen allgemeinen unterstützenden Maßnahmen,

regionalen sowie schulspezifischen Maßnahmen zu wahren und die Bedarfe der Schulen dabei im Blick zu behalten.

Steuerung durch die AG-Pilotphase

Die Pilotphase wird durch die AG-Pilotphase zentral gesteuert und koordiniert. Anfragen und Probleme der Schulen sowie der Regionen werden thematisiert und Lösungen erarbeitet. In der Durchführungsphase ist bis einschließlich Schuljahr 2020/2021 eine weitere zentrale Aufgabe die Abstimmung zu den von den Schulen benannten Einzelfällen.

Begleitung durch IRIS e.V.

IRIS e.V. unterstützt das SMK bei der Erhebung, Zusammenstellung und Auswertung von Daten auf der Grundlage von festgelegten Dokumentationsschwerpunkten. IRIS e. V. begleitet die Schulen, erhebt schulspezifische Daten sowie Erfahrungen, die für den Bericht an den Sächsischen Landtag erforderlich sind.

Durchführung von Fachtagungen

In jedem Schuljahr werden den Schulen zwei zentrale Fachtagungen angeboten. Auf Grund der Corona-Pandemie konnten die Fachtagungen seit April 2020 nicht stattfinden. Ziel ist es, nach Beendigung der Krisensituation im Schuljahr 2021/2022, die Fachtage durchzuführen.

Schuljahr	Datum	Thema
2017/2018	30.05.2018	Auftaktveranstaltung der Pilotphase
2018/2019	08.11.2018	Eigenverantwortliche Gestaltung der Schuleingangsphase Prozessbegleitende Diagnostik im Mathematikunterricht in Klassenstufe 1
	03.04.2019	Förderung der emotional-sozialen Entwicklung im Anfangsunterricht
2019/2020	14.08.2019	Auftaktveranstaltung für die Personen, die gemäß SächsGSzuWV die Schulen der Pilotphase unterstützen
	07.11.2019	Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft – mit Eltern partnerschaftlich zusammenarbeiten
	22.04.2020 pandemie- bedingter Ausfall nach zweimaliger Verlegung	Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams – Austausch im Dialog – gewinnen neuer Impulse
2020/2021	Auf Grund der Corona-Pandemie konnten die Fachtage nicht wie geplant durchgeführt werden.	

Durchführung von Schulbesuchen

An allen Pilotschulen sollte im Zeitraum der Pilotphase einmal vor Ort durch das SMK-Ref.43 ein Schulbesuch durchgeführt werden. Dabei sollten konkrete schulische und individuelle Themen der Schulen aufgenommen, ggf. individuelle Lösungen in Absprache mit den Koordinatoren des LaSuB getroffen werden. Ziel war es bis Mai 2021 alle Schulen zu besuchen.

Auf Grund der Corona-Pandemie konnten die Schulbesuche in den Schuljahren 2019/2020 und 2020/2021 nicht wie geplant durchgeführt werden. Es ist vorgesehen, wenn es das aktuelle Infektionsgeschehen zulässt, die noch ausstehenden 9 Schulbesuche durchzuführen.

Schuljahr	Datum	Schule
2018/2019	23.10.2018	GS Dippoldiswalde
	28.11.2018	GS Liegau-Augustusbad
	16.01.2019	Ringelnatz GS Leipzig
	05.02.2019	GS Kuntzehohe Plauen
	27.03.2019	GS Thalheim
2019/2020	05.11.2019	Evang. GS Technitz
	03.12.2019	Diesterweg GS Auerbach
	08.01.2020	GS Laubusch
	21.01.2020	GS An der Sternwarte Wurzen
	28.04.2020	Evang. Schulzentrum Muldental
	05.05.2020	GS Kitzscher
	11.05.2020	GS Elterlein
2020/2021	pandemiebedingter Ausfall	

Bereitstellung von Materialien

Allen Schulen stehen Materialien zum Umgang mit Heterogenität bzw. zur schulinternen Fortbildung zur Verfügung.

Materialpaket 1

Materialien zur pädagogischen Diagnostik

Handreichung	„Schwierige Schüler-was kann ich tun“
Förderprogramm	„Lubo aus dem All“
Einschätzungsbögen/Screening	„Diagnostische Einschätzungsskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit“
Spiel-Beobachtung	„Mit Mirola durch den Zauberwald“

Materialpaket 2

Materialien zum Umgang mit Heterogenität und zur Förderung

Inklusion	„Inklusion-was tun? Grundschule: Checklisten für inklusiven Unterricht“
	„Inklusion in der Praxis: 100 Tipps und Tricks für den differenzierten Unterricht“
	„Classroom - Management im inklusiven Klassenzimmer, Verhaltensauffälligkeiten vorbeugen“
Verhalten	„Konflikte lösen im inklusiven Unterricht: Ein Maßnahmenkatalog zum Umgang mit schwierigen Schülern“
	„Praxishelfer Inklusion: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung“
Deutsch	„Handbuch Sprachförderung“
	„Praxishelfer Inklusion: Förderschwerpunkt Lernen Deutsch/Mathematik Klasse 1/2“
Mathematik	„Rechenschwäche verstehen – Kinder gezielt fördern“

Materialpaket 3

Umgang mit Heterogenität

Abbau von Aggressionen (emotional-soziales Verhalten)	Boxsäcke und- handschuhe
Konzentration und Ausdauer	Holz-Spielset

Bereitstellung von finanziellen Mitteln

Das SMK stellt den Schulen über das LaSuB zusätzliche finanzielle Mittel zur Verfügung:

- Jährlich erhält jeder Standort Mittelzuweisungen in Höhe von 1500 € für regionale Fortbildungen.
- Jährlich erhält jede Schule Mittelzuweisungen in Höhe von 1000 € für sächliche Kosten.
- Jährlich erhält jede Schule Mittelzuweisungen nach Bedarf für Fortbildungen und Reisekosten für die personelle Unterstützung.

Zuweisung von Anrechnungsstunden

Im Schuljahr 2020/2021 erhalten die Schulen in öffentlicher Trägerschaft eine Anrechnungsstunde für die zusätzlichen Aufwendungen im Rahmen der Zuarbeiten für die Dokumentation im Rahmen der Pilotphase.

Die Schulen in freier Trägerschaft erhalten als Äquivalent 1370 € für eine Wochenstunde Mehrarbeit.

Regionale Begleitung und Maßnahmen

Die 18 Grundschulen werden in den einzelnen Standorten durch Koordinatorinnen und Koordinatoren (Schulreferentinnen und Schulreferenten für Grund- oder Förderschulen des LaSuB) begleitet. Dabei haben die Schulen der Standorte Bautzen und Dresden einen gemeinsamen Standort gebildet.

Region Bautzen/ Dresden	2 Koordinatoren (3+1 Schule)
Region Leipzig	2 Koordinatoren (7 Schulen)
Region Chemnitz	1 Koordinator (5 Schulen)
Region Zwickau	1 Koordinator (2 Schulen)

Die begleitenden Maßnahmen sind abhängig von den unterschiedlichen Bedarfen der Schulen, der Anzahl der Schulen und den regionalen Gegebenheiten vor Ort. Sie werden mit den beteiligten Schulen abgestimmt. Die aufgeführten Maßnahmen zeigen das Gesamtbild der Maßnahmen. Sie sind jedoch nicht alle in allen Regionen umgesetzt worden.

Beratung

Die Beratungen finden in verschiedenen Formaten statt. Sie reichen von regionalen Arbeitstreffen der Schulen der Pilotphase über telefonische Beratungen, Vor-Ort-Besuche zu fachlichen Themen bis zu offenen Gesprächsrunden.

Fortbildung

Die Fortbildungen orientieren sich am Bedarf der Schulen. Es werden gegenseitige Hospitationen mit Auswertungsgesprächen ebenso angeboten wie Fallbesprechungen, regionale Fortbildungen und Fachtage.

Netzwerkarbeit

Das Einbinden verschiedener Netzwerkpartner erleichtert das Agieren vor Ort. Es wurde die Zusammenarbeit mit dem Fortbildungsreferat des LaSuB und der Schulpsychologie ebenso initiiert wie Zusammenkünfte mit Schulträgern, dem Kinder- und Jugendärztlichen Dienst, dem Hort und den Eltern.

5. Schulpraktische Erfahrungen und Handlungsbedarfe

Mit einer Entwicklungsspanne von bis zu vier Jahren ist die Heterogenität der SuS in der Klassengemeinschaft im Anfangsunterricht der Grundschule besonders groß. Durch das Aussetzen der Diagnostik am Schulbeginn nahm die Vielfalt der SuS an den Schulen grundsätzlich weiter zu.

a Ergebnisse an den Pilotschulen

Diagnostik – Voraussetzung für passgenaue Förderung

Pädagogische Diagnostik ist die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung. Gemäß § 5 Absatz 3 und 4 Schulordnung Grundschulen-SOGS ist die Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes im Rahmen der Schuleingangsphase in den Entwicklungsbereichen der kognitiven,

sprachlichen, emotionalen und sozialen sowie körperlichen und motorischen Entwicklung von grundsätzlicher Bedeutung für die Planung und Umsetzung gezielter Fördermaßnahmen. Der Verzicht auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes ist nicht gleichzusetzen mit einem Verzicht auf pädagogischer Diagnostik.

Wünschten Eltern eine sonderpädagogische Diagnostik am Schulanfang, konnte in Einzelfällen einem Wechsel an eine andere Schule im gemeinsamen Schulbezirk stattgegeben werden.

Die Schulen sprachen sich dafür aus, nicht grundsätzlich auf eine sonderpädagogische Diagnostik am Schulanfang zu verzichten. Es braucht bei begründetem Bedarf frühe sonderpädagogische Diagnostikmöglichkeiten. Das sind sowohl die gängigen Beratungen und Feststellungsverfahren als auch eine verlässliche sonderpädagogische Kompetenz an den Grundschulen, damit Ursachen für Auffälligkeiten abgeleitet und adäquate Fördermaßnahmen eingeleitet werden können. Ohne sonderpädagogische Diagnostik fehlten bedarfsgerechte Fördervorschläge. Besonders im Bereich Lernen führte das zu größer werdenden Entwicklungsrückständen, die kaum/nicht aufgeholt werden können.

Die Schulen benannten sowohl positive als auch negative Effekte im Rahmen des Verzichtes auf eine sonderpädagogische Diagnostik am Schulanfang:

Positive Effekte:

- Die Kommunikation zwischen Eltern und der Schule zu Schuleintritt war intensiver und entspannter, da keine Entscheidung zu einem Feststellungsverfahren getroffen werden musste
- Die Möglichkeit im Rahmen von Einzelfallentscheidungen jederzeit und unabhängig von der grundsätzlich bestehenden Zeitschiene ein Feststellungsverfahren zur sonderpädagogischen Diagnostik beantragen zu können.

Negative Effekte:

- Die intensivere Kommunikation mit den Eltern beanspruchte somit jedoch auch mehr personelle und zeitliche Ressourcen.
- Die Unsicherheiten bei Eltern und Lehrkräften hinsichtlich der Art und des Umfangs einer Förderung der SuS nahmen zu.
- Aus Sicht der Schulen fehlten detailliertere Informationen zu einem fraglichen sonderpädagogischen Förderbedarf – Lehrkräfte waren unsicher, ob sie einen solchen entsprechend (frühzeitig) erkennen und mit adäquaten Förderstrategien darauf reagieren können.
- Aufgrund der fehlenden sonderpädagogischen Diagnostik konnten zusätzliche Mittel seitens des Schulträgers (z. B. für differenzierte Materialien) oder des Jugendamts (z. B. Schulbegleiter) nicht gewährt werden. Förderungen, die vor der Einschulung genehmigt wurden, wurden nach der Einschulung nicht mehr zur Verfügung gestellt.
- Diese Unwägbarkeiten erschwerten den Schulen eine gezielte Förderung und differenzierte Unterrichtung aller Kinder. Dadurch entwickelte sich ein zunehmendes Unverständnis, insbesondere bei den Lehrkräften und Eltern, und belastete somit die Zusammenarbeit.

- Es gab SuS mit besonderen Förderbedarfen, für die die regulären schulischen Förderinstrumente der Pilotschulen nicht ausreichten, um sie individuell und passgenau fördern und ihnen einen gelingenden Schulbesuch ermöglichen zu können. Auch die im Rahmen der Pilotphase zur Verfügung stehende personelle Unterstützung konnte diesen Bedarf nicht wirksam abdecken.

Einzelfälle (EF) – Unterstützung, die dringend erforderlich ist (vgl Anlage 5)

Gemäß § 4c Absatz 3 Satz 4 SächsSchulG lässt das Wort „grundsätzlich“ die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Schwerpunkten Lernen (L) und emotionale und soziale Entwicklung (em-soz) in Ausnahmefällen zu.

Die Schulen gingen sehr verantwortungsvoll mit der Einleitung von Feststellungsverfahren in den beiden Förderschwerpunkten um. Sie schöpften alle möglichen Fördermaßnahmen aus. Teilweise konnten jedoch SuS, nach Absprache mit den Eltern, über eine längere Zeit nur stundenweise oder gar nicht beschult werden. Vorausgegangen waren oft verschiedenste Erziehungsmaßnahmen bis hin zu Ordnungsmaßnahmen gemäß § 39 Absatz 2 Satz 1 SächsSchulG.

In den Schuljahren 2018/2019 bis 2020/2021 meldeten 6 Grundschulen 28 EF. Nach Auswertung der EF in der AG Pilotphase leitete in 26 Fällen das LaSuB sofort die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein. Für zwei EF wurde zu einem späteren Zeitpunkt (dann Klassenstufe 2) das Feststellungsverfahren eingeleitet.

Es wird deutlich, dass es sowohl am Schulanfang als auch in Klassenstufe 1 SuS gab, die zusätzliche Unterstützungen benötigen, die über das Maß hinausgehen, was Grundschule in der Lage ist zu leisten. Bestätigt hat sich im Ergebnis aller durchgeführten Feststellungsverfahren, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf angezeigt war. Auf Wunsch der Eltern setzte ein Teil der SuS die Schullaufbahn in den entsprechenden Klassen der Förderschulen fort.

Die Corona-Pandemie erschwerte das passgenaue Fördern und das Identifizieren von SuS, die besondere Schwierigkeiten hatten.

Anzahl der EF (Stand 05/2021)

Schuljahr	Anzahl der EF	vor Schuleintritt	in Klassenstufe 1	nach Verbleib in Klassenstufe 1
2018/2019	7	6	1	0
2019/2020	14	5	7	2
2020/2021	7	1	2	4
Gesamt	28	12	10	6

Alle Einzelfallanträge waren dringend erforderlich, da sich bereits vor Schulbeginn gravierende Auffälligkeiten, teilweise auch mit medizinischem Hintergrund, zeigten. Die Fördermaßnahmen, die Grundschulen leisten konnten, waren in jedem Fall ausgeschöpft.

EF	Zurückstellung		Eingliederungshilfe		Auffälligkeiten vor Schulbeginn		Professionelle Unterstützung		Sonderpädagogische Diagnostik eingeleitet	
	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	L	em-soz
28	9	19	14	14	28	0	25	3	12	16

Die professionellen Unterstützungen die die SuS bereits vor Einleitung eines Feststellungsverfahrens erhielten, waren insbesondere

- Betreuung durch Psychologen,
- Aufenthalte in Kinder- und Jugendpsychiatrischen Kliniken,
- Förderung in Heilpädagogischen Kitas und Tagesgruppen,
- Behandlungen in Sozialpädiatrischen Zentren,
- Betreuung durch Jugend- und Sozialämter sowie
- Förderung im Rahmen verschiedener therapeutischer Maßnahmen.

Eine nicht geringe Anzahl der SuS hatten bereits medizinische Diagnosen, die ein erfolgreiches Lernen ohne die erforderlichen Unterstützungssysteme erschwerten oder sogar nicht ermöglichten.

Dazu zählten u.a.

- verschiedene psycho-emotionale Belastungsstörungen,
- reaktive Bindungsstörungen im Kindesalter,
- Anpassungsstörungen,
- dissoziale Persönlichkeitsstörungen,
- Primäre Mikrozephalie,
- Asperger Syndrom/Autismus und
- Störungen des Sozialverhaltens mit epochalem Trotzverhalten.

6 von 18 Grundschulen meldeten EF. Darunter war die einzige großstädtische Schule (vierzünftig) in einem sozialen Brennpunkt. Die anderen Schulen, die EF meldeten, sind zwei und dreizünftig, liegen nicht im ländlichen Gebiet.

GS Laubusch	GS Dippoldiswalde	GS Ringelnatz Leipzig	GS Kitzscher	GS Kuntze- höhe Plauen	GS Auerbach
1	6	13	3	3	2

Bei 5 EF war im Verlauf der Klassenstufe 1 ein Wechsel des Förderschwerpunktes angezeigt:

- 1x Förderschwerpunkt (spFÖ) Sprache Wechsel zu spFÖ emotionale und soziale Entwicklung
- 3x spFÖ Sprache Wechsel zu spFö Lernen
- 1x spFÖ körperlich-motorische Entwicklung Wechsel zu spFÖ Lernen

Insgesamt wurden 16 Feststellungsverfahren abgeschlossen und in jedem Fall ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. Davon setzen

- 3 SuS (spFÖ em-soz) inklusiv ihre Schullaufbahn in der Grundschule fort.
- 13 SuS (5 spFÖ em-soz, 8 spFÖ L) ihre Schullaufbahn an Förderschulen oder Förderzentren fort.

An den Schulen der Pilotphase ist eine Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ab Klassenstufe 2 möglich. Im Schuljahr 2020/21 reichten die Schulen bis zum Stichtag 01.03.2021 23 Diagnostikaufträge ein, davon:

- 14 im Förderschwerpunkt emotionale-und soziale Entwicklung und
- 9 im Förderschwerpunkt Lernen.

Auffallend hoch war auch in diesem Bereich die Anzahl (14 SuS) an der vierzügigen Schule in großstädtischen sozialen Brennpunkt.

Der Verbleib in Klassenstufe 1 – Möglichkeit Grundlagen zu festigen

Gemäß § 25 Absatz2 Satz 2 bis 4 SOGS können SuS ein Jahr länger im Anfangsunterricht verbleiben.

Die Möglichkeit des Verbleibs in Klassenstufe 1 nahmen innerhalb von zwei Schuljahren 24 SuS wahr:

- 2019/2020 13 SuS
- 2020/2021 für 11 SuS.

Nicht alle Schulen hatten jedoch die Voraussetzungen den Verbleib in Klassenstufe 1 zu ermöglichen. Notwendig dafür waren freie Platzkapazitäten in den nachfolgenden Klassen, ausreichend personelle Ressourcen, gegebene räumliche Voraussetzungen und passende Klassenzusammensetzung und -struktur (z. B. Anzahl der Kinder mit besonderem Förderbedarf in einer Klasse).

Die Schulen benannten, dass der Verbleib in Klassenstufe 1 besonders dann nicht den erwarteten Vorteil für SuS mit besonderem Förderbedarf bringt, wenn durch den Status „Pilot-schule“ und somit dem Fehlen der Diagnostik die Klassenstärke nicht weiter abgesenkt wird und Inklusionsstunden zur passgenauen Förderung entfallen. Die Heterogenität in den Klassen der Grundschule ist, auch unabhängig von der Pilotphase, bereits enorm hoch Aufgrund dessen ist der Verbleib in Klassenstufe 1 weniger erfolgsversprechend.

Unterrichtsgestaltung – Bedingungen, die Heterogenität braucht

Die Schulen benannten die nachfolgenden Schwerpunkte, die ein gelingender Anfangsunterricht mit Blick auf die Heterogenität der SuS, insbesondere im Rahmen der Pilotphase, braucht.

Multiprofessionelle Teams

Das Arbeiten in multiprofessionellen Teams und das Teamteaching hatte in allen Schulen eine sehr große Bedeutung für die Gestaltung des Unterrichtes in heterogenen Klassen. Mehrheitlich arbeiteten die Lehrkräfte mit der personellen Unterstützung und anderen Lehrkräften zusammen. Es konnten auch, jedoch nicht flächendeckend, Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter im Rahmen der Eingliederungshilfe sowie Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter benannt werden.

Geeignete Unterrichtsformen

Die Auswahl geeigneter Unterrichtsformen orientierte sich an der Klassenzusammensetzung und der Individualität der SuS. Den Schulen waren dabei folgende besonders wichtig:

- Arbeiten mit differenzierten Aufgaben,

- Anwenden von Ritualen und verlässlichen Absprachen,
- Einsetzen von Verstärker- und Belohnungssystemen,
- Arbeiten in Kleingruppen und mit Einzelnen,
- Benennen individueller Wochen-, Stunden- und Tagesziele,
- Wechseln der Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppen-, Klassenarbeit),
- Anwenden verschiedener Organisationsformen (z.B. Werkstatt-, Frei-, Projektarbeit),
- Stärken des sozialen Miteinander

besonders wichtig.

SuS mit Auffälligkeiten im Lernen oder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen erhielten differenzierte Arbeitsmaterialien, zusätzliche Lernzeit, individuelle Förderangebote und individuelle Förderzeit. Für diese Schülergruppe wurde, wenn vorhanden, mehr Personal eingesetzt.

Fördermaßnahmen

Innerhalb des Unterrichts und in den Ganztagsangeboten setzten die Schulen verschiedene präventive Fördermaßnahmen um. Sie richteten sich sowohl an die gesamte Klasse als auch an einzelne Schülergruppen:

- Maßnahmen zur Stärkung des Klassenverbandes, Schaffung eines angenehmen Klassenklimas mit guter Lernatmosphäre (durch lange Kennenlernphase, Klassenregeln, Wochenlob, Wochenbewertungen, Verhaltensampel, Erzählkreis etc.)
- Teilnahme aller SuS an pädagogischer Diagnostik (z. B. „Mit MIROLA durch den Zauberwald“)
- Beobachtung über den Ganzttag (Unterricht, Pausen, Hort)
- Hilfestellung bei der selbstständigen Lösung von Problemlagen durch SuS (z. B. bei Konflikten, Projekt Gewaltprävention – Kinder lösen Konflikte selbst, Faustlos, METACOM)
- Führen von Gesprächen mit verschiedenen Beteiligten sowie pädagogische Auswertung dieser durch gesamtes Kollegium

SuS mit höherem Förderbedarf erhielten durch die Pilotschulen Angebote und Maßnahmen zur Förderung sowie spezielle Unterrichtseinheiten z.B.:

- bedarfsorientierte (Klein-)Gruppen- und Einzelförderung/Einzelunterricht (durch personelle Unterstützung/Lehrkräfte/Referendare)
- Förderung in Stammgruppen durch multiprofessionelles Team
- Beobachtung und Dokumentation
- Arbeiten in Fördergruppen (z. B. Lesetrainings, Motorik, Logopädie, Dyskalkulie, LRS-Förderung)
- Durchführen von Konzentrations-, Lern-, Konflikt- bzw. Verhaltenstrainings

Bei SuS mit erhöhtem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung suchte die Schule doppelt so oft Kontakt zu Psychologinnen und Psychologen oder Therapeutinnen und Therapeuten als bei SuS mit Auffälligkeiten im Bereich Lernen.

Raum zum Lernen

4 Schulen haben sehr gute räumliche Bedingungen. Die überwiegende Mehrheit (14 Schulen) signalisierte aber dringenden Bedarf. Eine Voraussetzung zur Arbeit mit der Vielfalt der SuS

in der Grundschule, zur Arbeit in multiprofessionellen Teams und zum differenzierten Arbeiten sind zwingend ausreichende und passend ausgestattete Räume. Es braucht Räume für:

- parallele Fördergruppen, Kleingruppenarbeit, sowie Einzelarbeitsplätze
- Auszeiten, Entspannung, Rückzug (Snoezelraum)
- Vorbereitung von Lernräumen, offene Gestaltungsmöglichkeiten (keine Doppelnutzung von Räumen)
- Diagnostik
- Gespräche, Beratungen
- Therapieangebote in der Schule
- Bewegungsmöglichkeiten

Eine altersgerechte, moderne und auf die Heterogenität ausgerichtete Ausstattung der Räume, z. B. hinsichtlich Schallschutz und Teppichen sowie bessere Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien wurden benannt. Eine deutliche Aussage der Schulen: „Inklusion braucht Räume.“

Qualifikation der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte an Grundschulen haben keine sonderpädagogische Ausbildung. Bereits das inklusive Unterrichten von SuS mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Förderschwerpunkten stellt die Lehrkräfte seit Jahren schon vor große Herausforderungen. Sie haben sich der Aufgabe gestellt. Ein nicht unerheblicher Teil der SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen und emotionale und soziale Entwicklung wird bereits inklusiv an Grundschulen unterrichtet.

Schuljahr 2020/2021: Anzahl der inklusiv unterrichteten SuS in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung an Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft (vgl. Anlage 6)

Förderschwerpunkt	SuS in den Klassenstufen				SuS
	1	2	3	4	gesamt
Lernen	155	186	186	183	710
Emotionale u. soziale Entwicklung	321	405	522	471	1719
gesamt	476	591	708	654	2429

Schuljahre 2015/2016 bis 2020/2021: Anzahl der inklusiv unterrichteten SuS in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung an Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft (vgl. Anlage 7)

Schuljahr	Inklusiv unterrichtete SuS in Grundschulen in den Förderschwerpunkten		Inklusiv unterrichtete SuS in Grundschulen - gesamt
	Emotionale und soziale Entwicklung	Lernen	
2015/2016	1350	434	4403
2016/2017	1384	441	4423
2017/2018	1468	422	4490
2018/2019	1556	536	4778
2019/2020	1647	616	4959
2020/2021	1719	710	5163

Innerhalb von 6 Schuljahren ist

- der Anteil der inklusiv unterrichteten SuS an Grundschulen insgesamt um 15 Prozentpunkte,
- der Anteil der inklusiv unterrichteten SuS an Grundschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen um 39 Prozentpunkte,
- der Anteil der inklusiv unterrichteten SuS an Grundschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung um 21 Prozentpunkte

gestiegen.

Das Aussetzen der Diagnostik in Klassenstufe 1 stellt die Schulen vor weitergehende Herausforderungen, die ohne zusätzliche Fort- und Weiterbildungen nicht zu leisten sind.

Die zwei Umsetzungsjahre der Pilotphase zeigen deutlich, dass erhebliche Fortbildungsbedarfe bestehen. Neben allgemeinen Bedarfen benannten die Schulen u.a. folgende Schwerpunkte:

- Qualifizierung der Lehrkräfte zum Umgang mit SuS im (lernziel-) differenten Unterrichten
- Qualifizierung der Lehrkräfte zu grundlegenden Kenntnissen in den Förderbereichen Lernen und emotionale und soziale Entwicklung
- Qualifizierung der Lehrkräfte im Bereich der frühkindlichen Entwicklung und Förderung sowie Entwicklungsbesonderheiten
- Arbeiten mit Praxisbezug, Arbeiten mit Fallbeispielen

Das Fehlen der notwendigen Rahmenbedingungen erschwerte und beeinträchtigte den Unterricht zu Lasten aller Beteiligten.

An der Hälfte der Schulen zeigte sich ein breites Spektrum bei der Qualität der Beeinträchtigungen des Unterrichts in Abhängigkeit der Dispositionen der jeweiligen SuS. Einige Schulen beschrieben leichte Verzögerungen im Unterrichtsablauf durch mehrmaliges Nachfragen und zusätzliche Hilfestellungen. An anderen Schulen traten durch Einzelfälle im Bereich emotionale und soziale Entwicklung täglich massive Störungen (teilweise auch mit körperlicher Gewalt gegen SuS und Erwachsene) auf, die einen Unterricht ohne den Einsatz der personellen Unterstützung/einer zusätzlichen pädagogischen Fachkraft oder den Ausschluss des Kindes unmöglich machten.

Kooperation mit Externen

Die Pilotschulen arbeiten mit Jugendämtern, Familienhilfen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern sowie Betreuerinnen und Betreuern in Wohngruppen sowie medizinischen Institutionen (Tageskliniken, Psychologen, Kinderärztinnen und Kinderärzten) und Therapeuten (Ergotherapie, Logopädie) sowie Erziehungsberatungsstellen zusammen.

Handlungsbedarfe in der Zusammenarbeit mit Jugendämtern wurden beschrieben (z.B. schwierige Erreichbarkeit der Mitarbeitenden auch in Akutsituationen, fehlende Informationen der Behörde über Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner, langwierige oder ausbleibende Rückmeldungen, keine Beachtung von Hinweisen der Schulen). Eine weitere Schwierigkeit war, dass ohne Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, unter Verweis auf die Nachrangigkeit der Eingliederungshilfe, keine Schulbegleitung gewährt wurde bzw.

dass argumentiert werden musste, dass in der Pilotphase i. d. R. kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird.

Der Austausch mit Kliniken/Psychologen gestaltete sich insgesamt gut. Problematisch hierbei waren der Mangel an verfügbaren Therapieplätzen für Kinder oder die Verweigerung der Mitarbeit von Eltern im Rahmen einer Therapie.

Die meisten Beteiligten benannten einen zeitlich und inhaltlich intensiveren Kontakt zwischen Eltern und Schule. Die gestiegene Intensität des Elternkontakts bzw. den zeitintensiveren Bedarf für Absprachen mit verschiedenen Personengruppen signalisierten auch die Koordinatoren.

In der Zusammenarbeit mit dem Hort zeigte sich, dass eine enge und regelmäßige Kommunikation beider Einrichtungen zwingend erforderlich ist, damit z. B. die personelle und zeitliche Koordinierung von Fördermaßnahmen gelingen kann. Die personelle Unterstützung im Rahmen der Pilotphase sollte sowohl im Unterricht als auch im Hort eingesetzt werden können. Ist dies nicht möglich, fehlt es den SuS aufgrund des fehlenden festgestellten Förderbedarfs im Hort an spezieller Unterstützung und eine individuelle Betreuung über den ganzen Tag (Schule und Hort) kann nur eingeschränkt erfolgen.

Die Zusammenarbeit mit den Förderschulen wurde durch die Vielzahl bereits inklusiv unterrichteter SuS als gut beschrieben. Im Rahmen der Pilotphase haben die Förderschulen zunächst eine beratende Funktion.

Auf Grund der Corona-Pandemie konnten die Zusammenarbeit mit Kitas und die konzeptionell geplanten Maßnahmen im Rahmen der Schuleingangsphase nicht in dem notwendigen Maße umgesetzt werden.

Die Schulen nutzten regionale Vernetzungs- und Unterstützungs- oder Angebotsstrukturen.

b Erfordernisse personeller und struktureller Unterstützung

In der Erwartung, die fehlende Diagnostik partiell kompensieren zu können, erhielten die Schulen eine zusätzliche Ressource in Form einer personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase (pUSeph). Die rechtlichen Grundlagen dafür werden in Abschnitt 3 des Berichtes beschrieben und sind in der SächsGSZuwVO (vgl. *Anlage 4*) konkretisiert.

Tarifliche Eingruppierung

Die Höhe der finanziellen Mittel zur Einstellung der pUSeph gab der Beschluss des Sächsischen Landtages vom 11.04.2017 zum Entschließungsantrag der Fraktionen der CDU und der SPD zu Drs. 6/9118, Drs.-Nr.: 6/9225, II 7 vor. Entsprechend der Zügigkeit der Grundschule erhalten die Schulträger

- einzügiger Grundschulen 27.100 € im Jahr,
- zweizügiger und dreizügiger Grundschulen 40.650 € im Jahr,
- vierzügiger Grundschulen 64.200 € im Jahr,
- fünfüzügiger Grundschulen 76.750 € im Jahr,
- sechszügiger Grundschulen 81.300 € im Jahr.

Diese Angaben wurden bei der Berechnung der Zuweisungen in der Sächsischen Grundschulzuweisungsverordnung zugrunde gelegt (vgl. *Anlage 4*).

Das entspricht in etwa der tariflichen Eingruppierung in S 11b Tarifvertrag für den Öffentlichen Dienst, Sozial und Erziehungsdienst mit einem jeweiligen Stundenumfang bei
einzügigen Grundschulen von 20 Std./Woche,
zweizügigen und dreizügigen Grundschulen 30 Std./Woche,
vierzügigen Grundschulen 40 Std./Woche,
fünzügigen Grundschulen 50 Std./Woche,
sechszügigen Grundschulen 60 Std./Woche.

Bewerbungsverfahren und Auswahl

Die Vorgaben zur Auswahl und Qualifikation der pUSePh wurden bewusst offen formuliert, um Spielräume unterschiedlicher Unterstützungsformen zu ermöglichen. Die Schulträger nutzten für das Bewerbungsverfahren interne und öffentliche Ausschreibungen ebenso wie direkte Ansprachen bzw. direktes Anschreiben von Institutionen. Die Anzahl der Bewerbungen auf die Ausschreibungen variierte von nur einer bis zu zwanzig Bewerbungen. Als schwierig stellte sich die Begrenzung des Stellenumfangs in Abhängigkeit zur Zügigkeit der Schule heraus, da somit vielfach nur Teilzeitstellen angeboten werden konnten. So war es für einige Standorte sehr herausfordernd, geeignete Fachkräfte zu finden (Absagen nach Bewerbungsgesprächen).

Die Auswahl der pUSePh erfolgte nach der beruflichen Qualifikation der Bewerberinnen und Bewerber. Bei der endgültigen Auswahl der Personen war das am häufigsten angewandte Kriterium die konkrete Ausbildung im Zusammenspiel mit der persönlichen Eignung und Teamkompatibilität. Vereinzelt stellten die Schulträger auch Personen ein, die bereits im kooperierenden Hort als Erzieherinnen oder Erzieher angestellt waren oder im Rahmen anderen Aufgaben in der Schule (z.B. Religionspädagogin) tätig und dadurch bekannt waren. Die beruflichen Qualifikationen pUSePh umfassten Abschlüsse

- in Sozialpädagogik und Soziale Arbeit,
- in Erziehungswissenschaften,
- in Heilerziehungspflege, Ergo- und Lerntherapie,
- als Erzieherin und Erzieher oder
- als Kinderkrankenschwester.

Einige Personen haben Zusatzqualifikationen in den Bereichen Montessori-Pädagogik, systemische Therapie oder Heilpädagogik.

Grundsätzlich galt für die Auswahl der personellen Unterstützung, dass Schulträger und Schulleitung sich abstimmen. Dieses Verfahren lief nicht immer reibungslos, da dabei unterschiedliche Interessen aufeinandertrafen.

Zum Teil zeigten sich die Schulträger sehr flexibel und ermöglichten Aufstockungen der Stundenzahl durch Beschäftigung im Hort. In anderen Fällen ergaben sich Schwierigkeiten, die aus unterschiedlichen Interessen von Träger und Schule resultierten. Aufgrund der Anstellung der personellen Unterstützung beim Schulträger ergaben sich in der Praxis unterschiedliche Arbeitsmodelle.

Als besonders problematisch reflektierten die Schulen sowie die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren, dass der Hort im Rahmen der ganztägigen Bildung nicht in diesen Prozess eingebunden war. Mit Blick auf die vorwiegend pädagogischen Aufgaben (*siehe unten*) sollte die pUSePh nicht bei den Schulträgern, sondern beim Freistaat Sachsen angestellt sein.

Arbeitsaufgaben der personellen Unterstützung

Die Arbeitsaufgaben der pUSeph richteten sich nach den konkreten Bedingungen der Einzelschule sowie nach den SuS vor Ort und können benannt werden.

Tätigkeiten der pUSeph (vgl. Bericht IRIS e. V.)

Aufgabenbereiche	Tätigkeiten
Unterstützung der Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none">• Unterstützung in der Schuleingangsphase (Ankommen in der Schule) sowie im Schulalltag (z. B. Morgenkreis, Vorlesen)• Unterstützung bei der Erfassung von individuellen Entwicklungsständen/Diagnostik (z. B. Durchführung „Mit MIROLA durch den Zauberwald“)• Beobachtung und Dokumentation im Unterricht, Portfolioerstellung• Unterstützung im Unterricht, v. a. in schwierigen Situationen (z. B. Einzelbetreuung, Rückmeldungen von Beobachtungen an Lehrkraft, Austausch)• individuelle Hilfestellungen für SuS mit Lernschwierigkeiten• Unterstützung beim sozialen Lernen im Klassenverband/für SuS mit Auffälligkeiten im Bereich emotionale und soziale Entwicklung• „Teamenteaching“ – Unterstützung bei offenen Unterrichtsmethoden• Materialerstellung (z. B. Kopien, Bastelvorlagen anfertigen, Fördermaterial)• Unterstützung im Ganzttag (eigene Angebote) sowie bei außerschulischen Veranstaltungen (z. B. Projekte, Wandertag), Hausaufgabenbetreuung• Aufsichten (Pause, Bus)• Unterstützung/Beobachtung in der Vorschule• Begleitung zum Sport-/Schwimmunterricht• Corona: Einsatz in der Notbetreuung/digitale Betreuung der SuS
Förderangebote für SuS	<ul style="list-style-type: none">• Erstellung und Fortschreibung individueller Entwicklungs- und Förderpläne• Koordination und Umsetzung von Förderangeboten individuell oder in Kleingruppen (z. B. Lesetraining, Konzentrationsförderung, Entspannung, „Lupo aus dem All“, Sprachförderung, Streitschlichter, Angebote zum sozialen Lernen)• Zusammenstellung von Fördermaterialien• Trainingsraummethode, Streitschlichter• digitale Betreuung von SuS während Corona-bedingten Einschränkungen im Schulbetrieb
Dokumentation und Netzwerkarbeit	<ul style="list-style-type: none">• Elternarbeit, Teilnahme an Elterngesprächen/Elternabenden, Elternberatung• Verbindung zwischen Schule und Hort

	<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern (z. B. Jugendamt, Familienhilfe, Therapeuten, Kitas) • Erstellung/Bearbeitung von Berichten, Gutachten, Beurteilungen zum individuellen Entwicklungsstand, Bildungsvereinbarungen • Teilnahme an Beratungen, Fallgruppenbesprechungen, Austausch mit Fachberater für sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung • Konzepterstellung/Weiterentwicklung Konzept (zukünftiger) Arbeit personeller Unterstützung • Unterstützung Dokumentation Pilotphase • Teilnahme an regionalen und übergreifenden Veranstaltungen der Pilotphase • Corona: Hausbuch führen, Hygieneregeln
--	--

Bedarfe und Grenzen der personellen Unterstützung

An keiner Stelle der schulischen Laufbahn ist die Unterschiedlichkeit der SuS so groß wie im Anfangsunterricht. Die Spanne reicht von SuS die z.B. bereits lesen, rechnen oder schreiben können bis hin zu SuS, die z.B. Schwierigkeiten haben sich auszudrücken, nicht mit Stift und Schere umgehen können, Arbeitsaufträge nicht verstehen oder sich nicht an Regeln halten können.

Alle Schulen beschreiben, dass bei einer flächendeckenden Umsetzung die bestehenden personellen Ressourcen nicht ausreichend wären und Veränderungen notwendig wären. Sie begründen dies mit ihren erlebten Erfahrungen.

Die umfangreichen Aufgabenfelder der pUSeph verdeutlichten die Notwendigkeit einer zusätzlichen personellen Ressource im Anfangsunterricht und im Rahmen der ganztägigen Bildung. Die zunehmende Heterogenität der SuS am Schulanfang erforderten differenziertes Unterrichten mit teils geöffneten Lernformen und in kleineren Gruppen. Unterrichtsstörungen aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten konnten durch nur eine Lehrkraft in den Klasse nicht abfangen werden. In der praktischen Umsetzung bestätigte sich, dass die zusätzliche personelle Ressource unverzichtbar und dringend erforderlich ist.

Eine Rückmeldung aller beteiligten Schulen bestand dahingehend, dass der aktuell zur Verfügung stehende Umfang der personellen Unterstützung nicht ausreichend war

Die Schulen plädierten dafür, dass für jede Klasse oder mindestens jede Klassenstufe für die gesamte Unterrichtszeit eine personelle Unterstützung zur Verfügung stehen müsste.

Darüber hinaus brauchte es weitere und flexibel einsetzbare Zeitressourcen für Aufgaben außerhalb des Unterrichts, insbesondere für die Zusammenarbeit und Ausgestaltung mit dem Hort. SuS mit möglichem sonderpädagogischen Förderbedarf waren vielfach auch in der Hortbetreuung. Die Hortleitungen äußerten gegenüber den Schulen wiederholt Unverständnis und Ärger darüber, dass es für diesen Bereich im Ganztage keine Berücksichtigung im Rahmen der Pilotphase gab.

Eine weitere Herausforderung in den bisherigen Erfahrungen stellte der Vertretungsfall der pUSeph bei Urlaub, Krankheit oder Schwangerschaft dar. Im aktuellen Konzept zur Pilotphase war kein kurzfristiger Ersatz für diese Situationen vorgesehen.

Neben Umfang und Verfügbarkeit war ein zentraler Punkt die fachliche Kompetenz und persönliche Eignung der pUSePh für die Tätigkeit. Besonders positiv gestaltete sich die Zusammenarbeit, wenn die pUSePh einen fachlichen Hintergrund als Sozialpädagogin oder Sozialpädagoge hatte.

Alle Schulen gaben an, dass die pUSePh eine sonderpädagogische Kompetenz nicht ersetzen kann.

Die pUSePh übernahm eindeutig pädagogische Aufgaben, damit wäre eine Anstellung beim Freistaat Sachsen und nicht beim Schulträger geboten. Fortbildungsmaßnahmen könnten einfacher und zielgerichteter ermöglicht werden.

Die aufgeführten Vorstellungen der Schulen zum Einsatz der pUSePh werden kurz- und mittelfristig nicht umsetzbar sein.

Finanzielle Erfordernisse

Zur Finanzierung der pUSePh an 18 Grundschulen stehen gemäß der SächsGSzuVO für die Schuljahre 2019/2020 bis 2022/2023 insgesamt 3.059,0 T € zur Verfügung.

Sollte das Aussetzen der Diagnostik ab dem Schuljahr 2023/2024 in die Fläche übertragen werden, würden bei unveränderter Fortschreibung der bestehenden Rahmenbedingungen finanzielle und personelle Ressourcen in nicht unerheblichem Umfang *benötigt* (vgl. Anlage 8)

- Zuteilung gemäß der aktuellen SächsGSzuVO für

Schuljahr 2023/2024	38 Mio €
Schuljahr 2024/2025	39 Mio €
Schuljahr 2025/2026	40 Mio €
- Mehrbedarf an Grundschullehrkräften aufgrund der KlassenbildungsVO

Schuljahr 2023/2024	zusätzliche Klassenbildung von 170 Klassen
---------------------	--

c Auswirkungen bei einer flächendeckenden Umsetzung

Eine flächendeckende Umsetzung der Pilotphase kann fachlich nicht befürwortet werden. Das begründet sich wie folgt bzw. hätte folgende Konsequenzen:

Aussetzen der Diagnostik in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung

Das Aussetzen der Diagnostik ist aus fachlicher Sicht gesehen ein falscher Ansatz, da insbesondere die sonderpädagogische Diagnostik die grundlegende Voraussetzung ist, um SuS mit erheblichen Auffälligkeiten zu fördern. Eine sonderpädagogische Förderung am Beginn der Schullaufbahn zu versagen, entspricht nicht der Intention von § 4c Abs.1 SächsSchulG, denn bei einer entsprechenden Beeinträchtigung besteht ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung.

Die Entscheidung zum Beschulungsort, Förderschule oder Grundschule, wird mit der sonderpädagogischen Diagnostik nicht getroffen. Es werden vielmehr die konkreten Bedarfe und daraus adäquate Fördervorschläge benannt, aus denen wirksame Fördermaßnahmen abge-

leitet werden. Gemäß § 4c Abs. 5 SächsSchulG entscheiden die Eltern, unter Beachtung gesetzlicher Voraussetzungen, über den Besuchsort. Ein apodiktischer Verzicht auf eine Einschulung in einer Förderschule würde das Wahlrecht der Eltern einschränken.

Die Pilotphase hat gezeigt, dass SuS, die bereits von Beginn ihrer Schullaufbahn an besonders auffällig waren, schon teilweise medizinische Indikationen aufwiesen und zusätzliche Fördermaßnahmen erhielten, nicht erfolgreich mit den pädagogischen Maßnahmen der Grundschulen unterrichtet werden konnten. Für diese SuS bedarf es eines ggf. auch nur temporären Angebotes an Schulen mit dem Förderschulen Lernen sowie an Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in den Klassenstufe 1 und 2..

Das generelle Aussetzen der Diagnostik am Schulbeginn, würde zur weiteren Zunahme der Heterogenität in den Klassenstufen 1 und 2 führen und würde eine Überforderung der Lehrkräfte in den Grundschulen nach sich ziehen.

Fehlende Akzeptanz für ein geändertes Vorgehen

Die freiwillige Teilnahme an der Pilotphase fand bei den Grund- und Förderschulen in Sachsen in der Fläche keine Akzeptanz. Die teilnehmenden Grundschulen (2,1% der Grundschulen in Sachsen) stellten sowohl in ihrer Anzahl als auch Verteilung hinsichtlich verschiedener Merkmale (z. B. Größe, Lage, Sozialraum, pädagogische Erfahrungen im Umgang mit Heterogenität) kein repräsentatives Abbild der sächsischen Grundschullandschaft dar. Deshalb wäre bei einer flächendeckenden Umsetzung mit massiven Widerständen von Pädagogen, Eltern, Verbänden und Externen zu rechnen, da es sowohl an den Rahmenbedingungen fehlt, als auch fachliche Einwände bestehen.

Räumliche, sächliche, finanzielle Ressourcen in den Grundschulen

Die Pilotphase hat gezeigt, dass, die Rahmenbedingungen der Grundschulen angepasst werden müssen. Diese dafür erforderlichen zusätzlichen Ressourcen stehen kurz- und mittelfristig weder hinsichtlich der gebotenen Qualifikation (insbesondere Mangel an Sonderpädagogen), noch quantitativ (Arbeitsmarkt im Bereich der pädagogischen Berufe) nicht zur Verfügung.

Das Absenken der Klassenobergrenzen auf 25, die zusätzlichen Klassenbildungen am Schulanfang durch die Aufnahme aller SuS mit den o.g. Auffälligkeiten und die Möglichkeit des Verbleibes in Klassenstufe 1 würden einen erheblichen Mehrbedarf an ausgebildeten Grundschullehrkräften nach sich ziehen. Der Einsatz von Seiteneinsteigern oder schulfremden Lehrkräften wäre für den Anfangsunterricht mit diesen besonderen Herausforderungen nicht zu vertreten.

Die in der Pilotphase zum Einsatz gekommene personelle Unterstützung ist eine notwendige Maßnahme, um die Heterogenität am Schulanfang begleiten und unterstützen zu können. Sie sollte grundsätzlich in jeder Klasse des Anfangsunterrichtes vorhanden sein, kann aber durch ihre Profession weder die notwendige pädagogische noch die sonderpädagogische Förderung ersetzen. Für diese Maßnahme werden auf dem Arbeitsmarkt nicht die notwendigen Personen umfänglich zu Verfügung stehen.

Zusätzliche Klassenbildungen, der Ausbau von Fördermaßnahmen und angepasste Unterrichtsangebote erfordern zweckentsprechende Räume sowie zusätzliche Unterrichtsmaterialien. Es ist davon auszugehen, dass ein Teil der Grundschulen diese Voraussetzungen hat.

Allerdings wird der weitaus größere Teil darüber auch mittelfristig nicht verfügen. Diese Aufgaben müssten zusätzlich von den Schulträgern übernommen werden.

Fachliche Qualifikation der Lehrkräfte in den Grundschulen

Die Grundschulen signalisierten einen großen Bedarf an Fortbildungen, insbesondere zu den Themen Besonderheiten im Bereich Lernen und emotionale und soziale Entwicklung sowie frühkindliche Bildung. Ohne diese erforderlichen grundlegenden Kenntnisse wird es nicht möglich sein, allen SuS einen erfolgreichen Schulstart zu ermöglichen. Dieser hohe Fortbildungsbedarf erfordert kurzfristig Angebote für alle Grundschulen. Deren Umsetzung ist weder personell, inhaltlich noch zeitlich leistbar.

Unabhängig davon stehen den Grundschulen vielfältige Materialien zum Umgang mit Heterogenität, insbesondere am Schulanfang zur Verfügung. Diese können jedoch nicht die notwendigen Qualifikationen aus dem Bereich der Sonderpädagogik ersetzen.

Arbeit in regionalen Netzwerken

Auf Grund der Zunahme der Heterogenität an Grundschulen würden sie weitere zeitliche Ressourcen für den Ausbau der schulischen und außerschulischen Netzwerkarbeit in den Regionen benötigen. Diese stehen nicht zur Verfügung. Das aus fachlicher Sicht falsche Aussetzen der sonderpädagogischen Diagnostik würde einen noch viel weitergehenden Ausbau der Kooperation

- im Rahmen der Schuleingangsphase mit den Kindergärten, insbesondere mit Blick auf die Frühförderung und die Förderung im vorschulischen Bereich, auch wenn das Schulvorbereitungsjahr organisatorisch Aufgabe der Kindertageseinrichtungen ist,
- mit den Horten, um die notwendige Förderung im Rahmen der ganztägigen Bildung zu ermöglichen,
- mit den Förderschulen, um durch Beratungen, Fallbesprechungen frühzeitig individuelle Fördermaßnahmen anbieten zu können.

erfordern.

Darüber hinaus sind die Schulträger, Leistungsträger der Eingliederungshilfe und weitere außerschulische Partner unverzichtbar.

d Schulfachliche Empfehlungen

Fortführen der sonderpädagogischen Diagnostik in der Schuleingangsphase

Die sonderpädagogische Diagnostik bewertet Art und Ausprägung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes und gibt Empfehlungen zum Förderort. Im Rahmen der Diagnostik sollen der Grad der Beeinträchtigungen (Interventionsbedarf), dessen Spezifik, die Risiken der weiteren Ausbreitung, die vorhandenen Ressourcen zur Intervention festgestellt und sich daraus ergebende Fördervorschläge abgeleitet werden.

Die sonderpädagogische Diagnostik soll auch im Rahmen der Schuleingangsphase flexibel und so zeitig wie nötig und möglich durchgeführt werden, um gezielte sonderpädagogische Förderangebote anbieten zu können.

Die personelle Unterstützung in der Schuleingangsphase kann eine sonderpädagogische Diagnostik und Förderung nicht ersetzen oder sogar übernehmen.

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes sowie das Vorhandensein der notwendigen Bedingungen sind Voraussetzungen zum Ausbau eines inklusiven Unterrichts gemäß § 4c Absatz 5 Satz 1 SächsSchulG.

Professionalisieren der pädagogischen Diagnostik im Anfangsunterricht

Die Zunahme der Heterogenität der SuS in der Grundschule, insbesondere am Schuleintritt, erfordert die weitere Professionalisierung der Lehrkräfte zum Thema pädagogische Diagnostik. Sie ist Voraussetzung zur Gestaltung von differenzierten Lernangeboten und multiprofessionell verantworteter individueller Förderung. Eine Lernfortschrittsdiagnostik mit singulärem Fokus auf fachliche Leistungen ist dazu nicht ausreichend.

Zur Qualifizierung der Lehrkräfte müssen passfähige Fortbildungsformate gefunden werden. Im Rahmen der Kooperationsverbünde sollten die regionalen Fortbildungen sowie der Ausbau der schulinternen Fortbildungen praxisbezogene, auf die Besonderheiten der Regionen fokussierte Maßnahmen sein.

Die Rolle der Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer an Grundschulen hat in diesem Zusammenhang eine herausragende Bedeutung. Sie sollten die Möglichkeiten und Grenzen der schulischen (Regel-) Förderung einschätzen können, feststellen, ob alle Fördermöglichkeiten ausgeschöpft wurden sowie Lehrkräfte und Eltern beraten können.

Die Expertengruppe Schuleingangsphase wird den Grundschulen weiterhin mit ihrer fachlichen Expertise zur Verfügung stehen. Sie berät die Schulen bei der Erarbeitung schuleigener Förderkonzeptionen sowie unterstützt und begleitet die Umsetzung von erarbeiteten Materialien (vier Broschüren zu den Entwicklungsbereichen: kognitive, sprachliche, emotionale und soziale sowie körperlich und motorische Entwicklung im Anfangsunterricht).

Aufbauen von multiprofessionellen Teams in der Grundschule

Eine zunehmend heterogene Schülerschaft und der Ausbau der inklusiven Unterrichtung erfordern auch in der Grundschule verstärkt das Arbeiten in multiprofessionellen Teams braucht Dies muss sich in Schulentwicklungsprozessen und damit verbundenen Kooperationen in den Regionen niederschlagen. Verantwortlich für den Aufbau und die Arbeit multiprofessioneller Teams sind die Schulleitungen vor Ort. Sie müssen durch die Schulaufsicht begleitet und unterstützt werden.

Stärken der elementaren Bildung in den Kindergärten

Viele Kinder, die nach ihrer Einschulung Lernschwierigkeiten im Lesen, Schreiben oder Rechnen haben, zeigen oft bereits im Vorschulalter Präsymptome, die auf eine sich entwickelnde

Lernstörung hinweisen. Ziel muss es deshalb sein, möglichst viele Kinder mit Entwicklungsrisiken zu erkennen und notwendige fördernde und ggf. therapeutische Maßnahmen rechtzeitig einzuleiten.

Die Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen ist sowohl bei der präventiven Einflussnahme als auch bei einer frühzeitigen Intervention bei Rückständen in der emotionalen und sozialen Entwicklung erforderlich. In den Kindergärten begonnene Interventionen sollten im Schulalltag fortgesetzt werden können. Dies setzt auch einen Informationsaustausch gemäß § 5 Absatz 5 Satz 2 und 3 SächsSchulG voraus.

Die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr, das in Verantwortung der Kindergärten liegt, und Schuleingangsphase ist weiterhin erforderlich, um dem möglichen Entstehen von sonderpädagogischem Förderbedarf vorzubeugen und frühzeitig sozialen Benachteiligungen entgegenzuwirken.

Eine Verbesserung der Früherkennung und Prävention von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ist nur mit einer berufs- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit möglich.

6. Fazit des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus

Umgang mit der Pilotphase

Die Grundschule begleitet die SuS an zwei für die Bildungslaufbahn einschneidenden Übergängen. Insbesondere an der Schnittstelle Kindergarten-Grundschule, und damit im Anfangsunterricht, müssen die Schulen mit einer immer heterogener werdenden Schülerschaft pädagogische Arbeit in verschiedenen Entwicklungsbereichen leisten.

In diesem Zusammenhang ist eine frühzeitige Diagnostik von sonderpädagogischem Förderbedarf auch in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung wichtig, um frühestmöglich sonderpädagogische Unterstützung für die darauf angewiesenen Kinder zu organisieren und anbieten zu können. Nur so kann Benachteiligungen entgegengewirkt werden.

Die Pilotphase wird bis Ende des Schuljahres 2022/2023 ausschließlich an den Pilotschulen fortgesetzt. Es ist vorgesehen, dass SMK mit Unterstützung von IRIS e.V. die Schulen weiterhin begleitet, um vor allem Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung in heterogenen Klassen aufzuzeigen und Erfahrungen zur Arbeit in multiprofessionellen Teams zu erfassen. Auf ggf. nachteilige Auswirkungen auf die Beteiligten wird im Verfahren mit laufenden Anpassungen reagiert.

Die Erfahrungen der Pilotphase zeigen insgesamt, dass eine flächendeckende Übertragung weder fachlich, noch personell und auch nicht finanziell verantwortet werden kann. Eine Hochrechnung zeigt, dass die im Rahmen der Pilotphase gewährte Unterstützung sich auf jährlich fast 40 Mio € summieren würde. Davon unbenommen gibt der Arbeitsmarkt die erforderlichen personellen Ressourcen weder vom Umfang noch von der notwendigen sonderpädagogischen Expertise her.

Deshalb ist die Änderung des § 4c Absatz 4 und 5 SächsSchulG dringend erforderlich.

Heterogenität in Grundschule braucht Ressourcen und Zusammenarbeit

Eine herausfordernde Schülerschaft verlangt verstärkt differenzierte und individuelle Förderung. Nicht nur auf Grund des Lehrkräftemangels und mit Blick die Erfordernisse hinsichtlich Ausbildung und Möglichkeiten zur Akquise ist aus fachlicher Sicht der Einsatz von pUSeph systemstützend. Wenn auch nicht an allen Grundschulen kurzfristig umsetzbar, so sollte sukzessive mit dem Ausbau nach sozialräumlichen Kriterien begonnen werden.

Im Einzelfall muss mit Blick auf das lokale Umfeld schulscharf entschieden werden, welche Form von Unterstützung möglich und mit Blick auf die jeweilige Einrichtung am geeignetsten ist. Dazu gehören

- der Ausbau des Einsatzes von Beratungslehrerinnen und Beratungslehrern, um sowohl Entlastung als auch Qualifikation an die Grundschule zu bringen.
- die Ausstattung mit Schulassistenten oder Schulverwaltungsassistenten, um sukzessive Lehrkräfte pädagogisch zu unterstützen bzw. von nicht pädagogischen Aufgaben zu entlasten.
- Sonderpädagogen als temporär flexibel einsetzbare Ressourcen für Beratungen, Unterstützungen und Begleitungen, um spezifische Problematiken an den Grundschulen aufzunehmen. Auch dazu muss die Ausbildung von Sonderpädagogen weiter forciert werden.

Eine Verbesserung der Früherkennung und Prävention von Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten ist nur mit einer berufs- und institutionsübergreifenden Zusammenarbeit möglich. Viele Kinder, die nach ihrer Einschulung Lernschwierigkeiten im Lesen, Schreiben oder Rechnen bekommen, zeigen oft bereits im Vorschulalter Präsymptome, die auf eine sich entwickelnde Lernstörung hinweisen. Ziel muss es deshalb sein, möglichst viele Kinder mit Entwicklungsrisiken zu erkennen und notwendige fördernde und ggf. therapeutische Maßnahmen rechtzeitig einzuleiten.

Die Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr, das in Verantwortung der Kindergärten liegt, und Schuleingangsphase ist unabdingbar weiter zu intensivieren, um dem möglichen Entstehen von sonderpädagogischem Förderbedarf vorzubeugen und frühzeitig sozialen Benachteiligungen entgegenzuwirken.

Entsprechend ist die Zusammenarbeit von Kindergärten und Grundschulen sowohl bei der präventiven Einflussnahme als auch bei einer frühzeitigen Intervention bei Rückständen in der emotionalen und sozialen Entwicklung erforderlich. In den Kindergärten begonnene Interventionen sollten im Schulalltag fortgesetzt werden können. Dies setzt auch einen Informationsaustausch gemäß § 5 Absatz 5 Satz 2 und 3 SächsSchulG voraus.

Eine Evaluation und Weiterentwicklung des Sächsischen Bildungsplanes, insbesondere mit Blick auf die präventive Förderung im Schulvorbereitungsjahr und auf die weitere Verzahnung mit der Schuleingangsphase, ist deshalb ein wesentlicher Arbeitsschwerpunkt des SMK.

An Grundschulen soll, beginnend nach sozialräumlichen Kriterien, eine Ausstattung mit Schulassistenten oder Schulverwaltungsassistenten erfolgen, um sukzessive Lehrkräfte pädagogisch zu unterstützen bzw. von nicht pädagogischen Aufgaben zu entlasten. Im Einzelfall jeder Schule muss entschieden werden, welche Form der Assistenz am geeignetsten ist.

Sonderpädagogen als Schlüsselrolle für den inklusiven Unterricht

Sonderpädagogen sollen temporäre flexibel einsetzbare zeitliche Ressourcen für Beratungen, Unterstützungen und Begleitungen erhalten, um partielle Problematiken an den Grundschulen zu minimieren.

Dazu muss die Ausbildung von Sonderpädagogen weiter forciert werden (*siehe Bericht I Nr. 7*).

Evaluation des Sächsischen Bildungsplanes

Eine Evaluation und Weiterentwicklung des Sächsischen Bildungsplanes, insbesondere mit Blick auf die präventive Förderung im Schulvorbereitungsjahr und auf die weitere Verzahnung mit der Schuleingangsphase, wird als erforderlich angesehen.

7. Anlagen zum Bericht

- Anlage 1 Ausschreibung Pilotphase an Grundlagen
- Anlage 2 Formular für die Bewerbung zur Teilnahme an der Pilotphase
- Anlage 3 Vereinbarung zwischen SMK und Grundschule zur Teilnahme an der Pilotphase
- Anlage 4 Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Zuweisung an Grundschulen zur personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase
- Anlage 5 Zusammenstellung der Einzelfälle im Rahmen der Pilotphase
- Anlage 6 Inklusiv unterrichtete SuS an Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung im Schuljahr 2020/2021
- Anlage 7 Inklusiv unterrichtete SuS an Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021
- Anlage 8 Prognostische Zusammenstellung der finanziellen Auswirkungen zum Einsatz der pUSEph bei einer flächendeckenden Einführung

AUSSCHREIBUNG

Pilotphase an Grundschulen

In Umsetzung des Sächsischen Schulgesetzes wird Inklusion als Ziel der Schulentwicklung gestärkt. Eine Maßnahme dabei ist der grundsätzliche Verzicht auf die Feststellung möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung bereits vor der Einschulung oder in Klassenstufe 1. Vor der flächendeckenden Einführung der Regelung ab 01.08.2023 sieht der Gesetzgeber eine Pilotphase vor.

Grundschulen können sich für diese Pilotphase beginnend mit der Vorbereitung im Schuljahr 2018/19, dann mit einer Laufzeit von vier Schuljahren (2019/20 bis 2022/23) für die Beteiligung an der Pilotphase bewerben. Voraussetzung bildet ein von der Schulkonferenz beschlossenes Konzept der Schule. Das beigefügte Muster weist die Ansatzpunkte für die konzeptionellen Grundlagen aus. Die Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde erfolgt unter Berücksichtigung einer repräsentativen regionalen und sozialräumlichen Verteilung der Schulen.

Die Pilotphase wird durch eine Arbeitsgruppe intensiv begleitet. Die in den Schuljahren 2018/19 bis 2020/21 gewonnenen Erfahrungen werden durch einen externen Partner aufbereitet. Die für die Pilotphase ausgewählten Grundschulen erhalten in den Schuljahren 2019/20 bis 2022/23 zusätzliche Ressourcen zur personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase abhängig von der Zügigkeit der Schule. Die dafür erforderlichen finanziellen Ressourcen werden dem Schulträger pauschal für pädagogische und ggf. therapeutische Fachkräfte (Erzieher, Sozialpädagogen, Lerntherapeuten...) zugewiesen, so dass sich für einzügige Grundschulen ca. 20 Stunden, für zwei- und dreizügige Grundschulen ca. 30 Stunden und für vierzügige Grundschulen ca. 40 Stunden personelle Unterstützung ergeben. Näheres regelt eine Rechtsverordnung gemäß § 4 c Absatz 10 SächsSchulG.

Grundschulen, die sich an der Pilotphase beteiligen, profitieren von:

- zusätzliche personelle Unterstützung in Form pädagogischer und ggf. therapeutische Fachkräfte (siehe § 4 c Absatz 3 Satz 5 in Verbindung mit § 64 Absatz 8 SächsSchulG)
- einer Klassenobergrenze von 25 Schülern für die Klassenstufe 1 und 2 gemäß § 4 Absatz 2 SächsKlassBVO
- bedarfsorientierter Beratung und Begleitung sowie spezifischer zentraler und regionaler Unterstützungs- und Fortbildungsangebote
- einer gemeinsamen Vereinbarung der Schule mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, in der die konkreten Maßnahmen zur Unterstützung und Umsetzung der Pilotphase an der einzelnen Schule festgehalten werden
- einer Abstimmung mit der Arbeitsgruppe bei Entscheidungen im Einzelfall
- einem Erfahrungsaustausch im Netzwerk der Pilotschulen

Grundschulen, die sich für die Beteiligung an der Pilotphase bewerben, sollten

- einer Erprobung des Verzichts auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgeschlossen gegenüberstehen und bewusst Förderung und Prävention im Anfangsunterricht gestalten
- eine von der Schulkonferenz beschlossene konzeptionelle Grundlage nach beigefügtem Muster vorlegen
- die Arbeit in der Pilotphase als gemeinsame Aufgabe des gesamten Kollegiums verstehen
- ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und Fragen in die Ergebnissicherung der Pilotphase einbringen

Der Bewerbungsbogen, einschließlich Konzeption (vgl. Muster), ist bis spätestens

28.02.2018

über die zuständige Schulaufsichtsbehörde an das Sächsische Staatsministerium für Kultus, Referat 43, Carolaplatz 1, 01097 Dresden, zu senden.

Alle Bewerber erhalten bis Ende April eine Rückmeldung. Für die ausgewählten Grundschulen findet am 30.05.2018 die Auftaktveranstaltung für die Pilotphase in Dresden statt.

ANLAGEN

Bewerbungsformular

AUSSCHREIBUNG

Pilotphase an Grundschulen

In Umsetzung des Sächsischen Schulgesetzes wird Inklusion als Ziel der Schulentwicklung gestärkt. Eine Maßnahme dabei ist der grundsätzliche Verzicht auf die Feststellung möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung bereits vor der Einschulung oder in Klassenstufe 1. Vor der flächendeckenden Einführung der Regelung ab 01.08.2023 sieht der Gesetzgeber eine Pilotphase vor.

Um weitere Grundschulen für die Teilnahme an der Pilotphase zu gewinnen, erhalten sie nochmals die Möglichkeit, sich beginnend mit dem Schuljahr 2019/2020 (Vorbereitungsphase), mit einer Laufzeit von drei Schuljahren (2020/21 bis 2022/23) für die Beteiligung an der Pilotphase zu bewerben.

In die Auswahl werden Grundschulen in öffentlicher und freier Trägerschaft in einem sich an der Anzahl der jeweiligen Grundschulen im Freistaat Sachsen orientierenden Verhältnis von 9 : 1 einbezogen. Schulen in denen ein Inklusionsassistent beschäftigt ist, können aus rechtlichen Gründen nicht berücksichtigt werden.

Voraussetzung für die Bewerbung bildet ein von der Schulkonferenz beschlossenes Konzept der Schule. Das beigefügte Muster weist die Ansatzpunkte für die konzeptionellen Grundlagen aus. Die Zustimmung der Schulaufsichtsbehörde erfolgt unter Berücksichtigung einer repräsentativen regionalen und sozialräumlichen Verteilung der Schulen.

Die Pilotphase wird durch eine Arbeitsgruppe intensiv begleitet. Die in den Schuljahren bis 2020/21 gewonnenen Erfahrungen werden durch einen externen Partner aufbereitet. Die für die Pilotphase ausgewählten Grundschulen erhalten in den Schuljahren 2020/2021 bis 2022/23 zusätzliche Ressourcen zur personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase abhängig von der Zügigkeit der Schule. Die dafür erforderlichen finanziellen Ressourcen werden dem Schulträger pauschal zugewiesen, so dass sich z.B. für einzügige Grundschulen 20 Stunden, für zwei- und dreizügige Grundschulen 30 Stunden und für vierzügige Grundschulen 40 Stunden personelle Unterstützung ergeben. Näheres regelt die Sächsische Grundschulzuweisungsverordnung – SächsGSZuwVO in gültiger Fassung.

Grundschulen, die sich an der Pilotphase beteiligen, profitieren von:

- zusätzlicher personeller Unterstützung gemäß SächsGSZuwVO
- einer Klassenobergrenze von 25 Schülern für die Klassenstufe 1 und 2 gemäß § 4 Absatz 2 SächsKlassBVO
- bedarfsorientierter Beratung und Begleitung sowie von spezifischen zentralen und regionalen Unterstützungs- und Fortbildungsangeboten
- einer gemeinsamen Vereinbarung der Schule mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, in der die konkreten Maßnahmen zur Unterstützung und Umsetzung der Pilotphase an der einzelnen Schule festgehalten werden
- einer Abstimmung mit der Arbeitsgruppe bei Entscheidungen im Einzelfall
- einem Erfahrungsaustausch im Netzwerk der Pilotschulen

Grundschulen, die sich für die Beteiligung an der Pilotphase bewerben, sollten

- einer Erprobung des Verzichts auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgeschlossen gegenüberstehen und bewusst Förderung und Prävention im Anfangsunterricht gestalten
- eine von der Schulkonferenz beschlossene konzeptionelle Grundlage nach beigefügtem Muster vorlegen
- die Arbeit in der Pilotphase als gemeinsame Aufgabe des gesamten Kollegiums verstehen
- ihre Erfahrungen, Erkenntnisse und Fragen in die Ergebnissicherung der Pilotphase einbringen

Der Bewerbungsbogen, einschließlich Konzeption (vgl. Muster), ist bis spätestens

03.05.2019

vollständig an den zuständigen Standort des Landesamtes für Schule und Bildung zu senden.

Die Unterlagen sind mit dem Votum des Standortes des Landesamtes für Schule und Bildung bis spätestens 10.05.2019 dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, Referat 43 zur weiteren Bearbeitung vorzulegen.

Alle Bewerber erhalten bis 07.06.2019 eine Rückmeldung. Für die ausgewählten Grundschulen findet in der 26. Kalenderwoche 2019 die Auftaktveranstaltung für die Pilotphase in Dresden statt.

ANLAGEN
Bewerbungsformular

Anlage 2

Bewerbung für die Pilotphase an Grundschulen

Name und Anschrift der Schule	Telefon:
	E-Mail:
	Homepage:
	Schulleiter:

Leitbild der Schule <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Motivation zur Bewerbung (<i>Mehrfachnennungen sind möglich.</i>) <input type="checkbox"/> das Team verfügt in diesem Zusammenhang bereits über Erfahrungen <input type="checkbox"/> das Team möchte in diesem Zusammenhang Erfahrungen sammeln <input type="checkbox"/> passt in das Gesamtkonzept der Schule <input type="checkbox"/> fördert Umgang mit Heterogenität <input type="checkbox"/> stärkt die Klassengemeinschaft <input type="checkbox"/> fördert und fordert die Selbstständigkeit aller Kinder <input type="checkbox"/> erfordert Individualisierung und Differenzierung <input type="checkbox"/> fordert Lehrkräfte heraus <input type="checkbox"/> fördert die Teamentwicklung der Lehrkräfte <input type="checkbox"/> stärkt die Zusammenarbeit Lehrer-/Hort-Team <input type="checkbox"/> stärkt Zusammenarbeit mit Eltern <input type="checkbox"/> sonstiges <hr/>
Erwartungshaltung:

Muster für die Konzeption im Rahmen des Schulprogramms:

Erfahrungen der Schule für die Pilotphase:

Konzeptionelle Ideen:

bezüglich der Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes am Schulanfang:

bezüglich der Förderung im Unterricht auf der Basis pädagogischer Diagnostik:

bezüglich der Zusammenarbeit mit der Kita in der Verzahnung von Schulvorbereitungsjahr und Schuleingangsphase:

bezüglich der Kooperation mit dem Hort und der Umsetzung von Ganztagsangeboten:

bezüglich der Zusammenarbeit im Kollegium:

bezüglich der Elternarbeit:

bezüglich der Zusammenarbeit mit weiteren Partnern (Schulpsychologie, Jugendamt, Therapeuten etc.):

Sonstiges bezüglich gegebenenfalls weiterer Aspekte:

Vorschläge, Hinweise:

Beschluss der Schulkonferenz

vom _____

Ort, Datum/ Unterschrift des Schulleiters

Kenntnisnahme der zuständigen Schulaufsichtsbehörde

Ort, Datum/Unterschrift

Vereinbarung

zwischen

dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK), Referat 43

und

der Grundschule

zur

Teilnahme an der Pilotphase an Grundschulen

zum grundsätzlichen Verzicht auf die Feststellung möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung bereits vor der Einschulung oder in Klassenstufe 1

Zielsetzung:

Die Grundschule erprobt zur Stärkung ihrer Schulentwicklung Maßnahmen zur Inklusion und verzichtet dabei grundsätzlichen auf die Feststellung möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung bereits vor der Einschulung oder in Klassenstufe 1

Das **SMK-Referat 43** bietet in enger Abstimmung mit dem Landesamt für Schule und Bildung:

Bedarfsorientierte Beratung und Begleitung
Zentrale und regionale Unterstützungs- und Fortbildungsangebote
Zusätzliche personelle Unterstützung gemäß § 4c Abs. 3 Satz 5 SächsSchulG
Vorortbesuche

Die **Grundschule** bringt ein:

Offenheit und Motivation
Aufgeschlossenheit gegenüber Heterogenität, Individualisierung und Differenzierung
Kultur der Teamarbeit im Kollegium
Gestaltung von Maßnahmen zur Umsetzung der Pilotphase
Bereitschaft der Mitwirkung am Ergebnisbericht

Die Vereinbarung gilt ab 1. August 2019, beginnend mit der Vorbereitung im Schuljahr 2019/2020 und einer anschließenden Laufzeit von drei Schuljahren, bis zum 31. Juli 2023.

.....
Schulleitung
Grundschule

.....
SMK – Referat 43, Referatsleiter

Ort,

Dresden,

Verordnung
des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus
über Zuweisungen an Grundschulen zur personellen Unterstützung in der
Schuleingangsphase
(Sächsische Grundschulzuweisungsverordnung - SächsGSZuwVO)

Vom 24. Juli 2018

Auf Grund des § 4c Absatz 10 des Sächsischen Schulgesetzes in der Fassung der Bekanntmachung vom 16. Juli 2004 (SächsGVBl. S. 298), der durch Artikel 1 Nummer 10 des Gesetzes vom 26. April 2017 (SächsGVBl. S. 242) eingefügt worden ist, verordnet das Staatsministerium für Kultus im Einvernehmen mit dem Staatsministerium der Finanzen:

§ 1

Zweckbestimmung

(1) Öffentliche und freie Träger von Grundschulen erhalten nach Maßgabe dieser Verordnung auf Antrag pauschalierte zweckgebundene Zuweisungen zur personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase, wenn sie auf ein Feststellungsverfahren für die Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung im Rahmen der Aufnahme in die Grundschule und in der Klassenstufe 1 grundsätzlich verzichten.

(2) Die Zuweisungen sind nur für ausgewählte Grundschulen im Rahmen der Pilotphase vom 1. August 2019 bis zum 31. Juli 2023 möglich.

(3) ¹Die zur Verfügung gestellten Mittel gemäß dieser Verordnung sind durch den Schulträger in Abstimmung mit dem Schulleiter für Dienstleistungen in Form von personeller Unterstützung in der Schuleingangsphase zu verwenden. ²Dazu können Personen eingesetzt werden, die über eine persönliche und fachliche Eignung verfügen, die sie für diese Aufgabe befähigt. ³Dazu gehören insbesondere:

1. pädagogische Fachkräfte mit Berufsabschlüssen, berufsqualifizierenden Abschlüssen und sonstigen beruflichen Qualifikationen gemäß § 1 Absatz 1 bis 3 der Sächsischen Qualifikations- und Fortbildungsverordnung pädagogischer Fachkräfte vom 20. September 2010 (SächsGVBl. S. 277), die zuletzt durch Artikel 2 der Verordnung vom 6. Juni 2017 (SächsGVBl. S. 290) geändert worden ist, in der jeweils geltenden Fassung,
2. Fachkräfte mit einer Qualifikation im Bereich integrative Lerntherapie.

(4) Über den Einsatz der zusätzlichen personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase entscheidet der Schulleiter entsprechend dem pädagogischen Konzept, das der Beteiligung an der Pilotphase zugrunde liegt.

§ 2

Berechnung der Zuweisungen

(1) ¹Die schuljährliche Zuweisung richtet sich nach der Zügigkeit der Grundschulen. ²Für das Schuljahr 2019/20 werden zugewiesen:

1. für einzügige Grundschulen 27 795 Euro,
2. für zwei- und dreizügige Grundschulen 41 693 Euro,
3. für vierzügige Grundschulen 55 590 Euro,
4. für fünfzügige Grundschulen 69 488 Euro,
5. für sechszügige Grundschulen 83 386 Euro.

³Für die nachfolgenden Schuljahre erhöhen sich die genannten Beiträge um jeweils 3 Prozent gegenüber dem vorausgehenden Schuljahr. ⁴Zusätzlich zur schuljährlichen Zuweisung ist eine Verwaltungspauschale in Höhe von 10 Prozent des Betrages nach den Sätzen 2 und 3 zu zahlen.

(2) ¹Für Grundschulen, die im Rahmen des zweiten Ausschreibungsverfahrens ausgewählt worden sind, werden für das Schuljahr 2020/21 zugewiesen:

1. für einzügige Grundschulen 28 629 Euro,
2. für zwei- und dreizügige Grundschulen 42 944 Euro,
3. für vierzügige Grundschulen 57 258 Euro,

4. für fünfzügige Grundschulen 71 573 Euro,
5. für sechszügige Grundschulen 85 888 Euro.

²Absatz 1 Satz 3 und 4 gilt entsprechend.

(3) Für die Berechnung nach Absatz 1 oder Absatz 2 wird die Anzahl der Klassen der Klassenstufe 1 zu Beginn des vorangegangenen Schuljahres zugrunde gelegt.¹

§ 3

Zuweisungsverfahren

(1) ¹Antragsberechtigt sind die Schulträger. ²Der Antrag ist schriftlich bis zum 1. Dezember 2018 bei der Schulaufsichtsbehörde zu stellen.

(2) ¹Die Schulaufsichtsbehörde setzt die Zuweisung für jede ausgewählte Grundschule für den gesamten Zeitraum der Pilotphase durch Bescheid bis zum 1. Februar 2019 fest. ²Ändert sich die Anzahl der Klassen nach § 2 Absatz 2 im Zuweisungszeitraum, ist die Berechnung für das folgende Schuljahr anzupassen.

(3) ¹Für Grundschulen, die im Rahmen des zweiten Ausschreibungsverfahrens ausgewählt worden sind, gilt Absatz 1 mit der Maßgabe, dass der Antrag schriftlich bis zum 1. Dezember 2019 bei der Schulaufsichtsbehörde zu stellen ist. ²Absatz 2 gilt mit der Maßgabe, dass die Zuweisung für den Zeitraum vom 1. August 2020 bis zum 31. Juli 2023 durch Bescheid bis zum 1. Februar 2020 festgesetzt wird.²

§ 4

Auszahlung und Verwendung

(1) Die Zuweisung für das jeweils begonnene Schuljahr wird in zwei Raten ausgezahlt, wobei am 1. September eines jeden Jahres der auf die Monate August bis Dezember entfallende Teilbetrag und am 1. Februar eines jeden Jahres der auf die Monate Januar bis Juli entfallende Teilbetrag zu zahlen ist.

(2) Für den Nachweis der aus den zugewiesenen Mitteln bestrittenen Ausgaben hat der Zuweisungsempfänger für jede Grundschule, für die er Zuweisungen nach dieser Verordnung erhält, mindestens ein gesondertes Sachkonto einzurichten.

(3) ¹Die für die einzelne Grundschule festgesetzte Zuweisung ist nur an dieser Schule zweckentsprechend zu verwenden. ²Eine Mittelübertragung zwischen mehreren Grundschulen ist unzulässig.

§ 5

Verwendungsnachweis

(1) Der Zuweisungsbescheid wird mit der Nebenbestimmung erlassen, dass der Zuweisungsempfänger

1. jeweils bis zum 30. September eines Kalenderjahres gegenüber der Schulaufsichtsbehörde die zweckentsprechende Verwendung der Zuweisung im vorangegangenen Schuljahr für jede Schule gesondert nachweist, in dem er dies schriftlich unter Beifügung eines Auszugs jedes Sachkontos versichert,
2. bis zum 31. Juli 2028 sämtliche die Verwendung der Zuweisung einschließlich der Nutzung betreffenden Unterlagen und Dateien aufbewahrt.

(2) Die Frist nach Absatz 1 Nummer 1 kann auf Antrag aus wichtigem Grund um bis zu drei Monate verlängert werden.

§ 6

Formulare

Sofern die Schulaufsichtsbehörde Formulare für den Antrag oder den Verwendungsnachweis vorgibt, sind diese zu verwenden.

§ 7

Inkrafttreten

Diese Verordnung tritt mit Wirkung vom 1. August 2018 in Kraft.

Dresden, den 24. Juli 2018

Der Staatsminister für Kultus

Christian Piwarz

-
- 1 § 2 geändert durch Verordnung vom 28. Juni 2019 (SächsGVBl. S. 567)
 - 2 § 3 geändert durch Verordnung vom 28. Juni 2019 (SächsGVBl. S. 567)

Änderungsvorschriften

Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Änderung der Sächsischen Grundschulzuweisungsverordnung
vom 28. Juni 2019 (SächsGVBl. S. 567)

Erfassung der Einzelfälle nach Indikatoren

Schuljahr 2020/2021 (7)														
EF- Nummer SMK	Grundschule	EF Beantragung			Zurückstellung		Eingliederungs- hilfe		Auffälligkeiten vor Schulbeginn		außerschul. Professionelle Unterstützung		Feststellung spFÖ- Bedarf	
		vor Schulbe- ginn	in Klasse 1	nach Ver- bleib in KI.1	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	L	em- soz
EF01/2020-21	Auerbach			x		x		x		x		x		x
EF02/2020-21	Ringelnatz			x	x			x		x		x		x
EF03/2020-21	Ringelnatz			x		x		x		x		x		x
EF04/2020-21	Ringelnatz			x		x		x		x		x		x
EF05/2020-21	Ringelnatz		x			x		x		x		x		x
EF06/2020-21	Dippoldiswalde		x			x		x		x		x		x
EF07/2020-21	Plauen	x			x		x		x		x		x	x
Schuljahr 2019/2020 (14)														
EF- Nummer SMK	Grundschule	EF Beantragung			Zurückstellung		Eingliederungs- hilfe		Auffälligkeiten vor Schulbeginn		Professionelle Unterstützung		spFÖ	
		vor Schulbe- ginn	in Klasse 1	nach Ver- bleib in KI.1	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	L	em- soz
EF01/2019-20	Dippoldiswalde		x			x		x		x		x		x

EF02/2019/20	Kitzsch		x			x	x		x		x			x
EF03/2019-20	Kitzsch		x			x		x	x		x			x
EF04/2019-20	Ringelnatz		x			x		x	x		x			x
EF05/2019-20	Ringelnatz			x		x	x		x		x			x
EF06/2019-20	Ringelnatz			x		x	x		x		x			x
EF07/2019-20	Kitzsch	x				x		x	x		x		x	
EF08/2019-20	Dippoldiswalde		x		x			x	x		x		x	
EF09/2019-20	Auerbach		x		x			x	x		x		x	
EF10/2020-19	Plauen		x		x		x		x		x			x
EF11/2019-20	Dippoldiswalde	x			x			x	x		x			x
EF12/202019	Ringelnatz	x			x		x		x		x		x	
EF13/2019-20	Ringelnatz	x			x		x		x		x			x
EF14/2019-20	Ringelnatz	x			x		x		x		x			x

Schuljahr 2018/2019 (7)														
EF- Nummer SMK	Grundschule	EF Beantragung			Zurückstellung		Eingliederungs- hilfe		Auffälligkeiten vor Schulbeginn		Professionelle Unterstützung		spFÖ	
		vor Schulbe- ginn	in Klasse 1	nach Ver- bleib in Kl.1	ja	nein	ja	nein	ja	nein	ja	nein	L	em- soz
EF01/2018-19	Ringelnatz	x				x		x		x		x		Einschulung Wiedervorst. (WV)
EF02/2018-19	Dippoldiswalde	x				x		x		x		x		Einschulung Wiedervorst (WV)
EF03/2018-19	Ringelnatz	x				x		x		x		x		x

EF04/2018-19	Plauen	x				x	x		x		x			x
EF05/2018-19	Ringelnatz	x				x	x		x		x			x
EF06/2018-19	Dippoldiswalde	x				x		x	x		x		x	
EF07/2018-19	Laubusch		x			x		x	x		x		x	
28 EF	6 Schulen	12	10	6	9	19	14	14	28	0	25	3	12 (11+1 WV)	15 (15+1 WV)

Erfassung der Einzelfälle nach LaSuB Standorten und Schulen

LaSuB Sto/ GS	Schuljahr 2018/2019 7			2.HJ Corona-Pandemie Schuljahr 2019/2020 14			Corona-Pandemie Schuljahr 2020/2021 6		
	EF Diagnostik em.-soz	EF Diagnostik L	EF Diagnostik abgelehnt	EF Diagnostik em.-soz	EF Diagnostik L	EF Diagnostik abgelehnt	EF Diagnostik em.-soz	EF Diagnostik L	EF Diagnostik abgelehnt
Sto B									
GS Laubusch 1		1							
Sto D									
GS Dippoldis- walde 6		1 KÖ und L	1 Einschulung WV - L	1	2			1	
Sto L									
GS Ringelnatz 13	2		1 Einschulung WV- em-soz	5	1		2	2	
GS Kitzscher 3				2	1				
Sto Z									
GS Kuntzehohe Plauen 3	1			1			1		
GS Auerbach 2					1			1	
Zusammenfas- sung	3	2	2	9	5		3	4	
28		7			14			7	

Erfassung der EF zum Beschulungsort nach Diagnostik

	Schuljahr 2018/2019		Schuljahr 2019/2020		Schuljahr 2020/2021	
Anzahl der beschiedenen EF	5		14			
Ergebnis: spFö Bedarf em-soz	davon Unterricht		davon Unterricht		davon Unterricht	
	inklusive in GS 0	in FÖS/FÖZ 3	inklusive in GS 3	in FÖS/FÖZ 2	inklusive in GS	in FÖS/FÖZ
Ergebnis: spFÖ Bedarf L	davon Unterricht		davon Unterricht		davon Unterricht	
	inklusive in GS 0	in FÖS/FÖZ 2	inklusive in GS 0	in FÖS/FÖZ 6	inklusive in GS	in FÖS/FÖZ
Gesamt	0	5	3	8		
noch offene Verfahren	0		3			

16 beschiedene Fälle
12 offene Fälle

F01. Inklusiv unterrichtete Schüler

Die Schüler sind bei dem Förderschwerpunkt einzutragen, der primär gefördert wird.

Förder- schwerpunkt(e)	Klassenstufe	Schüler					darunter von Spalte Schüler	
							Schüler, deren Herkunfts- sprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist	Schüler mit gutachterlich bestätigtem Autismus
		männlich	weiblich	divers	ohne Angabe	insgesamt	insgesamt	insgesamt
Lernen	1	106	49			155	16	1
	2	108	78			186	32	
	3	102	84			186	27	
	4	97	86			183	28	
	zusammen	413	297			710	103	1
Sehen	1	6	3			9	2	
	2	9	8			17		
	3	8	6			14		
	4	11	4			15		
	zusammen	34	21			55	2	
Hören	1	32	21			53	1	
	2	21	21			42	2	
	3	18	16			34	1	
	4	24	25			49	1	
	zusammen	95	83			178	5	
Sprache	1	298	192			490	51	
	2	322	180			502	63	
	3	349	200			549	80	
	4	262	129			391	59	
	zusammen	1231	701			1932	253	
Körperliche und motorische Entwicklung	1	67	43			110	9	
	2	68	47			115	9	
	3	83	57			140	5	
	4	66	47			113	11	
	zusammen	284	194			478	34	
Geistige Entwicklung	1	11	9			20	2	
	2	8	13			21	7	
	3	9	11			20	1	1
	4	15	15			30	1	1
	zusammen	43	48			91	11	2
Emotionale und soziale Entwicklung	1	244	77			321	27	5
	2	326	79			405	33	5
	3	429	93			522	39	11

	4	395	76			471	26	8
	zusammen	1394	325			1719	125	29
Insgesamt	1	764	394			1158	108	6
	2	862	426			1288	146	5
	3	998	467			1465	153	12
	4	870	382			1252	126	9
	Insgesamt	3494	1669			5163	533	32

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Davon mit dem Förderschwerpunkt																							
	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2015/2016																								
Öffentliche Trägerschaft	4 079	2 778	1 301	1 273	1 045	228	19	10	9	170	86	84	367	200	167	353	192	161	48	26	22	1 849	1 219	630
Chemnitz, Stadt	315	210	105	65	49	16	-	-	-	8	5	3	18	11	7	14	7	7	2	1	1	208	137	71
Erzgebirgskreis	285	170	115	44	37	7	-	-	-	13	7	6	37	17	20	41	21	20	2	1	1	148	87	61
Mittelsachsen	292	202	90	60	53	7	3	2	1	14	7	7	29	17	12	64	34	30	3	-	3	119	89	30
Vogtlandkreis	271	185	86	48	42	6	-	-	-	8	5	3	31	13	18	37	17	20	4	3	1	143	105	38
Zwickau	372	232	140	100	82	18	4	3	1	15	10	5	40	17	23	78	44	34	5	-	5	130	76	54
Dresden, Stadt	212	148	64	55	48	7	2	-	2	19	9	10	33	19	14	22	13	9	12	9	3	69	50	19
Bautzen	176	124	52	59	48	11	-	-	-	9	5	4	28	15	13	2	1	1	2	1	1	76	54	22
Görlitz	157	106	51	47	41	6	3	2	1	12	7	5	23	15	8	4	3	1	3	2	1	65	36	29
Meißen	313	221	92	120	102	18	3	1	2	10	4	6	31	20	11	48	28	20	4	1	3	97	65	32
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	224	153	71	88	68	20	1	1	-	9	5	4	22	14	8	16	13	3	3	-	3	85	52	33
Leipzig, Stadt	759	531	228	290	235	55	1	-	1	29	13	16	37	21	16	14	5	9	5	5	-	383	252	131
Leipzig	335	247	88	174	144	30	1	-	1	15	6	9	23	14	9	4	2	2	2	2	-	116	79	37
Nordsachsen	368	249	119	123	96	27	1	1	-	9	3	6	15	7	8	9	4	5	1	1	-	210	137	73
Freie Trägerschaft	330	194	136	77	62	15	40	19	21	14	6	8	68	30	38	81	49	32	6	2	4	44	26	18
Chemnitz, Stadt	36	19	17	6	5	1	4	3	1	2	-	2	10	4	6	4	2	2	-	-	-	10	5	5
Erzgebirgskreis	35	21	14	5	5	-	9	3	6	1	-	1	6	2	4	10	8	2	-	-	-	4	3	1
Mittelsachsen	22	13	9	6	4	2	3	2	1	1	1	-	3	3	-	8	2	6	-	-	-	1	1	-
Vogtlandkreis	37	18	19	6	3	3	8	3	5	1	-	1	3	1	2	13	6	7	1	-	1	5	5	-
Zwickau	28	20	8	10	10	-	3	2	1	-	-	-	3	1	2	5	5	-	-	-	-	7	2	5
Dresden, Stadt	43	22	21	11	10	1	4	1	3	-	-	-	12	4	8	12	6	6	2	-	2	2	1	1
Bautzen	5	3	2	1	1	-	-	-	-	-	-	-	3	2	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Görlitz	24	19	5	5	4	1	1	1	-	1	1	-	4	4	-	12	8	4	-	-	-	1	1	-
Meißen	22	10	12	5	1	4	1	1	-	1	-	1	2	1	1	10	5	5	2	1	1	1	1	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	19	12	7	7	6	1	2	-	2	3	1	2	4	2	2	1	1	-	-	-	-	2	2	-
Leipzig, Stadt	28	16	12	11	10	1	1	1	-	3	3	-	10	1	9	-	-	-	-	-	-	3	1	2
Leipzig	14	8	6	2	1	1	2	-	2	-	-	-	2	1	1	5	5	-	-	-	-	3	1	2
Nordsachsen	17	13	4	2	2	-	2	2	-	1	-	1	6	4	2	1	1	-	1	1	-	4	3	1

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Davon mit dem Förderschwerpunkt																							
	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	4 409	2 972	1 437	1 350	1 107	243	59	29	30	184	92	92	435	230	205	434	241	193	54	28	26	1 893	1 245	648
Chemnitz, Stadt	351	229	122	71	54	17	4	3	1	10	5	5	28	15	13	18	9	9	2	1	1	218	142	76
Erzgebirgskreis	320	191	129	49	42	7	9	3	6	14	7	7	43	19	24	51	29	22	2	1	1	152	90	62
Mittelsachsen	314	215	99	66	57	9	6	4	2	15	8	7	32	20	12	72	36	36	3	-	3	120	90	30
Vogtlandkreis	308	203	105	54	45	9	8	3	5	9	5	4	34	14	20	50	23	27	5	3	2	148	110	38
Zwickau	400	252	148	110	92	18	7	5	2	15	10	5	43	18	25	83	49	34	5	-	5	137	78	59
Dresden, Stadt	255	170	85	66	58	8	6	1	5	19	9	10	45	23	22	34	19	15	14	9	5	71	51	20
Bautzen	181	127	54	60	49	11	-	-	-	9	5	4	31	17	14	2	1	1	2	1	1	77	54	23
Görlitz	181	125	56	52	45	7	4	3	1	13	8	5	27	19	8	16	11	5	3	2	1	66	37	29
Meißen	335	231	104	125	103	22	4	2	2	11	4	7	33	21	12	58	33	25	6	2	4	98	66	32
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	243	165	78	95	74	21	3	1	2	12	6	6	26	16	10	17	14	3	3	-	3	87	54	33
Leipzig, Stadt	787	547	240	301	245	56	2	1	1	32	16	16	47	22	25	14	5	9	5	5	-	386	253	133
Leipzig	349	255	94	176	145	31	3	-	3	15	6	9	25	15	10	9	7	2	2	2	-	119	80	39
Nordsachsen	385	262	123	125	98	27	3	3	-	10	3	7	21	11	10	10	5	5	2	2	-	214	140	74

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2016/2017																								
Öffentliche Trägerschaft	4 100	2 782	1 318	1 306	1 071	235	26	14	12	150	77	73	341	195	146	371	197	174	45	26	19	1 861	1 202	659
Chemnitz, Stadt	313	205	108	62	50	12	1	1	-	9	4	5	21	14	7	17	8	9	2	1	1	201	127	74
Erzgebirgskreis	266	168	98	46	41	5	1	-	1	11	7	4	30	15	15	39	17	22	2	-	2	137	88	49
Mittelsachsen	259	172	87	63	53	10	4	2	2	6	3	3	19	8	11	58	27	31	3	-	3	106	79	27
Vogtlandkreis	284	191	93	44	35	9	-	-	-	9	4	5	28	18	10	50	26	24	5	3	2	148	105	43
Zwickau	383	246	137	109	89	20	4	3	1	14	10	4	36	15	21	61	35	26	3	-	3	156	94	62
Dresden, Stadt	209	141	68	57	51	6	2	-	2	8	4	4	35	18	17	24	10	14	10	9	1	73	49	24
Bautzen	157	110	47	48	40	8	-	-	-	11	5	6	26	13	13	4	3	1	4	2	2	64	47	17
Görlitz	147	97	50	36	31	5	2	1	1	8	5	3	22	14	8	7	5	2	3	2	1	69	39	30
Meißen	330	241	89	119	105	14	6	3	3	7	4	3	33	24	9	53	30	23	-	-	-	112	75	37
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	229	160	69	89	70	19	1	1	-	11	5	6	23	14	9	18	12	6	2	-	2	85	58	27
Leipzig, Stadt	774	533	241	304	244	60	2	1	1	30	15	15	34	20	14	25	15	10	6	5	1	373	233	140
Leipzig	355	257	98	187	149	38	2	1	1	17	8	9	19	12	7	6	5	1	3	3	-	121	79	42
Nordsachsen	394	261	133	142	113	29	1	1	-	9	3	6	15	10	5	9	4	5	2	1	1	216	129	87
Freie Trägerschaft	323	187	136	78	62	16	40	20	20	17	8	9	70	35	35	70	35	35	5	2	3	43	25	18
Chemnitz, Stadt	25	11	14	5	4	1	5	2	3	3	1	2	6	2	4	1	1	-	-	-	-	5	1	4
Erzgebirgskreis	31	20	11	8	8	-	7	4	3	1	-	1	4	2	2	10	5	5	-	-	-	1	1	-
Mittelsachsen	20	10	10	6	3	3	3	2	1	-	-	-	2	2	-	8	2	6	-	-	-	1	1	-
Vogtlandkreis	46	29	17	9	5	4	7	4	3	1	-	1	7	5	2	12	6	6	-	-	-	10	9	1
Zwickau	32	22	10	14	12	2	2	1	1	1	1	-	4	2	2	6	4	2	-	-	-	5	2	3
Dresden, Stadt	39	17	22	4	3	1	4	2	2	1	-	1	14	7	7	11	4	7	2	-	2	3	1	2
Bautzen	7	3	4	1	-	1	1	1	-	-	-	-	4	2	2	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Görlitz	17	12	5	3	3	-	1	1	-	1	1	-	4	2	2	7	4	3	-	-	-	1	1	-
Meißen	24	16	8	7	7	-	1	1	-	2	1	1	5	3	2	7	3	4	1	-	1	1	1	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	18	10	8	7	6	1	3	-	3	2	-	2	1	1	-	3	2	1	-	-	-	2	1	1
Leipzig, Stadt	24	12	12	7	5	2	1	1	-	4	3	1	11	3	8	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Leipzig	17	8	9	-	-	-	4	1	3	-	-	-	3	2	1	4	3	1	-	-	-	6	2	4
Nordsachsen	23	17	6	7	6	1	1	-	1	1	1	-	5	2	3	1	1	-	2	2	-	6	5	1

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	4 423	2 969	1 454	1 384	1 133	251	66	34	32	167	85	82	411	230	181	441	232	209	50	28	22	1 904	1 227	677
Chemnitz, Stadt	338	216	122	67	54	13	6	3	3	12	5	7	27	16	11	18	9	9	2	1	1	206	128	78
Erzgebirgskreis	297	188	109	54	49	5	8	4	4	12	7	5	34	17	17	49	22	27	2	-	2	138	89	49
Mittelsachsen	279	182	97	69	56	13	7	4	3	6	3	3	21	10	11	66	29	37	3	-	3	107	80	27
Vogtlandkreis	330	220	110	53	40	13	7	4	3	10	4	6	35	23	12	62	32	30	5	3	2	158	114	44
Zwickau	415	268	147	123	101	22	6	4	2	15	11	4	40	17	23	67	39	28	3	-	3	161	96	65
Dresden, Stadt	248	158	90	61	54	7	6	2	4	9	4	5	49	25	24	35	14	21	12	9	3	76	50	26
Bautzen	164	113	51	49	40	9	1	1	-	11	5	6	30	15	15	4	3	1	4	2	2	65	47	18
Görlitz	164	109	55	39	34	5	3	2	1	9	6	3	26	16	10	14	9	5	3	2	1	70	40	30
Meißen	354	257	97	126	112	14	7	4	3	9	5	4	38	27	11	60	33	27	1	-	1	113	76	37
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	247	170	77	96	76	20	4	1	3	13	5	8	24	15	9	21	14	7	2	-	2	87	59	28
Leipzig, Stadt	798	545	253	311	249	62	3	2	1	34	18	16	45	23	22	25	15	10	6	5	1	374	233	141
Leipzig	372	265	107	187	149	38	6	2	4	17	8	9	22	14	8	10	8	2	3	3	-	127	81	46
Nordsachsen	417	278	139	149	119	30	2	1	1	10	4	6	20	12	8	10	5	5	4	3	1	222	134	88

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2017/2018																								
Öffentliche Trägerschaft	4 155	2 830	1 325	1 377	1 135	242	29	16	13	155	80	75	348	198	150	351	194	157	48	32	16	1 847	1 175	672
Chemnitz, Stadt	296	198	98	59	47	12	3	3	-	10	6	4	18	12	6	21	10	11	1	-	1	184	120	64
Erzgebirgskreis	249	157	92	39	35	4	3	1	2	11	7	4	27	15	12	29	12	17	1	-	1	139	87	52
Mittelsachsen	218	150	68	57	46	11	4	2	2	6	3	3	23	10	13	40	23	17	3	1	2	85	65	20
Vogtlandkreis	274	186	88	38	33	5	2	1	1	8	4	4	24	18	6	43	21	22	4	3	1	155	106	49
Zwickau	395	266	129	117	98	19	3	2	1	8	5	3	44	20	24	62	41	21	1	-	1	160	100	60
Dresden, Stadt	216	152	64	64	61	3	1	-	1	11	4	7	44	25	19	20	10	10	10	8	2	66	44	22
Bautzen	169	114	55	47	40	7	-	-	-	9	5	4	28	13	15	7	5	2	6	3	3	72	48	24
Görlitz	132	80	52	26	24	2	1	-	1	12	4	8	24	12	12	1	1	-	5	4	1	63	35	28
Meißen	299	222	77	95	86	9	5	2	3	8	5	3	28	22	6	42	28	14	1	1	-	120	78	42
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	243	169	74	102	81	21	1	1	-	10	5	5	19	11	8	26	13	13	1	-	1	84	58	26
Leipzig, Stadt	821	540	281	337	262	75	3	2	1	30	15	15	26	12	14	30	13	17	10	8	2	385	228	157
Leipzig	431	316	115	238	196	42	3	2	1	20	10	10	27	18	9	18	11	7	4	3	1	121	76	45
Nordsachsen	412	280	132	158	126	32	-	-	-	12	7	5	16	10	6	12	6	6	1	1	-	213	130	83
Freie Trägerschaft	335	194	141	91	70	21	49	21	28	16	8	8	60	32	28	71	38	33	5	3	2	43	22	21
Chemnitz, Stadt	29	13	16	5	4	1	5	2	3	3	1	2	6	1	5	2	1	1	1	1	-	7	3	4
Erzgebirgskreis	35	24	11	11	9	2	11	6	5	-	-	-	1	1	-	10	6	4	1	1	-	1	1	-
Mittelsachsen	19	13	6	3	2	1	3	2	1	1	1	-	3	3	-	7	3	4	-	-	-	2	2	-
Vogtlandkreis	44	26	18	11	6	5	7	4	3	1	-	1	7	6	1	12	5	7	-	-	-	6	5	1
Zwickau	31	18	13	10	8	2	3	1	2	-	-	-	6	3	3	8	4	4	-	-	-	4	2	2
Dresden, Stadt	42	20	22	8	8	-	7	1	6	1	-	1	10	5	5	10	5	5	2	-	2	4	1	3
Bautzen	6	2	4	2	-	2	-	-	-	-	-	-	4	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Görlitz	26	19	7	8	7	1	2	1	1	2	2	-	4	2	2	9	6	3	-	-	-	1	1	-
Meißen	15	12	3	5	5	-	2	2	-	-	-	-	4	2	2	4	3	1	-	-	-	-	-	-
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	15	7	8	6	5	1	2	-	2	2	-	2	-	-	-	3	1	2	-	-	-	2	1	1
Leipzig, Stadt	30	16	14	9	6	3	1	1	-	4	3	1	9	3	6	-	-	-	-	-	-	7	3	4
Leipzig	21	9	12	2	1	1	5	1	4	1	1	-	2	2	-	5	3	2	-	-	-	6	1	5
Nordsachsen	22	15	7	11	9	2	1	-	1	1	-	1	4	2	2	1	1	-	1	1	-	3	2	1

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
				i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	4 490	3 024	1 466	1 468	1 205	263	78	37	41	171	88	83	408	230	178	422	232	190	53	35	18	1 890	1 197	693
Chemnitz, Stadt	325	211	114	64	51	13	8	5	3	13	7	6	24	13	11	23	11	12	2	1	1	191	123	68
Erzgebirgskreis	284	181	103	50	44	6	14	7	7	11	7	4	28	16	12	39	18	21	2	1	1	140	88	52
Mittelsachsen	237	163	74	60	48	12	7	4	3	7	4	3	26	13	13	47	26	21	3	1	2	87	67	20
Vogtlandkreis	318	212	106	49	39	10	9	5	4	9	4	5	31	24	7	55	26	29	4	3	1	161	111	50
Zwickau	426	284	142	127	106	21	6	3	3	8	5	3	50	23	27	70	45	25	1	-	1	164	102	62
Dresden, Stadt	258	172	86	72	69	3	8	1	7	12	4	8	54	30	24	30	15	15	12	8	4	70	45	25
Bautzen	175	116	59	49	40	9	-	-	-	9	5	4	32	15	17	7	5	2	6	3	3	72	48	24
Görlitz	158	99	59	34	31	3	3	1	2	14	6	8	28	14	14	10	7	3	5	4	1	64	36	28
Meißen	314	234	80	100	91	9	7	4	3	8	5	3	32	24	8	46	31	15	1	1	-	120	78	42
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	258	176	82	108	86	22	3	1	2	12	5	7	19	11	8	29	14	15	1	-	1	86	59	27
Leipzig, Stadt	851	556	295	346	268	78	4	3	1	34	18	16	35	15	20	30	13	17	10	8	2	392	231	161
Leipzig	452	325	127	240	197	43	8	3	5	21	11	10	29	20	9	23	14	9	4	3	1	127	77	50
Nordsachsen	434	295	139	169	135	34	1	-	1	13	7	6	20	12	8	13	7	6	2	2	-	216	132	84

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Davon mit dem Förderschwerpunkt																							
	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2018/2019																								
Öffentliche Trägerschaft	4 387	3 000	1 387	1 445	1 201	244	35	19	16	146	73	73	345	202	143	435	254	181	52	35	17	1 929	1 216	713
Chemnitz, Stadt	282	183	99	55	44	11	3	3	-	11	6	5	14	8	6	25	16	9	1	-	1	173	106	67
Erzgebirgskreis	257	168	89	43	37	6	4	3	1	13	7	6	24	15	9	30	14	16	2	1	1	141	91	50
Mittelsachsen	230	155	75	55	46	9	3	1	2	5	4	1	25	12	13	45	25	20	3	2	1	94	65	29
Vogtlandkreis	307	197	110	35	30	5	3	1	2	7	3	4	27	18	9	53	31	22	3	3	-	179	111	68
Zwickau	397	278	119	117	104	13	1	-	1	2	1	1	34	18	16	71	44	27	3	2	1	169	109	60
Dresden, Stadt	233	165	68	61	55	6	5	2	3	11	6	5	39	24	15	26	15	11	14	10	4	77	53	24
Bautzen	166	120	46	44	40	4	-	-	-	11	7	4	30	17	13	9	6	3	7	4	3	65	46	19
Görlitz	144	95	49	32	30	2	-	-	-	10	3	7	17	9	8	7	6	1	5	4	1	73	43	30
Meißen	309	218	91	88	77	11	6	2	4	6	2	4	30	22	8	54	37	17	1	1	-	124	77	47
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	236	165	71	94	79	15	-	-	-	7	3	4	22	10	12	29	14	15	1	-	1	83	59	24
Leipzig, Stadt	911	614	297	381	304	77	6	4	2	26	13	13	36	21	15	43	23	20	9	6	3	410	243	167
Leipzig	486	341	145	260	213	47	4	3	1	23	11	12	28	14	14	34	19	15	3	2	1	134	79	55
Nordsachsen	429	301	128	180	142	38	-	-	-	14	7	7	19	14	5	9	4	5	-	-	-	207	134	73
Freie Trägerschaft	391	245	146	111	88	23	44	19	25	19	14	5	60	38	22	101	55	46	7	5	2	49	26	23
Chemnitz, Stadt	28	16	12	6	4	2	4	1	3	2	1	1	3	1	2	5	4	1	1	1	-	7	4	3
Erzgebirgskreis	44	28	16	11	9	2	8	5	3	1	1	-	2	2	-	19	10	9	1	1	-	2	-	2
Mittelsachsen	16	12	4	3	3	-	2	1	1	1	1	-	4	4	-	4	2	2	-	-	-	2	1	1
Vogtlandkreis	47	31	16	13	9	4	6	4	2	-	-	-	8	7	1	15	8	7	-	-	-	5	3	2
Zwickau	40	29	11	14	13	1	3	1	2	1	1	-	7	2	5	10	7	3	-	-	-	5	5	-
Dresden, Stadt	47	24	23	10	9	1	8	1	7	3	1	2	7	4	3	11	5	6	2	-	2	6	4	2
Bautzen	10	7	3	5	3	2	1	1	-	1	1	-	1	1	-	2	1	1	-	-	-	-	-	-
Görlitz	38	24	14	8	7	1	3	2	1	2	2	-	6	3	3	18	9	9	-	-	-	1	1	-
Meißen	19	16	3	6	6	-	2	2	-	1	1	-	5	3	2	3	3	-	1	1	-	1	-	1
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	14	6	8	5	3	2	2	-	2	1	-	1	-	-	-	3	2	1	-	-	-	3	1	2
Leipzig, Stadt	31	18	13	10	7	3	-	-	-	4	3	1	11	7	4	-	-	-	-	-	-	6	1	5
Leipzig	22	12	10	2	1	1	3	1	2	2	2	-	3	3	-	6	2	4	-	-	-	6	3	3
Nordsachsen	35	22	13	18	14	4	2	-	2	-	-	-	3	1	2	5	2	3	2	2	-	5	3	2

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	4 778	3 245	1 533	1 556	1 289	267	79	38	41	165	87	78	405	240	165	536	309	227	59	40	19	1 978	1 242	736
Chemnitz, Stadt	310	199	111	61	48	13	7	4	3	13	7	6	17	9	8	30	20	10	2	1	1	180	110	70
Erzgebirgskreis	301	196	105	54	46	8	12	8	4	14	8	6	26	17	9	49	24	25	3	2	1	143	91	52
Mittelsachsen	246	167	79	58	49	9	5	2	3	6	5	1	29	16	13	49	27	22	3	2	1	96	66	30
Vogtlandkreis	354	228	126	48	39	9	9	5	4	7	3	4	35	25	10	68	39	29	3	3	-	184	114	70
Zwickau	437	307	130	131	117	14	4	1	3	3	2	1	41	20	21	81	51	30	3	2	1	174	114	60
Dresden, Stadt	280	189	91	71	64	7	13	3	10	14	7	7	46	28	18	37	20	17	16	10	6	83	57	26
Bautzen	176	127	49	49	43	6	1	1	-	12	8	4	31	18	13	11	7	4	7	4	3	65	46	19
Görlitz	182	119	63	40	37	3	3	2	1	12	5	7	23	12	11	25	15	10	5	4	1	74	44	30
Meißen	328	234	94	94	83	11	8	4	4	7	3	4	35	25	10	57	40	17	2	2	-	125	77	48
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	250	171	79	99	82	17	2	-	2	8	3	5	22	10	12	32	16	16	1	-	1	86	60	26
Leipzig, Stadt	942	632	310	391	311	80	6	4	2	30	16	14	47	28	19	43	23	20	9	6	3	416	244	172
Leipzig	508	353	155	262	214	48	7	4	3	25	13	12	31	17	14	40	21	19	3	2	1	140	82	58
Nordsachsen	464	323	141	198	156	42	2	-	2	14	7	7	22	15	7	14	6	8	2	2	-	212	137	75

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
2019/2020																								
Öffentliche Trägerschaft	4 538	3 128	1 410	1 527	1 260	267	41	24	17	146	71	75	363	222	141	517	310	207	56	32	24	1 888	1 209	679
Chemnitz, Stadt	260	172	88	46	38	8	2	2	-	7	3	4	11	7	4	31	19	12	-	-	-	163	103	60
Erzgebirgskreis	289	195	94	50	45	5	5	3	2	13	7	6	27	18	9	32	19	13	4	1	3	158	102	56
Mittelsachsen	228	160	68	55	46	9	4	1	3	8	5	3	23	14	9	43	26	17	5	3	2	90	65	25
Vogtlandkreis	293	184	109	33	29	4	6	3	3	8	4	4	28	16	12	54	35	19	1	1	-	163	96	67
Zwickau	376	264	112	109	96	13	-	-	-	3	1	2	33	20	13	62	35	27	2	2	-	167	110	57
Dresden, Stadt	237	168	69	66	58	8	6	3	3	12	5	7	37	24	13	37	24	13	11	7	4	68	47	21
Bautzen	163	123	40	47	44	3	-	-	-	10	7	3	24	12	12	9	4	5	9	4	5	64	52	12
Görlitz	136	87	49	35	32	3	-	-	-	9	2	7	13	7	6	11	6	5	5	4	1	63	36	27
Meißen	299	208	91	85	71	14	6	3	3	5	2	3	28	22	6	62	41	21	3	1	2	110	68	42
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	233	170	63	91	73	18	-	-	-	6	4	2	26	18	8	32	22	10	2	-	2	76	53	23
Leipzig, Stadt	984	665	319	425	335	90	8	6	2	24	13	11	51	28	23	66	34	32	8	4	4	402	245	157
Leipzig	579	397	182	299	242	57	4	3	1	28	11	17	38	18	20	60	33	27	6	5	1	144	85	59
Nordsachsen	461	335	126	186	151	35	-	-	-	13	7	6	24	18	6	18	12	6	-	-	-	220	147	73
Freie Trägerschaft	421	263	158	120	99	21	49	21	28	18	11	7	72	40	32	99	56	43	9	7	2	54	29	25
Chemnitz, Stadt	18	8	10	5	4	1	3	-	3	-	-	-	2	-	2	4	3	1	-	-	-	4	1	3
Erzgebirgskreis	42	30	12	13	11	2	7	5	2	2	1	1	5	5	-	9	6	3	1	1	-	5	1	4
Mittelsachsen	21	16	5	9	9	-	1	-	1	-	-	-	5	4	1	6	3	3	-	-	-	-	-	-
Vogtlandkreis	36	24	12	6	4	2	5	4	1	2	-	2	7	7	-	14	8	6	-	-	-	2	1	1
Zwickau	49	32	17	12	11	1	4	2	2	1	-	1	8	2	6	13	9	4	1	1	-	10	7	3
Dresden, Stadt	51	30	21	13	11	2	8	2	6	2	1	1	10	5	5	12	8	4	3	1	2	3	2	1
Bautzen	18	11	7	8	6	2	1	1	-	2	1	1	1	-	1	5	2	3	1	1	-	-	-	-
Görlitz	37	23	14	7	7	-	5	3	2	2	2	-	6	2	4	15	7	8	-	-	-	2	2	-
Meißen	19	15	4	7	6	1	2	2	-	2	1	1	3	3	-	2	2	-	-	-	-	3	1	2
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	23	13	10	5	4	1	3	-	3	-	-	-	2	2	-	5	2	3	-	-	-	8	5	3
Leipzig, Stadt	43	28	15	16	13	3	1	-	1	2	2	-	15	7	8	-	-	-	1	1	-	8	5	3
Leipzig	26	14	12	2	2	-	5	1	4	3	3	-	3	3	-	8	3	5	-	-	-	5	2	3
Nordsachsen	38	19	19	17	11	6	4	1	3	-	-	-	5	-	5	6	3	3	2	2	-	4	2	2

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	4 959	3 391	1 568	1 647	1 359	288	90	45	45	164	82	82	435	262	173	616	366	250	65	39	26	1 942	1 238	704
Chemnitz, Stadt	278	180	98	51	42	9	5	2	3	7	3	4	13	7	6	35	22	13	-	-	-	167	104	63
Erzgebirgskreis	331	225	106	63	56	7	12	8	4	15	8	7	32	23	9	41	25	16	5	2	3	163	103	60
Mittelsachsen	249	176	73	64	55	9	5	1	4	8	5	3	28	18	10	49	29	20	5	3	2	90	65	25
Vogtlandkreis	329	208	121	39	33	6	11	7	4	10	4	6	35	23	12	68	43	25	1	1	-	165	97	68
Zwickau	425	296	129	121	107	14	4	2	2	4	1	3	41	22	19	75	44	31	3	3	-	177	117	60
Dresden, Stadt	288	198	90	79	69	10	14	5	9	14	6	8	47	29	18	49	32	17	14	8	6	71	49	22
Bautzen	181	134	47	55	50	5	1	1	-	12	8	4	25	12	13	14	6	8	10	5	5	64	52	12
Görlitz	173	110	63	42	39	3	5	3	2	11	4	7	19	9	10	26	13	13	5	4	1	65	38	27
Meißen	318	223	95	92	77	15	8	5	3	7	3	4	31	25	6	64	43	21	3	1	2	113	69	44
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	256	183	73	96	77	19	3	-	3	6	4	2	28	20	8	37	24	13	2	-	2	84	58	26
Leipzig, Stadt	1 027	693	334	441	348	93	9	6	3	26	15	11	66	35	31	66	34	32	9	5	4	410	250	160
Leipzig	605	411	194	301	244	57	9	4	5	31	14	17	41	21	20	68	36	32	6	5	1	149	87	62
Nordsachsen	499	354	145	203	162	41	4	1	3	13	7	6	29	18	11	24	15	9	2	2	-	224	149	75

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																					
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache			
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	
2020/2021																									
Öffentliche Trägerschaft	4 750	3 238	1 512	1 606	1 306	300	41	23	18	162	85	77	403	239	164	621	360	261	50	30	20	1 867	1 195	672	
Chemnitz, Stadt	266	179	87	34	24	10	2	2	-	9	6	3	13	7	6	34	20	14	-	-	-	174	120	54	
Erzgebirgskreis	318	202	116	72	58	14	4	2	2	13	7	6	29	19	10	41	26	15	4	1	3	155	89	66	
Mittelsachsen	234	156	78	50	42	8	5	2	3	10	6	4	33	19	14	42	24	18	4	2	2	90	61	29	
Vogtlandkreis	299	187	112	33	28	5	5	2	3	9	4	5	26	13	13	54	33	21	1	1	-	171	106	65	
Zwickau	353	257	96	110	96	14	-	-	-	6	5	1	42	26	16	55	29	26	2	2	-	138	99	39	
Dresden, Stadt	283	185	98	65	56	9	6	4	2	22	7	15	46	30	16	59	38	21	9	4	5	76	46	30	
Bautzen	162	124	38	55	49	6	1	-	1	4	4	-	20	12	8	11	5	6	8	5	3	63	49	14	
Görlitz	109	73	36	31	30	1	-	-	-	6	1	5	17	8	9	3	2	1	5	4	1	47	28	19	
Meißen	318	208	110	78	64	14	3	1	2	9	5	4	28	21	7	82	50	32	3	2	1	115	65	50	
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	206	140	66	63	45	18	-	-	-	10	8	2	23	16	7	30	19	11	1	-	1	79	52	27	
Leipzig, Stadt	1 089	767	322	503	405	98	10	7	3	27	17	10	59	34	25	85	42	43	8	5	3	397	257	140	
Leipzig	635	429	206	322	258	64	5	3	2	23	8	15	45	19	26	88	50	38	5	4	1	147	87	60	
Nordsachsen	478	331	147	190	151	39	-	-	-	14	7	7	22	15	7	37	22	15	-	-	-	215	136	79	
Freie Trägerschaft	413	256	157	113	88	25	50	20	30	16	10	6	75	45	30	89	53	36	5	4	1	65	36	29	
Chemnitz, Stadt	21	11	10	4	3	1	3	-	3	-	-	-	4	2	2	1	1	-	-	-	-	9	5	4	
Erzgebirgskreis	41	22	19	9	7	2	8	5	3	1	-	1	8	5	3	8	3	5	-	-	-	7	2	5	
Mittelsachsen	19	14	5	9	8	1	1	1	-	-	-	-	2	1	1	4	2	2	-	-	-	3	2	1	
Vogtlandkreis	39	29	10	8	7	1	5	4	1	1	-	1	9	8	1	13	9	4	-	-	-	3	1	2	
Zwickau	41	29	12	17	14	3	3	2	1	2	1	1	4	1	3	8	6	2	-	-	-	7	5	2	
Dresden, Stadt	50	28	22	9	7	2	11	1	10	1	1	-	10	5	5	13	10	3	2	1	1	4	3	1	
Bautzen	21	9	12	4	3	1	-	-	-	3	1	2	6	3	3	5	2	3	-	-	-	3	-	3	
Görlitz	45	32	13	10	9	1	4	3	1	2	2	-	6	4	2	20	11	9	-	-	-	3	3	-	
Meißen	22	15	7	7	4	3	3	2	1	3	2	1	3	2	1	2	2	-	1	1	-	3	2	1	
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	21	12	9	2	1	1	2	-	2	-	-	-	3	3	-	6	3	3	-	-	-	8	5	3	
Leipzig, Stadt	32	21	11	12	9	3	-	-	-	1	1	-	12	8	4	-	-	-	-	-	-	7	3	4	
Leipzig	21	12	9	2	2	-	6	1	5	2	2	-	3	3	-	5	2	3	-	-	-	3	2	1	
Nordsachsen	40	22	18	20	14	6	4	1	3	-	-	-	5	-	5	4	2	2	2	2	-	5	3	2	

Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen¹⁾ mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grundschulen im Freistaat Sachsen in den Schuljahren 2015/2016 bis 2020/2021 nach Trägerschaft, Kreisfreien Städten bzw. Landkreisen, Förderschwerpunkten und Geschlecht

Trägerschaft Kreisfreie Stadt bzw. Landkreis Land	Inklusiv unterrichtete Schüler/-innen			Davon mit dem Förderschwerpunkt																				
				Emotionale und soziale Entwicklung			Geistige Entwicklung			Hören			Körperliche und motorische Entwicklung			Lernen			Sehen			Sprache		
	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w	i	m	w
Insgesamt	5 163	3 494	1 669	1 719	1 394	325	91	43	48	178	95	83	478	284	194	710	413	297	55	34	21	1 932	1 231	701
Chemnitz, Stadt	287	190	97	38	27	11	5	2	3	9	6	3	17	9	8	35	21	14	-	-	-	183	125	58
Erzgebirgskreis	359	224	135	81	65	16	12	7	5	14	7	7	37	24	13	49	29	20	4	1	3	162	91	71
Mittelsachsen	253	170	83	59	50	9	6	3	3	10	6	4	35	20	15	46	26	20	4	2	2	93	63	30
Vogtlandkreis	338	216	122	41	35	6	10	6	4	10	4	6	35	21	14	67	42	25	1	1	-	174	107	67
Zwickau	394	286	108	127	110	17	3	2	1	8	6	2	46	27	19	63	35	28	2	2	-	145	104	41
Dresden, Stadt	333	213	120	74	63	11	17	5	12	23	8	15	56	35	21	72	48	24	11	5	6	80	49	31
Bautzen	183	133	50	59	52	7	1	-	1	7	5	2	26	15	11	16	7	9	8	5	3	66	49	17
Görlitz	154	105	49	41	39	2	4	3	1	8	3	5	23	12	11	23	13	10	5	4	1	50	31	19
Meißen	340	223	117	85	68	17	6	3	3	12	7	5	31	23	8	84	52	32	4	3	1	118	67	51
Sächsische Schweiz- Osterzgebirge	227	152	75	65	46	19	2	-	2	10	8	2	26	19	7	36	22	14	1	-	1	87	57	30
Leipzig, Stadt	1 121	788	333	515	414	101	10	7	3	28	18	10	71	42	29	85	42	43	8	5	3	404	260	144
Leipzig	656	441	215	324	260	64	11	4	7	25	10	15	48	22	26	93	52	41	5	4	1	150	89	61
Nordsachsen	518	353	165	210	165	45	4	1	3	14	7	7	27	15	12	41	24	17	2	2	-	220	139	81

1) Seit dem Schuljahr 2020/2021 werden zusätzlich die Geschlechtsausprägungen „divers“ und „ohne Angabe“ nach § 22 Absatz 3 PStG erhoben. Diese werden bei Auswertungen allerdings dem männlichen Geschlecht zugeordnet.

SMK, Referat 43

Prognostische Zusammenstellung der finanziellen Auswirkungen zum Einsatz der personellen Unterstützung in der Schuleingangsphase (pUSEph) bei einer flächendeckenden Einführung (zunächst an Schulen in öffentlicher Trägerschaft)

Grundlagen für die Modellrechnung sind die derzeitigen Rahmenbedingungen unter denen die Pilotphase durchgeführt wird:

- Fortschreibung der Festlegungen der SächsGSZuVO
- der Klassenteiler von 1:25 gemäß der Sächsischen Klassenbildungsverordnung
- die **Schülerzahlen der 1. Klassen** des Schuljahres 2019/20.

Die sich daraus ergebenden Verschiebungen bei der Zügigkeit von Grundschulen wurden in die Berechnung einbezogen.

Schuljahr	Vergütungssatz nach Zügigkeit der Grundschule mit jährlicher 3%iger Erhöhung	10%ige Verwaltungspauschale	Gesamtzueweisung an den Schulträger
1-zügig			
2023/2024	31.283,52 €	3.128,35 €	34.411,87 €
2024/2025	32.222,02 €	3.222,20 €	35.444,22 €
2025/2026	33.188,68 €	3.318,86 €	36.507,54 €
2- und 3-zügig			
2023/2024	46.925,84 €	4.692,58 €	51.618,42 €
2024/2025	48.333,61 €	4.833,36 €	53.166,97 €
2025/2026	49.783,61 €	4.978,36 €	54.761,97 €
4-zügig			
2023/2024	62.567,03 €	6.256,70 €	68.823,73 €
2024/2025	64.444,04 €	6.444,40 €	70.888,44 €
2025/2026	66.377,36 €	6.637,73 €	73.015,09 €
5-zügig			
2023/2024	78.209,35 €	7.820,93 €	86.030,28 €
2024/2025	80.555,63 €	8.055,56 €	88.611,19 €
2025/2026	82.972,29 €	8.297,22 €	91.269,51 €
6-zügig			
2023/2024	93.851,67 €	9.385,16 €	103.236,83 €
2024/2025	96.667,22 €	9.666,72 €	106.333,94 €
2025/2026	99.567,23 €	9.956,72 €	109.523,95 €

Berechnung der Zuweisungen an die Schulträger für das Unterstützungspersonal:

Anzahl GS nach Zügigkeit x Gesamtzuweisung an Schulträger = Jahresbedarf an HH-Mittel

1-zügige Grundschulen	165
2- und 3-zügige Grundschulen	494
4- zügige Grundschulen	61
5-zügige Grundschulen	25
6-zügige Grundschulen	4

Schuljahr	Berechnung für
	<u>1-zügige GS</u>
2023/2024	165 x 34.411,87 € = 5.677.958,55 €
2024/2025	165 x 35.444,22 € = 5.848.296,30 €
2025/2026	165 x 36.507,54 € = 6.023.744,10 €
	<u>2- und 3-zügige GS</u>
2023/2024	494 x 51.618,42 € = 25.499.499,48 €
2024/2025	494 x 53.166,97 € = 6.264.483,18 €
2025/2026	494 x 54.761,97 € = 27.052.413,18 €
	<u>4-zügige GS</u>
2023/2024	61 x 68.823,73 € = 4.198.247,53 €
2024/2025	61 x 70.888,44 € = 4.324.194,84 €
2025/2026	61 x 73.015,09 € = 4.453.920,49 €
	<u>5-zügige GS</u>
2023/2024	25 x 86.030,28 € = 2.150.757,00 €
2024/2025	25 x 88.611,19 € = 2.215.279,75 €
2025/2026	25 x 91.269,51 € = 2.281.737,75 €
	<u>6-zügige GS</u>
2023/2024	4 x 103.236,83 € = 412.247,32 €
2024/2025	4 x 106.333,94 € = 425.335,76 €
2025/2026	4 x 109.523,95 € = 438.095,80 €

Insgesamt wären für die pUSePh den Schulträgern in den Schuljahren

2023/2024	37.938.709,88 €
2024/2025	39.077.589,83 €
2025/2026	40.249.911,32 €

zuzuweisen.

Unter Zugrundelegung des Klassenteilers gemäß der SächsGSZuwVO 1 : 25 werden mehr Klassen zu bilden sein. Bei der durchgeführten Modellberechnung sieht dies wie folgt aus:

Klassen im SJ 2019/2020:

1-zügige GS:	218
2-zügige GS:	676
3-zügige GS:	393
4-zügige GS:	200
5-zügige GS:	45
6-zügige GS:	<u>18</u>
Insgesamt:	1.550

Klassen z. B. SJ 2023/2024:

1-zügige GS:	165
2-zügige GS:	634
3-zügige GS:	531
4-zügige GS:	244
5-zügige GS:	125
6-zügige GS:	<u>25</u>
insgesamt:	1.723

Eine Erhöhung der Anzahl der Klassen zieht einen Mehrbedarf von Lehrkräften nach sich.



Bericht zur Dokumentation der

„Pilotphase an ausgewählten Grundschulen“

mit grundsätzlichem Verzicht auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung vor der Einschulung sowie in Klassenstufe 1

(Freistaat Sachsen)

Zeitraum: Mai 2018 bis Mai 2021

Impressum

Die Dokumentation der Pilotphase an ausgewählten Grundschulen wurde vom Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e. V. (IRIS e. V.) in Dresden im Zeitraum Mai 2018 bis Mai 2021 im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) erstellt.

Herausgeber:

Institut für regionale Innovation und Sozialforschung e. V. (IRIS e. V.)

Räcknitzhöhe 35a

01217 Dresden

www.iris-ev.de

Verfasserinnen:

Katrin Borsdorf, Silvia Löwe

Dresden, 15.05.2021

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	4
1.1	Auftrag der Dokumentation	5
1.2	Arbeitsweise der Dokumentation	5
2	Zusammenfassung der Dokumentationsergebnisse	6
3	Methoden der Dokumentation	9
3.1	Dokumentenanalyse, Literaturrecherche	9
3.2	Erarbeitung von Dokumentationsschwerpunkten	9
3.3	Dokumentationstabellen für die Pilotschulen.....	10
3.4	Telefoninterviews mit den Pilotschulen	11
3.5	Onlinefragebogen für Klassenlehrerinnen und -lehrer, personelle Unterstützung und Eltern	12
3.6	Reflexionsgespräch mit den regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren	12
3.7	Regionale Videokonferenzen mit den Pilotschulen	13
3.8	Teilnahme an Veranstaltungen	14
3.9	Übersicht und Zeitplan der Dokumentationsmethoden.....	14
4	Ergebnisse der Dokumentation	16
4.1	Vorbereitung der Pilotphase – Auswahl und Ausgangslagen der Pilotschulen	17
4.1.1	Vorbereitungsphase	17
4.1.2	Auswahlprozess und Zusammenstellung der Pilotschulen	18
4.1.3	Ausgangslagen der Pilotschulen	18
4.1.4	Motivationen und Erwartungen der Pilotschulen.....	22
4.2	Umsetzungsphase – Aktivitäten und Erfahrungen der Pilotschulen und regio- nalen Koordinatorinnen und Koordinatoren.....	25
4.2.1	Diagnostik	25
4.2.2	Unterrichtsgestaltung unter Pilotbedingungen	33
4.2.3	Personelle Unterstützung	39
4.2.4	Rahmenbedingungen	47
4.2.5	Unterstützung der Pilotschulen durch die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren	59
4.3	Einfluss der SARS-CoV-2-Pandemie auf die Umsetzung der Pilotphase	65
4.4	Ausblick	67
4.4.1	Erwartungen an die weitere Umsetzung der Pilotphase	67
4.4.2	Hinweise für eine Flächenübertragung der Pilotidee	68
	Quellenverzeichnis	71
	Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	73

1 Einleitung

Das vorliegende Papier beinhaltet die Dokumentation eines Teils der „Pilotphase an ausgewählten Grundschulen mit grundsätzlichem Verzicht auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung vor der Einschulung sowie in Klassenstufe 1“ (Diagnostikverzicht). Details zur Pilotphase (Laufzeit bis Schuljahr 2022/2023) sind den entsprechenden Ausschreibungstexten des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) zu entnehmen.

Die Dokumentation wurde durch Mitarbeiterinnen des Instituts für regionale Innovation und Sozialforschung (IRIS e. V.) in Dresden im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) durchgeführt.

Die Dokumentation enthält gemachte Erfahrungen in einem Schuljahr Vorbereitung (2018/2019) und 1,5 Schuljahren Umsetzung (2019/2020 – 1. Halbjahr 2020/2021) der Pilotidee an 17 bzw. 18¹ ausgewählten sächsischen Grundschulen (Pilotschulen) sowie daraus abgeleitete Hinweise für eine eventuelle flächendeckende Übertragung des Vorgehens auf alle Grundschulen in Sachsen (ab Schuljahr 2023/2024).

Inhalte der Dokumentation fließen in den Bericht des SMK zur Pilotphase ein, welcher zum 30.09.2021 als Basis weiterer Entscheidungen dem Sächsischen Landtag vorgelegt werden soll.

Auswirkungen der SARS-CoV-2-Pandemie auf die Dokumentation

Aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie gibt es seit März 2020 bis zur Erstellung dieses Berichts Einschränkungen im Schulbetrieb der sächsischen Grundschulen, d. h., es findet kein Regelbetrieb an den Schulen statt, und es gab wiederholt mehrwöchige Schulschließungen. Die Einhaltung der Vorgaben zum Infektionsschutz hatte dabei höchste Priorität. Diese Umstände haben sowohl Einfluss auf die Durchführung der Dokumentation an den Pilotschulen als auch auf die Erfahrungen, die unter Pilotbedingungen gemacht wurden bzw. bisher gemacht werden konnten wie z. B. die Erprobung/Umsetzung von Konzepten zur pädagogischen Diagnostik und individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler (diese konnte nicht umfänglich erfolgen).

Die Pilotphase ist im Sächsischen Schulgesetz verankert. Damit musste an den zeitlichen Vorgaben, auch für die Dokumentation, festgehalten werden. Die Hinweise der Schulen, die für die Dokumentation notwendig sind, sollten weiterhin im ursprünglich vorgesehenen Zeitraum „in einer angemessenen Weise“ eingeholt werden. Der Aufwand für die Pilotschulen war dabei möglichst gering zu halten. Das bedeutete, dass unter Beachtung der zeitlichen Vorgaben der Pilotphase das Dokumentationsdesign an die aktuelle Situation angepasst werden musste. Ursprünglich geplante Austauschformate mit und zwischen den Pilotschulen (Vor-Ort-Besuche, regionale Austauschtreffen, Fachtage der Pilotphase) konnten nicht/nicht durchgängig stattfinden. Zur Einordnung und Validierung der Dokumentationsergebnisse wurden deshalb im April 2021 vier regionale Videokonferenzen mit den Standorten Leipzig, Dresden/Bautzen, Chemnitz und Zwickau durch IRIS e. V. organisiert, durchgeführt und nachbereitet.

¹ 17 Grundschulen starteten im Schuljahr 2018/2019 mit der Vorbereitungsphase und mit dem Schuljahr 2019/2020 in die Umsetzungsphase. Eine Pilotschule aus der zweiten Bewerbungsrunde startete ein Jahr zeitversetzt.

1.1 Auftrag der Dokumentation

Der Auftrag der Dokumentation war:

- gemachte Erfahrungen und gewonnene Erkenntnisse an den ausgewählten 18 Grundschulen vor dem Hintergrund eines Verzichts auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zum Schuleintritt sowie in Klasse 1 aufzunehmen und aufzubereiten
- umgesetzte Maßnahmen bzw. genutzte Unterstützungsangebote und die Einschätzung ihrer Wirksamkeit durch die Pilotschulen (exemplarisch) festzuhalten
- dabei die verschiedenen Perspektiven der am schulischen Leben Beteiligten einzubeziehen (insbesondere Schulleitung, Lehrkräfte, personelle Unterstützung, LaSuB, Eltern)
- in regelmäßigen protokollierten Treffen mit der AG Pilotphase im SMK in Austausch zu den erfassten Erfahrungen zu treten sowie den Dokumentationsbericht zu präsentieren.

1.2 Arbeitsweise der Dokumentation

Die von IRIS e. V. anvisierte Form der Zusammenarbeit mit Auftraggebern und beteiligten Akteuren trägt einen dialogischen Charakter. Handlungsleitend ist stets eine offene und partizipative Zusammenarbeit mit allen Partnern sowie die Orientierung an ihren Erkenntnisinteressen und Ressourcen. Wesentliches Merkmal ist ein kontinuierlicher inhaltlicher Austausch zwischen allen Beteiligten, der z. B. die Rückbindung von Zwischenergebnissen in den laufenden Prozess ermöglicht, sowie die Abstimmung zu Zeitplänen, Instrumenten, Verantwortlichkeiten.

Grundlegend für die Umsetzung der Dokumentation war, Aufwand und Belastung v. a. für die beteiligten Pilotschulen möglichst zu minimieren. Die externe Dokumentation sollte vielmehr Unterstützung und Entlastung für die Beteiligten der Pilotphase sein.

Daher wurde für die Dokumentation ein methodisches Design gewählt, welches den Zeitaufwand der Schulen bzw. der involvierten Personen durch nur punktuelle Kontakte und einen Methodenmix möglichst gering hielt.

2 Zusammenfassung der Dokumentationsergebnisse

Die Pilotphase dient der Erprobung eines grundsätzlichen Verzichts auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung vor der Einschulung sowie in Klassenstufe 1 sowie der Vorbereitung einer möglichen flächendeckenden Einführung ab dem Schuljahr 2023/2024. Die gemachten Erfahrungen und gewonnenen Erkenntnisse an den ausgewählten 18 Grundschulen (Pilotschulen) wurden im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) durch IRIS e. V. im ersten Teil der Pilotphase von 05/2018 bis 05/2021 dokumentiert. Hinweise und Empfehlungen, die in diesem Bericht formuliert werden, beruhen auf den Aussagen der beteiligten Akteure. IRIS e. V. dokumentiert diese hier und enthält sich jeglicher eigenen Wertung.

In einem ersten Fazit zum Unterricht unter Pilotbedingungen bilanzieren die Beteiligten: **Mit ausreichend personellen und materiellen Ressourcen sowie geeigneten Unterstützungssystemen können Schülerinnen und Schüler (SuS) mit möglichem sonderpädagogischen Förderbedarf eine individuelle und passgenaue Förderung in der Grundschule erhalten.**

Grundlegend für das Gelingen ist die Ermöglichung einer positiven Haltung der Beteiligten (z. B. LuL, Eltern) dem gemeinsamen Lernen von SuS mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf gegenüber (**Akzeptanz**). Dafür braucht es entsprechende Rahmenbedingungen an Schulen, damit Lehrerinnen und Lehrer (LuL) in Teams im Unterricht arbeiten können. Fachliche Unterstützung und die Zusammenarbeit mit weiteren Fachkräften innerhalb und außerhalb der Schule (**Kooperation**) sind eine wichtige Gelingens-Bedingung. Um eine flächendeckende sonderpädagogische Kompetenz an Grundschulen herzustellen, ist es erforderlich, Aus- und Fortbildungen der (Grundschul-)Lehrkräfte dahingehend auszurichten (**Kompetenz**). Zudem braucht es verlässliche fachliche flexible Unterstützung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den Grundschulen vor Ort, um bedarfsgerechte Förderstrategien für SuS mit möglichem sonderpädagogischen Förderbedarf zu erstellen und umzusetzen (**Unterstützung**). Erforderliche Rahmenbedingungen (personell, räumlich, materiell, finanziell) müssen entkoppelt von einem sonderpädagogischen Feststellungsverfahren verlässlich zur Verfügung stehen (**Ressourcen**).

Aufgrund der Einschränkungen und Unterbrechungen des Schulbetriebs durch die Coronapandemie konnten nur unzureichend Erfahrungen eines regulären Schulbetriebs unter Pilotbedingungen (Erprobung der Konzepte der Pilotschulen) gemacht und dokumentiert werden. Dieser Umstand muss bei der Einschätzung der bisherigen Erfahrungen der Pilotphase und mit Blick auf die weitere Umsetzung sowie zu ziehende Schlussfolgerungen berücksichtigt werden.

Die wichtigsten Erfahrungen, bisherigen Erkenntnisse und Empfehlungen der Pilotphase im Zeitraum Mai 2018 bis April 2021 sind in der nachfolgenden Tabelle 1 (S. 7/8) zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 1: Übersicht Erfahrungen und Konsequenzen bisherige Pilotphase

Erfahrung	mögliche Konsequenz
<p>Bei einer ersten Einschätzung zum Verzicht auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung vor/zum Schulbeginn sehen die Pilotschulen sowohl positive als auch negative Effekte.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Es muss keine Entscheidung von Eltern und Schule zu einem Feststellungsverfahren vor Schuleintritt getroffen werden. SuS können in der Schule ankommen (Übergang) und sich entwickeln (Entwicklungsperspektive). ○ Es entstehen Unsicherheiten bei LuL und Eltern, ob ohne frühe Diagnostik ein sonderpädagogischer Förderbedarf rechtzeitig erkannt werden kann. Ohne bedarfsgerechte Förderstrategien werden v. a. im Bereich Lernen nicht aufholbare Lernrückstände befürchtet (Förderperspektive). 	
<p>Erstes Beobachten und Erfassen eines möglichen erhöhten Förderbedarfs erfolgen bereits im Rahmen der Kooperationen mit Kitas und mit der Umsetzung schulischer Konzeptionen zum Vorschuljahr.</p>	<p>→ Die Zusammenarbeit und der Austausch mit Kita, Eltern, Jugendamt, Schulärzten und Förderschuleinrichtungen sind in Vorbereitung auf den Anfangsunterricht unverzichtbar.</p>
<p>Viele Lehrkräfte an Grundschulen verfügen nicht über ausreichend Grundlagen (lernziel)differenter Unterrichtung/sonderpädagogischer Förderung.</p>	<p>→ Daher braucht es entsprechende praxisorientierte Fortbildungsangebote für LuL und verlässliche sonderpädagogische Unterstützung in den Grundschulen.</p>
<p>Es gibt einzelne SuS mit besonderen Förderbedarfen, für welche die regulären schulischen Förderinstrumente der Pilotschulen nicht ausreichen, um sie individuell und passgenau fördern und ihnen einen gelingenden Schulbesuch ermöglichen zu können.</p>	<p>→ Daher müssen zusätzliche Ressourcen unabhängig von einem sonderpädagogischen Feststellungsverfahren verfügbar sein (z. B. Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter).</p> <p>→ Zudem braucht es bei begründetem Bedarf „flexible, frühe, schnelle sonderpädagogische Diagnostikmöglichkeiten“, um den spezifischen Förderbedarf zu analysieren sowie konkrete Förderempfehlungen und fachliche Unterstützung zu erhalten.</p>
<p>Die derzeitige Einzelfallpraxis in der Pilotphase ist sehr aufwendig (Dokumentation, Gutachten, Abstimmungen mit verschiedenen Institutionen) und dauert zu lange.</p>	<p>→ Einzelfallentscheidungen für sonderpädagogische Feststellungsverfahren sollten jederzeit und unabhängig von der geltenden Zeitschiene möglich sein.</p>
<p>Die im Rahmen der Pilotphase zur Verfügung gestellte personelle Unterstützung wird von allen Pilotschulen als unbedingt notwendige und wichtigste Gelingens-Bedingung dargestellt. Der aktuell zur Verfügung stehende Umfang der personellen Unterstützung wird als nicht ausreichend bilanziert.</p>	<p>→ Es braucht kontinuierlich eine zweite Person, mindestens in Form einer personellen Unterstützung, v. a. im Anfangsunterricht für jede Klasse (Teamenteaching). Davon profitieren sowohl die SuS durch individuelle Hilfen als auch die LuL durch Entlastung in der Unterrichtsorganisation.</p> <p>→ Der Umfang der personellen Unterstützung ist an die Zügigkeit der Pilotschulen anzugleichen (z. B. eine dreizügige Schule hat einen höheren Anteil als eine zweizügige Schule).</p> <p>→ Mit Zunahme der Pilotklassen an einer Pilot-schule im Verlauf der Pilotphase muss analog der</p>

	Umfang der Ressource für die personelle Unterstützung erhöht werden.
Die personelle Unterstützung in der aktuellen Form kann sonderpädagogische Kompetenz nicht ersetzen . Um SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf individuell und passgenau fördern zu können, braucht es ergänzende fachliche Kompetenz und Unterstützungsangebote in den Schulen, z. B. durch Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, Therapeutinnen und Therapeuten, Psychologinnen und Psychologen.	→ LuL und Schulleitungen empfehlen die Arbeit in multiprofessionellen Teams (differenzierte Fachkompetenz) sowie Zeitressourcen für Fallbesprechungen und Netzwerkarbeit. → Mit ausreichend personellen und materiellen Ressourcen und geeigneten Unterstützungssystemen, können SuS, die einen speziellen Förderbedarf zeigen, individuelle und passgenaue Unterstützungen erhalten.
Für differenziertes Unterrichten und individuelle Förderung von SuS braucht es ausreichend Räume . Dieser Aspekt sollte in der Planung einer flächendeckenden Einführung konzeptionell unbedingt berücksichtigt werden.	→ Pilotschulen empfehlen, dass es einen Förderraum je Klassenstufe und geeignete Ruheräume in jeder Schule geben sollte.
Für eine individuelle Förderung aller SuS eignen sich v. a. Unterrichtsformate , bei denen in kleinen Gruppen bzw. kleinen Klassenverbänden gearbeitet wird.	→ Pilotschulen empfehlen dafür einen Klassenteiler von max. 20 SuS .
In die Vorbereitung und Umsetzung der Pilotphase sind Kooperationspartner wie Hort , Kitas und Förderschulen sowie Eltern und weitere regionale Akteure noch nicht ausreichend einbezogen (hoher Beratungs-/Vermittlungsbedarf).	
Die teilnehmenden Pilotschulen sind nicht repräsentativ für die Gesamtheit der sächsischen Grundschulen (z. B. in Bezug auf Anzahl, Größe, regionale Verteilung). Es fehlen v. a. Erfahrungen größerer städtischer Schulen bzw. „Brennpunktschulen“.	

3 Methoden der Dokumentation

Aufgrund der o. g. Einschränkungen des Schulbetriebs im Durchführungszeitraum musste das Dokumentationsdesign im Verlauf entsprechend angepasst werden (Verzicht auf persönliche Kontakte) und wurde wie folgt umgesetzt:

3.1 Dokumentenanalyse, Literaturrecherche

Für die Rahmung der Dokumentation wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt. Diese enthielt, unter Beachtung datenschutzrechtlicher Vorgaben, die qualitative Analyse des Inhalts der Bewerbungen der ausgewählten Pilotschulen, ihrer Konzepte, Schulprogramme, Homepages usw. sowie schriftlicher Zuarbeiten einiger Pilotschulen im Vorfeld der Telefoninterviews. Die Analyseergebnisse wurden zur zielgerichteten Vorbereitung auf die Telefoninterviews mit den Pilotschulen genutzt.

Darüber hinaus erfolgte eine Recherche und Bearbeitung themenrelevanter Literatur, z. B. Projekt-/Erfahrungsberichte ähnlich gelagerter Erprobungen anderer Bundesländer.

3.2 Erarbeitung von Dokumentationsschwerpunkten

Entsprechend der oben beschriebenen beteiligungsorientierten Arbeitsweise von IRIS e. V. wurden gemeinsam mit den Mitgliedern der AG Pilotphase zu Beginn des Dokumentationsauftrags Schwerpunkte für die Dokumentation erarbeitet und untersetzt. Dabei wurde darauf geachtet, möglichst viele Fragestellungen, Hinweise und Erkenntnisinteressen der Beteiligten einzubeziehen. Diese Schwerpunkte dienten zudem als Gerüst für die inhaltliche Ausgestaltung der eingesetzten Dokumentationsmethoden.

Folgende Dokumentationsschwerpunkte wurden abgestimmt:

- **Schwerpunkt 1: Ausschreibung und Auswahl der Schulen/Erhebung des Ist-Standes**
Dieser Schwerpunkt zielt auf Informationen zum Bewerbungs- und Auswahlverfahren sowie den Ausgangslagen (Schulstruktur, bisherige Erfahrungen) der Pilotschulen ab.
- **Schwerpunkt 2: Anmeldeverhalten an den Schulen und Klassenbildung**
Bei diesem Schwerpunkt geht es v. a. um die Frage, ob durch den Status „Pilotschule“ Veränderungen im Anmeldeverhalten von Eltern festzustellen sind sowie, ob es Einflüsse auf Klassenbildung, Umlenkungen im gemeinsamen Schulbezirk oder Verschiebungen zwischen Förderschwerpunkten gibt.
- **Schwerpunkt 3: Entwicklung der SuS mit Entwicklungsbesonderheiten in der Schulingangsphase**
In diesem Schwerpunkt geht es darum, welche Informationen vor Schuleintritt zu einzelnen SuS bereits vorliegen (z. B. Gutachten, Integrationsstatus, Fördermaßnahmen) sowie Art, Ausmaß und Interventionen hinsichtlich von „Auffälligkeiten“ von SuS in den ersten Unterrichtswochen.
- **Schwerpunkt 4: Sonderpädagogische Diagnostik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung**
Dieser Schwerpunkt befasst sich zum einen mit statistischen Daten der letzten fünf Jahre vor der Pilotphase zur Diagnostik und anschließenden Beschulung von SuS in den beiden interessierenden Förderschwerpunkten. Zum anderen geht es um die Dokumentation von „Einzelfällen“ im Rahmen

der Pilotphase (Einleitung von Feststellungsverfahren vor/in Klasse 2).

- **Schwerpunkt 5: Unterrichtsgestaltung**
Das Interesse dieses Schwerpunkts liegt auf der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung unter Pilotbedingungen (Beispiele gelingender Praxis, Herausforderungen, Ressourcenbedarfe).
- **Schwerpunkt 6: personelle Unterstützung (Assistenzkräfte)**
In diesem Schwerpunkt werden sämtliche Informationen zur Auswahl und zum Einsatz der personellen Unterstützung zusammengeführt.
- **Schwerpunkt 7: Rahmenbedingungen**
Dieser Schwerpunkt erfasst Hinweise, Erfahrungen, Voraussetzungen für die Umsetzung der Pilotidee, z. B. hinsichtlich Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, der Begleitung durch die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren, Ausstattung, finanzielle Ressourcen oder Netzwerke.

Als zentral für die Dokumentation durch IRIS e. V. in der Zusammenarbeit mit den Pilotschulen kristallisierten sich v. a. die Schwerpunkte 5, 6 und 7 heraus. Zu den weiteren Schwerpunkten wurden ebenfalls vorhandene Informationen dokumentiert, wobei die direkteren und valideren Zugangswege zu dafür relevanten Daten auf Seiten des SMK/der einzelnen Standorte des LaSuB liegen.

Im Verlauf der Umsetzung der Pilotidee und Durchführung der Dokumentation erfuhren die Schwerpunkte bzw. darin enthaltene Einzelfragen eine zielgerichtete Anpassung hinsichtlich einer Priorisierung erkenntnisrelevanter sowie unter den Gegebenheiten tatsächlich dokumentierbarer Inhalte.

3.3 Dokumentationstabellen für die Pilotschulen

Für die Erfassung wesentlicher übergreifender Daten aller Pilotschulen zu den in der AG Pilotphase erarbeiteten Dokumentationsschwerpunkten und der Zuordnung von Inhalten zu diesen wurde ein Raster „Dokumentationstabellen“² erstellt. Diese basieren im Wesentlichen auf der Struktur und Ordnung der Dokumentationsschwerpunkte.

Die Pilotschulen haben, z. T. gemeinsam mit den jeweiligen regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren, diese Tabellen zu zwei Zeitpunkten im Dokumentationsverlauf ausgefüllt:

- Erhebung I mit Stichtag 31.10.2019
- Erhebung II mit Stichtag 31.10.2020

Für die Bearbeitung und Übermittlung der Tabellen an IRIS e. V. hatten die Schulen jeweils bis Dezember des Jahres Zeit.

Die Angaben aus den Dokumentationstabellen wurden zur zielgerichteten Vorbereitung auf die Telefoninterviews und regionalen Videokonferenzen mit den Pilotschulen genutzt.

Im ursprünglichen Dokumentationsdesign war ein dritter Erhebungszeitpunkt mit Stichtag 08.02.2021 vorgesehen. Aufgrund der Pandemiesituation und der damit einhergehenden schulorganisatorischen Herausforderungen haben sich die Rückmeldungen einiger Pilotschulen zur Erhebung II zeitlich verschoben. Durch den eingeschränkten Regelbetrieb bzw. die Schulschließungen (12/2020-02/2021) war zudem der zu erwartende Mehrwert an aktuellen Daten einer weiteren (zeitlich nah anschließenden) dritten Erhebung in Frage gestellt. Somit

² sh. Quellenverzeichnis H.a.

wurde in Absprache mit der AG Pilotphase die Erhebung III ausgesetzt. Alternativ wurden im April 2021 die regionalen Videokonferenzen mit den Pilotschulen durchgeführt.

3.4 Telefoninterviews mit den Pilotschulen

Aufgrund der oben beschriebenen Lage waren die ursprünglich geplanten Vor-Ort-Besuche und -Gespräche mit den beteiligten Pilotschulen bzw. zentralen Akteuren zum Zwecke eines vertieften Austauschs und Kennenlernens der je schulspezifischen Bedingungen bis auf eine Pilotschule nicht möglich. Das bedeutet, dass aus diesem Grund Hinweise und Eindrücke z. B. aus Schulrundgängen (z. B. spezielle Räumlichkeiten, Materialien) oder Hospitationen (z. B. konkretes Agieren der personellen Unterstützung im Unterricht) bzw. zu den (sozial)räumlichen Rahmenbedingungen (z. B. geografische Lage, Schulumfeld, Ausstattung) der Pilotschulen durch IRIS e. V. nicht oder nur bedingt in die Dokumentation aufgenommen werden konnten.

Alternativ zu den Vor-Ort-Gesprächen gab es Telefoninterviews mit 16 der beteiligten Pilotschulen³. Diese wurden mindestens mit den Schulleiterinnen bzw. Schulleitern durchgeführt. Falls organisatorisch/technisch entsprechend qualitativ möglich, waren ebenso Klassenlehrerinnen und -lehrer der Pilotklassen sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der personellen Unterstützung oder weitere an der Schule in die Pilotphase involvierte Personen (z. B. Pilotphasenverantwortliche) für ein gemeinsames Gespräch adressiert. Bei gegebenem Einverständnis wurden die Interviews unter Beachtung des Datenschutzes zur weiteren Bearbeitung aufgezeichnet.

Die Durchführung der Telefoninterviews erfolgte im Zeitraum Mai bis Juli 2020 und umfasst somit Erfahrungen des ersten Umsetzungsjahres 2019/2020.

Grundlegende Orientierung für die inhaltliche Gestaltung der Interviews mit den Pilotschulen waren die in der AG Pilotphase erarbeiteten Dokumentationsschwerpunkte bzw. Fragestellungen. Auf dieser Basis wurde ein Leitfaden mit übergreifenden Themenblöcken erstellt, welcher den Schulen vorab zur Verfügung gestellt wurde⁴. Für jedes einzelne Interview erfolgte zudem eine individuelle Vorbereitung auf Grundlage des bereits vorliegenden Materials zur Pilotschule (u. a. Bewerbung, Konzept, Zuarbeiten der Pilotschulen und evtl. Unklarheiten darin, Informationen aus regionalen Treffen sowie der AG Pilotphase und Nachfragen dazu). Mit Blick auf die Gesamtdokumentation sollten somit durch die individuell gestalteten Interviews je schuleigene Spezifika (z. B. Erwartungshaltung und Unterstützungsbedarfe, sich zeigende Herausforderungen und mögliche Lösungsansätze) aufgenommen werden.

Die Inhalte der Telefoninterviews wurden durch IRIS e. V. analog des ursprünglichen Vorgehens dokumentiert, systematisiert und in die AG Pilotphase rückgemeldet⁵. Zudem dienten sie der inhaltlichen Vorbereitung der regionalen Videokonferenzen.

³ Ein Vor-Ort-Besuch konnte im März 2020 planmäßig durchgeführt werden.

Die eine Schule der 2. Bewerbungsrunde war zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung noch nicht in der Umsetzungsphase.

⁴ sh. Quellenverzeichnis F.a.

⁵ sh. Quellenverzeichnis F.b.

3.5 Onlinefragebogen für Klassenlehrerinnen und -lehrer, personelle Unterstützung und Eltern

Um neben den Schulleiterinnen und Schulleitern (Telefoninterviews) wie ursprünglich geplant die Perspektiven von Klassenlehrerinnen und -lehrern der Pilotklassen, personeller Unterstützung und Eltern mit in die Dokumentation der Pilotphase einbeziehen zu können, wurden ergänzend Onlinefragebögen für die genannten Personengruppen erstellt (Umfrage-Applikation „Lime Survey“).

Die Fragebögen⁶ orientierten sich inhaltlich ebenfalls an den Dokumentationsschwerpunkten und wurden um relevante Themen aus den Telefoninterviews erweitert. Zudem gab es ebenso Raum für individuelle/schulspezifische Anmerkungen. Die Fragenkategorien wurden inhaltlich auf die jeweilige Zielgruppe hin ausgerichtet. Es wurden überwiegend offene Fragestellungen verwendet, um möglichst detaillierte Beschreibungen zu erhalten.

Ziel war es, mindestens einen Fragebogen Klassenleitung und personelle Unterstützung je Pilotschule als Rücklauf zu erhalten⁷. Das Ausfüllen des Fragebogens für Eltern (z. B. über Elternvertretung) wurde erbeten, grundsätzlich aber optional gehandhabt.

Die Befragung erfolgte im Zeitraum Juli bis Dezember 2020. Schlussendlich standen 62 Fragebögen zur Auswertung zur Verfügung. Die Verteilung auf die drei Personengruppen war wie folgt:

- Klassenleitung: 32 ausgefüllte Bögen an 15 Schulen
- personelle Unterstützung: 19 ausgefüllte Bögen an 17 Schulen
- Eltern: 11 ausgefüllte Bögen an 5 Schulen

Die Zwischenergebnisse der Onlinebefragung wurden der AG Pilotphase im Herbst 2020 vorgestellt. Auf Empfehlung der AG Pilotphase wurde überlegt, eine erweiterte Elternbefragung im Januar 2021 durchzuführen. Ein entsprechender Fragebogen dafür wurde durch IRIS e. V. erstellt und dem SMK vorgelegt⁸. Vor dem Hintergrund der aktuellen Situation und des erwarteten Aufwands für die Eltern und Schulen wurde entschieden, von einer weiteren Befragung abzusehen.

3.6 Reflexionsgespräch mit den regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren

Ein zentrales Unterstützungsangebot für die Pilotschulen stellt die Beratung und Begleitung durch regionale Koordinatorinnen und Koordinatoren des Landesamtes für Schule und Bildung (LaSuB) dar. Daher sollte auch deren Perspektive in die Dokumentation einbezogen werden, um grundlegende Hinweise und Einschätzungen zur Umsetzung der Pilotidee aus dem Blickwinkel dieser Akteursgruppe aufnehmen zu können. Für die Durchführung wurde die Methode eines leitfadengestützten und moderierten Reflexionsgesprächs mit der AG Pilotphase abgestimmt.

Reflexionsgespräche bieten die Möglichkeit, sehr individuell die Erfahrungen und Aktivitäten der einzelnen Akteure zu dokumentieren. Die Beteiligten können:

⁶ sh. Quellenverzeichnis B.a.

⁷ Fragebogen von Klassenlehrerinnen und -lehrern fehlend bei drei Grundschulen
Fragebogen von personeller Unterstützung fehlend bei einer Grundschule

⁸ sh. Quellenverzeichnis D.a.

- im Austausch mit anderen
- offen über ihre Erfahrungen,
- aber auch über Herausforderungen sprechen,
- die eigene Arbeit darstellen,
- die Wirksamkeit der Maßnahmen und eigenen Aktivitäten einschätzen sowie
- mittels der gemeinsam gewonnenen Erkenntnisse weitere Lösungsansätze bzw. Handlungsstrategien entwickeln.

Zudem können Anregungen für die Weiterentwicklung der eigenen Arbeit bzw. Anpassungen oder Bestätigung der umgesetzten Konzepte und Maßnahmen aufgenommen werden.

Pandemiebedingt wurde der Termin mehrfach verschoben und zunächst ein Fragenkatalog⁹ schriftlich durch die Koordinatorinnen und Koordinatoren bearbeitet¹⁰. Schließlich wurde die durch IRIS e. V. vorbereitete und moderierte Gesprächsrunde im Januar 2021 als protokollierte Onlinekonferenz durchgeführt. Dabei wurden zunächst die Ergebnisse der Befragung präsentiert¹¹ und abgestimmt. In einem zweiten Teil fand ein Austausch zur Umsetzung der Pilotphase sowie zu den Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren statt¹². Die Gesamtergebnisse wurden in der AG Pilotphase am 01.02.2021 durch IRIS e. V. präsentiert¹³.

3.7 Regionale Videokonferenzen mit den Pilotschulen

Um die Pilotschulen zum Ende der Dokumentation hin noch einmal stärker in die Einschätzung der bis dahin erfolgten Umsetzung der Pilotphase einzubinden, wurden im April 2021 vier regionale Online-Feedback-Runden je regionalem Standort durchgeführt¹⁴.

In Vorbereitung auf diese Veranstaltungen erstellten die Mitarbeiterinnen von IRIS e. V. ein Handout¹⁵ mit den Inhalten der Dokumentation auf Basis der bis dahin eingesetzten Dokumentationsmethoden und rahmenden Dokumentationsschwerpunkte. Dieses wurde im Vorfeld an die Teilnehmenden übermittelt. In den regionalen Videokonferenzen wurden durch IRIS e. V. einleitend zentrale Ergebnisse bzw. eine Zusammenfassung der erfolgten Zuarbeiten zur Dokumentation präsentiert¹⁶. Im zweiten Teil des Termins fand dann ein moderierter Austausch sowie eine Gewichtung (Punktevergabe) hinsichtlich der subjektiven Wichtigkeit der aufgelisteten Inhalte zu verschiedenen Bereichen durch die Schulleiterinnen und Schulleiter/Pilotverantwortlichen der Schulen, regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie teilweise personellen Unterstützungen der Pilotschulen statt¹⁷.

Ziel war es dabei v. a. sicherzustellen, dass die Dokumentation wesentliche Erfahrungen und Empfehlungen für den Bericht aufgenommen hat. Den Beteiligten wurde zudem die Möglichkeit gegeben, rückblickend auf die bisherige Umsetzung der Pilotphase und unter Einbezug

⁹ sh. Quellenverzeichnis E.a.

¹⁰ sh. Quellenverzeichnis E.b., E.c.

¹¹ sh. Quellenverzeichnis E.d.

¹² sh. Quellenverzeichnis E.e.

¹³ sh. Quellenverzeichnis E.f.

¹⁴ Da es im Regionalbereich Dresden nur eine Pilotschule gibt, wurden regionale Veranstaltungen jeweils gemeinsam mit dem Standort Bautzen durchgeführt.

¹⁵ sh. Quellenverzeichnis G.a.

¹⁶ sh. Quellenverzeichnis G.b.

¹⁷ Insgesamt haben 26 Personen/Projektakteure/Expert:innen aus den fünf Regionen an den regionalen Videokonferenzen teilgenommen.

der aktuellen Gegebenheiten zusammenfassend Kernaussagen zu ihren Erfahrungen und Erkenntnissen zu ergänzen sowie Erwartungen und Wünsche für die weitere Umsetzung zu formulieren.

Die Konferenzen wurden durch IRIS e. V. protokolliert¹⁸ und es wurde ein zusammenfassendes Dokument erstellt¹⁹.

3.8 Teilnahme an Veranstaltungen

Über die gesamte Laufzeit der Dokumentation hinweg nahmen Vertreterinnen von IRIS e. V. an Arbeitsberatungen der AG Pilotphase, Treffen der Pilotschulen an den regionalen Standorten sowie Veranstaltungen der Pilotphase wie z. B. Auftaktveranstaltungen für Pilotschulen und für die personelle Unterstützung oder Fachtagen teil.

Diese Veranstaltungen wurden ebenfalls zum Austausch mit den Akteuren genutzt und wurden vielfach durch IRIS e. V. mitgestaltet und/oder protokolliert, woraus sich wiederum Material für die Dokumentation ergab²⁰.

3.9 Übersicht und Zeitplan der Dokumentationsmethoden

Im Folgenden sind die Erfassungszeiträume der einzelnen Dokumentationsbestandteile dargestellt. Jeweils im Vorfeld und Anschluss erfolgte entsprechend die Vor- und Aufbereitung der Dokumentationsinstrumente und des gewonnenen Materials.

Abbildung 1: Zeitplan der eingesetzten Dokumentationsmethoden

	Jan	Feb	Mär	Apr	Mai	Jun	Jul	Aug	Sep	Okt	Nov	Dez
2018								Erfassung Rückmeldung Anmeldungen für 2019/2020				
	Teilnahme/Mitwirkung AG Pilotphase, Fachtage, regionale Treffen der Pilotschulen											
2019					Erfassung Rückmeldung Auswahl personelle Unterstützung		Erfassung Rückmeldung Anmeldungen für 2020/2021			Erhebung I Dokumentationstabellen		
	Teilnahme/Mitwirkung AG Pilotphase, Fachtage, regionale Treffen der Pilotschulen											
2020			Schulbesuch/Telefoninterviews mit den Pilotschulen			Online-Fragebogen Klassenlehrer:innen, pU, Eltern			Erhebung II Dokumentationstabellen			
	Teilnahme/Mitwirkung AG Pilotphase											
2021	Reflexion Koordinator:innen			regionale Videokonferenzen	Bericht							
	Teilnahme/Mitwirkung AG Pilotphase											

Auf der folgenden Seite sind die eingesetzten Dokumentationsmethoden noch einmal in Abbildung 2 im zeitlichen Verlauf zusammenfassend dargestellt.

¹⁸ sh. Quellenverzeichnis G.c. (4 Protokolle zu den regionalen Videokonferenzen)

¹⁹ sh. Quellenverzeichnis G.d.

²⁰ sh. Quellenverzeichnis I.a.-j.

4 Ergebnisse der Dokumentation

Die im Folgenden aufgeführten Ergebnisse der Dokumentation basieren auf dem Material, welches mit den unter Punkt 3 erläuterten Methoden erhoben wurde. Zur Absicherung des richtigen Verständnisses und der Erfassung der zentralen Punkte der gesammelten Daten wurde das Material wiederholt in Rückkopplungsschleifen den beteiligten Akteuren der Umsetzung der Pilotphase transparent gemacht (s. o., Abbildung 2). Die Aufbereitungen durch IRIS e. V. wurden für Diskussionen, Ergänzungen und gemeinsame Abstimmungen geöffnet (AG Pilotphase, regionale Videokonferenzen mit den Pilotschulen und regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren).

Die Inhalte der Dokumentation geben die gemachten Erfahrungen und Aussagen der beteiligten Akteure, v. a. der Pilotschulen, unter den Bedingungen der Pilotphase wieder. Ziel der Dokumentation war es dabei, möglichst konkrete Beschreibungen der erlebten Praxis zu erhalten. Hinweise und Empfehlungen, die in diesem Bericht formuliert werden, beruhen auf den Aussagen der beteiligten Akteure. IRIS e. V. dokumentiert diese hier und enthält sich jeglicher eigenen Wertung.

Aus der Dokumentation sollen Hinweise für eine möglicherweise flächendeckende Einführung eines Verzichts auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung vor der Schuleinführung bzw. in Klasse 1 im Freistaat Sachsen gewonnen werden. Die Aufgabe der Formulierung entsprechender Schlussfolgerungen obliegt dabei dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK). An geeigneten Stellen ergänzt IRIS e. V. Empfehlungen, welche aus den Inhalten der Dokumentation resultieren.

Die Dokumentation durch IRIS e. V. erfolgte im Vorbereitungsjahr (2018/2019) sowie im Anschluss daran in anderthalb Schuljahren der Umsetzung der Pilotidee. Die Einschränkungen im Schulbetrieb aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie zur Einhaltung der Vorgaben zum Infektionsschutz machten Anpassungen im Dokumentationsdesign erforderlich.

Aufgrund ihrer zeitlichen Aktualität im Dokumentationsverlauf stellen die im April 2021 durchgeführten regionalen Videokonferenzen mit den Pilotschulen und regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren die wesentliche Orientierung zur Darstellung der gesammelten Daten in diesem Bericht dar (sh. 3.7). Dabei wurde die weite Spanne der Rahmenbedingungen der Pilotschulen (Größe, räumliche Lage, bisherige Erfahrungen mit differenziertem Unterrichten, Auftreten von Einzelfällen in den betrachteten Förderschwerpunkten) deutlich. Zum einen gibt es zentrale Punkte mit Blick auf die Umsetzung der Pilotidee, bei denen breiter Konsens unter den Pilotschulen vorliegt. Zum anderen gibt es z. T. ganz unterschiedliche Einschätzungen und Erfahrungen zu einzelnen Punkten, die auf dem individuellen Erleben der bisherigen Umsetzung der Pilotphase vor dem Hintergrund der schulspezifischen Ausgangslagen basieren (Was ist tatsächlich in der individuellen Praxis aufgetreten oder auch nicht?).

Aufbau der Ergebnispräsentation

Für die Rahmung der Dokumentationsergebnisse erfolgt zunächst eine grobe Beschreibung der *Ausgangslagen, Motivationen sowie Erwartungen und Befürchtungen* der beteiligten Pilotschulen für die Pilotphase. Weitergehende Ausführungen hinsichtlich der Repräsentativität und Aussagekraft der bisher dokumentierten Erfahrungen mit Blick auf die Anzahl und Zusammensetzung der Pilotschulen erfolgen durch das SMK.

Im nächsten Schritt werden Aktivitäten und Erfahrungen der Pilotschulen sowie der regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren aus der *Vorbereitungsphase* wiedergegeben.

Die Darstellung der Erfahrungen und Einschätzungen der Pilotschulen sowie regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren aus der bisherigen *Umsetzungsphase* der Pilotidee erfolgt anhand der Dokumentationsschwerpunkte *Diagnostik, Unterrichtsgestaltung, personelle Unterstützung* und *Rahmenbedingungen* sowie zur *Unterstützung der Pilotschulen durch die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren*.

An die Präsentation der gemachten Erfahrungen schließt sich eine Einordnung dieser hinsichtlich des Einflusses der *SARS-CoV-2-Pandemie* an.

Zum Abschluss werden in einem Ausblick Erwartungen der Pilotschulen an die *weitere Umsetzung der Pilotphase* sowie Hinweise zu einer möglichen *Übertragung in die Fläche* dargestellt.

4.1 Vorbereitung der Pilotphase – Auswahl und Ausgangslagen der Pilotschulen

4.1.1 Vorbereitungsphase

Der eigentlichen Umsetzung der Pilotphase in der Praxis ging eine Vorbereitungsphase im Schuljahr 2018/2019 voraus. Im Mai 2018 fand die offizielle Auftaktveranstaltung der Pilotphase für die teilnehmenden Pilotschulen statt. Sämtliche durchgeführten vorbereitenden Maßnahmen sind dem Bericht des SMK zu entnehmen. Im Bericht der Dokumentation werden an geeigneten Stellen Hinweise zur Vorbereitungsphase kenntlich gemacht.

Zusammenfassend wurde von den Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie den Pilotschulen eingeschätzt, dass das Vorbereitungsjahr zeitlich und strukturell ideal für den Start in ein solches Projekt war. Dies sei in der regulären Praxis und bei bisherigen Erfahrungen so oft nicht gegeben. Besonders hervorgehoben wurde die sehr strukturierte und fachlich kompetente Begleitung seitens der verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des SMK. Die Vorbereitung, die Struktur und die Dokumentations- und Abstimmungsgremien waren unterstützend und sehr gut für den Prozess geeignet. Die fachliche Einarbeitung in das Thema und die Rückmeldung zu den Dokumentationsinhalten wurden als anspruchsvoll und zeitlich intensiv beurteilt.

Vielfach kritisch angesprochen wurde z. B. in den Interviews und regionalen Videokonferenzen, dass **in die Vorbereitung und auch Umsetzung der Pilotphase weitere Institutionen (v. a. der Hort, aber auch Kitas und Förderschulen) sowie Eltern und weitere regionale Akteure noch nicht ausreichend einbezogen** wurden. Das führte an vielen Stellen zu einer eher skeptischen Einstellung der Pilotidee oder sogar zu Druck oder Anfeindungen den Pilotschulen gegenüber. Falsche bzw. ungenügende Informationen führten zu Spekulationen oder überzogenen Erwartungen bzw. auch Ängsten vor Personaleinsparungen oder einer Abschaffung von Förderschulen.

Des Weiteren wurde von Schulleiterinnen und Schulleitern formuliert, dass ein breiterer Austausch sowie **mehr Transparenz und Klarheit zur Zielstellung der Pilotphase/Pilotidee** mit allen Schulen anzustreben sei, um falsche Erwartungen zu vermeiden. Die Schulleitungen haben zu Beginn der Pilotphase vermehrt schulintern als auch schulextern über das Anliegen und die Inhalte der Pilotphase informieren müssen. Wichtig sei ein „geteiltes Verständnis“ hinsichtlich der Pilotidee und der Form der Umsetzung. Es braucht demnach den Einbezug aller Grundschulen und Schularten unter Berücksichtigung der regional beteiligten Akteure (z. B. Kitas, Jugend- und Gesundheitsämter, Kinder- und Schulärztinnen und -ärzten) sowie Eltern bei der Vorbereitung für die Fläche. Unter anderem sollte in vorbereitenden Informationen

deutlich werden, dass der Verzicht auf ein Feststellungsverfahren zum Schulbeginn ein „Teilschritt“ hin zum inklusiven Unterricht sein kann, es aber nicht bedeutet, dass alle SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an einer Pilotschule aufgenommen werden können. Auch die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren berichteten von vielen Nachfragen anderer Schulen und weiterer Stellen zu Beginn der Pilotphase und dadurch bedingt von einem teilweise höheren Arbeitsaufwand als erwartet.

4.1.2 Auswahlprozess und Zusammenstellung der Pilotschulen

Das Verfahren zur Bewerbung und Auswahl der Pilotschulen wird detailliert im Bericht des SMK beschrieben.

Die Anzahl der teilnehmenden Pilotschulen von 18 ist im Verhältnis zur Gesamtzahl der Grundschulen in Sachsen mit weit über 800 Schulen sehr gering. Insgesamt haben sich lediglich 27 Grundschulen in der ersten und zweiten Bewerbungsrunde für eine Teilnahme beworben²¹.

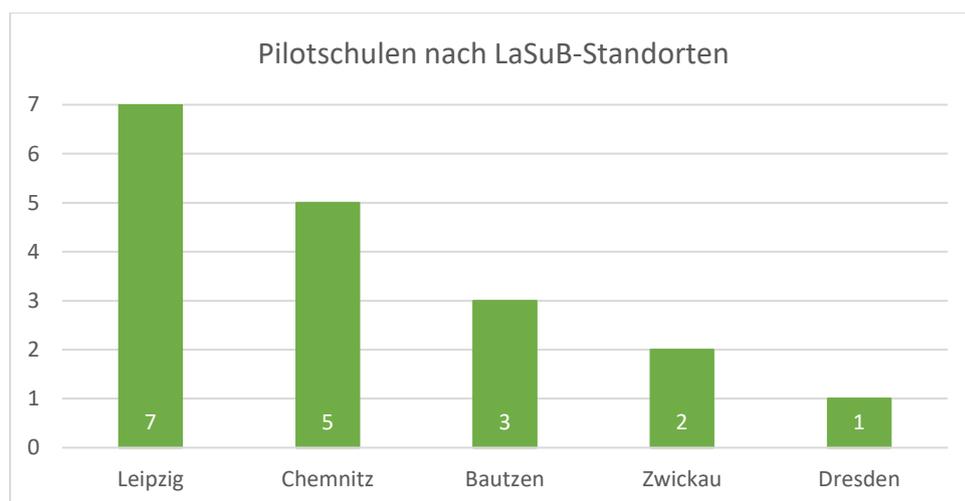
Alle Koordinatorinnen und Koordinatoren weisen darauf hin, dass **die teilnehmenden Pilotschulen nicht repräsentativ für die Gesamtheit der Grundschulen in Sachsen** sind. Im Fazit der AG Pilotphase und einiger Pilotschulen zum Bewerbungs- und Auswahlprozess nehmen an der Pilotphase zu wenige Schulen teil. Auch die Zusammensetzung der Gruppe der Pilotschulen ist unausgewogen (s. u.). Vor allem Eindrücke und Bedarfe größer städtischer Schulen/Brennpunktschulen fehlen. Die bisher dokumentierten Erfahrungen sind somit nicht als repräsentativ für die Grundschullandschaft in Sachsen einzuordnen.

4.1.3 Ausgangslagen der Pilotschulen

Die Zusammensetzung der teilnehmenden Pilotschulen stellt sich wie folgt dar:

Die 18 teilnehmenden Pilotschulen sind unterschiedlich über Sachsen bzw. die **LaSuB-Standorte** verteilt, wie in Abbildung 3 dargestellt.

Abbildung 3: Pilotschulen nach LaSuB-Standorten



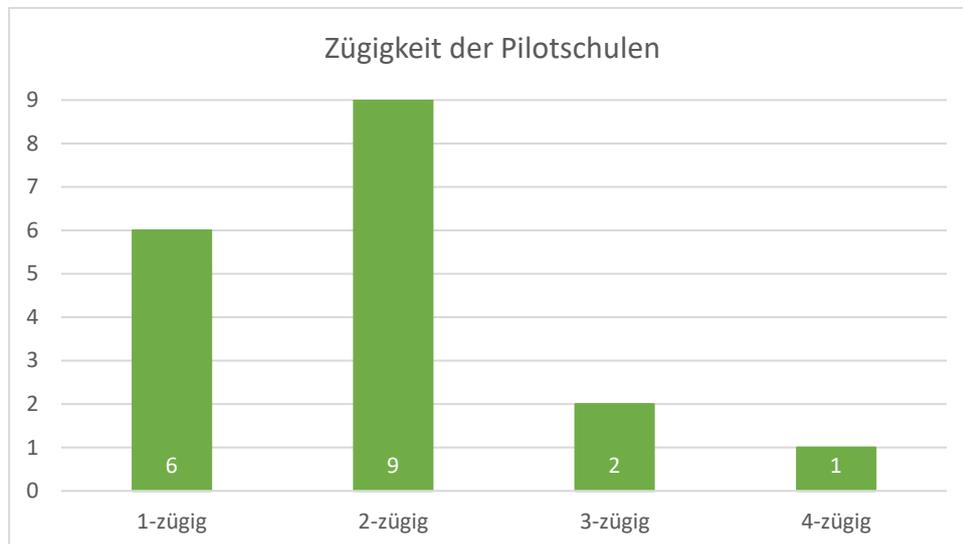
Gemäß des Gesamtverhältnisses der sächsischen Grundschulen in **öffentlicher und freier Trägerschaft** (9:1) wurden 16 Grundschulen in öffentlicher und zwei Grundschulen in freier

²¹ Die Auswahl der Pilotschulen durch das SMK erfolgte unter Wahrung des sächsischen Verhältnisses öffentlicher und freier Schulen (9:1) sowie anhand des Ausschlusskriteriums „vorhandener Inklusionsassistent“. Des Weiteren erfolgte eine inhaltliche Prüfung der Bewerbungen durch das SMK.

Trägerschaft in die Pilotphase aufgenommen.

Die überwiegende Mehrheit der Pilotschulen ist zum Schuljahr 2020/2021 ein- oder zweizügig, wie in Abbildung 4 dargestellt.

Abbildung 4: Zügigkeit der Pilotschulen



Elf der Pilotschulen haben nach eigenen Angaben²² insgesamt weniger als 150 SuS. An sechs Schulen gibt es bis zu 250 SuS. Eine Schule gibt als **Gesamtschülerzahl** mehr als 300 SuS an.

Von den 16 Pilotschulen in öffentlicher Trägerschaft lagen nach eigenen Angaben²³ lediglich drei Schulen in den letzten Jahren (teilweise) über dem **Klassenteiler** für die Pilotphase von 25 SuS.

Die **räumliche Typisierung der Standorte** der Pilotschulen weist ein großes Spektrum von der Landgemeinde bis zur Großstadt auf. Die Verteilung der Pilotschulen auf die einzelnen Kategorisierungen²⁴ ist nicht gleichmäßig. Von den 18 Pilotschulen (PS) befinden sich:

- 1 PS in einer großen Großstadt (ab 500.000 Einwohner)
- 1 PS in einer großen Mittelstadt (50.000 bis 99.999 Einwohner)
- 2 PS in einer kleinen Mittelstadt (20.000 bis 49.999 Einwohner)
- 4 PS in einer größeren Kleinstadt (10.000 bis 19.999 Einwohner)
- 3 PS in einer kleineren Kleinstadt (5000 bis 9.999 Einwohner)
- 7 PS in einer Landgemeinde.

Von den 16 öffentlichen Pilotschulen machten 14 Angaben zum **Schulbezirk** – neun Schulen davon liegen in einem Einzelschulbezirk.

Die einzige großstädtische Schule liegt in der Region Leipzig im gemeinsamen Schulbezirk. Sie ist zudem die einzige vierzügige Schule mit über 300 SuS und liegt sozialräumlich gesehen in einem Brennpunktstadtteil. Insofern stellt diese Schule einen unterrepräsentierten Schultyp im Pool der Pilotschulen dar; ihre Erfahrungen unter Pilotbedingungen vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage sind wiederum aber von hohem Gewicht für Rückschlüsse hinsichtlich

²² sh. Quellenverzeichnis H.e.

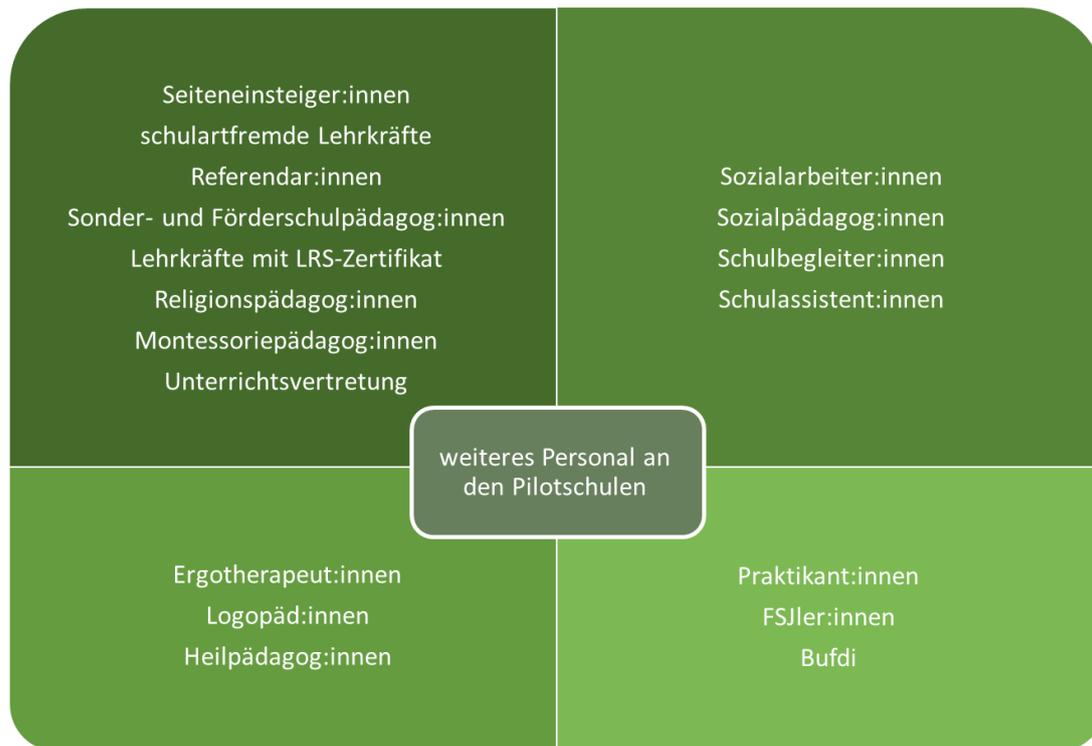
²³ sh. ²²

²⁴ Einteilung laut Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (2020) (www.bbsr.bund.de/BBSR/)

einer flächendeckenden Einführung der Pilotidee.

Analog der o. g. Gesamtschülerzahlen der Pilotschulen weisen auch die **Lehrerkollegien** eine anzahlmäßige Breite auf von unter 5 grundständig ausgebildeten Lehrkräften bis über 20 Lehrkräfte²⁵. Ergänzt werden die Kollegien durch:

Abbildung 5: weiteres Personal an den Pilotschulen



Hinzu kommt die personelle Unterstützung im Rahmen der Pilotphase. Vielfach werden auch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Horts in der Kategorie „Zusammensetzung des Kollegiums“ genannt.

Erfahrungen der Schulen für die Pilotphase

Alle Pilotschulen hatten laut ihrer Bewerbungen bzw. der Angaben in den Dokumentationstabellen bereits vor der Teilnahme an der Pilotphase grundsätzlich, wenn auch unterschiedlich intensiv, Kontakt bzw. **Erfahrungen in der Arbeit mit SuS mit erhöhtem Förderbedarf/festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf**.

Diese Erfahrungen lagen z. B. durch LRS-Klassen oder die Integration von SuS mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in Form von Stützpunktschulen bzw. inklusiver Unterrichtung einzelner SuS vor. Es waren dabei alle Förderschwerpunkte in unterschiedlichem Ausmaß vertreten, aber nicht jeder Förderschwerpunkt an jeder Pilotschule.

Überproportional war dabei an einigen Pilotschulen der Förderschwerpunkt Sprache vertreten (→ Stützpunktschulen), danach folgen die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen. Bei den beiden erstgenannten Förderschwerpunkten erfolgte die anschließende Beschulung in den Schuljahren 2017/2018 und 2018/2019 für die deutliche Mehrheit der SuS an der Grundschule²⁶. Von den SuS, für die in den Schuljahren 2017/2018 und

²⁵ sh. 22

²⁶ 2017/2018 -2018/2019 Sp: Unterrichtung an Grundschule 44 SuS, an Förderschule 3 SuS; e-s Unterrichtung an Grundschule 16 SuS, an Förderschule 3 SuS

2018/2019 im Kontext der Schulaufnahme in Klasse 1 der Grundschule ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen festgestellt wurde, wurden jeweils etwa 50% (weiterhin) an einer Grundschule unterrichtet²⁷.

Anzunehmen ist jedoch auch, dass die Erfahrungen v. a. im Förderschwerpunkt Lernen, aber auch emotionale und soziale Entwicklung, noch umfangreicher sind, als die in der Dokumentation abgefragten statistischen Daten es aufzeigen. Grund dafür ist, dass es unter den Pilot-schulen einzelne (kleinere) Schulen gibt, die bereits seit einigen Jahren keine Kinder mehr vor Schuleintritt im Förderschwerpunkt Lernen bzw. in beiden Förderschwerpunkten diagnostizieren lassen (Ausnahme: vorangehende Frühförderhilfen sowie eindeutige Hinweise aus Kita, Vorschule, Schuleingangsuntersuchung). Das resultiert einerseits aus einer prinzipiellen Haltung einem gemeinsamen Lernstart aller Kinder gegenüber und/oder andererseits aus der Tatsache, dass Schulen in so weiter Entfernung von entsprechenden Förderschulzentren angesiedelt sind (ländlicher Raum), dass Eltern die Beschulung an der wohnortnahen Grundschule vorziehen.

Besonderheiten im Schulkonzept

Die Schulkonzeptionen und -programme der Pilot-schulen weisen eine Vielzahl von Angeboten und Profilierungen auf²⁸.

Diese lassen sich wie folgt gruppieren:

- Zwei-Pädagogen-Einsatz, z. B.: im Anfangsunterricht, Förderunterricht, inklusiver Unterricht, Werkstattunterricht, durch Einbezug von Erzieherinnen und Erziehern in den Unterricht
- Unterrichtsformen/Fortbildungen, z. B.: Werkstattunterricht/offene Unterrichtsformen, jahrgangsübergreifender Unterricht, Teamteaching/multiprofessionelle Teams, schulinterne Diagnostik, „Jokerraum“ (nach Trainingsraummethode); ETEP²⁹, ZINT³⁰-Weiterbildung, Ausbildung „Systemischer Berater“, berufsbegleitendes Masterstudium „Förder- und Inklusionspädagogik“
- Förder- und GTA-Angebote, z. B.: Fördergruppen (z. B. Sprache, Mathematik, LRS), Kursband (klassenstufenübergreifend), Konzentrationstrainings, Hausaufgabenbetreuung, „Lubo aus dem All“, Lesetraining, Bewegungstrainings/Sport, Entspannung/Yoga/Snoozleraum/EMYK (Entspannungstraining mit Yoga-Elementen für Kinder), Ergotherapie (Motorik, Wahrnehmung), Logopädie, Bücherei, Instrumentenkarussell, JEKI (Jedem Kind ein Instrument), Kreativangebote, Englisch, Kochen/Backen, Theater, Pfadfinder, PC, Singen, Schach, Sanitäter, Tanzen
- Programme/Projekte: „Kinder lösen Konflikte selbst“ (Gewaltprävention), „START-Training“, „Faustlos“, „Streitschlichter“, Klassenrat/Kinderklassenkonferenz

²⁷ 2017/18 – 2018/19 L: Unterrichtung an Grundschule 9 Kinder, an Förderschule 8 Kinder

²⁸ sh. 22

²⁹ Entwicklungstherapie/Entwicklungs-pädagogik

³⁰ Zusammen inklusive Schule entwickeln

Zusammenfassung

Die 18 Schulen der Pilotphase haben unterschiedliche Ausgangsbedingungen hinsichtlich der räumlichen Lage und der Anzahl der Schülerinnen und Schüler (SuS). Das Spektrum reicht von der kleinen, einzügigen Schule im ländlichen, dünn besiedelten Raum mit etwas mehr als 60 SuS bis hin zur großen, vierzügigen Schule im großstädtischen Brennpunkt mit mehr als 300 SuS. Dennoch stellen die teilnehmenden Pilotschulen sowohl in ihrer Anzahl als auch Verteilung hinsichtlich verschiedener Merkmale (z. B. Größe, Lage) kein repräsentatives Abbild der sächsischen Grundschullandschaft dar.

Vorerfahrungen im Bereich des integrativen/inklusiven Unterrichtens bringen alle Pilotschulen mit. Die Erfahrungen unterscheiden sich jedoch dahingehend, dass an einigen Pilotschulen bisher lediglich Einzelfälle vorhanden waren und an anderen Schulen breite Erfahrungen in einem bestimmten oder mehreren Förderschwerpunkten vorliegen.

Diese Vielfältigkeit kommt auch in der Vielzahl methodischer Ansätze und Förderangebote zum Ausdruck.

4.1.4 Motivationen und Erwartungen der Pilotschulen

Vor allem im ersten Bewerbungszeitraum für die Pilotphase wurden sehr viele Schulen von den regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren angesprochen, um sie für eine Teilnahme zu motivieren. Die Schulen reagierten vielfach sehr verhalten. Vor allem Grundschulen in Schwerpunktbereichen, z. B. mit einem hohen Migrationsanteil oder einer großen Zahl an SuS aus sozial schwachen Elternhäusern sind nur zu einem sehr geringen Anteil in der Pilotphase vertreten. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren berichteten, dass viele Schulen v. a. eine Mehrbelastung der LuL durch die Pilotphase erwarteten, was vor dem Hintergrund der ohnehin schwierigen personellen Situation von vielen Schulen als nicht zu bewältigen eingeschätzt wurde. Es wird seitens der Koordinatorinnen und Koordinatoren davon ausgegangen, dass dies ein Grund für die geringe Beteiligung an der Ausschreibung gewesen sein könnte.

Sicher ist jedoch, dass die Schulen, welche sich beworben haben, eine positive Einstellung zur Thematik sowie Motivation zur Umsetzung mitbringen und sich bewusst den damit einhergehenden Herausforderungen stellen wollten. Insbesondere gibt es ein Interesse, allen SuS den Besuch einer Schule am Heimatort zu ermöglichen³¹. Auch die befragten Eltern schilderten häufig eine aufgeschlossene, offene und positive Haltung zur Beteiligung der Grundschule am Pilotprojekt. Zudem gibt es Eltern, die sich explizit aufgrund des Status Pilotschule für die Grundschule entschieden haben.³²

Dennoch war der Prozess zur Teilnahmeentscheidung nicht an allen Pilotschulen leicht, da es auch an diesen Schulen Befürchtungen und Ängste gab und gibt. Aussagen dazu können in den Bewerbungsunterlagen der Schulen gefunden werden sowie ebenso in den Interviews, Fragebögen und den Dokumentationstabellen³³. Eine Verdichtung erfolgte v. a. hinsichtlich der Unsicherheiten und Befürchtungen in den regionalen Videokonferenzen mit den Pilotschulen (s. u.).

Die Teilnahme am Pilotprojekt wurde v. a. durch die Schulleitungen initiiert. In den meisten Schulen standen die Schulleitungen, Lehrkräfte, Eltern, Schulträger und teilweise auch der Hort hinter der Bewerbung. An manchen Schulen waren die Lehrerkollegien jedoch teils auch

³¹ sh. Quellenverzeichnis G.c.

³² sh. Quellenverzeichnis B.c.

³³ sh. Quellenverzeichnis A.a., H.e.

skeptisch und wenig offen für die Teilnahme, da sie verschiedene Befürchtungen hinsichtlich der Pilotphase hatten (siehe Folie Befürchtungen, regionale Videokonferenz)³⁴. Der Prozess, alle Kolleginnen und Kollegen, Eltern und andere Beteiligte für die Pilotphase zu gewinnen und zu überzeugen, war sehr anspruchsvoll und herausfordernd (sh. Präsentation regionale Videokonferenz, Folie „Herausforderungen“). Die Koordinatorinnen und Koordinatoren berichteten, dass aber diese freiwillige Entscheidung der Schulen zur Teilnahme vielfach motivierte, sich auch in kritischen und sehr belastenden Situationen den Herausforderungen zu stellen.

Nachfolgend werden sowohl positive Gedanken (Hoffnungen, Chancen), als auch Befürchtungen und Ängste der Pilotschulen im Zusammenhang mit der Pilotidee beschrieben.

Motivationen

Leitender Grundtenor für eine Teilnahme an der Pilotphase ist bei vielen Schulen die bereits vorhandene Erfahrung in der integrativen/inkluisiven Arbeit mit SuS mit erhöhtem/sonderpädagogischen Förderbedarf. Die Schulen unterstützen den Gedanken einer möglichst individuellen Förderung aller SuS und differenzierten Gestaltung des Unterrichts. Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und sich verändernder Kindheit sowie umzusetzender rechtlicher Rahmenbedingungen gehen die Schulen davon aus, dass zukünftig die Heterogenität der Schülerschaft in der Grundschule weiter zunehmen wird. Sie möchten einen Beitrag zur gesellschaftlichen Sensibilisierung und der Ermöglichung der aktiven gesellschaftlichen Teilhabe aller Kinder sowie zum Abbau von Ängsten und Befürchtungen erbringen.

Vor allem kleinere, ländlich gelegene Schulen haben zudem großes Interesse an der Sicherung des Schulstandortes, was über die Ermöglichung einer wohnortnahen Einschulung aller Kinder des Einzugsgebietes und gemeinsame Unterrichtung entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen erreicht werden kann. Darüber hinaus sind oftmals die Entfernungen zu den entsprechenden Förderschulzentren sehr weit oder die zuständigen Förderschulen haben keine freien Plätze zur Verfügung, so dass selbst SuS mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf dennoch an den Grundschulen verbleiben.

Vor diesem Hintergrund haben die Pilotschulen großes Interesse daran, in einem begleiteten Rahmen wie der Pilotphase, Unterricht weiterzuentwickeln, bereits erarbeitete Konzepte zu erproben, Kenntnisse zu vertiefen sowie in Austausch mit anderen Schulen zu treten, um Erfahrungen zu teilen und neue Impulse aufnehmen zu können.³⁵

Erwartungen

Eine zentrale Erwartung der Pilotschulen an die Teilnahme an der Pilotphase war die Unterstützung durch verlässliche personelle Ressourcen, insbesondere durch Fachkräfte, die im Umgang mit SuS mit besonderem Förderbedarf unterstützen bzw. die Lehrkräfte stärken.

Ein zweiter wichtiger Punkt war die Erwartung einer zeitnahen, anlassbezogenen/bedarfsorientierten Beratung und Begleitung, v. a. durch den schulpsychologischen Dienst des LaSuB sowie eine schnelle Hilfe bei nicht inkludierbaren SuS (sh. Umgang mit Einzelfällen).

Für die erfolgreiche Umsetzung der Pilotidee mit Verzicht auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren zum Schulbeginn in den beiden Förderbereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung nannten viele Schulen die Erwartung zentraler und regionaler Fortbildungsangebote im Vorfeld sowie projektbegleitend zur Aneignung bzw. Vertiefung erforderlicher Kenntnisse.

³⁴ sh. Quellenverzeichnis G.b.

³⁵ sh. Quellenverzeichnis A.a.

Sehr wichtig ist den Pilotschulen zudem der Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen, aber auch weiteren Akteuren wie Kitas und Horten.

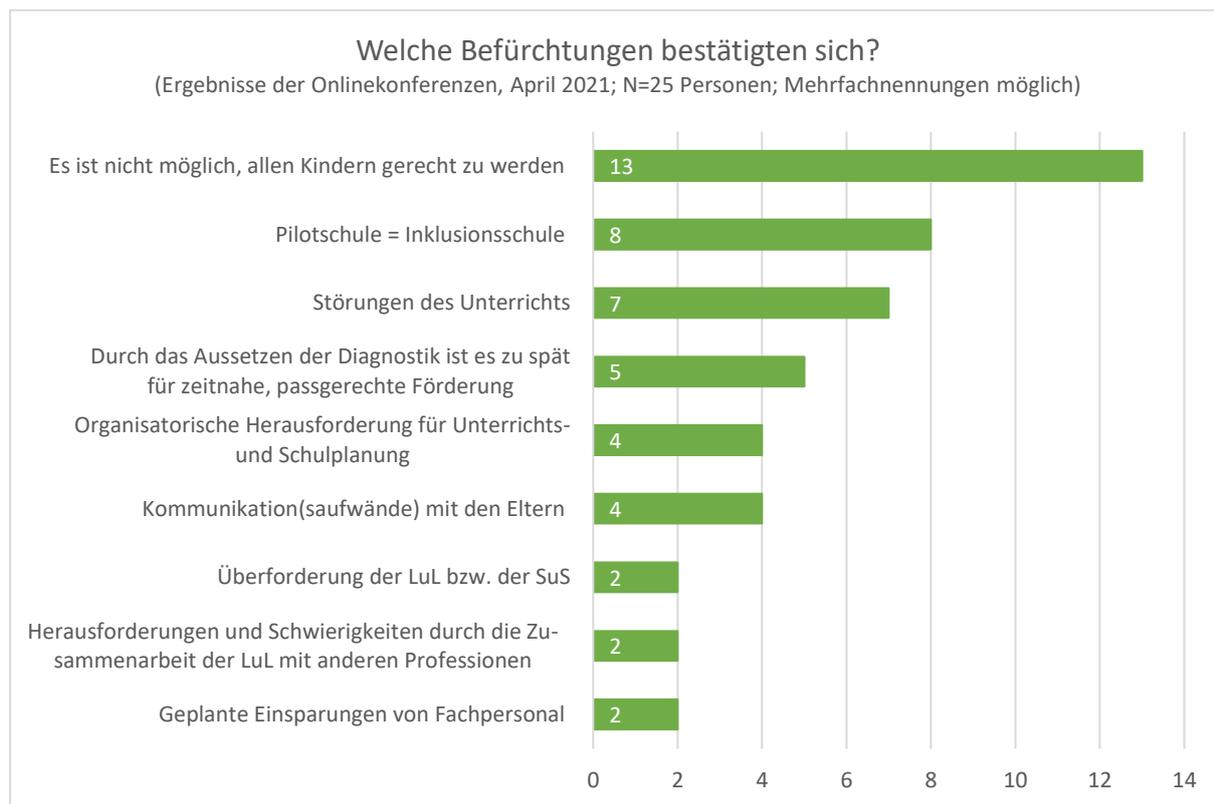
Weitere Nennungen unter dem Punkt Erwartungen für eine Teilnahme an der Pilotphase beinhalten die Bereitstellung sächlicher Mittel, da finanzielle Ressourcenzuweisungen an die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gebunden sind (z. B. für Möbel, Materialien), Ressourcen im Sinne eines Zeitbonus (z. B. für Elternarbeit) sowie eine Herabsetzung des Klassenteilers. Auch das Mitdenken des Übergangs an weiterführende Schulen aus der Pilotphase heraus wurde als Erwartung formuliert.³⁶

Befürchtungen

Wie weiter oben bereits beschrieben, war der Zuspruch zur Pilotidee sowie zur Teilnahme an der Pilotphase nicht an allen Pilotschulen uneingeschränkt. Es gab durchaus auch Zurückhaltung und Skepsis. Informationen dazu sind v. a. in den Interviews, aber auch den regionalen Videokonferenzen mit den Pilotschulen zu finden.³⁷

Nachfolgend ist eine Auflistung der durch die Pilotschulen benannten Befürchtungen zu sehen. Diese wurden im Rahmen der regionalen Onlinekonferenzen durch die Teilnehmenden gewichtet (Mehrfachnennungen möglich), auch dahingehend, welche davon aus der bisherigen Erfahrung eingetroffen sind:

Abbildung 6: Befürchtungen zur Pilotphase, die sich in der Umsetzung bestätigt haben



³⁶ sh. ³⁵

³⁷ sh. Quellenverzeichnis G.d.

Zusammenfassung

Die Pilotschulen haben sich freiwillig für eine Teilnahme an der Pilotphase entschieden. Bereits vorhandene Erfahrungen mit inklusiver Unterrichtung bzw. Verzicht auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zum Schulbeginn waren Motivation für die Schulen ihre Konzepte in der Pilotphase zu erproben und Unterricht weiterzuentwickeln.

Zentrale Erwartungen waren dabei verlässliche fachliche Ressourcen und schnelle Unterstützung bei Problemen im Umgang mit SuS mit besonderem Förderbedarf. Des Weiteren erwarteten sie bedarfsgerechte Fortbildungsangebote und Austausch mit anderen Pilotschulen und relevanten Akteuren.

Gerade Lehrkräfte bewegten im Vorfeld auch Befürchtungen hinsichtlich einer Teilnahme, v. a. dahingehend, dass es nicht realisierbar ist, bei Unterricht unter Pilotbedingungen allen SuS gerecht zu werden und dass ohne Diagnostik zum Schulbeginn wichtige individuelle Förderung zu spät erfolgt.

4.2 Umsetzungsphase – Aktivitäten und Erfahrungen der Pilotschulen und regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren

Die dokumentierten Erfahrungen der Pilotschulen mit der Umsetzung der Pilotphase werden im Folgenden orientiert an den Dokumentationsschwerpunkten 4 bis 7 (sh. 3.2) in den vier Unterkapiteln „Diagnostik“ – „Unterrichtsgestaltung“ – „personelle Unterstützung“ – „Rahmenbedingungen“ aufbereitet.

Aufgrund der Einschränkungen des Schulbetriebs durch die Corona-Pandemie (Prinzip der festen Gruppe) war es den Pilotschulen im bisherigen Umsetzungszeitraum kaum möglich, ihre Konzepte im regulären Unterricht ausführlich zu erproben. Die geplante Dokumentation von Beispielen gelingender Praxis bei Schulbesuchen und Hospitationen konnte nicht stattfinden. Auch die Zusammenarbeit und der Austausch in Netzwerken bzw. mit Dritten waren über weite Teile der bisherigen Umsetzung nur eingeschränkt möglich.

Um trotz der Einschränkungen möglichst vielfältige Informationen zu erhalten, wurden die Daten der Erhebungen I und II durch leitfadengestützte Interviews und Onlinefragebögen mit offenen Fragen ergänzt. Die differenzierten Rückmeldungen wurden zusammengeführt und abgeglichen. In Vorbereitung auf die regionalen Videokonferenzen wurden die Kernaussagen aus diesem Material zu Gelingens-Bedingungen (sh. S. 55) und Hinweisen für die weitere Umsetzung für die Pilotphase verdichtet (sh. Handout für die regionalen Videokonferenzen)³⁸. Die Reflexionsrunden mit den Vertreterinnen und Vertretern der Pilotschulen sowie regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren wurden genutzt, um die gesammelten Daten abzustimmen und Prioritäten bzw. zentrale Punkte zur (bisherigen) Pilotphase zu identifizieren.

4.2.1 Diagnostik

Diagnostik ist in der Umsetzung und Dokumentation der Pilotphase ein sehr zentrales Thema. Ein Verzicht auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht gleichzusetzen mit einem Verzicht auf jegliche Diagnostik. Pädagogische Diagnostik ist Bestandteil jeden Unterrichts. Die Ermittlung des aktuellen Entwicklungsstandes in verschiedenen Entwicklungsbereichen ist Grundlage für die individuelle Förderung und von grundsätzlicher Bedeutung für

³⁸ sh. Quellenverzeichnis G.a.

die Planung und Umsetzung gezielter (präventiver) Fördermaßnahmen. Sonderpädagogische Diagnostik kann als qualitativ anspruchsvollere Form der pädagogischen Diagnostik v. a. im Zusammenhang mit erschwerten Bedingungen des Bildungs- und Erziehungsprozesses eingeordnet werden.³⁹

Im Rahmen der Dokumentation wurden dahingehend

- an den Pilotschulen initiierte sonderpädagogische Feststellungsverfahren in den letzten fünf Schuljahren sowie der Ort der anschließenden Beschulung der SuS abgefragt,
- das Auftreten vorliegender Anhaltspunkte für die Vermutung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung bei SuS vor der Einschulung in der Pilotphase ermittelt,
- Methoden und Möglichkeiten pädagogischer Diagnostik im Unterricht unter den Bedingungen der Pilotphase zusammengetragen,
- das Verfahren zum Umgang mit Ausnahmen hinsichtlich der Einleitung eines Feststellungsverfahrens zur Ermittlung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung vor Klasse 2 (Einzelfallentscheidungen) betrachtet sowie
- erlebte Vor- und Nachteile eines Verzichts der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung in der Schuleingangsphase diskutiert.

Im Folgenden werden die Erfahrungen und Rückmeldungen der Beteiligten zu den Möglichkeiten und Grenzen der pädagogischen Diagnostik im Rahmen des (regulären) Schulbetriebs bzw. Unterrichts zusammengeführt. Die Angaben dafür wurden mit den unter Punkt 3 beschriebenen Dokumentationsmethoden (Videokonferenzen, Interviews, Dokumentationstabellen, Fragebögen) erfasst. Auch in der AG Pilotphase war die Thematik ein wesentlicher Bestandteil der Arbeitsberatungen, v. a. in Form der Abstimmungen zu den Einzelfällen (sh. Leitfaden zur Pilotphase)⁴⁰.

Erfahrungen der Pilotschulen mit dem Verzicht auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung vor Schulbeginn

Erstes Beobachten und Erfassen eines möglichen erhöhten Förderbedarfs erfolgen bereits im Rahmen der Kooperationen mit Kitas und den Konzeptionen zum Vorschuljahr. Grundschule und Kita stehen hierfür v. a. im letzten Kitajahr in einem kontinuierlichen Austausch:

- Es finden gemeinsame Beratungen und Abstimmungen der Leitungen zur kooperativen Gestaltung des Vorschuljahres statt.
- Vertreterinnen und Vertreter der Schulen nehmen an Elternabenden in der Kita teil, erläutern Anforderungen von Schule, geben Hinweise zur Beobachtung und Förderung durch Eltern sowie aktuell auch Informationen zur Pilotphase.
- Häufig genannt werden Hospitationen seitens der Beratungslehrerinnen und -lehrer/Vorschulverantwortlichen der Schulen/zukünftigen Klassenlehrerinnen und -lehrer in den Kitas, bei denen erste Beobachtungen erfolgen und ein Austausch mit den Erzieherinnen und Erziehern sowie ggf. Eltern zu gezielter Förderung in der Kita bzw.

³⁹ inhaltlich entnommen einem Beitrag zu „Pädagogischer Diagnostik und präventiver Förderung“, Auftaktveranstaltung zur Pilotphase, 30. Mai 2018

⁴⁰ sh. Quellenverzeichnis J.a.

durch Externe (z. B. Ergotherapeuten, Logopäden) stattfindet.

- Eine weitere Methode ist der Einsatz eines freiwilligen Fragebogens für Eltern zum Entwicklungsstand des Kindes.
- Im Rahmen der Einverständniserklärung der Eltern zum Austausch von Informationen zwischen Kita und Schule können gezielt Hinweise auf mögliche Förderbedarfe weitergeleitet werden. Auch bereits vorliegende Unterlagen zu bewilligten Förderungen bzw. medizinischen Diagnosen ermöglichen weitere gezielte Unterstützungsangebote bzw. Vorbereitung der Schule auf die Zusammenstellung der Klassen.
- In der zweiten Hälfte des Vorschuljahres finden vielfach Termine in den Grundschulen für die Vorschülerinnen und -schüler im Rahmen ihrer Kitagruppen statt. Diese umfassen neben dem Kennenlernen der Schule und erster Eindrücke von Unterricht, vielfach auch „Übungen“ und Beobachtungen in relevanten Entwicklungsbereichen bis hin zu Angeboten für Kinder und Eltern gemeinsam.
- Teilweise werden auch bereits konkrete Fördereinheiten für einzelne Kinder auf Basis der Beobachtungen in der Kita und dem Austausch mit den Erzieherinnen und Erziehern oder den Rückmeldungen der schulärztlichen Untersuchung in den Grundschulen durchgeführt.

Die Vorschulkonzepte wurden durch die Pilotschulen teilweise aufgrund der Stärkung der Vorschulverantwortung der Kitas bzw. hinsichtlich von Unterricht unter Pilotbedingungen angepasst. Aufgrund der Einschränkungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie konnten für die Pilotklassen ab dem Schuljahr 2020/2021 viele konzeptionelle Punkte nicht umgesetzt werden. Das wird seitens der Pilotschulen bedauert, da somit frühzeitige Informationen fehlen, aufgrund derer bereits vor Schulbeginn gezielte Förderung erfolgen kann sowie diese Kenntnisse ebenfalls bei der Klassenbildung berücksichtigt werden können.

Hinweise zu möglichen Förderbedarfen können des Weiteren mit einer „kurzen Diagnostik“ bei der Schulanmeldung identifiziert werden. Wie bereits unter dem Punkt „Erfahrungen der Schulen für die Pilotphase“ beschrieben, gab es an den Pilotschulen laut der abgefragten Daten, wenn auch unterschiedlich intensiv, Erfahrungen mit Feststellungsverfahren in sämtlichen Förderbereichen. Die Mehrheit der Schulen hatte dabei zumindest im Rahmen der Schulanmeldung Kontakt mit den beiden in der Pilotphase relevanten Förderschwerpunkten. Im Bereich emotionale und soziale Entwicklung starteten nach Angaben der Pilotschulen die SuS überwiegend ihre Schullaufbahn an der Grundschule⁴¹. Im Förderschwerpunkt Lernen wurden in den letzten beiden Schuljahren vor Beginn der Umsetzungsphase über alle Pilotschulen hinweg etwa gleich viele SuS nach erfolgter Diagnostik an einer Grundschule und an einer Förderschule beschult^{42,43}.

Grundlegende Veränderungen im Anmeldeverhalten durch Eltern aufgrund des Status‘ „Pilotschule“ konnten bisher durch die Pilotschulen mehrheitlich nicht festgestellt werden. Vor allem im ersten Anmeldejahr wurde jedoch ein erhöhter Informations- und Beratungsbedarf bilanziert; teilweise gab es Vorbehalte, teilweise falsche Erwartungen bei Eltern im Zusammenhang mit der Pilotphase. Es gab vereinzelt gezielte Anmeldungen aufgrund der Pilotphase (Information der Eltern durch Kitas). Ausnahmeanträge (gemäß § 25 Absatz 5 SächsSchulG) wurden für die drei Anmeldejahre (2019/2020, 2020/2021, 2021/2022) insgesamt 21-mal gestellt. Hauptgrund der Anträge war der Elternwunsch, ihren Kindern im Rahmen der Pilotphase

⁴¹ 2017/2018 – 2018/2019 e-s: Unterrichtung an Grundschule 16 SuS, an Förderschule 3 SuS

⁴² 2017/2018 – 2018/2019 L: Unterrichtung an Grundschule 9 SuS, an Förderschule 8 SuS

⁴³ sh. Quellenverzeichnis H.e.

eine optimale Förderung und umfangreiche Betreuung zukommen zu lassen; die Kinder hatten zum Teil bereits in der Kita einen Integrationsstatus. An zwei Pilotschulen kam es zu einer zusätzlichen Klassenbildung. Bisher wünschten Eltern im Rahmen der Pilotphase mehrheitlich keine Diagnostik in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung; wenn doch, fand in diesen Einzelfällen ein Wechsel an eine andere Schule im gemeinsamen Schulbezirk statt. Teilweise sind Eltern unsicher, wie mit einer fehlenden Diagnostik umgegangen wird, wenn später doch noch eine Anmeldung an einer Förderschule erfolgen sollte. Zudem wird auch das Problem beschrieben, dass teilweise schon vor Schulbeginn eine Diagnostik angestoßen wurde, die bei Schuleintritt nicht mehr gestoppt werden kann.

Vor dem Hintergrund der ausgesetzten Diagnostik in den Förderbereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung wurde im Rahmen der Dokumentation bei den Pilotschulen abgefragt, ob bei SuS bereits im Kontext der Schulaufnahme eine Vermutung auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf vorlag. Für das Jahr 2019/2020 traf das in beiden Förderschwerpunkten jeweils auf gut 30 SuS und im Jahr 2020/2021 jeweils auf etwa 20 SuS zu. Teilweise lagen für diese SuS bereits Informationen (z. B. aus Kita, Schuleingangsuntersuchung oder von Eltern) vor, wie z. B. Rückstellung, medizinische Gutachten, Integrationsstatus, Auffälligkeiten im sozialen Kontext sowie im kognitiven oder Verhaltensbereich.⁴⁴

In einem ersten Fazit zum **Verzicht auf ein Feststellungsverfahren in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zum Schulbeginn** sehen die Pilotschulen sowohl **positive als auch negative Effekte**:

Als **positiv** wird gesehen, dass die Kommunikation zwischen Eltern und der Schule zu Schuleintritt entspannter ist, weil keine Entscheidung zu einem Feststellungsverfahren getroffen werden muss. Teilweise werden im Rahmen von Elterngesprächen für jedes Kind Ziele besprochen (Entwicklungs-/Förderplanung) und unterschrieben. Die Zusammenarbeit mit und Information von Eltern wird durch die Schulen als intensiver wahrgenommen, beansprucht somit jedoch auch mehr personelle und zeitliche Ressourcen.

Als negative Effekte werden Unsicherheiten bei Eltern sowie LuL hinsichtlich der Art und des Umfangs einer Förderung bzw. des Lernerfolgs der SuS benannt. Es fehlen aus Sicht der Schulen detailliertere Informationen zu einem möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf: LuL sind unsicher, ob sie einen solchen entsprechend (frühzeitig) erkennen und mit adäquaten Förderstrategien darauf reagieren können. Spätere Beantragungen von Feststellungsverfahren sind möglich, erfordern aber viel Dokumentation und bedeuten Wartezeiten aufgrund von erforderlichen Beratungen sowie festen Zeitschienen der Verfahren. Des Weiteren berichteten die Schulen, dass aufgrund der fehlenden Diagnose damit begründete zusätzliche Mittel seitens des Schulträgers (z. B. für differenzierte Materialien) oder des Jugendamts (z. B. Schulbegleiter) nicht gewährt werden bzw. selbst Förderungen, welche vor der Einschulung gewährt wurden, dann nicht mehr zur Verfügung gestellt werden („Hilfen nach § 35a“). Diese Unwägbarkeiten erschweren zum einen den Schulen eine gezielte Förderung und differenzierte Unterrichtung aller SuS, zum anderen erzeugt es Unverständnis und erschwert somit die Zusammenarbeit mit Eltern.⁴⁵

Mit Blick auf die Umsetzung der Bedingungen der Pilotphase wurden seitens der Pilotschulen sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren v. a. im Zusammenhang mit dem Start der ersten Pilotklassen fehlende Informationen, Unstimmigkeiten oder Irritationen berichtet. Der Kenntnisstand zur Pilotphase war an einigen Stellen im Bildungs-/Schulsystem bzw. in weiteren

⁴⁴ sh. ebd.

⁴⁵ sh. Quellenverzeichnis G.d.

Netzwerken unklar/nicht ausreichend. So hatten z. B. Förderschulzentren keine Informationen zur Pilotphase bzw. den geltenden Bedingungen, wenn Kinder an einer Pilotschule eingeschult werden (= Verzicht auf sonderpädagogische Feststellungsverfahren in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung. Auch bei Kitas, Kinder- und Jugendärztlichem Dienst, Kinderarztpraxen oder Jugendämtern fehlten Informationen hinsichtlich der Pilotphase. Hier braucht es (auch mit Blick auf eine flächendeckende Einführung) eine ebenso umfassende und verlässliche Information für Förderschulen (über Referenten) sowie relevante Expertengruppen (z. B. Schuleingangsphase), um die vorgesehene Umsetzung abzusichern. Das SMK weist zudem darauf hin, ggf. Feststellungsverfahren in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung hinsichtlich auffällig hoher Quoten an einzelnen Förderschulen im Blick zu behalten und Diagnostikaufträge zu prüfen.

Erfahrungen der Pilotschulen mit Verzicht auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung im Anfangsunterricht

In den ersten Wochen des Schuljahres stehen das Ankommen der SuS in der Schule sowie die Erfassung des aktuellen individuellen Entwicklungsstandes im Mittelpunkt. Auch für diesen Zeitraum können die Pilotschulen auf vielfältige konzeptionelle Herangehensweisen zurückgreifen und haben im Rahmen der Pilotphase zum Teil auch Anpassungen/Weiterentwicklungen vorgenommen.

Gängig ist die Form des Klassenleiterunterrichts für die ersten zwei bis drei Wochen, oft verbunden mit einer Steigerung der täglichen Unterrichtszeit. Das Kennenlernen von Strukturen, ein Festlegen gemeinsamer Klassenregeln und das Zurechtfinden in der Schule sind wesentliche Inhalte. Zur Erfassung der individuellen Lernausgangslagen haben die Pilotschulen das durch das SMK zur Verfügung gestellte Diagnostikinstrument „Mit MIROLA durch den Zauberwald“ eingesetzt (teilweise wurde „MIROLA“ bereits vorher genutzt). Die Rückmeldungen dazu sind grundlegend positiv. Für die Umsetzung von „MIROLA“ sind nach Erfahrung der Pilotschulen für die Betreuung der einzelnen Stationen sowie die Beobachtung mindestens zwei bis drei Personen erforderlich. Das ist gerade für kleinere Schulen eine große Herausforderung. Übergreifend wurde zur Erfassung der Lernausgangslagen die Ressource der personellen Unterstützung genutzt (Beobachten und Dokumentieren). In der Regel wurden drei bis sechs Wochen für das Ankommen in der Schule und Erfassen der Lernausgangslagen benötigt. Vereinzelt kamen weitere schulinterne Diagnostikinstrumente zum Einsatz.

Bei der Klassenbildung sammelten einzelne Schulen Erfahrungen mit dem Konzept einer konkreten Zuweisung der SuS zu einer Klasse erst nach ca. drei Wochen. Zuvor wurden sowohl Gruppenzusammensetzungen sowie auch die „Passung“ von LuL und SuS in unterschiedlichen Konstellationen erprobt und beobachtet. Dieses Vorgehen war für Eltern zunächst irritierend, wurde aber im Fazit der Schule als positiv bewertet, da so „offizielle“ Klassenwechsel zu einem späteren Zeitpunkt vermieden werden konnten.

In den ersten Unterrichtswochen der betrachteten Schuljahre wurde an den 18 Pilotschulen die in Tabelle 2 angegebene Anzahl an SuS auffällig und bedurfte einer zusätzlichen individuellen Förderung in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung. Für einen Teil der SuS erfolgte daraus eine individuelle Entwicklungsplanung.⁴⁶

⁴⁶ sh. Quellenverzeichnis H.e.

Tabelle 2: Anzahl der SuS, die in den ersten Unterrichtswochen auffällig wurden

Schuljahr	2019/2020	2020/02-2021
Anzahl der SuS, die in den ersten Unterrichtswochen auffällig wurden und zusätzlicher individueller Förderung in den Bereichen Lernen (L) bzw. emotionale und soziale Entwicklung (e-s) bedurften (tw. beide Förderschwerpunkte betroffen)	L: 42 e-s: 54	L: 39 e-s: 34
Anzahl der SuS, für die daraus eine Entwicklungsplanung resultierte	54	42

Für das Schuljahr 2019/2020 gaben nur zwei Schulen an, keine SuS zusätzlich individuell gefördert zu haben; 2020/02-2021 sind es drei Schulen. Keine Information bzw. Rückmeldungen gab es von Schulen darüber, welche Instrumente genutzt wurden, wenn es keine Entwicklungsplanung gab.

Eine Befürchtung der Schulen bzw. der Lehrkräfte im Vorfeld der Pilotphase war, nicht allen SuS gleichermaßen gerecht werden zu können (regionale Videokonferenzen; 13 von N=25)⁴⁷. Aus Sicht einiger Pilotschulen erfolgte durch das Aussetzen der Diagnostik zum Schulbeginn eine zeitnahe, passgenaue Förderung zu spät (8 von 25 Personen bestätigten diese Erfahrung bei den regionalen Videokonferenzen). Auch gab es Rückmeldungen aus mehreren Regionen, dass das Jugendamt ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechende Unterstützungsleistungen, wie z. B. eine Schulbegleiterin/einen Schulbegleiter nicht bewilligte. **Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass es einzelne SuS mit besonderen Förderbedarfen gibt, für welche die regulären schulischen Förderinstrumente der Pilotschulen nicht ausreichen**, um sie individuell und passgenau fördern und ihnen einen gelingenden Schulbesuch ermöglichen zu können. Auch die im Rahmen der Pilotphase zur Verfügung stehende personelle Unterstützung kann diesen Bedarf nicht (in vollem Umfang) abdecken. Welche weiteren Ressourcen es dafür braucht, konnte im bisherigen Zeitrahmen der Umsetzung der Pilotphase sowie v. a. auch aufgrund der Corona-bedingten Unterbrechungen und Einschränkungen des Schulbetriebs erst ansatzweise dokumentiert werden. Erste Hinweise der Pilotschulen dazu beinhalten:

- eine durchgängige personelle Unterstützung in jeder ersten Klasse
- Räume, Personal und Zeit für individuelle Förderung
- externe Unterstützung, z. B. durch Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter
- methodische Ansätze wie EPU/ETEP-Klassen.

Eine Mehrheit der Schulen spricht sich dafür aus, nicht grundsätzlich auf eine sonderpädagogische Diagnostik am Schulanfang zu verzichten. Es braucht bei begründetem Bedarf „**flexible, frühe, schnelle sonderpädagogische Diagnostikmöglichkeiten**“⁴⁸ (Interviews, regionale Videokonferenzen). Das beinhaltet für die Pilotschulen sowohl die gängigen Feststellungsverfahren als auch verlässliche sonderpädagogische Kompetenz an den Grundschulen (z. B. durch Mobilen Sonderpädagogischen Dienst oder Fachkraft mit sonderpädagogischem Hintergrund), durch die Ursachen für Auffälligkeiten abgeleitet und adäquate Interventionen zugeordnet werden können. Ohne sonderpädagogische Diagnostik fehlten **bedarfsgerechte**

⁴⁷ sh. Quellenverzeichnis G.d.

⁴⁸ sh. ebd.

Fördervorschläge. Besonders im Bereich Lernen führe das zu größer werdenden Entwicklungsrückständen, die kaum/nicht aufgeholt werden könnten.

Einerseits besteht somit der Wunsch nach frühem Wissen über Förderbedarfe von SuS. Andererseits zeigen die Erfahrungen der bisherigen Pilotphase sowie einiger Schulen im Vorfeld dieser auch, dass der anfängliche Verzicht bzw. eine spätere Einleitung von Feststellungsverfahren SuS mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf Zeit und Möglichkeit gibt, in der Grundschule anzukommen. Die SuS können sich ohne „Zuschreibungen“ zeigen und mit gezielt eingesetzter präventiver Förderung am regulären Unterricht teilnehmen und, so die Erfahrungen, sich vielfach gut entwickeln. Hierauf sollte aus Sicht von Pilotschulen in der weiteren Umsetzung der Pilotphase/bei einer Übertragung in die Fläche noch mehr orientiert werden. Wichtig sind Erfahrungen zu den Herausforderungen, die durch eine Aussetzung der Diagnostik zum Schulbeginn entstehen können und ein Austausch dazu, wie diesen begegnet werden kann. Dafür wünschen sich die Pilotschulen **praxisorientierte** und auf regionale/schulspezifische Bedarfe zugeschnittene **Fortbildungsangebote**. Zudem sollten Unterstützungen/**zusätzliche Ressourcen unabhängig von einem sonderpädagogischen Feststellungsverfahren verfügbar** sein. Neben Bewilligungen z. B. für Schulbegleitung oder Sachmittel, wie differenzierte Materialien, trifft dies auch auf personelle Ressourcen in den Schulen zu. In der Region Leipzig wurde dazu von drei Pilotschulen kritisch angemerkt, dass durch den Wegfall der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auch Inklusionsstunden an den Pilotschulen wegfallen. Ohne diese fehlen personelle Ressourcen, die die Schulen benötigen, um ihre Konzepte (z. B. klassenübergreifende Förderangebote) umsetzen zu können.

Positiv hervorgehoben wurde, dass die SuS im Rahmen der **Einzelfallentscheidungen jederzeit und unabhängig von der geltenden Zeitschiene einem Feststellungsverfahren zur sonderpädagogischen Diagnostik zugeführt werden** können. Dies ist derzeit unter „regulären schulischen Abläufen“ bisher so nicht die Praxis und nicht möglich. Der erprobte Ablauf einer flexiblen Diagnostik sei insbesondere im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erforderlich und sollte langfristig beibehalten werden.

Umgang mit Einzelfällen

Laut Erfassung durch das SMK wurde für 28 SuS von insgesamt sechs Pilotschulen innerhalb der letzten drei Jahre im Einzelfallverfahren eine Diagnostik beantragt, nachdem die Pilotschulen alle ihnen zur Verfügung stehenden vielfältigen Mittel und umfangreichen Kompetenzen hinsichtlich einer regulären Unterrichtsteilnahme ausgeschöpft hatten.

Tabelle 3: bisherige Einzelfälle (EF) der Pilotphase

Schuljahr	Anzahl EF	Auffälligkeiten vor Schulbeginn	Außerschulische professionelle Unterstützung	spFÖ Bedarf	
2018/2019	7	7	6	L: 3	e-s: 4
2019/2020	14	14	14	L: 5	e-s: 9
2020/2021	7	7	5	L: 4	e-s: 3
gesamt	28	28	25	L: 12	e-s: 16

Einzelne SuS konnten auch über längere Zeit nur stundenweise oder gar nicht beschult werden.⁴⁹

Fünf Schulen geben für das Schuljahr 2019/2020 die Anwendung von Ordnungsmaßnahmen nach § 39 SächsSchulG an. Diese stehen in Zusammenhang mit massiven Störungen des Unterrichts, wobei eine Schule angibt, auch in diesem Fall auf Erziehungsmaßnahmen gesetzt zu haben. Zur Anwendung kamen stundenweise Beschulung, Ausschluss aus der Klasse, schriftliche Missbilligung, Androhung des Schulausschlusses, (vorläufiger) Schulausschluss. Als Erziehungsmaßnahmen werden von sechs Schulen für das erste Schuljahr der Pilotphase Elterngespräche und -informationen, Verhaltenstagebücher, Einzelbetreuungen, individuelle Hausaufgaben, Änderungen der Sitzordnung oder wöchentliche Reflexionen genannt. Für das Schuljahr 2020/2021 sind bisher an drei Schulen Ordnungsmaßnahmen erfolgt und zwei Schulen geben den Einsatz von Erziehungsmaßnahmen an.⁵⁰

Knapp die Hälfte (12 von N=26) der Teilnehmenden an den regionalen Videokonferenzen teilte die Aussage, dass der „Umgang mit Einzelfällen“ für eine gelingende Übertragung der „Pilot-idee“ in die Fläche besonders relevant sei. Etwa ein Drittel (8 von N=26) betonte, es sei wichtig, dass „jedes Kind individuell betrachtet“ wird und die Mehrheit gibt an, dass es „keine generelle Diagnostikaussetzung“ geben sollte.

In den Rückmeldungen zum Umgang mit Einzelfällen wurde verstärkt darauf hingewiesen, dass die **derzeitige Praxis in der Pilotphase sehr aufwendig** ist (Dokumentation, viele Unterlagen, Gutachten, Abstimmungen mit verschiedenen Institutionen) **und zeitlich zu lange** dauert. Einige Schulen gaben an, dass sie für besonders schwierige Einzelfälle aus ihrer Sicht nur unzureichende Begleitung und Unterstützung im Rahmen der Pilotphase erfahren haben und die zur Verfügung stehenden Ressourcen (personelle Unterstützung, pädagogische Kompetenzen, Materialien etc.) nicht ausreichten, um passgenau und zeitnah reagieren zu können. Wenn jedoch nicht zeitnah gehandelt wird, so führe das Verbleiben der SuS an der Grundschule ohne passgenaue Unterstützung und Förderung zu Stress und Überlastungen bei SuS, LuL und der personellen Unterstützung. Dies wird auch von den Koordinatorinnen und Koordinatoren bestätigt.⁵¹ Daraus resultiere eine Gefährdung der Gesundheit aller involvierten Fachkräfte und SuS und teilweise eine Beeinflussung der gesamten Schulkultur (Bsp. Region Leipzig). Für die Entscheidung eines „Einzelfallantrags“ brauche es demnach ein **schnelles und einfaches Verfahren**.

Verbleib in Klassenstufe 1

Der Verbleib in Klassenstufe 1 wurde im Schuljahr 2019/2020 für 13 SuS und 2020/2021 für 11 SuS beantragt. Nicht alle Pilotschulen haben jedoch die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen, einen Verbleib in Klassenstufe 1 zu ermöglichen. Voraussetzungen dafür sind:

- freie Platzkapazitäten in den nachfolgenden Klassen,
- ausreichend personelle Ressourcen,
- gegebene räumliche Voraussetzungen,
- passende Klassenzusammensetzung und -struktur (z. B. Anzahl der SuS mit besonderem Förderbedarf in einer Klasse).

⁴⁹ sh. Quellenverzeichnis I.j.

⁵⁰ sh. Quellenverzeichnis H.e.

⁵¹ sh. Quellenverzeichnis G.d.

Weiterhin benennen Schulen, dass ein „gemeinsames Lernen“ besonders dann nicht den erwarteten Vorteil für SuS mit besonderem Förderbedarf bringt, wenn durch den Status „Pilot-schule“ und somit dem Fehlen der an eine vorliegende Diagnostik gebundenen „Erleichterungen“ die Klassenstärke nicht weiter abgesenkt wird und Inklusionsstunden entfallen. In Klassen, in denen sich mehrere SuS mit Entwicklungsbesonderheiten befinden, werden die Klassen dann „nicht kleiner“, sondern größer; ggf. sind die Klassen dann sogar größer als unter den bisherigen Bedingungen. Aufgrund dessen ist dann auch der Verbleib in Klassenstufe 1 weniger erfolgsversprechend.

Für diese SuS fehlen einigen Pilot-schulen unter den aktuellen Bedingungen somit Möglichkeiten der passgenauen individuellen Förderung, die sie bisher nutzen konnten. Die Schulen empfehlen daher, den **Klassenteiler auf 20 SuS** herabzusetzen.⁵²

Zusammenfassung

Aufgrund der SARS-CoV-2-Pandemie gab es überwiegend keine regulären schulischen Abläufe in der bisherigen Umsetzung der Pilotphase. Die Konzepte der Pilot-schulen bei Aussetzung einer Einleitung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zu Schulbeginn konnten nicht wie geplant bzw. nicht durchgängig im uneingeschränkten Schulbetrieb umgesetzt und erprobt werden. Schulen sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren weisen darauf hin, dass es dadurch diesbezüglich nur wenige praktische Erfahrungen zum Einsatz pädagogischer Diagnostik gibt, die in regulären Unterrichtszusammenhängen beobachtet und dokumentiert werden konnten. Es braucht somit für weitergehende Einschätzungen mehr praktische Erfahrungen mit diesem Verfahren und ggf. erforderliche Anpassungen unter regulären schulischen Bedingungen.

Für einzelne SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf reichen nach bisherigen Erfahrungen die regulären schulischen Förderinstrumente nicht aus, um diese SuS unter den Bedingungen einer Grundschule zu unterrichten. Für diese SuS bzw. die damit einhergehenden Einzelfallentscheidungen zur Einleitung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens braucht es ein flexibles, schnelles und einfacheres Verfahren. Bisherige zusätzliche Unterstützungen und Erleichterungen im Zusammenhang mit einer vorliegenden Diagnose sollten den Schulen zudem auch unabhängig davon zur Verfügung stehen.

Es gibt sowohl von einzelnen Pilot-schulen wie auch Koordinatorinnen und Koordinatoren Hinweise zu weiteren Modellen einer flexiblen und passgenauen sonderpädagogischen Diagnostik unter Einbezug aller Akteure in diesem Feld und den Wunsch, im weiteren Verlauf der Pilotphase einen stärkeren Austausch zu solchen Verfahren zu ermöglichen (z. B. „sonderpädagogische Grundversorgung an allen Grundschulen/Ressourcensteuerung“, „Blitzdiagnostik“).

4.2.2 Unterrichtsgestaltung unter Pilotbedingungen

Das Interesse des Dokumentationsschwerpunkts 5 zur Unterrichtsgestaltung lag auf möglichen Veränderungen der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung unter Pilotbedingungen. Insbesondere war vorgesehen, Beispiele gelingender Praxis, Herausforderungen und Ressourcenbedarfe zu identifizieren.

⁵² sh. 50

Prägnante Anmerkungen zu **Bedingungen für Unterricht unter Pilotbedingungen** wurden bereits im Kapitel zur Diagnostik (sh. 4.2.1) erläutert. Die nachfolgende Tabelle fasst diese Voraussetzungen bzw. Bedingungen noch einmal zusammen:

Tabelle 4: Voraussetzungen für Unterricht unter Pilotbedingungen

Voraussetzungen bzw. Bedingungen für Unterricht unter Pilotbedingungen
personelle Unterstützung in ausreichendem Umfang
flexible, frühe, schnelle sonderpädagogische Diagnostikmöglichkeiten/Ausnahmemöglichkeiten
Arbeit in multiprofessionellen Teams
Verfügbarkeit von Räumen
Zeit-/Stundenressourcen der Lehrkräfte anpassen
Klassenteiler (max. 20)
kontinuierliche sonderpädagogische Kompetenz vor Ort an Grundschulen
Erhalt von Förderschulen

Die Pilotschulen machten vielfältige Angaben zu Formen der Unterrichtsgestaltung, zu eingesetzten Methoden und Materialien, notwendigen kooperativen Zusammenhängen (Netzwerk) sowie zu weiteren Rahmenbedingungen.

Unterrichtsgestaltung und präventive Maßnahmen zur Förderung durch die Pilotschulen

Dokumentierte Rückmeldungen und Erfahrungen der Pilotschulen zur konkreten **Unterrichtsgestaltung** basieren auf Beschreibungen der geplanten Konzepte, auf Vorerfahrungen sowie auf Erfahrungen der Umsetzungsphase vor Beginn der Pandemieeinschränkungen. Für belastbarere Daten (v. a. zu geeigneten Unterrichtsformen, Wirkungen von Förderangeboten, Empfehlungen zu Materialien, Kommunikation und Zusammenarbeit in Netzwerken, Schulorganisation) **braucht** es aus Sicht der regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren sowie der Pilotschulen **mehr konkrete Erfahrungen regulären Unterrichts unter Pilotbedingungen**.

Innerhalb des Unterrichts bzw. im Ganzttag führen die Pilotschulen verschiedene präventive Förderungen für die SuS durch.

Zum einen erfolgen Maßnahmen für die gesamte Klasse bzw. alle SuS, wie nachfolgend aufgelistet:

- Maßnahmen zur Stärkung des Klassenverbandes, Schaffung eines angenehmen Klassenklimas mit guter Lernatmosphäre (durch lange Kennenlernphase, Klassenregeln, Wochenlob, Wochenauswertungen, Verhaltensampel, Erzählkreis etc.)
- Teilnahme aller SuS an Diagnostik (z. B. „Mit MIROLA durch den Zauberwald“)
- Beobachtung über den Ganzttag (Unterricht, Pausen, Hort) durch Kollegium und Sozialpädagogin/Sozialpädagogen
- Betreuung und Hilfestellung für alle SuS im Unterricht (teilweise Teamteaching), Pausen, Hort

- Hilfestellung bei der selbstständigen Lösung von Problemlagen durch SuS (z. B. bei Konflikten, Projekt Gewaltprävention – Kinder lösen Konflikte selbst, Faustlos, METACOM)
- Führen von Gesprächen mit verschiedenen Beteiligten sowie pädagogische Auswertung dieser durch gesamtes Kollegium
- Netzwerkarbeit, das heißt Absprachen und Weiterleitung von Informationen zwischen Schule, Hort, Elternvertretung, Kindertagesstätte (Vorschulbereich).

Für SuS mit höherem Förderbedarf wurden durch die Pilotschulen Angebote und Maßnahmen zur Förderung sowie spezielle Unterrichtseinheiten durchgeführt. Auch im Rahmen von Ganztagsangeboten werden Förderungen von SuS realisiert; allerdings konnten fast alle Schulen diese aufgrund der Einschränkungen der Corona-Pandemie nicht umsetzen. In den Dokumentationsinstrumenten wurden folgende Angaben dazu gemacht:

- bedarfsorientierte (Klein-)Gruppen- und Einzelförderung/Einzelunterrichtung (durch personelle Unterstützung/LuL/Referendarinnen und Referendare), Förderung in Stammgruppen durch multiprofessionelles Team
- Beobachtung und Dokumentation
- Einsatz (lernziel)differenzierter Unterrichtsmaterialien/Aufgabenstellungen, Zusatzmaterial
- „Lubo aus dem All“, EPU/ETEP (Bereich emotionale und soziale Entwicklung)
- gezielte Fördergruppen (z. B. Lesetrainings, Motorik, Logopädie, Dyskalkulie, LRS-Förderung, Matheförderung durch Universität Leipzig), gezielte Hausaufgabenbetreuung im Hort
- Konzentrations-, Lern-, Konflikt- bzw. Verhaltenstrainings (auch in AGs oder Gruppentrainings in Wochenblöcken), Entspannungsarbeit
- Elterngespräche
- Absprachen im Kollegium, mit Hort, Schulsozialarbeit, weiteren Fachkräften
- ergotherapeutische Unterstützungen, integrative Lerntherapien
- Förderung der Feinmotorik, Förderung der Selbsteinschätzung
- differenzierte Unterrichtsangebote durch leistungsstarke SuS
- Einsatz von Tokensystemen, Belohnungsheft für Einzelne
- Sitzplatz im Klassenverband (Classroom Management)

In allen Dokumentationsinstrumenten sowie in den regionalen Videokonferenzen wird dargestellt, dass Teamarbeit/**Teamenteaching** bzw. die Arbeit im multiprofessionellen Team eine sehr hohe Bedeutung für die Unterrichtung in heterogenen Klassen hat. Mehrheitlich arbeiteten die Lehrkräfte der Pilotklassen dabei mit der personellen Unterstützung zusammen. Es wurden aber auch Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter, Zweitlehrerinnen und -lehrer oder Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter genannt.

Unterrichtsformen, Methoden und Materialien

Im Onlinefragebogen wurden die Klassenlehrerinnen und -lehrer gebeten, (bewährte) angewandte Methoden und eingesetzte Materialien zu benennen, unterschieden nach den beiden interessierenden Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung.

Die Abbildung 7 (s. u.) stellt die Nennungen zu den eingesetzten Mitteln der Unterrichtsgestaltung durch die Pilotschulen hinsichtlich der beiden Förderschwerpunkte Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung dar.

Laut der Rückmeldungen der Pilotschulen, wird für SuS im Förderbereich Lernen häufiger differenziertes Lehrmaterial, mehr individuelle Förderzeit und mehr Personal eingesetzt. Auch wird eine höhere Häufigkeit des Kontakts zu Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Förderschulen oder Eltern benannt.

Bei SuS mit erhöhtem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung wird doppelt so oft Kontakt zu Psychologinnen und Psychologen oder Therapeutinnen und Therapeuten gesucht als im Bereich Lernen. Die Zusammenarbeit mit Elternhäusern findet nach den Angaben deutlich weniger als im Bereich Lernen statt.

Regionale Koordinatorinnen und Koordinatoren äußerten die Annahme, dass bei SuS mit Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Bereich im weiteren Diagnostikverlauf ein Förderbedarf im Bereich Lernen festgestellt wird, welcher durch das auffällige Verhalten (z. B. aufgrund von Überforderung) überlagert werden kann.

Um die SuS möglichst optimal fördern zu können, sind nach Angaben der Pilotschulen **insbesondere Unterrichtsformen geeignet, in denen mit kleinen Gruppen bzw. in kleinen Klassenverbänden sehr individuell und differenziert gearbeitet werden kann**. Daher wurden z. B. Formen wie Werkstatt- und Projektunterricht umgesetzt. Auch jahrgangsübergreifende Arbeit wurde an einzelnen Pilotschulen durchgeführt. Dafür braucht es gute und konkrete Absprachen zwischen den Beteiligten. Ausgleich und Entspannungsphasen für SuS sowie Entlastungen für Lehrkräfte müssen eingeplant werden.

Gezielte Förderung einzelner SuS fand sowohl in separaten Räumlichkeiten als auch in speziell eingerichteten Arbeitsecken im Klassenraum statt. Teilweise übernahmen die personellen Unterstützungen eine Einzelbetreuung, insbesondere, wenn Störungen im Unterricht auftraten oder einzelne SuS individuelle Unterstützungsbedarfe aufwiesen, was häufiger bei SuS mit Lernschwierigkeiten vorkam.

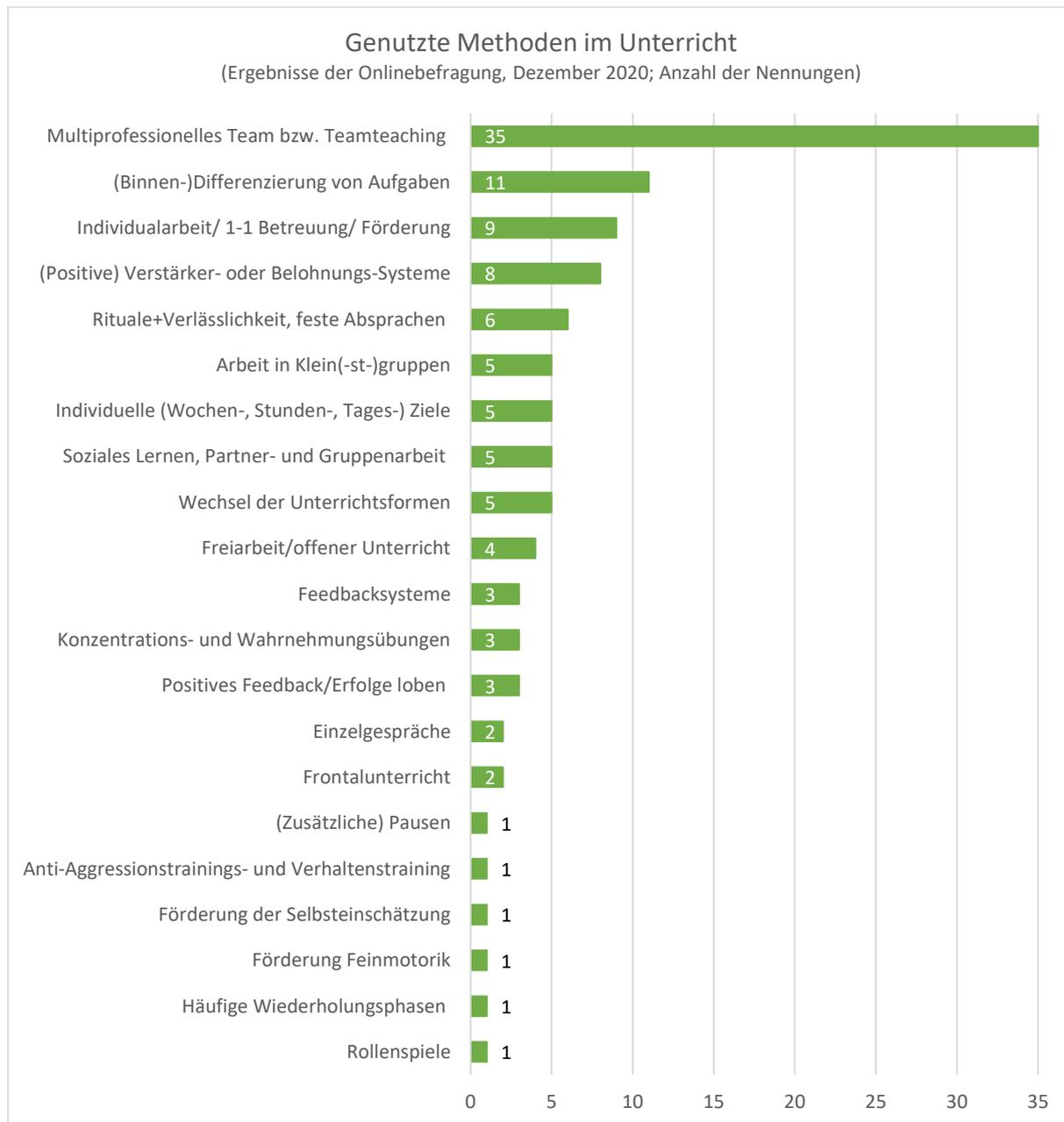
Abbildung 7: Mittel der Unterrichtsgestaltung nach Förderschwerpunkten



Des Weiteren wurden genutzt: Rollenspiele, häufige Wiederholungsphasen, (zusätzliche) Pausen (Einzelnennungen).

Die folgende Abbildung 8 zeigt eine Zusammenfassung der im Onlinefragebogen durch die Lehrkräfte genannten Methoden, welche sie für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen verwenden. Die Reihenfolge gibt dabei die Häufigkeit der Nennung vor.

Abbildung 8: Angaben zu genutzten Methoden im Unterricht und deren Häufigkeiten



Ein übergreifendes Thema, welches auch in den Beratungen der AG Pilotphase besprochen wurde, ist die Wahrnehmung, dass die Heterogenität der SuS insgesamt zunimmt. Vermutet wird weiterhin, dass es durch die Auswirkungen der Einschränkungen im Schulbetrieb aufgrund der Corona-Pandemie möglicherweise vermehrt SuS mit psychosozialen Auffälligkeiten und Lernlücken/Lernrückständen geben wird. Das könnte wiederum dazu führen, dass ggf. Ressourcen für SuS mit (vermutetem) sonderpädagogischen Förderbedarf im regulären Unterricht nicht ausreichend vorhanden sein werden. Vor allem Pilotschulen im gemeinsamen Schulbezirk plädieren daher dafür, dass Möglichkeiten der Steuerung von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Schulbezirk bzw. im Anmeldeverfahren geprüft werden.

Beeinträchtigungen des Unterrichts

Für die Schuljahre 2019/2020 und (2020/2021) gaben insgesamt **elf Pilotschulen** an, dass es **keine Beeinträchtigungen** in der Durchführung des Unterrichts gab. Zwei dieser Schulen ergänzten, dass sie dies bereits durch gezieltes pädagogisches Handeln unterbunden haben.

An den sieben anderen Pilotschulen zeigte sich ein breites Spektrum bei der Qualität der Beeinträchtigungen des Unterrichts in Abhängigkeit der Dispositionen der jeweiligen SuS. Einige Schulen beschreiben nur leichte Verzögerungen im Unterrichtsablauf durch mehrmaliges Nachfragen und zusätzliche Hilfestellungen. An anderen Schulen traten **durch Einzelfälle im Bereich emotionale und soziale Entwicklung täglich massive Störungen** (teilweise auch mit körperlicher Gewalt gegen SuS und LuL) auf, die einen Unterricht ohne den Einsatz der personellen Unterstützung/einer zusätzlichen pädagogischen Fachkraft oder den Ausschluss der einzelnen SuS unmöglich machen würden. Eine Schule erläutert, dass diese Störungen im zweiten Schulhalbjahr (nur) mit Einsatz der personellen Unterstützung, eines Verstärkungslehrers und einer Schulbegleitung bewältigt werden konnten.

In den Leipziger Schulen haben Pädagoginnen und Pädagogen an einer ETEP⁵³-Qualifizierung teilgenommen und die **Einführung von ETEP-Gruppen** in den Schulen etabliert. Mit diesem Konzept, kann man gezielter mit emotional-sozial auffälligeren SuS arbeiten. Nach Aussage der zuständigen regionalen Koordinatorin hat für die Gruppe der emotional-sozial auffälligen SuS diese Form die größten positiven Effekte. Diese positiven Effekte bestätigen, dass es sinnvoll ist, dass auch in weiteren Regionen LuL an dieser Weiterbildung teilnehmen. Die Pilotschulen weisen weiterhin darauf hin, dass für diese Unterrichtsform derzeit zu wenig räumliche und personelle Ressourcen vorhanden sind (sh. 4.2.4 Rahmenbedingungen). Da aufgrund der Einschränkungen durch das Infektionsschutzgesetz überwiegend kein klassenübergreifender Unterricht möglich war, konnte diese Unterrichtsform in der bisherigen Pilotphase nicht weiter erprobt und beobachtet werden.

Es wurde durch alle betroffenen Pilotschulen und die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren darauf verwiesen, dass trotz ausschöpfender Maßnahmen und intensiver Förderung sowie in Abstimmung mit Eltern das **Einleiten von Einzelfallverfahren bei SuS mit besonderen Förderbedarfen notwendig** ist (sh. 4.2.1 Diagnostik). Bei der Frage nach Voraussetzungen einer flächendeckenden Übertragung der Pilotidee wurde in den regionalen Videokonferenzen als zweithäufigster Punkt (nach personeller Unterstützung in ausreichendem Umfang) eine „flexible, frühe, schnelle sonderpädagogische Diagnostikmöglichkeiten/Ausnahmemöglichkeiten“ angegeben⁵⁴.

4.2.3 Personelle Unterstützung

Die an der Pilotphase teilnehmenden Grundschulen erhalten für die Umsetzungsphase zusätzliche Ressourcen in Form personeller Unterstützung in der Schuleingangsphase abhängig von der Zügigkeit der Schule. Genauere Angaben zum Verfahren sowie den rechtlichen Grundlagen und Bedingungen der Zuwendung sind dem Bericht des SMK zu entnehmen.

Im Dokumentationsschwerpunkt zur personellen Unterstützung geht es v. a. um den Auswahlprozess der personellen Unterstützung, die durch sie übernommenen Aufgaben und auch Grenzen ihres Einsatzes. Insgesamt soll die Frage beantwortet werden, ob eine personelle Unterstützung in der erprobten Form ein geeignetes Unterstützungssystem für Unterricht unter

⁵³ ETEP = Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik

⁵⁴ sh. Quellenverzeichnis G.d.

den Pilotbedingungen ist (Verzicht auf ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren in den Bereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zum Schulbeginn und in Klasse 1).

Erfahrungen mit Auswahl und Einstellung der personellen Unterstützung

Die Vorgaben zur Auswahl bzw. den Qualifikationen der personellen Unterstützung waren, im Sinne eines Pilotprojekts, bewusst offen formuliert, um Spielräume zur Erprobung unterschiedlicher Unterstützungsformen zu ermöglichen. Voraussetzung für die Einstellung ist das Vorliegen einer persönlichen und fachlichen Eignung⁵⁵.

Diese Offenheit führte teilweise zu Unsicherheiten bei den Schulen, z. B. bei der Verfassung einer Stellenausschreibung. Vielfach hatten die Pilotschulen aber auch konkrete Vorstellungen und Ideen, was für eine Person bzw. für welche Aufgaben sie zusätzliche Unterstützung wollten. So waren vielfach verschiedene Ausbildungen im pädagogischen/therapeutischen Bereich, wie z. B. Erzieherin/Erzieher, Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, Ergotherapeutin/Ergotherapeut oder heilpädagogische Zusatzqualifikationen adressiert. Im Einzelfall musste auf eine Abgrenzung zur Tätigkeit einer Inklusionsassistentin/eines Inklusionsassistenten hingewiesen werden.

Die Bewerbungszeiträume für die personelle Unterstützung reichten vom November 2018 bis Mai 2019⁵⁶. Einige Schulen gaben an, dass die Ausschreibung der Stelle aus ihrer Sicht zu spät erfolgte. Die Anzahl der Bewerbungen auf die Ausschreibungen variierte von nur einer bis zu zwanzig Bewerbungen.

Als schwierig stellte sich die Begrenzung des Stellenumfangs in Abhängigkeit zur Zügigkeit der Schule heraus, da somit vielfach nur Teilzeitstellen angeboten werden konnten. So war es für einige Pilotschulen sehr herausfordernd, geeignete Fachkräfte zu finden (Absagen nach Bewerbungsgesprächen).

Grundsätzlich gilt für die Auswahl der personellen Unterstützung, dass Schulträger und Schulleitung sich abstimmen. Dieses Verfahren lief nicht immer reibungslos, da dabei unterschiedliche Interessen aufeinandertreffen.

Als problematisch wird seitens der Pilotschulen und der regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren ebenso gesehen, dass der Hort im Rahmen der personellen Unterstützung nicht berücksichtigt ist (sh. Protokolle der AG Pilotphase, z. B. 28.05.2019).⁵⁷

Inhaltlich wurden in den Ausschreibungen für die personelle Unterstützung folgende Aufgabenbereiche/Tätigkeiten benannt (sh. veröffentlichte Ausschreibungen der Pilotschulen)⁵⁸:

Tabelle 5: ausgeschriebene Tätigkeiten der personellen Unterstützung

Aufgabenbereiche	Tätigkeiten
Unterstützung der Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung der SuS im Anfangsunterricht/in der Schuleingangsphase • im differenzierten Unterricht • in schwierigen Unterrichtssituationen

⁵⁵ sh. §1 Absatz (3) Satz 1 und 2 Sächsisches Schulgesetz und §1 Absatz 1 bis 3 Sächsische Qualifikations- und Fortbildungsordnung pädagogischer Fachkräfte vom 20. September 2010

⁵⁶ Schulen der 1. Bewerbungsrunde

⁵⁷ sh. Quellenverzeichnis I.e.

⁵⁸ sh. Quellenverzeichnis A.b.

	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellung bei Verhaltensauffälligkeiten • Durchführung von einzel- und gruppenunterrichtlichen Maßnahmen in Abstimmung mit der Lehrkraft • Betreuung der Klasse im gesamten Tagesablauf, bei Klassen- und Tagesausflügen, Betreuung der Schülerschaft in den Pausen • Mitwirkung bei der Erstellung von Entwicklungs- und Förderplänen sowie Bildungsvereinbarungen und Unterstützung bei der Umsetzung
Förderangebote für SuS	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständige Planung und Umsetzung von bedarfsgerechten individuellen Förderangeboten für ausgewählte SuS der Klassenstufe 1 und 2 mit geeigneten Methoden und Materialien • eigenverantwortliches Führen von Förderplänen, • Vertiefungs- und Förderangebote außerhalb bzw. in Ergänzung zur Stundentafel, jedoch keine Erteilung von Unterricht • Unterstützung der SuS beim sozialen Lernen im Klassenverband • Hausaufgabenbetreuung • aktive Unterstützung von Ganztags- und außerunterrichtlichen Angeboten
Dokumentation und Netzwerkarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Erledigung organisatorischer Aufgaben • Dokumentation (von Erziehungsmaßnahmen) • organisatorische und logistische Vor- und Nachbereitung von Fachkonferenzen und Prüfungen • Zusammenarbeit mit Eltern und Institutionen/Abstimmung mit Hilfenetzwerk • Teilnahme und Mitwirkung bei Teamberatungen zur Vor- und Nachbereitung von Unterricht • Teilnahme Fallbesprechungen • Engagement bei dem Entwicklungsprozess einer inklusiven Schule

Bei der endgültigen Auswahl der Personen war das am häufigsten angewandte Kriterium die konkrete Ausbildung der Bewerberinnen und Bewerber im Zusammenspiel mit der eingeschätzten menschlichen Eignung und Teamkompatibilität. Auch Vorerfahrungen in den Bereichen Inklusion und Lerntherapie waren von Bedeutung. Eine Schule beauftragte eine externe Firma mit der Einstellung der personellen Unterstützung mit dem Gedanken, Vertretung/Ersatz der personellen Unterstützung abzusichern. Vereinzelt wurden auch Personen eingestellt, die bereits im kooperierenden Hort als Erzieherin oder Erzieher oder mit anderen Aufgaben in der Schule (Religionspädagogin) tätig und dadurch bekannt waren.

Die **beruflichen Qualifikationen der eingestellten personellen Unterstützungen** umfassen Abschlüsse in Sozialpädagogik/Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaften, Heilerziehungspflege, Ergo- und Lerntherapie, als Erzieherin/Erzieher oder Kinderkrankenschwester. Des Weiteren bringen sie Zusatzausbildungen in den Bereichen Montessori-Pädagogik, systemische Therapie oder Heilpädagogik mit.

Aufgrund der Anstellung der personellen Unterstützung beim Schulträger ergaben sich in der Praxis unterschiedliche Arbeitsmodelle. Zum Teil zeigten sich die Schulträger sehr flexibel und ermöglichten Aufstockungen der Stundenanzahl z. B. durch zwei Arbeitsverträge für Schule und Hort oder das „Einarbeiten“ von Ferienzeiten, was wiederum zu mehr verfügbaren Stunden in der Unterrichtszeit führte. In anderen Fällen ergaben sich Schwierigkeiten, die aus unterschiedlichen Interessen von Träger und Schule hinsichtlich der Aufgaben der personellen Unterstützung, wenig Einfluss seitens der Schule auf das Auswahlverfahren (zeitlich und inhaltlich), Unklarheiten hinsichtlich der Eingruppierung der personellen Unterstützung oder Vereinbarungskonflikten durch zeitliche Überschneidungen z. B. von Unterricht und Dienstberatungen des Arbeitgebers resultierten. Zudem wurde von Situationen berichtet, in denen die personelle Unterstützung aufgrund der Regelungen des Infektionsschutzes nicht in die Schule konnte. Daher empfehlen die Pilotschulen und regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren, dass die **Anstellung der personellen Unterstützung über den Freistaat Sachsen** erfolgen sollte (s. u.).

Aufgaben und Tätigkeiten der personellen Unterstützung

Die Verfügbarkeit einer personellen Unterstützung im Unterricht wurde durchgängig positiv von den Pilotschulen eingeschätzt und umfangreich genutzt. Nachfolgende Aufgabenbereiche/Tätigkeiten wurden durch die personelle Unterstützung umgesetzt⁵⁹:

Tabelle 6: umgesetzte Tätigkeiten der personellen Unterstützung

Aufgabenbereiche	Tätigkeiten
<p>Unterstützung der Lehrkraft</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung in der Schuleingangsphase (Ankommen in der Schule) sowie im Schulalltag (z. B. Morgenkreis, Vorlesen) • Unterstützung bei der Erfassung von individuellen Entwicklungsständen/Diagnostik (z. B. Durchführung „Mit MIROLA durch den Zauberwald“) • Beobachtung und Dokumentation im Unterricht, Portfolioerstellung • Unterstützung im Unterricht, v. a. in schwierigen Situationen (z. B. Einzelbetreuung, Rückmeldungen von Beobachtungen an Lehrkraft, Austausch) • individuelle Hilfestellungen für SuS mit Lernschwierigkeiten • Unterstützung beim sozialen Lernen im Klassenverband/für SuS mit Auffälligkeiten im Bereich emotionale und soziale Entwicklung • „Teamenteaching“ – Unterstützung bei offenen Unterrichtsmethoden • Materialerstellung (z. B. Kopien, Bastelvorlagen anfertigen, Fördermaterial) • Unterstützung im Ganzttag (eigene Angebote) sowie bei außerschulischen Veranstaltungen (z. B. Projekte, Wandertag), Hausaufgabenbetreuung • Aufsichten (Pause, Bus) • Unterstützung/Beobachtung in der Vorschule

⁵⁹ Sh. Quellenverzeichnis H.e., B.c.

	<ul style="list-style-type: none"> • Begleitung zum Sport-/Schwimmunterricht • Corona: Einsatz in der Notbetreuung/digitale Betreuung der SuS
Förderangebote für SuS	<ul style="list-style-type: none"> • Erstellung und Fortschreibung individueller Entwicklungs- und Förderpläne • Koordination und Umsetzung von Förderangeboten individuell oder in Kleingruppen (z. B. Lesetraining, Konzentrationsförderung, Entspannung, „Lubo aus dem All“, Sprachförderung, Streitschlichter, Angebote zum sozialen Lernen) • Zusammenstellung von Fördermaterialien (Bestellung) • Trainingsraummethode, Streitschlichter • digitale Betreuung von SuS während Corona-bedingten Einschränkungen im Schulbetrieb • Unterstützung Durchführung EPU
Dokumentation und Netzwerkarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Elternarbeit, Teilnahme an Elterngesprächen/Elternabenden, Elternberatung • Verbindung zwischen Schule und Hort • Netzwerkarbeit mit außerschulischen Partnern (z. B. Jugendamt, Familienhilfe, Therapeuten, Kitas) • Erstellung/Bearbeitung von Berichten, Gutachten, Beurteilungen zum individuellen Entwicklungsstand, Bildungsvereinbarungen • Teilnahme an Beratungen, Fallgruppenbesprechungen, Austausch mit Fachberater für sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung • Konzepterstellung/Weiterentwicklung Konzept (zukünftiger) Arbeit personeller Unterstützung • Unterstützung Dokumentation Pilotphase • Teilnahme an regionalen und übergreifenden Veranstaltungen der Pilotphase • Corona: Hausbuch führen, Hygieneregeln

Einschätzungen zum Einsatz der personellen Unterstützung im Unterricht

Die o. g. umfangreichen Tätigkeiten der personellen Unterstützung deuten auf die Relevanz einer zusätzlichen personellen Ressource im Unterricht bzw. Ganztagsverlauf hin. Die Pilot-schulen sind sich einig, dass eine Entlastung der Lehrkräfte und **Unterstützung durch eine zweite Person im Anfangsunterricht und in Klasse 2 unbedingt notwendig** ist. Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft erfordert ein differenziertes Unterrichten mit teils geöffneten Lernformen und in kleineren Gruppen. Unterrichtsstörungen aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten können durch nur eine Lehrkraft in der Klasse nicht abfangen werden.

Gerade in der Ankommens-/Schuleingangsphase profitieren alle SuS von einer zweiten Person, die als Ansprechpartner/feste Bezugsperson zur Verfügung steht. Sehr wichtig ist diese zusätzliche Ressource v. a. für SuS mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. Der Schwerpunkt des Einsatzes der personellen Unterstützung lag somit bisher auf den ersten Klassen.

Einige Pilotschulen brachten bereits umfangreiche Erfahrungen im Bereich des „Team-teachings“ mit. Es wurde dargestellt, dass bei **Teamenteaching zwischen Lehrkraft und personeller Unterstützung** die Lehrkräfte sich auf das Lehren im Unterricht mit Fokus auf der gesamten Klasse konzentrieren und die Tätigkeiten der personellen Unterstützung auf einzelne SuS mit individuellen Förderbedarfen ausgerichtet sind. Gehören Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter zum Klassenteam, sind diese nur für ein konkretes Kind zuständig.

Für andere LuL war eine konstante zweite Person im Unterricht teilweise eine Herausforderung, da dies mehr Abstimmungsbedarf (zwischen allen Lehrkräften der Klassenstufe und der personellen Unterstützung), Aufgabenverteilung sowie Klärung von Rollen/Kompetenzen von Lehrkraft und personeller Unterstützung oder auch „Unruhe“ bedeutet. Mit der Umsetzungserfahrung hat sich gezeigt, dass die zusätzliche personelle Ressource sehr wichtig und bei Klassen mit einer großen Heterogenität der SuS unbedingt erforderlich ist.

Konsens besteht dahingehend, dass **der aktuell zur Verfügung stehende Umfang der personellen Unterstützung nicht ausreichend** ist⁶⁰. Vor allem bei Mehrzügigkeit und einem aktuellen Klassenteiler für die Pilotphase von 25 lässt sich der Wechsel zwischen den Klassen nur schwer organisieren und hat negative Auswirkungen auf Beziehungsaufbau (Bindungsarbeit) und Teamarbeit. Teilweise kommt es zu Überlastung der LuL und Überforderung bei der personellen Unterstützung.

Die Pilotschulen weisen gerade mit Blick auf die zukünftigen Pilotklassen daraufhin, dass bei einer steigenden Anzahl von Klassen und SuS, aber einem in Abhängigkeit zur Zügigkeit der Schule gleichbleibenden Umfang der Stundenanzahl für die personelle Unterstützung, der Mehrwert dieser Maßnahme verloren geht. Die personelle Unterstützung wird vielfach zur „Feuerwehr“ für Einzelfälle (v. a. SuS mit Schwierigkeiten im Bereich emotionale und soziale Entwicklung) in mehreren Klassen, anstatt kontinuierlich und für möglichst viele SuS (v. a. auch im Bereich Lernen) unterstützend tätig sein zu können. Somit ist die derzeitige Aufteilung der Stelle bei Mehrzügigkeit und einem Klassenteiler von über 20 SuS nicht kompatibel mit der Praxis. Daher plädieren die Pilotschulen dafür, dass **für jede Klasse oder mindestens jede Klassenstufe eine personelle Unterstützung** zur Verfügung steht und zwar **für die gesamte Unterrichtszeit**⁶¹.

Darüber hinaus braucht es weitere und flexibel einsetzbare Zeitressourcen für Aufgaben außerhalb des Unterrichts. Die Zusammenarbeit mit dem und der **Einsatz personeller Unterstützung im Hortbereich** ist ein von Beginn an immer wieder benannter Punkt seitens der Pilotschulen. SuS mit möglichem sonderpädagogischen Förderbedarf sind vielfach auch in der Hortbetreuung. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Hort/Hortleitungen äußerten gegenüber den Pilotschulen wiederholt Unverständnis und Ärger darüber, dass es für diesen Bereich im Ganzttag keine Berücksichtigung im Rahmen der Pilotphase gibt. An Pilotschulen mit guten Kooperationen zwischen Schule und Hort bzw. bei Konzepten wie sie an freien Schulen umgesetzt werden, konnte aufgrund der tragfähigen Beziehungen der Akteure dennoch eine stabile Zusammenarbeit gewährleistet werden, teilweise sind die Personen der personellen Unterstützung parallel im Hort angestellt. An anderen Schulen führte die Umsetzung der Pilotphase eher zu einer Verschlechterung des Verhältnisses. Vor allem der Wechsel aus einem sehr strukturierten, eher frontal ausgerichteten Unterrichtsvormittag in ein offenes Hortkonzept stellt für viele SuS mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (sowie das

⁶⁰ Abweichend gab nur eine einzügige Schule mit sehr kleiner Pilotklasse (>15 SuS) an, dass die Ressource ausreichend sei.

⁶¹ Vorschlag einer Pilotschule: 30 Stunden für Unterricht, 5 Stunden außerhalb des Unterrichts

Hortpersonal) ein Herausforderung dar. Beachtet werden sollte aufgrund der vorliegenden Erfahrungen bei gleichzeitigem Einsatz der personellen Unterstützung in Schule und Hort auch, dass Aufgabenbereiche deutlich abgegrenzt sind und Konflikte bei der Weisungsbefugnis vermieden werden.

Neben dem Hortbereich werden durch die Pilotschulen des Weiteren erforderliche Ressourcen im Rahmen der personellen Unterstützung für die Vorbereitung von Förderangeboten, Kommunikation innerhalb und außerhalb der Schule sowie Fallarbeit genannt. Ein ausreichendes und flexibles Arbeitszeitkontingent ist wichtig, um einer hohen Belastung bzw. Überlastung der personellen Unterstützung bei der Erfüllung der umfangreichen und anspruchsvollen Aufgaben im Rahmen der Pilotphase vorzubeugen (und somit dadurch bedingte Ausfälle zu vermeiden).

Eine weitere Herausforderung in den bisherigen Erfahrungen stellte der **Vertretungsfall der personellen Unterstützung** bei Urlaub, Krankheit oder Schwangerschaft dar. Im aktuellen Konzept zur Pilotphase ist kein Ersatz für diese Situationen vorgesehen. Eine Pilotschule hatte bereits im Vorfeld versucht, diesen Fall abzufedern, durch Kooperation mit einem externen Träger, der mit der Auswahl und Anstellung („Bereitstellung“) der personellen Unterstützung beauftragt wurde. Dieses Vorgehen hat bisher nicht überzeugend gewirkt. Selbst in dem Fall, wenn kurzfristig eine neue Kraft zur Verfügung steht, erfordert die Einarbeitung einen hohen Aufwand und es fehlen die Beziehung/Bindung zu den SuS und auch den Lehrkräften sowie Kenntnisse der Klassenstruktur und Schulkultur. Einige Pilotschulen merkten an, dass dieser Herausforderung (Vertretung/Ersatz) nicht einfach durch Erhöhung des Stundenbudgets für eine Person zu bewältigen ist. Es bräuchte vielmehr eine Verteilung „auf mehr Köpfe“. Damit würde jedoch möglicherweise die Erfahrung mit Schwierigkeiten bei Besetzung von Teilzeinstellen wieder auftreten. Hier könnte ggf. der Vorschlag einer Schulleiterin einen Lösungsansatz bieten: Die personelle Unterstützung könnte in einem Teil ihres Arbeitsverhältnisses unterstützende Tätigkeiten im administrativen Bereich der Schulleitung übernehmen („Assistenz“).

Neben Umfang und Verfügbarkeit ist ein zentraler Punkt die **fachliche Kompetenz und persönliche Eignung** der personellen Unterstützung für die Tätigkeit. In den Interviews mit Schulleitungen bilanzierten diese Anforderungen, die für die Tätigkeit als personelle Unterstützung mitgebracht werden sollten. Personen sollten:

- empathisch und verlässlich sein
- Gesprächskompetenz und Durchsetzungskraft haben
- Begeisterung und fachliche Kompetenz (z. B. für die Entwicklung von Förderangeboten) mitbringen
- über die Fähigkeit zur Arbeit mit SuS und Eltern sowie den „Willen zur Inklusion“ verfügen
- offen sein für SuS mit Entwicklungsbesonderheiten und diese annehmen, wie sie kommen und sie unterstützen.

Wie weiter oben dargestellt, kommen die aktuell als personelle Unterstützung tätigen Personen aus unterschiedlichen Berufsfeldern und weisen verschiedene Qualifikationsniveaus auf. Besonders positiv wurde von einigen Pilotschulen über die Arbeit der personellen Unterstützung berichtet, wenn diese einen fachlichen Hintergrund als Sozialpädagogin/Sozialpädagoge (ggf. mit Erfahrungen in der Arbeit mit SuS/im Hort) mitbringen. Hervorgehoben werden dabei v. a. die Einarbeitungskompetenz, eigenständiges und weitsichtiges Arbeiten sowie eine gute Teamfähigkeit. Als besonders hilfreich wird der Einsatz der personellen Unterstützung immer

wieder für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung beschrieben. Hinsichtlich der Unterstützung im Bereich Lernen wird wiederholt darauf hingewiesen, dass es dafür vielfach Vorbereitung und Vorgaben seitens der Lehrkräfte für die Umsetzung von Förderangeboten braucht. Im Fazit sind die Pilotschulen sich jedoch auch einig: **Die personelle Unterstützung der Pilotphase kann eine sonderpädagogische Kompetenz**, die unter aktuellen Bedingungen an Grundschule nur mit einer sonderpädagogischen Diagnostik einhergeht, **nicht ersetzen** (sh. 4.2.1).

Bedarfe und Grenzen des Einsatzes der personellen Unterstützung

Im Rahmen der Dokumentation wurden sowohl die Pilotschulen als auch die personellen Unterstützungen selbst nach Bedarfen bzw. Grenzen ihrer Tätigkeit befragt.⁶²

In den Antworten sind die unterschiedlichen Ausgestaltungen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und personeller Unterstützung erkennbar. Die „Kompatibilität“ zwischen beiden Personen sowie die jeweilige Flexibilität im Handeln haben wesentlichen Einfluss auf die Zusammenarbeit.

Ein von beiden Gruppen als wichtig angegebenes Thema sind **Angebote für Fortbildungen und Möglichkeiten zum Austausch für die personellen Unterstützungen** („Sie sind täglich an der Front.“). Positiv wurde die Auftaktveranstaltung für die personelle Unterstützung im Rahmen der Pilotphase erwähnt. Die dort vermittelten Inhalte konnten Informationslücken schließen und Unsicherheiten abbauen. Vielfach begannen die personellen Unterstützungen ihre Tätigkeit erst mit Beginn des Schuljahres, so dass kaum Zeit für Einarbeitung und Abstimmung vorab war. Auch der Austausch mit der personellen Unterstützung anderer Pilotschulen wird als relevant beschrieben, da die meisten Personen an ihren Schulen „Einzelkämpfer“ sind. Als aktuell sehr gering wurden die Möglichkeiten der personellen Unterstützung zur Teilnahme an Fortbildungen eingeordnet. Vereinzelt gibt es Schulträger, die das flankieren. Die Teilnahme an Fortbildungen über die Schulen ist im aktuellen Konstrukt (keine Anstellung über den Freistaat) in der Regel jedoch nicht möglich bzw. braucht eine umfangreiche Begründung beim/Abstimmung mit dem Schulträger. Es besteht allerdings großer Bedarf an solchen Angeboten, z. B. zu Themen wie „Hilfpläne“, „Unterrichtsinhalte und Lehrwerke“ oder „Elternarbeit“ sowie „Sonderpädagogik“. Die personellen Unterstützungen und die Pilotschulen wünschen sich diesbezüglich mehr Unterstützung (z. B. finanziell, organisatorisch) und Angebote durch das Landesamt für Schule und Bildung oder das Kultusministerium.

Wie oben bereits erläutert, beschreiben auch die personellen Unterstützungen selbst erlebte Einschränkungen/Grenzen ihrer Arbeit. Ihre Ressourcen decken an manchen Schulen nicht den Bedarf an zu unterstützenden SuS, v. a. „lernschwache SuS“ können kaum unterstützt werden. Gerade SuS mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung fordern die personelle Unterstützung sehr heraus. Auch ist z. B. eine ganzheitliche Beobachtung dieser SuS nicht möglich, da die personelle Unterstützung die SuS nur im Schulalltag erleben kann und nicht bei „freizeitmäßigen“ Interaktionen im Hort. Bei SuS im Bereich Lernen wäre eine Betreuung durch die personelle Unterstützung bei den Hausaufgaben sinnvoll, um festzustellen, ob bzw. wie sie die Aufgaben bewältigen können. Auch die Arbeit mit Eltern, die ihre SuS wenig oder gar nicht unterstützen, bringt die personelle Unterstützung teilweise an ihre Grenzen bzw. fehlen ihr dafür zeitliche Ressourcen. Hinsichtlich der Planung von Unterrichtsthemen bzw. deren methodischer Aufbereitung weisen personelle Unterstützungen darauf hin,

⁶² sh. Quellenverzeichnis H.e., B.c.

dass sie dafür nicht ausgebildet sind. Auch Förderung in Gruppen wird als anspruchsvoll beschrieben.

Zusammenfassung von Rahmenbedingungen für den Einsatz der personellen Unterstützung

Neben der klaren Aussage zur Erfordernis einer personellen Unterstützung im Unterricht für die Umsetzung der Pilotidee gibt es seitens der Pilotschulen (Schulleitungen, Lehrkräfte, personelle Unterstützung selbst) sowie Koordinatorinnen und Koordinatoren Hinweise und Anmerkungen zu den Rahmenbedingungen einer solchen Unterstützungsmaßnahme, die nachfolgend noch einmal zusammengeführt sind:

Tabelle 7: Rahmenbedingungen für den Einsatz der personellen Unterstützung (pU)

Bereich	Hinweise
Ausschreibung und Auswahl der personellen Unterstützung (pU)	<ul style="list-style-type: none"> • Definition einer klaren Tätigkeitsbeschreibung • Nennung von erforderlichen Kompetenzen, Aufgabeninhalten • klare Abgrenzung von Einsatzbereichen der pU (z. B. Schule – Hort) • Einbezug der Schulleitungen bei der Auswahl • einheitliche und angemessene Bezeichnung der Stelle (→ „pädagogische Fachkraft“)
Anstellung der pU	<ul style="list-style-type: none"> • Anstellung der pU nicht beim Schulträger, sondern beim Freistaat • Erhöhung der Stundenzahl im Vergleich zum aktuell festgelegten Umfang in der Pilotphase
Qualifizierung der pU	<ul style="list-style-type: none"> • Vorhandensein geeigneter Qualifikationen⁶³ • regelmäßige Fortbildungsangebote (über die Schulen) • Teilnahme am Fachaustausch
Einsatz der pU	<ul style="list-style-type: none"> • idealerweise Einsatz nur in einer Klasse, um möglichst kontinuierlich und verlässlich die SuS der Klasse zu unterstützen

4.2.4 Rahmenbedingungen

Im Rahmen des Dokumentationsschwerpunkts 7 sollten Rahmenbedingungen erfasst werden, die für Unterricht unter Pilotbedingungen relevant sind bzw. bei einer flächendeckenden Umsetzung gegeben sein sollten. Die vielfältigen Angaben dazu aus den Dokumentationstabellen, den Onlinefragebögen sowie den Interviews werden nachfolgend in den Kategorien *Aus- und Fortbildung, Räume, Personal, Ausstattung* und *Netzwerke* zusammengefasst.

Aus- und Fortbildung

Bereits bei den Erwartungen für die Teilnahme an der Pilotphase (sh. 4.1.4) wurden von vielen Schulen zentrale und regionale Fortbildungsangebote im Vorfeld sowie projektbegleitend zur Aneignung bzw. Vertiefung erforderlicher Kenntnisse gewünscht. Sehr wichtig sind den Pilotschulen zudem Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen, aber auch weiteren Akteuren wie Kitas und Horten.

⁶³ Detailliertere Angaben zu den Qualifikationen sollten aus den Erfahrungen der weiteren Umsetzung der Pilotphase (Konzept pU in mehreren Jahrgängen) sowie in Verbindung mit einer klaren Tätigkeitsbeschreibung herausgearbeitet werden.

Für eine Unterrichtung von SuS mit möglichem Förderbedarf im Bereich Lernen oder emotionale und soziale Entwicklung an der Grundschule wurden in den verschiedenen Dokumentationsinstrumenten folgende Inhalte genannt, die zukünftig im Rahmen von Fortbildungen bzw. bereits in der Lehrergrundausbildung flächendeckend und verbindlich umgesetzt werden sollten:

Tabelle 8: Angaben der Pilotschulen zu gewünschten Aus- und Fortbildungsinhalten

Aus- und Fortbildungsinhalte	
(lernziel)differenter Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis und Anwendung geeigneter Methoden/Didaktik • gezielter Einsatz geeigneter Materialien/Unterrichtsmittel • Differenzierungsmöglichkeiten, Arbeit in Lerngruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen • lehrplangleiches Unterrichten von SuS mit vermutetem Förderbedarf Lernen zur Erreichung des Klassenziels/Schaffung Grundlagen für das Lernen in Klasse 2 • Teamteaching/Zwei-Pädagogen-Prinzip/multiprofessionelles Team • Erstellung von und Arbeiten mit Entwicklungs- und Förderplänen • Bewertung im differenzierten/inkluisiven Unterricht
Förderbereiche Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung (Diagnostik)	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Auffälligkeiten/Störungsbildern, medizinisches/psychologisches Basiswissen (Diagnostik) • fachliche Sicherheit bei der Unterscheidung zwischen pädagogischem und sonderpädagogischem Förderbedarf • Förderdiagnostik (Beobachtung, Dokumentation) • Inhalte der Lehrpläne, Didaktik, Methodik • Umgang mit Förderbedarfen, Kenntnisse zu Förderangeboten (Anti-Aggressionstraining) und Unterstützungsmöglichkeiten, Unterrichtsmitteln • Kenntnisse kognitiver Entwicklung von Kindern/SuS • Umgang mit Störungen im Unterricht, Extremfällen, Krisenmanagement
Praxisbezug	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit konkreten Praxis-/Fallbeispielen (in regionalen Gruppen) • Schulhospitationen (z. B. zu inklusiven Modellen, geeigneter Schulorganisation) • Grundkenntnisse aus anderen praxisrelevanten Bereichen (Ergotherapie, Psychologie)
ETEP/EPU	<ul style="list-style-type: none"> • fachliche Kompetenz für den Bereich emotionale und soziale Entwicklung
Weiteres	<ul style="list-style-type: none"> • allgemeiner Fachaustausch • frühkindliche Entwicklung und Förderung, Entwicklungsbesonderheiten • Elternarbeit • (Konflikt-)Kommunikation • Erziehungshilfe

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Classroom-Management• Portfolioarbeit• Zusammenarbeit mit externen Partnerinnen und Partnern• eigene Stressbewältigung, Resilienz, Reflexion• Zeitmanagement• Grundlagen Schulgesetz, rechtlicher Rahmen |
|---|

Die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren bestätigten einen umfangreichen Bedarf der (Pilot-)Schulen an entsprechenden Fortbildungen.

Als wichtige Punkte wurden zudem genannt, dass

- es konkrete schulische Fortbildungsangebote gibt, die sich an den jeweiligen Bedarfen und organisatorischen Möglichkeiten der einzelnen Schulen orientieren
- es flankierende Fortbildungsangebote ebenso für die personelle Unterstützung gibt
- der Fachaustausch zwischen den Pilotschulen und insbesondere zwischen den Mitarbeitenden der personellen Unterstützung verstärkt wird.

Übergreifende Fachtagungen und Fachaustausch zur Pilotphase könnten aus Sicht der Beteiligten, wenn nicht anders möglich, auch als Videokonferenzen stattfinden.

Des Weiteren wurde seitens einzelner Pilotschulen darauf hingewiesen, dass das Thema Inklusion und (Lernziel-)Differenzierung im Unterricht in der Ausbildung an Universitäten recht individuell gehandhabt wird. Diese Themen sollten verbindlicher Bestandteil des Referendariats sein.

Aus den bisherigen Erfahrungen bilanzieren die Pilotschulen und regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren, dass **vor einer flächendeckenden Übertragung der Pilotidee, vorbereitende Fortbildungen für LuL an Grundschulen zum Unterricht von SuS mit sonderpädagogischem Förderbedarf (besonders im Bereich emotionale und soziale Entwicklung) sowie differenzierter Unterrichtung dringend notwendig** sind. Das wäre ein wichtiger Schritt hin zu mehr Handlungssicherheit bei Lehrkräften und somit auch **Akzeptanz der Pilotidee**. Die Organisation und Durchführung dieser Fortbildungen kann jedoch im Rahmen der Schulreferenten-Tätigkeit nicht geleistet werden (sh.4.2.5).

Räume

Hinsichtlich der räumlichen Bedingungen gibt es unterschiedliche Situationen an den Pilot-schulen. Teilweise sind diese räumlich sehr gut ausgestattet und haben Anbauten realisiert oder geben generell keinen Mehrbedarf an Räumen an (insgesamt vier Schulen). Die Mehrheit der Schulen weist allerdings darauf hin, dass für die Umsetzung der Pilotidee (→ differenzier-tes Unterrichten) zwingend mehr Räume benötigt werden, die an den Schulen aktuell nicht gegeben sind.

Beim differenzierten Unterrichten braucht es die Verfügbarkeit von ausreichend und passenden Räumen für:

- parallele Fördergruppen, Kleingruppenarbeit, ETEP-Gruppen, Einzelarbeitsplätze
- Situationswechsel, 1:1-Situationen, Auszeiten/Entspannung/Rückzug (Snoezelraum)
- Vorbereitung von Lernräumen, offene Gestaltungsmöglichkeiten (keine Doppelnutzung von Räumen)
- Diagnostik

- Gespräche, Beratungen
- Therapieangebote in der Schule
- Bewegungsmöglichkeiten

Als ideal werden **ein Förderraum je Klassenstufe** sowie ein geeigneter Ruheraum an der Schulen angegeben.

Auch die Ausstattung der Räume, z. B. hinsichtlich Schallschutz und Teppichen, sowie verfügbare Arbeitsräume für die personelle Unterstützung und bessere Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien werden genannt.

Grundsätzlich sollte bereits in die **Vorbereitung einer flächendeckenden Übertragung der Pilotidee die Planung von Raumkonzepten** (Verfügbarkeit und Ausstattung von Räumen) einbezogen werden. Zudem sollte dieser Punkt auch bei zukünftigen Schulum- und Neubauten berücksichtigt und in den Austausch mit Schulträgern einbezogen werden. Deutliche Aussage der Pilotschulen ist: „**Inklusion braucht Räume**“.

Personal

Wie bereits im Abschnitt zur personellen Unterstützung im Rahmen der Pilotphase (sh. 4.2.3) ausgeführt, ist die **ausreichende und konstante Verfügbarkeit fachlich kompetenten Personals an den Schulen eine der zentralen Voraussetzungen** zur erfolgreichen Umsetzung der Pilotidee.

Nur eine Pilotschule (einzügig, 13 SuS in Pilotklasse) schätzte die aktuell verfügbaren personellen (Unterstützungs-)Ressourcen als ausreichend ein. Die Schulen betonen, dass gerade in der Ankommens-/Schuleingangsphase das konstante Vorhandensein einer zweiten Bezugsperson im Unterricht (**Zwei-Pädagogen-Prinzip**) sowohl für die SuS, aber auch die Organisation und Durchführung des Unterrichts besonders wichtig und gewinnbringend ist. Die Verfügbarkeit je Klasse an mehrzügigen Schulen ist dabei sicherzustellen. Auch der Wunsch nach dem **Vor-Ort-Sein einer Sonderpädagogin/eines Sonderpädagogen an Grundschulen** wird von allen Befragten betont.

Erfahrene Schulleitungen stellten fest, dass es eine gewisse Gelassenheit im Umgang mit SuS mit besonderem Förderbedarf braucht. LuL sollten bereit sein, sich darauf einzustellen, die SuS so zu akzeptieren, wie sie sind. Es ist wichtig, Stärken und Schwächen anzunehmen und Stärken zu fördern. Damit haben einige Schulen gute Erfahrungen gemacht. Es braucht in den Kollegien mehr Erfahrungsaustausch und Fallbesprechungen, damit die LuL keine Angst mehr verspüren, mit etwas nicht zurechtzukommen. **Teamteaching und Fallberatung sind enorm wichtig, damit sich LuL nicht alleine gelassen fühlen und mehr Selbstsicherheit entwickeln können.** So unterstützen die Lehrenden sich gegenseitig und haben Erfolgserlebnisse. Auch die Konzepte zur Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sollten verbindlich ein einheitliches Verständnis von Inklusion sowie relevante Bildungsinhalte und Lehrmethoden beinhalten (sh. Aus- und Fortbildung).

Hinsichtlich einer **Verbesserung der Kommunikation** wünschen sich Pilotschulen z. B. mehr Fall- und Teambesprechungen, aber auch Möglichkeiten für Teamsitzungen mit anderen Fachkräften sowie für Beratung durch Förderschulen. Positiv wird benannt, dass die Umsetzung der Pilotidee die Teamarbeit an den Schulen stärkt. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren bestätigen zudem, dass eine beratende Begleitung der Schulen durch die Referentinnen und Referenten oder eine andere kompetente fachliche Beratung wichtig ist. Es werden auch schulübergreifende Hospitationen und Fachaustausch empfohlen.

Neben der personellen Unterstützung wie sie aktuell in der Pilotphase erprobt wird, nannten die Pilotschulen weitere Bedarfe an Personal wie nachfolgend dargestellt:

Tabelle 9: Angaben der Pilotschulen zu Personalbedarfen an den Schulen

Personal	Einsatz
Zweitlehrkraft bzw. zweite Fachkraft je Klasse (Teamenteaching)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbetreuung von SuS, besonders in Fächern mit individuellem/erhöhtem Förderbedarf
Sonderpädagog:innen bzw. Förderschullehrer:innen (mobiler Dienst)	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung und Beratung von Lehrkräften bei der Diagnostik und Förderung von SuS mit erhöhtem individuellen Förderbedarf (außerhalb sonderpädagogischer Feststellungsverfahren) • kontinuierliche Unterstützung im Unterricht
(Schul-)Psycholog:innen	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige Beratung von Lehrkräften in den Schulen • Beantwortung von Fragen/Beratung von Eltern • Unterstützung in Konflikt-/Krisensituationen
Sozialpädagog:innen bzw. Sozialarbeiter:innen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung in der Elternarbeit • Unterstützung bei administrativen Aufgaben (Dokumentation, Erstellung von Berichten/Zuarbeiten für Dritte)
Schulbegleiter:innen, Einzelfallhelfer:innen, Integrationskräfte	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Begleitung und Unterstützung von SuS mit erhöhtem Förder-/Unterstützungsbedarf → Verfügbarkeit auch ohne Vorliegen sonderpädagogischer Diagnostik sicherstellen
Erzieher:innen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung bei der Unterrichtsorganisation • Verbindung zum außerunterrichtlichen Bereich im Ganzttag (z. B. Hausaufgabenbetreuung, Ganztagsangebote)
weitere Fachkräfte/Therapeuten	<ul style="list-style-type: none"> • Ergotherapeuten • Logopäden • Heilpädagogen
Arbeit im multiprofessionellen Team	<ul style="list-style-type: none"> • umfasst Kooperation und Zusammenarbeit der o. g. Professionen (inkl. personelle Unterstützung der Pilotphase) innerhalb und außerhalb von Unterricht → Klärung von Zuständigkeiten

Gerade die Arbeit in multiprofessionellen Teams konnte aufgrund der Vorgaben zur Einhaltung des Infektionsschutzes bisher nur wenig durch die Pilotschulen erprobt und dokumentiert werden.

Wichtig ist den Schulen zudem, dass auch für einen (kurzfristigen) Vertretungsfall, z. B. Urlaub, Krankheit, Schwangerschaft, ausreichend Personalressourcen verfügbar sind. Nur so kann die kontinuierliche Betreuung der SuS sichergestellt werden.

Ein vielfach angesprochener Punkt im Zusammenhang mit Personal ist ein **Mehrbedarf verfügbarer Zeitressourcen**. Die Pilotschulen geben an, dass die Arbeit unter Pilotbedingungen

einen spürbaren Mehraufwand mit sich bringt. Eine Erhöhung von Zeitbudgets braucht es aus ihrer Sicht für:

- Diagnostik, Erstellung und Fortschreibung von Entwicklungs-/Förderplänen
- Dokumentation und Zuarbeiten an Dritte
- Kontaktstunden
- Gespräche, Beratungen
- Abstimmung der Arbeit im (multiprofessionellen) Team (z. B. Lehrkräfte, personelle Unterstützung, Schulbegleiterinnen/Schulbegleiter, externe Fachkräfte), Teamarbeit
- Elternarbeit
- Austausch und Netzwerkarbeit (Rücksprachen mit Kitas/Eltern vor der Einschulung, mit Förderschulen, Jugendamt, Psychologinnen/Psychologen)
- Fallberatungen
- Reflexion, Fortbildung/Einarbeitung in Lehrpläne
- Evaluation
- Bewerbungsgespräche
- zusätzliche Pausen

Es wird seitens der Pilotschulen vorgeschlagen, Anrechnungsstunden (ähnlich der Vorbereitungsklassen), z. B. 2 Stunden, bei Lehrkräften sowie im Pool für Leitung vorzusehen (sowohl für große als auch kleine Schulen).

Ein Punkt, der für das Unterrichten unter Pilotbedingungen von einigen Pilotschulen als nachteilig angesehen wird, ist, dass bei ausgesetzter Diagnostik Lehrerstunden für Inklusion ggf. fehlen. Das hat Konsequenzen für die Umsetzung von klassenübergreifenden Förderangeboten der Schulen, z. B. EPU-Gruppen. Hierfür schlägt eine Pilotschule eine verlässliche Zuweisung von Lehrerstunden bei ausgesetzter Diagnostik vor, z. B. 5 Stunden für Diagnostik und Förderung oder bei ETEP-Möglichkeit 10 Stunden für den entsprechenden Unterricht.

Ausstattung

In den Dokumentationstabellen⁶⁴ wurden die Pilotschulen nach Bedarfen an weiterer materieller/sächlicher Ausstattung gefragt. Die Mehrheit der Schulen (n=10) nennt hier keinen weiteren Bedarf. Wird ein Bedarf formuliert, besteht dieser am häufigsten hinsichtlich **Unterrichts- bzw. Fördermaterialien** für die relevanten Förderbereiche und für das differenzierte Unterrichten (Arbeitshefte, Bücher, Lehrerhinweise). Zudem wird für digitale Angebote (z. B. über Apps) und Hardware zur Umsetzung dieser ein Erfordernis gesehen. Als weiterer Ausstattungsbedarf werden ein Schallschutzhaus im Klassenzimmer sowie spezielle Materialien zur Umsetzung der individuellen Förderungen (Boxsack, Gefühlskarten) genannt.

In den Interviews und im Onlinefragebogen gab es weitere Nennungen zu (Lehr-)Materialien, mit denen in den beiden, für die Pilotphase relevanten, Förderschwerpunkten bereits Erfahrungen gesammelt wurden (Tabelle 10).

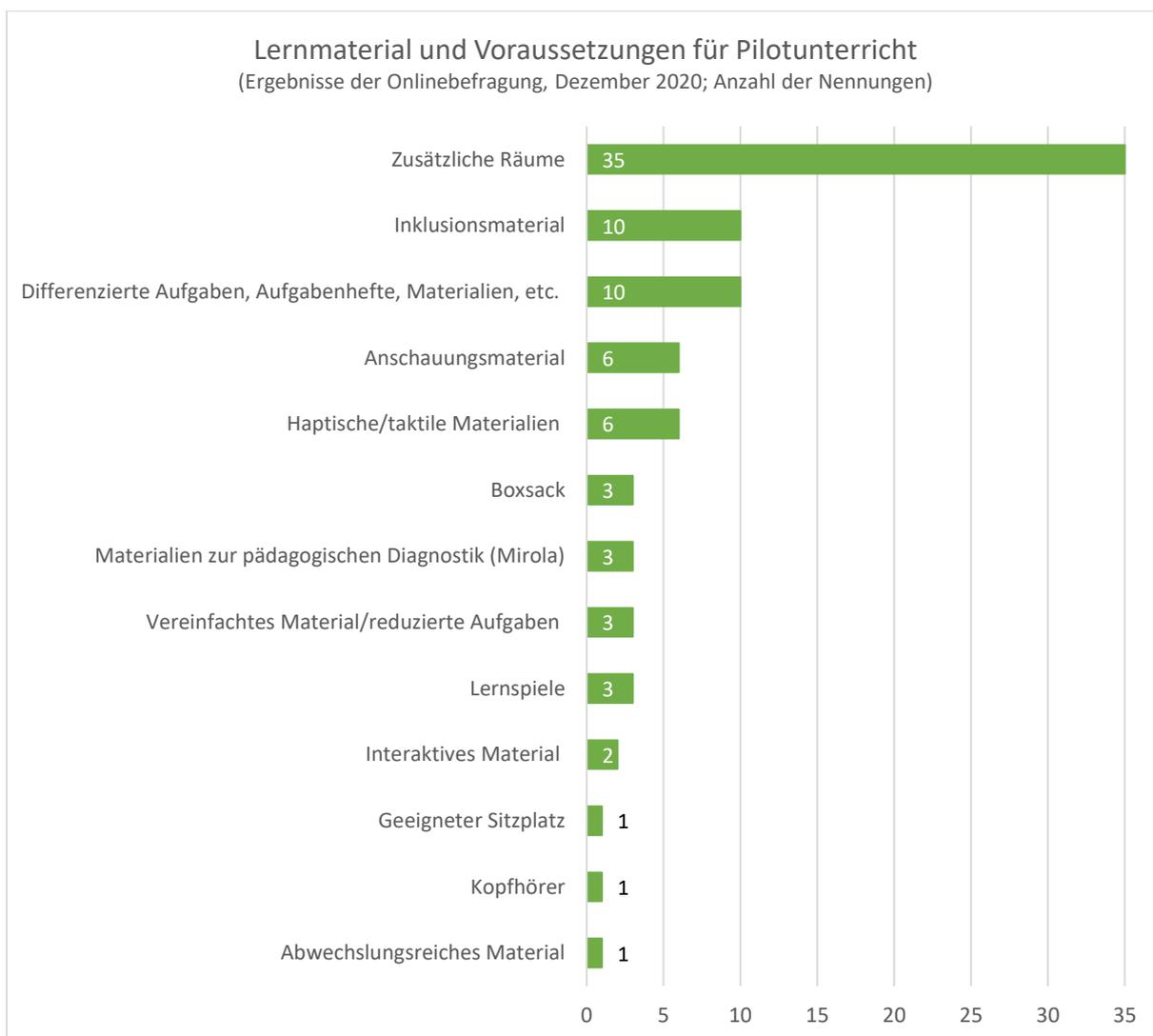
⁶⁴ sh. Quellenverzeichnis H.e.

Tabelle 10: Angaben der Pilotschulen/Lehrkräfte zu Beispielen eingesetzter Materialien

Beispiele für genutzte Materialien für Unterricht in der Pilotphase
„Mit MIROLA durch den Zauberwald“, „Lubo aus dem All“, Lernlandkarten, „Fördern inklusiv“ von Westermann, Materialien des Sternchenverlags, Hefte des Jandorf Verlags (Bsp.: „Lies Mal“-Hefte), Differenzierungsmaterial Mathematik des Mildenerger Verlags, „ABC der Tiere“ Mildenerger Verlag, „Mathefreunde“ von Cornelsen, Arbeit mit Individualzielen (ETEP), Montessorie-Materialien, taktile Materialien (Wutbälle, Geduldsfaden, ...), Zelte, Hocker, Boxesack

Abbildung 9 enthält eine Zusammenstellung der Materialien und Bedingungen, die im Onlinefragebogen aufgezählt wurden. Dabei gibt die Reihenfolge die Häufigkeit der Nennung an.

Abbildung 9: Lernmaterial und Voraussetzungen für Pilotunterricht



In den Interviews wiesen einige Pilotschulen darauf hin, dass **Flexibilität sowie Verfügbarkeit finanzieller Ressourcen** auch bei Diagnostikverzicht wichtig sind, um in vielfältige und differenzierte Materialien, welche für geöffnete Unterrichtsformen erforderlich sind, investieren und diese erproben zu können. Material bzw. Budget für Ausgangsdiagnostik sollte den Schulen zur Verfügung gestellt werden.

Mit den Erfahrungen der Corona-Pandemiezeit wird ergänzt, dass die Anwendung und der Ausbau der **Nutzung digitaler Medien** vorangebracht werden sollte. Das umfasst ebenso die Ausstattung mit Hardware, z. B. für die Nutzung digitaler Lernangebote.

Auch für die Arbeit der personellen Unterstützung sowie der LuL braucht es z. B. Mittel für Laptops, (Flexibilität bei Beobachtung und Dokumentation), Arbeitsschutz (Sitzmöbel), für Fortbildungskosten, Fachliteratur, externe Angebote in der Schule für SuS.

Netzwerke

Die Pilotschulen arbeiten mit Jugendämtern, Familienhilfen, Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen und Betreuer:innen in Wohngruppen sowie medizinischen Institutionen (Tageskliniken, Psychologen, Kinderarztpraxen) und Therapeuten (Ergotherapie, Logopädie) zusammen.

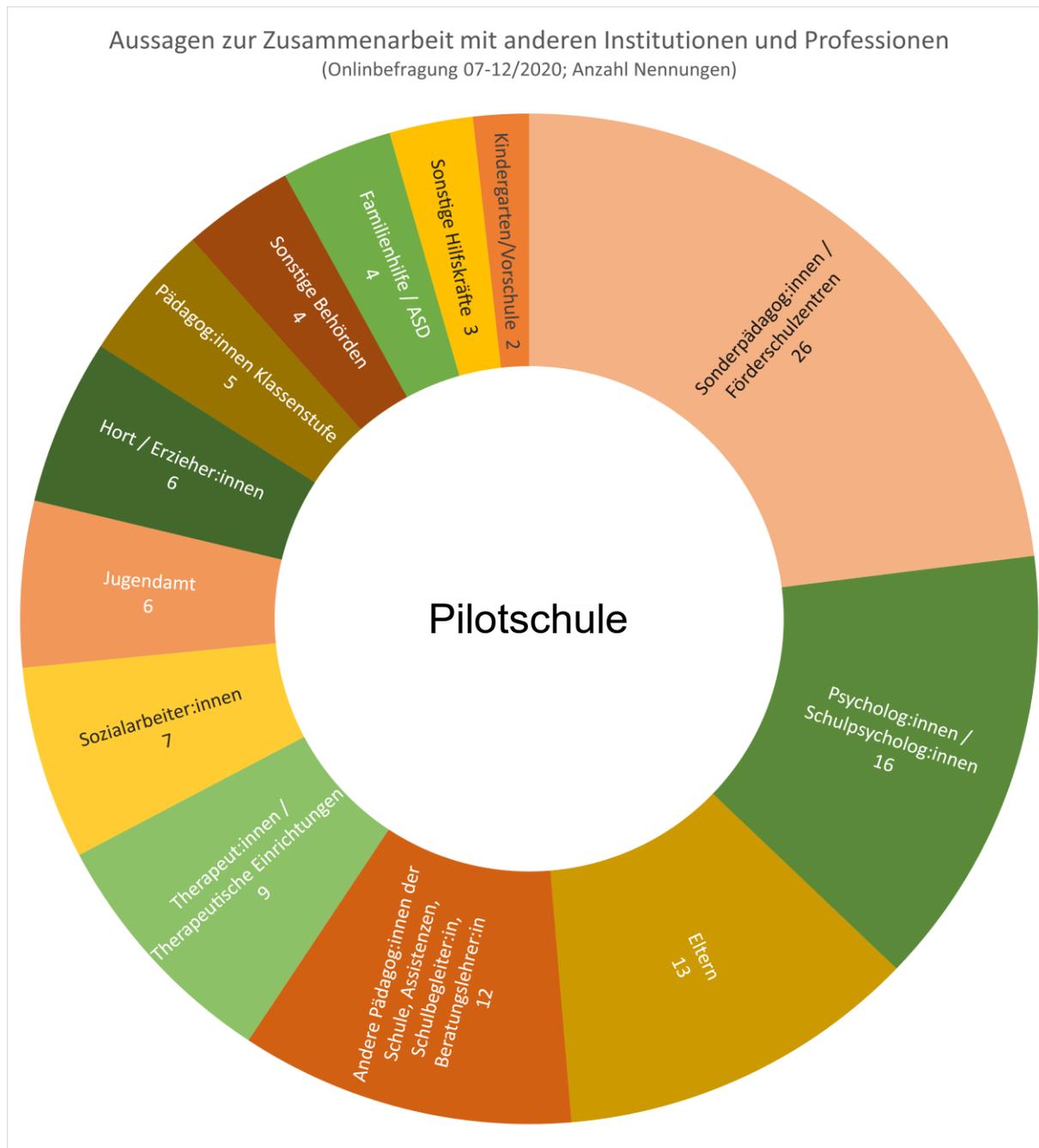
Dabei wurden v. a. Handlungsbedarfe in der **Zusammenarbeit mit Jugendämtern** beschrieben. Thematisiert wurden die teils schwierige Erreichbarkeit der Mitarbeitenden (gerade in Akutsituationen), fehlende Ansprechpersonen sowie langwierige oder ausbleibende Rückmeldungen zu Anfragen bzw. Hinweisen (z. B. auf Kindeswohlgefährdung) der Pilotschulen. Auch finden Hinweise der Lehrkräfte bei manchen Jugendämtern keine Berücksichtigung. Eine weitere Schwierigkeit ist, dass ohne Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs der SuS keine Schulbegleitung gewährt wird bzw. dass Bewilligungen auf Einzelfallentscheidungen (teilweise in anderen Landkreisen) beruhen.

Auch in der Zusammenarbeit mit medizinischem Personal gibt es aus Sicht der Pilotschulen Verbesserungsbedarfe. So berichtete eine Pilotverantwortliche, dass Kinderärzte wenig Offenheit für Hinweise von LuL haben, z. B. hinsichtlich der Empfehlung durch die Schule für Ergotherapie, bei SuS mit Schwierigkeiten im Wahrnehmungsbereich. Der Austausch mit Kliniken/Psychologen funktioniert insgesamt gut. Problematisch hierbei sind ein Mangel an verfügbaren Therapieplätzen für SuS der Schulen oder Verweigerung der Mitarbeit von Eltern im Rahmen einer Therapie.

Dass durch Eltern keine weiteren Fördermaßnahmen eingeleitet wurden, beschreiben sechs Schulen im Schuljahr 2019/2020 und sieben im Schuljahr 2020/2021. Wenn **außerschulische Fördermaßnahmen** initiiert werden, organisieren Eltern am häufigsten logo- und/oder ergotherapeutische Behandlungen sowie außerschulische Lernunterstützungen für ihre Kinder. Hinzu kommt das Wahrnehmen von Terminen bei der Elternberatung oder gesundheitsrelevanten Einrichtungen (sozialpädiatrische Zentren, Psychotherapiepraxen, psychiatrischen Einrichtungen, bei Fachärzten). Ein Teil der über die Onlinebefragung erreichten Eltern gab an, dass sie im Zusammenhang mit der Pilotphase einen verstärkten **Kontakt zwischen Schulen und Eltern** wahrgenommen haben. Eine gestiegene Intensität des Elternkontakts bzw. ein höherer Bedarf für Absprachen mit verschiedenen Personengruppen wurde auch seitens der Pilotschulen sowie der Koordinatorinnen und Koordinatoren bestätigt. Für diesen Mehraufwand wünschen die LuL sich mehr Zeitressourcen/Kontaktstunden (sh. Personal).

Auch in der **Zusammenarbeit mit dem Hort** bzw. mit der entsprechenden Bezugserzieherin/dem Bezugserzieher hat sich klar gezeigt, dass eine enge und regelmäßige Kommunikation von Seiten der Schule nötig ist, damit die personelle und zeitliche Koordinierung von Fördermaßnahmen gelingen kann. So können z. B. auch Beobachtungen, die außerhalb des Unterrichts gemacht werden, in ein multiperspektives Bild der SuS einfließen. Dafür ist es z. B. ideal, wenn die personelle Unterstützung im Rahmen der Pilotphase sowohl im Unterricht als auch im Hort eingesetzt wird. Ist dies nicht möglich, fehlt es den SuS aufgrund des nicht festgestellten Förderbedarfs im Hort an spezieller Unterstützung und eine individuelle Betreuung kann nur eingeschränkt erfolgen.

Abbildung 10: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Kooperationen



Die Schulen nutzen zudem **regionale Vernetzungs- und Unterstützungs- oder Angebotsstrukturen**. Genannt werden Fallgruppenbesprechungen, Fortbildungen, Arbeitsgemeinschaften (z. B. AGIL), Fachberatungen (mit Psychologinnen und Psychologen, Austausch mit anderen Pilotsschulen, ETEP), Hospitationen. Zwei Pilotsschulen sind in Kooperationsverbänden aktiv und weitere vier Schulen stehen zudem mit den Förderschulen der Region in engem Kontakt. Als Netzwerkpartner werden auch Erziehungsberatungsstellen genannt, bei denen Eltern mit Kindern an der entsprechenden Pilotsschule bevorzugt Termine bekommen.

Durch die derzeitigen Einschränkungen durch das Infektionsschutzgesetz konnte insbesondere die wichtige und notwendige Zusammenarbeit mit den Eltern nicht wie bisher stattfinden. Auch die Zusammenarbeit mit Kitas und die konzeptionell geplanten Vorschulaktivitäten konnten nicht umgesetzt werden. Zudem sind viele Vernetzungs- und Angebotsstrukturen, wenn

überhaupt, nur eingeschränkt verfügbar. Sie werden aber weiterhin benötigt und müssen daher dringend digital umgesetzt.

Aus den Angaben zur Dokumentation durch die Pilotschulen sowie regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren lassen sich auf Basis der bisherigen Erfahrungen sowohl positive als auch negative Erfahrungen der Arbeit unter Pilotbedingungen zusammenfassen:

Zusammenfassung – positive Effekte der Pilotphase

- Durch das gemeinsame Lernen aller SuS werden soziale Kompetenzen gestärkt.
- Kleine Gruppen und kleinere Klassen bieten Vorteile für alle SuS.
- ETEP-Gruppenbildung: Lernen in kleineren klassenübergreifenden Gruppen für SuS mit Förderbedarf im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung.
- Kommunikation zwischen Eltern und LuL zu Schuleintritt wird entspannter, wenn es keine Entscheidung zum Feststellungsverfahren gibt.
- Die Kontakte zu den Eltern haben sich intensiviert.
- Durch Formen von Teamteaching und Arbeiten im multiprofessionellen Team wird die Teamarbeit gestärkt und Pädagoginnen und Pädagogen erlangen mehr Sicherheit und Unterstützung durch Anerkennung und Reflexion der eigenen Arbeit.
- Durch einen engen Austausch zwischen LuL und den Fachkräften kann eine schnellere und gezieltere Diagnostik der Bedarfe erfolgen; verschiedenste (auch externe) Perspektiven (u. a. für die Förderplanung) können besser berücksichtigt werden.
- Durch den Einsatz der personellen Unterstützung oder anderer Pädagoginnen und Pädagogen ist eine Einzelfallförderung von SuS möglich.
- Durch die Unterstützung einer zweiten Person haben die LuL mehr Zeit für Einzelfallförderung und den Beziehungsaufbau zu den SuS.
- Teilweise konnte die Zusammenarbeit mit dem Hort gestärkt und verbessert werden.

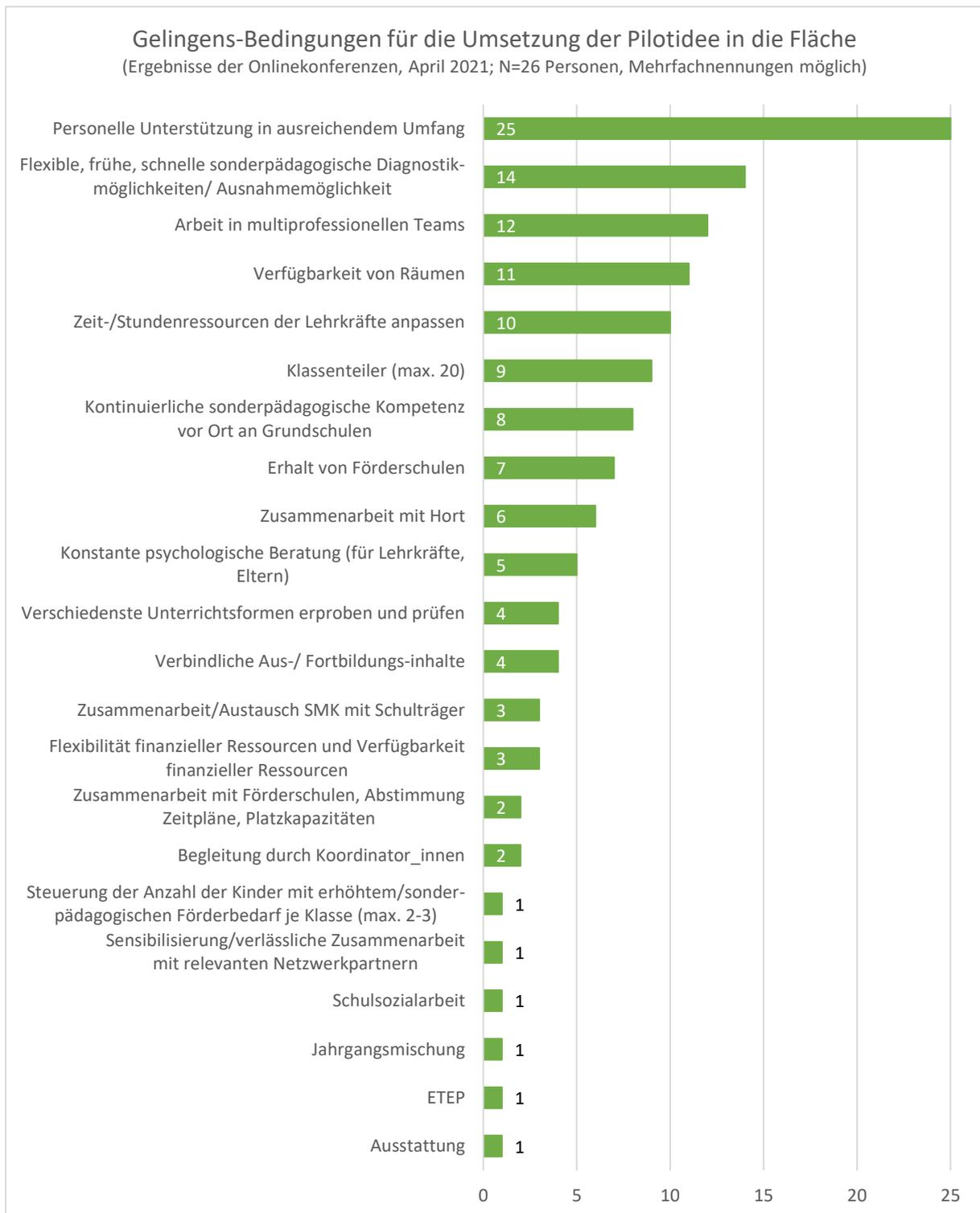
Zusammenfassung – Schwierigkeiten und Herausforderungen durch die Pilotphase

- Die Stressbelastung bei den LuL, bedingt dadurch, dass man nicht allen SuS gerecht werden kann, wird als höher beschrieben.
- Insbesondere der zeitliche und organisatorische Mehraufwand durch differenziertes Arbeiten und Dokumentation wird als Herausforderung beschrieben. Die Pilotschulen wünschen sich daher mehr anrechenbare Stunden für Vorbereitung, Kontaktstunden, Fallbesprechung, Dokumentation (Förderplanung und Umsetzung) sowie Teamarbeit.
- LuL, insbesondere mit sehr auffälligen SuS im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung, beschreiben eine emotionale Überforderung durch die vielen Störungen des Unterrichts. Gibt es keine frühzeitigen Unterstützungs- und Entlastungsstrukturen- bzw. -systeme, kann dies zu gesundheitlichen Problemen und zu einer abnehmenden Akzeptanz der Pilotidee führen.
- Es wird darauf verwiesen, dass förderpädagogische Kompetenz nicht bei allen LuL vorhanden ist, was zur Überforderung führt. Daher werden berufsbegleitende Weiterbildungen bzw. geeignete multiprofessionelle Unterstützungsstrukturen vorgeschlagen.
- Unter den derzeitigen Rahmenbedingungen ist es den LuL nicht möglich, alle SuS ausreichend zu fördern. Dies führt langfristig zu Unzufriedenheit.

- Es wird darauf verwiesen, dass durch die Aufteilung der personellen Unterstützung auf mehrere Klassen, die beabsichtigte Entlastung der Lehrkräfte fehlt.
- Fehlende Informationen und verzögerte bzw. abgelehnte passgenaue Förderungen (z. B. Ablehnung von Schulbegleitung durch das Jugendamt) erzeugen viele Unsicherheiten bei LuL und Eltern. Es gibt keine durchgehende Akzeptanz für die Pilotidee.
- Besonders SuS mit umfangreichen Schwierigkeiten und Förderbedarfen werden (im gemeinsamen Schulbezirk) an Pilotschulen verwiesen. Teilweise werden Pilotschulen mit „Integrationschulen“ gleichgesetzt.
- Der Verzicht auf eine sonderpädagogische Diagnostik der SuS führt zum Wegfall fachlicher Unterstützung und sonst gewährter Förderung, z. B. Sonderpädagogin/Sonderpädagoge, Integrationsstunden bzw. Förderunterricht.
- Eine große Mehrheit der Beteiligten verweist darauf, dass es für die Umsetzung der Pilotidee zu wenige personelle und räumliche Ressourcen gibt.

Daraus lassen sich mögliche „Gelingens-Bedingungen“ formulieren. Die Abbildung 11 auf der folgenden Seite zeigt das Abstimmungsergebnis aus den regionalen Videokonferenzen von Pilotschulen sowie regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren zur eingeschätzten Wichtigkeit der einzelnen Punkte.

Abbildung 11: Gelingens-Bedingungen für eine Flächenübertragung (Abstimmungsergebnis der Prioritäten)⁶⁵



⁶⁵ Gesamtheit aller Teilnehmenden der regionalen Videokonferenzen, April 2021, N=26; jede Person durfte mit drei Punkten abstimmen.

4.2.5 Unterstützung der Pilotschulen durch die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren

Die Koordinatorinnen und Koordinatoren begleiten, beraten und unterstützen die Pilotschulen in ihren LaSuB-Standorten (sh. 4.1.3). Sie führen die Begleitung und Beratung der Pilotschulen im Rahmen des Pilotprojektes neben ihren regulären Aufgaben zusätzlich aus. Um den Umfang und die erforderlichen Tätigkeiten sowie den tatsächlichen Unterstützungsbedarf bei den Pilotschulen zu erfassen, wurde dieser im Rahmen des Dokumentationsschwerpunkts 7 „Rahmenbedingungen“ erhoben und dokumentiert.⁶⁶

Im Folgenden werden die Inhalte, Möglichkeiten und Grenzen der Tätigkeiten zusammenfassend dargestellt, wie sie die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren beschrieben und eingeschätzt haben. Zudem werden die Rückmeldungen der Pilotschulen aus den Erhebungen bezüglich der erfahrenen Begleitungen ergänzt.⁶⁷

Erfahrungen und Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren

Neben den regulären Tätigkeiten als Schulreferentinnen und Schulreferenten umfassten die für das Pilotprojekt zur Verfügung stehenden Zeitressourcen nur einen sehr geringen Anteil in der Gesamtarbeitszeit. Nach Angaben der Koordinatorinnen und Koordinatoren wurden in der bisherigen Umsetzungsphase ca. 2 Tage im Monat bzw. 5-10% der Arbeitszeit für diese Aufgaben eingesetzt.⁶⁸

Für die Tätigkeit als Koordinatorin/Koordinator gibt es keine kontinuierliche Aufgabenstellung. Die Zeitressource wurde punktuell und terminbezogen eingesetzt. Die Arbeitsaufwände unterschieden sich je nach Anzahl der zu betreuenden Pilotschulen, der auftretenden Problematiken in den Schulen oder der Anzahl der gemeldeten Einzelfälle.

Zu Beginn der Pilotphase wurden zusätzlich zeitliche Ressourcen für fachliche Einarbeitung (Selbststudium) bzw. Weiterbildung zur Thematik eingesetzt.

Im Rahmen der Pilotphase wurden zudem auch begleitende Tätigkeiten wie die Unterstützung und Beratung bei der Vorbereitung/Durchführung der Schulbesuche durch das SMK sowie die Teilnahme an Arbeitstreffen (AG Pilotphase) und Fachveranstaltungen als sehr zeitintensiv beschrieben. Als besonders aufwendig, obwohl als notwendiger Bedarf insbesondere in der Vorbereitungsphase formuliert, wurde die Organisation und Vorbereitung von Fortbildungsangeboten, Fachaustauschen und Expertensuche benannt.

Zusätzliche Tätigkeiten, die im Rahmen der Pilotphase von den Koordinatorinnen und Koordinatoren geleistet wurden, sind die Zuarbeiten zur Dokumentation, die je nach Anzahl der zu betreuenden Schulen als arbeitsintensive Aufgaben wahrgenommen wurden. Eine Koordinatorin hat zusätzlich finanztechnische Aufgaben (Zuwendungsbescheide/Fördermittelverwaltung) übernommen.

Zusammenfassend wurde eingeschätzt, dass die Aufgaben bei einer flächendeckenden Einführung nicht vorausschauend planbar sind und der tatsächliche Arbeitsaufwand nicht eingeschätzt werden kann. Die Aufgaben und Aufwände werden erst mit der Umsetzung deutlich. Aufgrund der aktuellen Situation (Corona) konnten erforderliche Schulbesuche und Hospitationen nicht stattfinden. Die Begleitung der Pilotschulen wurde zudem von den Koordinatorinnen

⁶⁶ sh. Quellenverzeichnis E.e.

⁶⁷ sh. Quellenverzeichnis H.e., G.d.

⁶⁸ sh. Quellenverzeichnis E.c.

und Koordinatoren mit unterschiedlicher Intensität und Prioritätensetzung umgesetzt.

Tätigkeiten in der Vorbereitungsphase

Vor Start der Pilotphase haben die Koordinatorinnen und Koordinatoren zu Schulen Kontakt aufgenommen und über das geplante Vorhaben informiert sowie Schulen eingeladen, sich an der Pilotphase zu beteiligen. Es wurde dargestellt, dass die Schulen nur wenig Begeisterung für die Pilotidee und das Konzept zeigten. Auch war oftmals der Hintergrund der „Pilotphase“ nicht oder nicht richtig bekannt. Es gab viele Fehlinformationen, Widerstände und Skepsis bei den Schulen und regionalen Akteuren.

Deshalb war insbesondere in der Vorbereitungsphase eine breite Aufklärung wichtig. Die „Weitergabe von Informationen“ war eine intensivere Aufgabe, als von den Koordinatorinnen und Koordinatoren erwartet.

Die folgende Übersicht fasst die genannten Tätigkeiten im Vorbereitungsjahr zusammen:

Tabelle 11: Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren im Vorbereitungsjahr

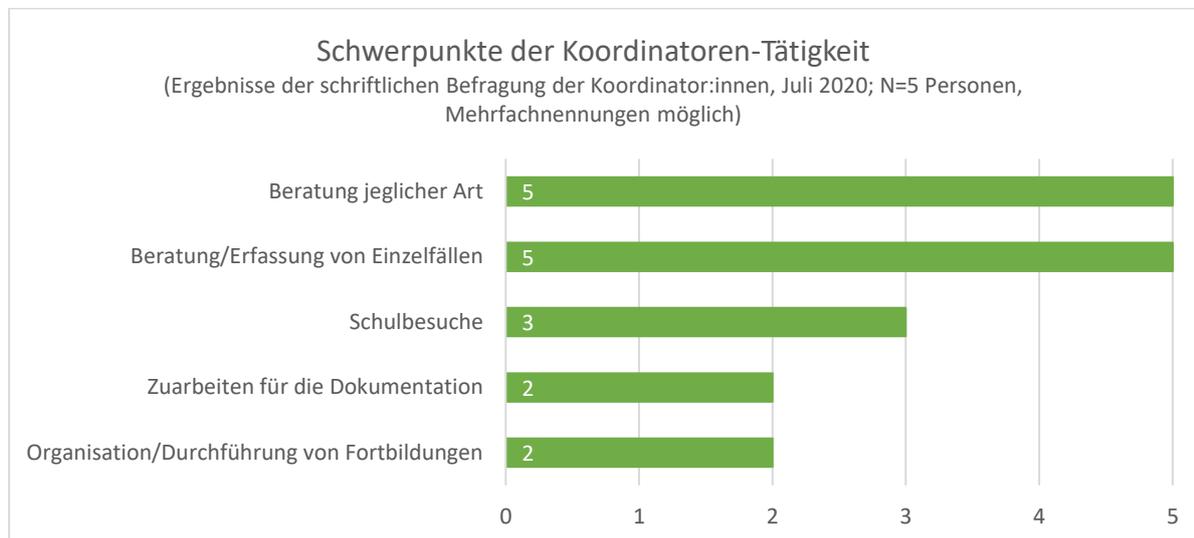
Arbeitsschwerpunkte	Tätigkeiten
Information und Aufklärung zum Pilotprojekt	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsveranstaltungen für Schulträger, Schulpsychologie, Leiter der Kita, Sozialamt, Jugendärztlicher Dienst • Information/Veranstaltungen für Referentinnen und Referenten der verschiedenen Fachabteilungen • Informationsveranstaltungen für Eltern • Information der Kollegien der Grundschulen zu Inhalten, Zielen, Unterstützersystemen und Aufgaben der Schulleitungen und Lehrkräfte
Beratung der Schulleitungen und Kollegien zu allen Fragen und Problemen	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung bei individuellen Fragen, zur organisatorischen Vorbereitung und bei Bedenken im Vorfeld der Umsetzungsphase • Beratung der Schulträger zur Ausschreibung und Einstellung der personellen Unterstützung
allgemeine Arbeitsplanung für die Vorbereitungsphase und Zusammenarbeit mit den Grundschulen	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung zu Fragen, Bedenken und organisatorischer Vorbereitung • Teilnahme an Dienstberatungen für Absprachen zum weiteren Vorgehen, Beantwortung von individuellen Anfragen unter Beachtung der Besonderheiten der einzelnen Pilotschule • fachliche Einarbeitung und Vorbereitung (Fachliteratur/rechtliche Grundlagen etc.) • Unterstützung und Zuarbeiten für die Dokumentation • Teilnahme, inkl. Vor- und Nachbereitung, an den Treffen der AG Pilotphase und Fachtagen

Tätigkeiten in der bisherigen Umsetzungsphase

Alle Koordinatorinnen und Koordinatoren nahmen regelmäßig an den Veranstaltungen (z. B. Fachtage) und Arbeitstreffen im Rahmen der Pilotphase teil. Für diese Termine waren teilweise recht umfangreiche Vorbereitungen erforderlich. Insbesondere das Erfassung von Einzelfällen, Beratung zu Einzelfällen, Unterstützung bei der Erstellung der Dokumentation von Einzelfällen bzw. Koordination der Antragsstellung, Besprechung und Umsetzung nahmen einen großen Umfang der zeitlichen Ressourcen der Koordinatorinnen und Koordinatoren in Anspruch.

In der schriftlichen Befragung wurden die fünf Koordinatorinnen und Koordinatoren aufgefordert, die für sie (bis zu) fünf häufigsten bzw. arbeitsintensivsten Aufgaben/Tätigkeiten⁶⁹ im Zusammenhang mit der Pilotphase zu ordnen. Abbildung 12 gibt die fünf am häufigsten genannten Tätigkeitsschwerpunkte nach Anzahl der Nennung wieder.

Abbildung 12: Schwerpunkte der Koordinatoren-Tätigkeit in der Umsetzungsphase⁷⁰



Es wurde darauf hingewiesen, dass die Anzahl der Einzelfälle nicht gleichzeitig den Arbeitsumfang beschreibt. Es gab Einzelfälle, die eine arbeitsintensivere Begleitung und Beratung erforderten als andere.

Telefonische und persönliche Beratung zu verschiedenen Themen, die Beantwortung von individuellen Anfragen sowie die Abstimmung in der AG Pilotphase diesbezüglich waren neben der Dokumentation und Beratung der Einzelfälle die häufigsten Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren.

Größtenteils wurde eingeschätzt, dass diese kurzen, meist telefonischen, Beratungen eher wenig aufwendig und zeitintensiv waren. Allerdings fehlten die nötige Zeit/Ressourcen, um die Pilotschulen zu besuchen und die spezifischen Besonderheiten vor Ort zu begleiten und intensivere Beratungen mit dem Schulteam zu speziellen Fragestellungen und Problemlagen durchzuführen. Wünschenswert und notwendig wären die Teilnahme an Fall- und Dienstbesprechungen sowie individuelle Beratungszeit vor Ort in den Schulen.

Aufgrund der unterschiedlichen Verteilung hinsichtlich der Anzahl und Zügigkeit der Schulen, der regionalen Besonderheiten (ländliche/städtische Strukturen) sowie unterschiedlicher räumlicher, personeller und fachlicher Ausstattung der Pilotschulen kann derzeit keine einheitliche Einschätzung der notwendigen Tätigkeiten und benötigten Ressourcen für die Begleitung und Arbeitsaufwände formuliert werden⁷¹. In der Befragung der Koordinatorinnen und Koordinatoren der fünf Standorte⁷² wurden diese gebeten, anzugeben, welche der fünf häufigsten Tätigkeiten am zeitintensivsten sind. Wie in Abbildung 13 ersichtlich, haben vier der fünf Be-

⁶⁹ sh. Quellenverzeichnis E.c.

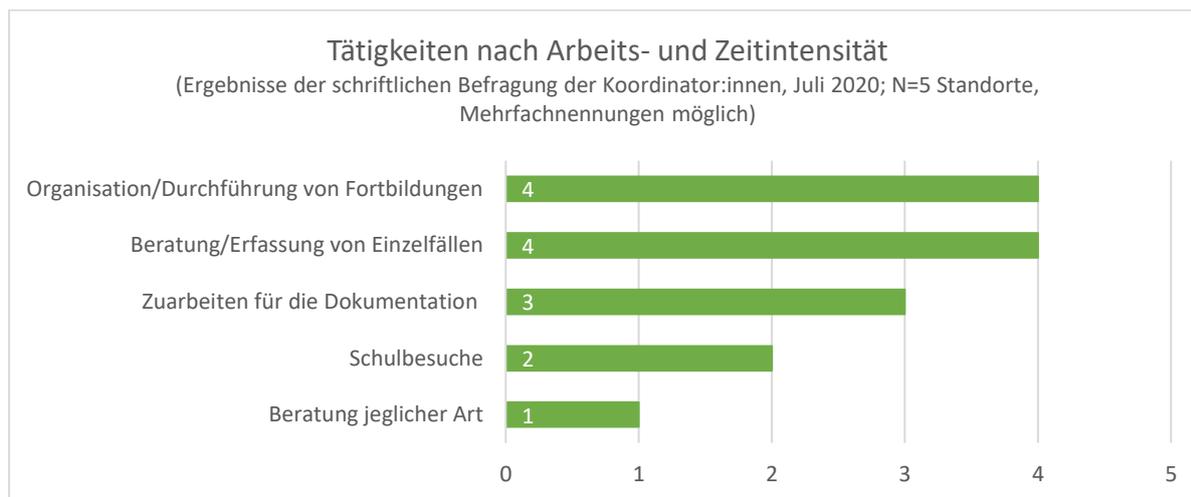
⁷⁰ sh. Quellenverzeichnis E.a.-c.

⁷¹ sh. Quellenverzeichnis E.e.-f.

⁷² sh. ⁶⁹

fragten die Tätigkeit „Beratung und Erfassen von Einzelfällen“ als sehr zeitintensiv eingeschätzt. Da es in der Region Chemnitz in der bisherigen Umsetzungsphase keine Einzelfälle gab, sind der Koordinatorin an diesem Standort für die „Beratung und Erfassen von Einzelfällen“ keine Aufwände entstanden. Andererseits hatte dieselbe Koordinatorin sechs Pilot-Schulstandorte zu begleiten. Die Aufwände für Schulbesuche, Beratungen bzw. Hospitationen waren dementsprechend für die Koordinatorinnen und Koordinatoren der zwei Regionen mit vielen Pilotschulen (Leipzig, Chemnitz) höher als in den drei anderen Regionen mit weniger Pilotschulen.

Abbildung 13: Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren nach Arbeits- und Zeitintensität



Aufgrund der bisherigen Erfahrungen wird eingeschätzt, dass die o. g. Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren notwendige Aufgaben sind. Diese Tätigkeiten sind nicht als Querschnittsaufgabe zusätzlich leistbar und erfordern zusätzliche Personalressourcen.

Die folgende Übersicht fasst die genannten Tätigkeiten in der bisherigen Pilotphase von Mai 2018 bis Januar 2021 zusammen:

Tabelle 12: Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren in der Umsetzungsphase

Arbeitsschwerpunkte	Tätigkeiten
Schulbesuche	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung der regionalen Planung • Kennenlernen der schulischen Situation • Hospitationen in den 1. Klassen • Sichtung der Schulanfänger nach erfolgter Anmeldung • Absprachen zum weiteren Vorgehen • Beantwortung von individuellen Anfragen unter Beachtung der Besonderheiten der einzelnen Pilotschule • Einsatz der personellen Unterstützungen • Erfassen von Inhalten für die Dokumentation
Organisation & Durchführung von Fortbildungen	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation von Veranstaltungen zur Information und Vernetzung für Pilotschulen, anderen Institutionen und ggf. regionalen Akteuren • Informationsveranstaltungen für Eltern

	<ul style="list-style-type: none"> • Information der Kollegien der Grundschulen zu Inhalten, Zielen, Unterstützersystemen und Aufgaben der Schulleitungen und Lehrkräfte • Organisation von Fortbildungen, Fachtagen und Expertenrunden sowie Erfahrungsaustausch
Beratung jeglicher Art	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung der Schulleitungen und Kollegien • Beratung bei individuellen Fragen und Thematiken bei Vorbereitung des Schuljahrs und bei der Umsetzung • Beratung der Schulträger/Schulleitungen zu Tätigkeiten der personellen Unterstützung • Beratung der Erziehungsberechtigten
Erfassung, Beratung und Abstimmung zu Einzelfällen	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassen von Einzelfällen • Beratung zu Einzelfällen (intern/extern) • Unterstützung bei der Erstellung der Dokumentation von Einzelfällen bzw. Koordination der Antragstellung • Fallbesprechung und Umsetzung
Arbeitsplanung, Teilnahmen inkl. Vor- und Nachbereitung an der AG Pilotphase und an Fachtagen	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung und Zuarbeiten für die Dokumentation • Vor- und Nachbereitung der Treffen der AG Pilotphase und dem Fachtag • Vorbereitung der Besprechung von Einzelfällen • Information/Veranstaltungen für Referenten der verschiedenen Fachabteilungen

Alle Koordinatorinnen und Koordinatoren gaben an, dass Gespräche und Austausch mit den personellen Unterstützungen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen oder Psychologinnen und Psychologen sowie betroffenen Eltern intensiver notwendig wären, aber zeitliche Ressourcen dafür nicht ausreichen. Im Kontext der Einzelfälle wäre auch die Durchführung gezielter Fallbesprechungen zur Findung von Unterstützungsangeboten notwendig, diese sind allerdings im verfügbaren Rahmen oft nicht leistbar.

Tabelle 13: Wichtige Tätigkeiten, für die Ressourcen fehlten

Tätigkeiten, die notwendig sind, für die aber Ressourcen fehlen
Schulbesuche, Hospitationen
individuelle Beratung der Pilotschule
auf die Pilotschulen abgestimmte Fortbildungs- und Beratungsangebote
Fallbesprechungen zur Findung von Unterstützungsangeboten
Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen und psychologischen Fachkräften
Erhebung der Daten für die Dokumentation/Dokumentation von Einzelfällen

Aussagen der Pilotschulen zur Tätigkeit der Koordinatorinnen und Koordinatoren

In der Erhebung I und II sollten der Umfang und die Inhalte der Beratung/Begleitung der Pilotschulen durch die regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren eingeschätzt werden. Vier Pilotschulen beantworteten diese Fragestellung nicht. **Neun Pilotschulen beschrieben eine sehr gute oder gute Beratungssituation. Sie fühlten sich durch eine regelmäßige Beratung sowie deren inhaltliche Gestaltung (konstruktiv, fundiert, schnell) vollumfänglich unterstützt.** Dabei wünschten sich zwei Pilotschulen sogar noch mehr Austausch mit den Koordinatorinnen und Koordinatoren über Videokonferenzen oder zwischen den Pilotschulen über die vorhandene Plattform des Schulportals.

Je nach Region gab es eine sehr differenzierte Wahrnehmung und Rückmeldung zur Begleitung und Unterstützung durch die Koordinatorinnen und Koordinatoren während der bisherigen Pilotphase. Zwei Pilotschulen gaben an, aufgrund der aktuellen Situation nur wenig Beratung – meist über Telefon oder Videokonferenzen – erhalten zu haben. Drei Pilotschulen der Region Leipzig kennzeichneten in der Erhebung I und II die erhaltene Beratung als „übersichtlich“, „ausreichend“ oder „gering“. Je nach den jeweiligen Erwartungen und erfahrenen positiven oder negativen Erlebnissen (ggf. bei Überlastung/Nichtakzeptanz im Kollegium) sind die Rückmeldungen, die Zufriedenheit und die Beurteilung zur Pilotphase sehr differenziert ausgefallen.⁷³

Hinweise und Empfehlungen der Koordinatorinnen und Koordinatoren

Bei einer flächendeckenden Einführung braucht es eine zusätzliche Personalressource. Die umfangreiche Tätigkeit kann nicht im Aufgabenfeld der Schulreferentinnen und –referenten bewältigt werden.

Es sollte in Vorbereitung einer flächendeckenden Einführung geklärt werden, wie und wer in Zukunft über Einzelfälle entscheidet. Das derzeitige Verfahren wird als zu aufwendig beschrieben.

Die Tätigkeiten im Zusammenhang mit den Einzelentscheidungen werden im Rahmen der Pilotphase als eine vorübergehende Aufgabe beschrieben. Es hat sich gezeigt, dass der Arbeitsaufwand nicht im Aufgabenfeld der Schulreferentinnen und -referenten abgedeckt werden kann. Für die Beratung und Entscheidungen zu Einzelfällen benötigt es auch sonderpädagogische Kompetenzen.

Übereinstimmend wurde von allen benannt, dass es Tätigkeiten gibt, die wichtig und notwendig sind, für die es allerdings keine personellen und zeitlichen Ressourcen bei den Schulreferentinnen und -referenten gibt. Dies sind insbesondere regelmäßige Schulbesuche, die Organisation von schulinternen und individuellen Fortbildungsmöglichkeiten, die Beratung zu Einzelfällen, die Teilnahme an schulischen Dienstberatungen.

Es wurde weiterhin vorgeschlagen, die Kooperationsverbände in den Regionen zu stärken und auszubauen. Perspektivisch wäre das der richtige Ort und ein übergreifendes Gremium, welches Aufgaben einer solchen koordinierenden Tätigkeit übernehmen könnte.

⁷³ sh. Quellenverzeichnis G.c.

4.3 Einfluss der SARS-CoV-2-Pandemie auf die Umsetzung der Pilotphase

Sowohl die Pilotschulen als auch die Mitglieder der AG Pilotphase haben darauf hingewiesen, dass die Einschränkungen der Umsetzung der Pilotphase durch die Maßnahmen zum Infektionsschutz in den Bericht der Dokumentation aufgenommen und bei der Bewertung der bisherigen Ergebnisse berücksichtigt werden müssen.

Die Pilotschulen haben lediglich im Vorbereitungsjahr und im ersten Halbjahr des Schuljahres 2019/2020 Erfahrungen unter regulären Bedingungen gewinnen können. Die Durchführung des Unterrichts ist durch die Pandemie und das Kontaktverbot massiv eingeschränkt. Die SuS waren/sind durch häusliche Lernzeit wiederholt nicht anwesend, so dass Erfahrungen und Beobachtungen nicht erfolgen und demzufolge auch nicht beschrieben und bewertet werden können.

Aussagen der Kollegien der Pilotschulen beruhen weitestgehend auf einem „Erfahrungsschatz“ aus Zeiten vor der Pilotphase. Der Übergang in die Schule, die Zusammenarbeit mit Kita und Hort, Erfahrungen im Bereich inklusives Unterrichten/differenzierter Unterricht und konkrete passgenaue Förderung, Einsatz von Materialien sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern und weiteren Fachstellen konnten nicht ausreichend dokumentiert werden.

Die Einschränkungen und Herausforderungen während der Corona-Pandemiesituation hatten auch Einfluss auf das allgemeine Stimmungsbild und die psychische Widerstandsfähigkeit der LuL. Die Schulen sowie Pädagoginnen und Pädagogen mussten multiple Problemlagen bewältigen und stießen beim Rückgriff auf persönliche und soziale Ressourcen auch an persönliche und organisatorische Grenzen. Auch die jeweiligen individuellen Erfahrungen, der schulische Umgang mit der Pandemiesituation und die persönlichen Problemlagen bei SuS und den Familien hatten Einfluss auf die Erfahrungen und Rückmeldungen zur Umsetzung der Pilotphase. Einige Schulen formulierten, dass es unter den besonderen Gegebenheiten zu wenig Beachtung und Unterstützung für die Pilotschulen gegeben hat.

Die derzeitige Situation ist eine Belastung und Herausforderung für die gesamte Grundschule. Es braucht Lösungen für vielfältige Probleme und die Auswirkungen sind derzeit insgesamt nicht abzuschätzen.

Folgende Inhalte haben die Kollegien der Pilotschulen zur Umsetzung während der Pandemiezeit zurückgemeldet:

- Die meisten SuS waren während der Schulschließungen in der häuslichen Lernzeit. Somit sind Förderangebote, z. B. auch im Ganztage, entfallen. Dadurch fehlen Erfahrungen im Bereich inklusiven/differenzierten Unterrichtens sowie mit konkreten passgenauen Förderungen.
- Diagnostische Methoden oder der Einsatz von Materialien konnte wenig/nicht erprobt werden.
- Klassenübergreifende Förderangebote waren nicht möglich (z. B. DAZ/ETEP).
- Die personellen Ressourcen in den Schulen waren zusätzlich eingeschränkt und minimiert (Risikogruppen, Zugangsverbot), so dass sehr auffällige SuS nicht individuell betreut werden konnten.
- Durch die personelle Unterstützung wurden SuS teilweise per Telefon betreut. Diese Angebote wurden von einigen SuS und Familien auch genutzt (z. B. telefonische Anleitung zum Onlineunterricht).
- Die Zusammenarbeit mit Kita und Hort war sehr schwierig. Teilweise fand im Hort eine Notbetreuung durch die personelle Unterstützung statt.

- Der begleitete Übergang von Kita in Schule sowie Schuleingangsuntersuchungen entfielen/fanden verspätet statt. Die Kennenlern-Nachmittage und Unterrichtsbesuche von Vorschulkindern in den Pilotschulen fanden nicht statt.
- Die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Fachstellen war nicht möglich und konnte nicht ausreichend dokumentiert werden. Da auch die Elterngespräche mit den Erziehungsberechtigten von auffälligen SuS wegfielen, war es nicht möglich, Beziehungen zu Elternhäusern aufzubauen oder Förderpläne abzusprechen etc. Außerschulische Unterstützungsangebote (Nachhilfe) fanden nicht statt.
- Es gab Verzögerungen bei der Beantragung und Umsetzung der Einzelfallverfahren. Eltern, SuS und LuL/Kollegien waren teilweise überfordert und starken Belastungssituationen ausgesetzt.
- Gutachten wurden nur für besonders auffällige SuS erstellt und kamen teilweise sehr verspätet bei den Schulen an. Dadurch wurde/ist die Vorbereitung auf das kommende Schuljahr erschwert.
- Einige Pilotschulen berichteten, dass SuS nicht mehr am Unterricht teilnehmen konnten und im häuslichen Lernen verblieben oder z. B. durch Ordnungsmaßnahmen während der „Warteschleife“ auf Diagnostik nicht mehr in der Schule beschult werden konnten. Dies sollte bei der Betrachtung „der Zahlen berücksichtigt werden“.
- Es wurde berichtet, dass mühsam eingeleitete bzw. bewilligte Fördermaßnahmen gestrichen wurden, weil Eltern mit den SuS in der häuslichen Lernzeit waren/sind und es dort keine Unterstützung braucht. Es wird befürchtet, dass zukünftig wiederholt Basisarbeit erforderlich sein wird (Gewöhnung der SuS an Strukturen und Abläufe).
- Durch die Einschränkungen und die durch das Infektionsschutzgesetz veränderten organisatorischen schulischen Abläufe wurde/wird die Selbständigkeit der SuS massiv eingeschränkt. Die Folgen sind noch nicht abschätzbar.
- Es wird erwartet, dass zukünftig ggf. mehr SuS Unterstützungsbedarf und Lernlücken sowie Störungen im sozialen Verhalten zeigen. Es wird voraussichtlich kaum noch zu trennen sein, ob Förderbedarfe entwicklungs- oder persönlichkeitsbedingte Besonderheiten oder auf die Corona-Einschränkungen zurückzuführen sind.
- Es wurde bedauert, dass der Austausch der Pilotschulen ruht und die Fachtage wegfielen.

Es wurde durch Schulleitungen der betroffenen Pilotschulen dargestellt, dass unter diesen o. g. Gegebenheiten Einsicht und Verständnis bei Eltern und LuL schwinden und die Sinnhaftigkeit eines generellen Verzichts auf sonderpädagogische Diagnostik in den ausgewählten Förderschwerpunkten zum Schulbeginn nicht mehr nachvollziehbar ist. Die Akzeptanz bei LuL sowie Eltern für das Erproben geht durch negative Erfahrungen verloren (sh. Folie 17 Präsentation regionale Videokonferenz)⁷⁴.

Es wurde von einigen Beteiligten vorgeschlagen, die Pilotphase zu verlängern. Die Beschulung im Präsenzunterricht ist für die Berichterstattung eine unerlässliche Grundlage, ansonsten enthält der Bericht zur Umsetzung der Pilotphase nur wenig fundierte Tatsachen. Wünschenswert wäre ein „normales“ Schuljahr.

⁷⁴ sh. Quellenverzeichnis G.b.

4.4 Ausblick

Im Rahmen der Dokumentation wurden vielfältige Angaben zu Erwartungen an die weitere Umsetzung der Pilotphase sowie Hinweise für eine Übertragung in die Fläche erfasst.

4.4.1 Erwartungen an die weitere Umsetzung der Pilotphase

Die bisherige Dokumentation umfasst nur einen Teil der Pilotphase. Für die weitere Umsetzung haben die Pilotschulen folgende Erwartungen formuliert:

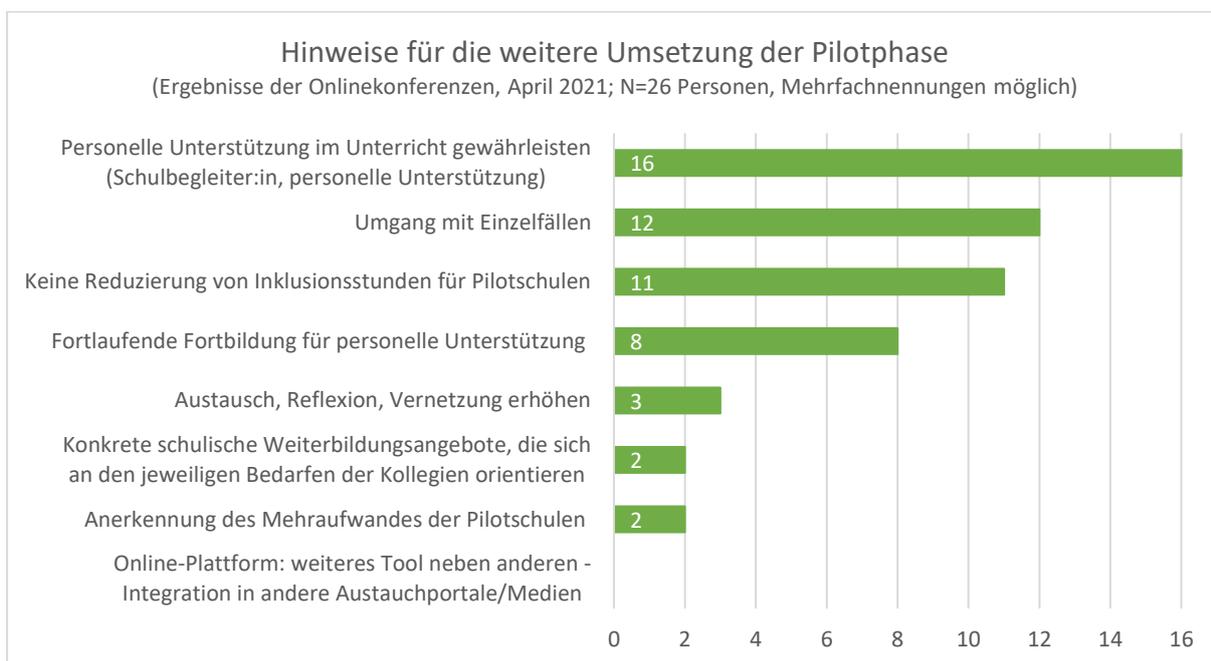
Tabelle 14: Erwartungen an die weitere Umsetzung der Pilotphase

Erwartungen an die weitere Umsetzung der Pilotphase	
Umgang mit Einzelfällen	<ul style="list-style-type: none"> Die Pilotschulen wünschen sich mehr Nachdruck für Einzelfallentscheidungen bzw. die dann durchzuführende Diagnostik. Es braucht eine eindeutige Zuordnung/einheitliche Bezeichnung der Einzelfälle sowie Dokumentationsvorlagen für eine Verlaufsbeurteilung.
Austausch, Reflexion, Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> Eine Erhöhung des Austauschs wird gewünscht auf den Ebenen Schulleitungen, Lehrkräfte sowie personelle Unterstützung, schulartendifferenziert (Einbezug Förderschulen, weiterführende Schulen), in regionalen Gruppen (z. B. auch Fallberatungen mit Schulpsychologen), zwischen „gleichen“ Schulen. vorgeschlagene Inhalte sind: schulindividuelle Konzeptarbeit, konkrete Fallbeispiele/Fallbesprechungen, Materialnutzung (welche, wie eingesetzt, was hat sich bewährt), differenzierter Anfangsunterricht → Aufbereitung für Verbreitung an andere Schulen Großes Interesse besteht auch an einem vorbereiteten Erfahrungsaustausch zwischen Pilotschulen auf Fachtagen (Wie haben es andere gemacht? z. B. Konzepte Schuleingangsphase, Differenzierung im Unterricht ganz konkret (ohne Zweitlehrer), Methodenumsetzung, Praxisberichte, positive Beispiele). Der Hort sollte einbezogen werden. Es wird auf eine Beachtung erforderlicher/fehlender Zeitfenster bzw. eingeschränkter Ressourcen kleiner Kollegien für Austauschformate hingewiesen (Welche Formate sind praktikabel?). Es wird eine Integration des Austauschtools zur Pilotphase (Onlineplattform) in bereits bestehende gewohnte Strukturen vorgeschlagen.
Fortbildungen für personelle Unterstützung	<ul style="list-style-type: none"> Die personellen Unterstützungen wünschen sich grundsätzlich mehr Austausch untereinander. Als Inhalte für Fortbildungen werden genannt: Kenntnisse zu den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung, zur Diagnostik, zu konkreten eigenständigen Handlungsmöglichkeiten, Elternkommunikation bei Problemfällen/Gesprächsführung sowie Anforderungen an und Grenzen der Tätigkeit als personelle Unterstützung.
Fortbildung für Schulen	<ul style="list-style-type: none"> Die Pilotschulen wünschen sich konkrete schulische Weiterbildungsangebote, die sich an den jeweiligen Bedarfen der Kollegien orientieren.
Unterstüt-	<ul style="list-style-type: none"> Die Pilotschulen wünschen sich eine Sicherstellung gleichbleibender Ressourcen der personellen Unterstützung in den kommenden Schuljahren.

zung im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter sollen auch ohne vorliegende Diagnostik SuS unterstützen können.
Anerkennung Mehraufwand	<ul style="list-style-type: none"> Die Pilotschulen wünschen sich eine Anerkennung des Mehraufwandes ihrer Arbeit unter Pilotbedingungen. Es darf keine indirekten Stundenreduzierungen durch Wegfall von Inklusionsstunden geben.

Nachfolgend ist die Priorisierung der Hinweise für die weitere Umsetzung durch die umsetzenden der Pilotphase (Schulleitungen, personelle Unterstützungen, Beratungs-/Integrationsfachkräfte, regionale Koordinatorinnen und Koordinatoren) im Rahmen der regionalen Videokonferenzen dargestellt⁷⁵:

Abbildung 14: Hinweise für die weitere Umsetzung der Pilotphase



4.4.2 Hinweise für eine Flächenübertragung der Pilotidee

Für eine mögliche Übertragung der Pilotidee in die Fläche sind aus Sicht der Pilotschulen sowie regionalen Koordinatorinnen und Koordinatoren folgende Hinweise zu beachten:

Tabelle 15: Hinweise für eine Flächenübertragung der Pilotidee nach Schwerpunkten

Hinweise für eine Flächenübertragung der Pilotidee (Schwerpunkte)
<p>1. Es braucht eine sehr gute Vorbereitung aller Schulen auf solch einen Übergang:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vorbereitung der Schulleitungen und Schulträger (durch SMK) finanziellen Hintergrund prüfen und absichern Gewährleistung der personellen Absicherung Raumplanung in Konzepterstellung einbeziehen

⁷⁵ sh. Quellenverzeichnis G.d.

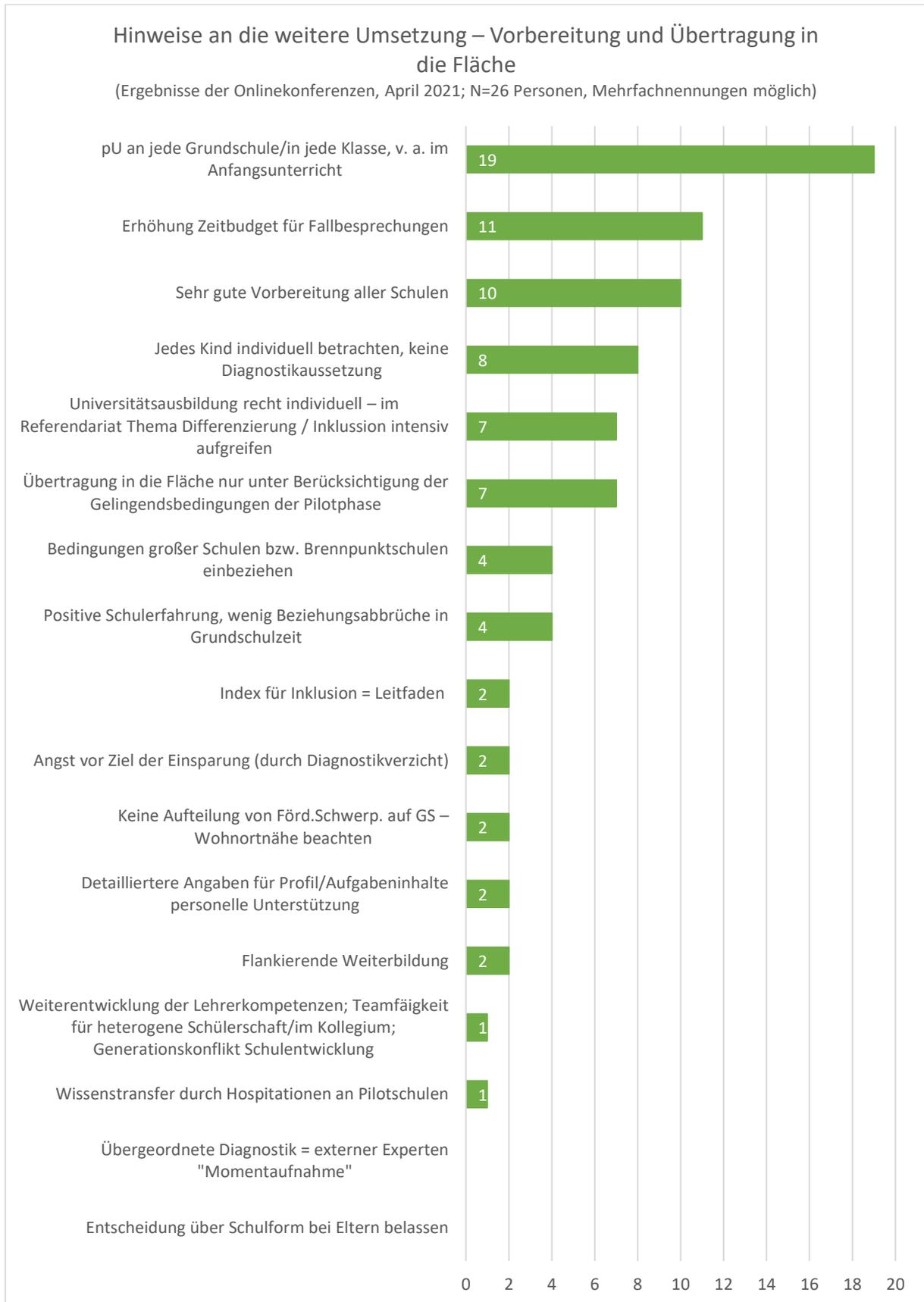
<ul style="list-style-type: none"> • rechtzeitige, geleitete Heranführung der Schulen (z. B. Pilotschule als Multiplikator in Schulleiterberatungen) • verlässliches Material • keine Seiteneinsteiger in Klasse 1 (fehlende Grundkompetenz, Abwesenheit, Einarbeitung in Pilotidee) • Öffentlichkeitsarbeit zur Stärkung der Akzeptanz der Pilotidee, Abbau von „Einsparungsängsten“
2. Übertragung in die Fläche nur unter Berücksichtigung der Gelingens-Bedingungen der Pilotphase
3. grundsätzliche Entscheidung über Schulform bei Eltern belassen
4. Jedes Kind soll individuell betrachtet werden – es soll keine generelle Diagnostikaussetzung geben – eine Vorbereitung der Schulen auf die SuS soll ermöglicht werden.
5. Es gilt, positive Schulerfahrungen für SuS zu ermöglichen, mit möglichst wenigen Beziehungsabbrüchen in der Grundschulzeit.
6. Erfahrungsaustausch und Wissenstransfer durch Hospitationen an Pilotschulen
7. übergeordnete Diagnostik = „Momentaufnahmen“ externer Experten basierend auf Rückmeldungen der Standortschulen
8. flankierende Weiterbildungen z. B. Wissen über Förderschwerpunkte, Arbeit mit Förderplänen, (lernziel)differenter Unterricht etc. Integration der Themen in die Lehrerbildung
9. personelle Unterstützung: <ul style="list-style-type: none"> • Für die Tätigkeit der personellen Unterstützung sollen konkrete Aufgabeninhalte benannt werden (Raster für Stellenausschreibung). • Eine personelle Unterstützung sollte grundsätzlich an jeder Schule/in jeder Klasse zur Verfügung stehen, v. a. im Anfangsunterricht.
10. Zeitressourcen für Fall- und Netzwerkarbeit zur Verfügung stellen
11. Bedingungen großer Schulen/Brennpunktschulen einbeziehen

Die Abbildung 15 (s. u.) listet die Hinweise noch einmal entsprechend der Häufigkeit der Nennungen auf.⁷⁶

Für die weitere Untersetzung der Hinweise braucht es mehr dokumentierte Erfahrungen im regulären Schulbetrieb.

⁷⁶ sh. Quellenverzeichnis G.d.

Abbildung 15: Hinweise für eine Flächenübertragung der Pilotidee



Quellenverzeichnis⁷⁷

- A. Dokumente der Pilotschulen
 - a. Dokumentenanalyse – Bewerbungsunterlagen
 - b. Dokumentenanalyse – Ausschreibungen für personelle Unterstützung
- B. Onlinebefragung
 - a. Onlinefragebögen, Vorlagen: 200716_IGS_Fragebögen KI, Ak, EI_Vorlage_V04.pdf
 - c. Auswertungsdokumente:
 - „210318_IGS_Auswertung der Aufgaben der pers.Unterstützung_gesamt.docx“; IRIS e.V.
- C. Dokumente zur personellen Unterstützung
 - a. 210318_IGS_Auswertung der Aufgaben der pers.Unterstützung_gesamt.docx
- D. Erweiterter Elternbefragung – nicht umgesetzt
 - a. 2201124_IGS_Entwurf_Onlinefragebogen Eltern_E01.pdf; Stand 24.11.2020; Email an SMK (Frau Bauer cc: Herr Neun) 24.11.2020;15:45 Uhr
- E. Erfahrungen der Koordinator:innen
 - a. 200708_Pilotphase_regKo_Fragenkatalog_F01 IRIS e. V..docx
 - b. 210505_IGS_Erhebung Daten reg.Koo_gesamt E01.xlsx
 - c. 210514_IGS_Erfahrungen der Koordinatoren E01.docx
 - d. Präsentation: 210127_IGS_Erfahrungen_regKo E04.pdf
 - e. 210215_IGS_Dokumentation_Reflexionsgespräch F01.pdf
 - f. Ergebnispräsentation der Reflexionsgespräche mit den regionalen Koordinatoren, AG Pilot 01.02.2021; 210201_IGS_Ergebnisse der Dokumentation AG Pilot 01.02.21_F01
- F. Interviews:
 - a. Leitfaden, übergreifend: 200506_IGS_Telefonat_Vorbereitung für Schulleitung_F01.pdf
 - b. Präsentation zur Zwischenergebnissen der Interviews:
 - c. Dokument: Kernaussagen der Telefoninterviews; Stand 09.04.2021
- G. Regionale Videokonferenzen
 - a. Handout zu den regionalen Videokonferenzen
 - 210415_IGS Handout_reg.Videokonferenz F02.pdf
 - b. Präsentation zur regionalen Videokonferenz:
 - 210422_IGS_regVideo_PilotSch_F01.pdf

⁷⁷ Auszug, der im Bericht zitierten Quellen

c. Protokolle der regionalen Videokonferenzen

- Protokoll reg. Videokonferenz „Leipzig“, vom 14.04.2021
- Protokoll reg. Videokonferenz „Dresden/Bautzen“, vom 19.04.2021
- Protokoll reg. Videokonferenz „Chemnitz“, vom 21.04.2021
- Protokoll reg. Videokonferenz „Zwickau“, vom 22.04.2021

d. Zusammenfassender Bericht zu den Ergebnissen der regionalen Videokonferenzen;

- 210514_IGS_Zusammenfassende Ergebnisse reg. Videokonferenzen E01.pdf

H. Dokumentationstabellen

- a. Vorlage: 190219_Datenmaterial regKo_F01.pdf
- e. Gesamtdokument Erhebung I und II: 210304_IGS_Zusammenfassender Bericht Erhebung I & II F01.pdf

I. Protokolle der AG Pilotphase

- e. 190607_IGS_AG Pilot 28.05.19_Protokoll_V01 AB.pdf
- j. 210504_IGS_AGPilottreffen_03.05.2021_Protokoll_E01.pdf

J. Weitere Dokumente der Pilotphase

- a. Leitfaden zur Pilotphase (SMK)

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen

Tabelle 1: Übersicht Erfahrungen und Konsequenzen bisherige Pilotphase	7
Tabelle 2: Anzahl der SuS, die in den ersten Unterrichtswochen auffällig wurden	30
Tabelle 3: bisherige Einzelfälle (EF) der Pilotphase.....	31
Tabelle 4: Voraussetzungen für Unterricht unter Pilotbedingungen	34
Tabelle 5: ausgeschriebene Tätigkeiten der personellen Unterstützung	40
Tabelle 6: umgesetzte Tätigkeiten der personellen Unterstützung.....	42
Tabelle 7: Rahmenbedingungen für den Einsatz der personellen Unterstützung (pU)	47
Tabelle 8: Angaben der Pilotschulen zu gewünschten Aus- und Fortbildungsinhalten.....	48
Tabelle 9: Angaben der Pilotschulen zu Personalbedarfen an den Schulen	51
Tabelle 10: Angaben der Pilotschulen/Lehrkräfte zu Beispielen eingesetzter Materialien	53
Tabelle 11: Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren im Vorbereitungsjahr.....	60
Tabelle 12: Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren in der Umsetzungsphase .	62
Tabelle 13: Wichtige Tätigkeiten, für die Ressourcen fehlten	63
Tabelle 14: Erwartungen an die weitere Umsetzung der Pilotphase	67
Tabelle 15: Hinweise für eine Flächenübertragung der Pilotidee nach Schwerpunkten	68

Abbildungen

Abbildung 1: Zeitplan der eingesetzten Dokumentationsmethoden	14
Abbildung 2: Übersicht der eingesetzten Dokumentationsmethoden	15
Abbildung 3: Pilotschulen nach LaSuB-Standorten.....	18
Abbildung 4: Zügigkeit der Pilotschulen.....	19
Abbildung 5: weiteres Personal an den Pilotschulen	20
Abbildung 6: Befürchtungen zur Pilotphase, die sich in der Umsetzung bestätigt haben	24
Abbildung 7: Mittel der Unterrichtsgestaltung nach Förderschwerpunkten.....	37
Abbildung 8: Angaben zu genutzten Methoden im Unterricht und deren Häufigkeiten.....	38
Abbildung 9: Lernmaterial und Voraussetzungen für Pilotunterricht.....	53
Abbildung 10: Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Kooperationen	55
Abbildung 11: Gelingens-Bedingungen für eine Flächenübertragung (Abstimmungs- ergebnis der Prioritäten).....	58
Abbildung 12: Schwerpunkte der Koordinatoren-Tätigkeit in der Umsetzungsphase	61
Abbildung 13: Tätigkeiten der Koordinatorinnen und Koordinatoren nach Arbeits- und Zeitintensität.....	62
Abbildung 14: Hinweise für die weitere Umsetzung der Pilotphase	68
Abbildung 15: Hinweise für eine Flächenübertragung der Pilotidee	70