Inklusion als Bereicherung für die Gesellschaft

Eine Betrachtung unter Berücksichtigung bildungsökonomischer Aspekte.

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung, dem Landesprüfungsamt für Lehrämter vorgelegt von:

Andreas Bruns

Matrikelnr. 3839907
Am Duffesbach 12
50677 Köln
0221/9334655
bruns.andreas@gmx.de

Köln, den 15. Oktober 2008
Inhalt

Abbildungsverzeichnis .................................................................................................................. 3
Tabellenverzeichnis ........................................................................................................................ 4
Abkürzungsverzeichnis .................................................................................................................. 5
1. Einleitung .................................................................................................................................. 6
2. Integration – Inklusion .............................................................................................................. 8
   2.1 Begriffliche Annäherung .................................................................................................. 8
   2.2 Inklusion als internationale Leitidee ............................................................................... 9
      2.2.1 UNO .................................................................................................................. 9
      2.2.2 Salamanca-Erklärung (UNESCO) ...................................................................... 10
      2.2.3 EU ................................................................................................................... 11
      2.2.4 KMK-Empfehlungen und gesetzliche Verankerung .......................................... 11
   2.3 Pädagogische Begründung .............................................................................................. 12
3. Bildungsfinanzierung .............................................................................................................. 14
   3.1 Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung ..................................................... 14
   3.2 Finanzierungsmodelle nach Cor W. Meijer .................................................................. 14
   3.3 Inklusionsfördernde und inklusionshemmende Faktoren ............................................ 17
      3.3.1 Inklusionshemmende Faktoren .......................................................................... 17
      3.3.2 Inklusionsfördernde Faktoren .............................................................................. 18
   3.4 Bildungsfinanzierung in der BRD .................................................................................... 19
      3.4.1 Das Bildungsbudget ............................................................................................ 20
         3.4.1.1 Finanzierungsbetrachtung ........................................................................... 21
         3.4.1.2 Durchführungs betrachtung ......................................................................... 22
      3.4.2 Höhe und Entwicklung der Bildungsfinanzierung in der BRD ............................ 24
   3.5 Die Bildungsfinanzierung der BRD im internationalen Vergleich .................................. 26
      3.5.1 Ausgaben pro Schüler .......................................................................................... 27
      3.5.2 Anteil der Ausgaben am BIP .............................................................................. 28
      3.5.3 Anteile der privaten und öffentlichen Ausgaben ................................................. 30
      3.5.4 Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Ausgaben ............................... 33
      3.5.5 Auswertung und Bezug zur Inklusion .................................................................. 34
4. Die Kosten bei integrierter und separater Unterbringung von
Schülern mit Förderbedarf ................................................................................... 39
4.1 Methode ........................................................................................................ 40
4.2 Berlin-Neukölln ............................................................................................. 42
4.3 Brandenburg: Landkreis Oder-Spree ............................................................. 44
4.4 Schleswig-Holstein: Landkreis Segeberg ....................................................... 45
4.5 Ergebnisse insgesamt und Empfehlungen ..................................................... 46
  4.5.1 Auswertung der Ausgangshypothesen ................................................... 46
  4.5.2 Zusammenfassung und Empfehlungen ................................................. 47
4.6 Internationale Studien zu den Kosten bei integrierter
und separater
sonderpädagogischer Unterrichtung .............................................................. 48
5. Sozioökonomische Teilhabe als Bereicherung für die Gesellschaft .......... 50
  5.1 Berufschancen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ........ 50
  5.2 Steigerung der Berufschancen von Schülern mit Förderbedarf durch Integra-
tion ................................................................................................................. 52
  5.3 Soziale Kosten ............................................................................................. 54
    5.3.1 Externe Effekte ..................................................................................... 55
    5.3.2 Produktionsentscheidungen mit und ohne Berücksichtigung
      externer Effekte ..................................................................................... 56
    5.3.3 Internalisierung externer Kosten nach Pigou ........................................ 59
  5.4 Externe Kosten im deutschen Bildungssystem ........................................... 61
  5.5 Fazit ............................................................................................................. 67
6. Fazit ..................................................................................................................... 68
Literaturverzeichnis ................................................................................................. 71
Anhang .................................................................................................................... 78
Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Bildungsausgaben 2005 nach finanzierenden Sektoren ........................................ 21
Abb. 2: Bildungsausgaben 2005 nach Bildungsbereichen ................................................. 22
Abb. 3: Anteile an staatlichen Ausgaben nach Schularten 2004 ........................................ 23
Abb. 4: Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte für Bildungswesen, Wissenschaft und Kultur 1975-2004 in Mrd. Euro ......................................................... 24
Abb. 5: Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte für Bildungswesen, Wissenschaft und Kultur 1975-2004 in % am BIP ......................................................... 25
Abb. 6: Jährliche Ausgaben für Bildungseinrichtungen pro Schüler nach Bildungsstufen ................................................................................................................. 28
Abb. 7: Ausgaben für Bildungseinrichtungen 2004 in % am BIP ........................................ 29
Abb. 8: Ausgaben für Primarstufe und Sekundarstufe I 2004 in % am BIP ......................... 30
Abb. 9: Private Anteile an den gesamten Bildungsausgaben 2004 in % ............................. 31
Abb. 10: Gesamte öffentliche Bildungsausgaben 2004 in % am BIP .................................... 32
Abb. 11: Öffentliche Bildungsausgaben in % der gesamten öffentlichen Ausgaben ......................... 33
Abb. 12: Produktionsentscheidung ohne externe Effekte .................................................. 37
Abb. 13: Produktionsentscheidung unter Berücksichtigung externer Effekte ..................... 58
Abb. 14: Allokationsoptimale Pigou-Steuer ...................................................................... 60
Abb. 15: Externe Kosten der Bildung .................................................................................. 63
Abb. 16: Gesellschaftliche Gesamtkosten bei verschiedenen Lebensläufen ...................... 65
Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Mögliche Modelle der Finanzierung sonderpädagogischer Förderung nach Cor W. Meijer (nummeriert) ........................................ 15
Tabelle 2: Notwendige Mehrausgaben, um 2004 den Anteil am BIP von 1975 und 1995 zu erreichen ..................................................... 26
Tabelle 3: unitcosts pro integriertem Schüler und fiktive unitcosts pro Schüler an der Sonderschule in Berlin-Neukölln .......................... 43
Tabelle 4: unitcosts pro integriertem Schüler und fiktive unitcosts pro Schüler an der Sonderschule im Landkreis Oder-Spree ..................... 44
Tabelle 5: unitcosts pro integriertem Schüler an 2 Grundschulen und fiktive unitcosts pro Schüler an der Sonderschule im Landkreis Segeberg ........ 45
<table>
<thead>
<tr>
<th>Abkürzung</th>
<th>Deutscher Begriff</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>BIP</td>
<td>Bruttoinlandsprodukt</td>
</tr>
<tr>
<td>BLK</td>
<td>Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung</td>
</tr>
<tr>
<td>BRD</td>
<td>Bundesrepublik Deutschland</td>
</tr>
<tr>
<td>EU</td>
<td>Europäische Union</td>
</tr>
<tr>
<td>GU</td>
<td>Gemeinsamer Unterricht</td>
</tr>
<tr>
<td>ISCED</td>
<td>International Standard Classification of Education</td>
</tr>
<tr>
<td>KMK</td>
<td>Ständige Kultusministerkonferenz der Länder</td>
</tr>
<tr>
<td>PPP</td>
<td>Purchasing Power Parity</td>
</tr>
<tr>
<td>SGB</td>
<td>Sozialgesetzbuch</td>
</tr>
<tr>
<td>SPD</td>
<td>Sozialdemokratische Partei Deutschlands</td>
</tr>
<tr>
<td>UNESCO</td>
<td>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation</td>
</tr>
<tr>
<td>UNO</td>
<td>United Nations Organization</td>
</tr>
</tbody>
</table>
1. Einleitung

Über die Tatsache, dass integrative oder inklusive Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung für alle Beteiligten Vorteile mit sich bringt, herrscht in fachwissenschaftlichen Kreisen Einigkeit. Nicht nur, dass nach lerntheoretischen Erkenntnissen heterogene Lerngruppen, entgegen dem in Deutschland, insbesondere in den so genannten bildungsnahen Schichten, vorherrschenden Irrglauben, die Kinder würden in möglichst leistungshomogenen Lernumfeldern bestmöglich gefördert, ein besseres Lernklima und somit bessere Vorraussetzungen für alle Kinder schaffen. Darüber hinaus verhilft Inklusion den Kindern zu verbesserten sozialen Kompetenzen und der Umgang mit vielfältig verschiedenen Mitmenschen, sei das Unterscheidungsmerkmal nun das Geschlecht, der ethnische oder kulturelle Hintergrund oder eine vorhandene oder nicht vorhandene Behinderung, wird zur Selbstverständlichkeit. Anhand dieser Erkenntnisse und moralisch ethischer Wertvorstellungen existieren zahlreiche internationale sowie nationale Resolutionen, welche die Integration/Inklusion klar befürworten und deren Umsetzung fordern, in vielen Ländern ist die Forderung in die Gesetzgebung eingeflossen, auch in der BRD. Auch auf politischer Ebene herrscht also Einigkeit.

Allerdings kommt bei aller Einigkeit auch immer wieder die Frage der finanziellen Realisierbarkeit auf, denn das Ziel der Inklusion sei nicht nur sinnvoll, sondern eben auch teuer, und vor allem in der BRD teurer als die Unterrichtung in den Sonder- schulen. Angesichts knapper Mittel und leerer Kassen von Ländern und Kommunen seien die noblen Pläne der Inklusion nicht oder nur bedingt realisierbar. Dies sieht auch das Bundesverfassungsgericht so, und hat dementsprechend den Ländern bei der Wahl des geeigneten Förderortes für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, entgegen der Gesetzgebung, die die Beschulung in Regelschulen klar der in Sonder schulen gleich stellt, in einem Urteil vom 08.10.1997 das Recht auf einen Haushalts vorbehalt eingeräumt.

In der vorliegenden Arbeit soll herausgestellt werden, ob die Argumentation, Inklusion, bzw. die inklusive Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sei zu teuer, tragbar ist. Dazu soll die Studie Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung von Ulf Preuss-Lausitz aus dem Jahre 2000 näher
beleuchtet werden, in welcher er Anhand einer Querschnittsstudie in drei Landkreisen/Stadtbezirken der Frage nachgegangen ist, was denn nun wirklich teurer sei, die sonderpädagogische Unterrichtung in Sonderschulen oder die in integrativen Situationen. Zum besseren Verständnis der finanzpolitischen Situation des Bildungssektors in Deutschland soll vorangehend, nach einer kurzen Einführung in die Thematik Integration/Inklusion, die Bildungsfinanzierung in der BRD genauer betrachtet werden. Dabei soll der Augenmerk darauf liegen, welche Strukturen der Bildungsfinanzierung in der BRD zugrunde liegen, welchen Einfluss diese auf die Inklusion haben (können), und wie es um den Stellenwert der Bildung in Deutschland, zumindest in finanzpolitischer Hinsicht, bestellt ist.

Abschließend soll die Frage der sozialen Gerechtigkeit im deutschen Bildungssystem gestellt und deren Auswirkungen auf Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf untersucht werden. Dabei soll auch aus ökonomischer Sichtweise der Nutzen von Bildungsinvestitionen mit besonderem Blick auf Schüler mit Förderbedarf diskutiert werden.


Zur besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit durchgehend das männliche Genus verwendet, womit beide Geschlechter gemeint sind.
2. Integration – Inklusion

2.1 Begriffliche Annäherung


Um dem Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Finanzierung des Bildungssystems mit besonderem Blick auf Integration/Inklusion Rechnung zu tragen, sollen im Hinblick auf die oben genannten definitorischen Schwierigkeiten im Folgenden die Begriffe Integration und Inklusion synonym verwendet werden. Beide Begriffe werden in erster Linie in Sinne der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit und ohne Behinderung verwendet. Im weiteren Sinne soll dabei die Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens berücksichtigt werden.

### 2.2 Inklusion als internationale Leitidee

Integration ist längst keine Forderung mehr, die nur von der Pädagogik gestellt wird. „Die Forderung nach Integration wird heute im internationalen Diskurs als das Bemühen um die Realisierung eines Menschenrechtes begriffen …“ (Feuser, 2003, S. 5), und ist „eine international anerkannte Politik“ (Wilhelm, Eggertsdóttir & Marinósson, 2006, S. 13f.). Dem entsprechend finden sich Deklarationen und Leitideen seitens der UNO, der UNESCO und der Europäischen Union, welche die Inklusion aller Menschen in die Gesellschaft und insbesondere in die schulische Ausbildung fordern (vgl. ebd., S. 14; Bürli, 2003, S. 1ff.).

#### 2.2.1 UNO

Seitens der UNO sind zahlreiche Deklarationen erschienen, welche sich mit den Menschenrechten im Allgemeinen und den Rechten behinderter Personen befassen. Insbesondere zu nennen wären an dieser Stelle die Deklaration der Rechte geistig behinderter Personen, die Deklaration der Rechte der behinderten Personen und die Standardregeln über Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung (vgl. Bürli, 2003, S.
2). „Die Deklarationen der UNO haben weltweite Gültigkeit, sind also … ein Maßstab dafür, wie sich die internationale Gemeinschaft zur Rechts- und Chancengleichheit von behinderten Menschen … und Integration stellen“ (ebd., S. 2). Zusammenfassend deklariert die UNO in diesen Dokumenten unter anderem die Rechte behinderter Personen auf Bildung und auf gesellschaftliche Teilhabe. Sonderschulen sind demnach nur dann akzeptabel, wenn Regelschulen noch keine adäquaten Angebote machen können, und auch dann nur als Vorbereitung der Integration (vgl. ebd.).

2.2.2 Salamanca-Erklärung (UNESCO)


Im Kern der Salamanca Erklärung steht die klare Befürwortung von integrativen Schulen als bestmögliche Form der schulischen Bildung unter Bezugnahme auf die allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 und auf Deklarationen der Vereinten Nationen. Es wird dabei zum Leitprinzip erhoben, „dass Schulen alle Kinder [Hervorhebung im Original], unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten, aufnehmen sollten“ (ebd., S.4). Hierbei sollten die Schulen Wege finden, alle Kinder erfolgreich zu unterrichten und den Kindern mit speziellen Bedürfnissen die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Integrativer Unterricht soll durch individuelle Curricula und eine kindzentrierte Pädagogik, welche sich an die Bedürfnisse jeden Kindes, an die Art und das Tempo des Lernprozesses anpasst, die erfolgreiche Unterrichtung aller Kinder gewährleisten.

Des Weiteren wird in der Erklärung die Bedeutung von schulischer Integration für die Entwicklung einer inklusiven, nicht diskriminierenden Gesellschaft erläutert, sowie Abstand von einem defizitorientierten Verständnis von Behinderung genommen. Als bestmögliche Voraussetzung für eine erfolgreiche schulische Integration wird die Form der gemeindenahen Beschulung angesehen (vgl. ebd., S. 5).

Darüber hinaus enthält die Erklärung einen Aktionsrahmen mit Leitlinien für den Fortschritt der Integration auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene, welcher die Felder Politik und Organisation, Schulfaktoren, Rekrutierung und Ausbildung pädagogischen Personals, externe unterstützende Systeme, Prioritäten, Perspektiven in der Gemeinde sowie erforderliche Mittel in Augenschein nimmt (ebd., S. 6ff.).

2.2.3 EU

Der Rat der europäischen Union hat unter anderem in Anschluss an die UN-Standards über Chancengleichheit für Menschen mit Behinderung einen Beschluss zur Umsetzung der Chancengleichheit für behinderte Menschen innerhalb der europäischen Union verabschiedet, sowie einen entsprechenden Leitfaden für empfehlenswerte Praktiken herausgegeben (vgl. Bürli, 2003, S. 3).

Auch hier wird zur Chancengleichheit und Verbesserung der Lebensqualität der Zugang zu Regelschulen und die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung postuliert (ebd., S. 3ff.). Ferner wird darauf hingewiesen, dass es das Ziel der Schulen sein muss, allen Schülern mit Hinblick auf besondere Bedürfnisse eine qualitativ hochwertige Ausbildung und einen maximalen Zugang zu bieten (ebd., S. 4).

2.2.4 KMK-Empfehlungen und gesetzliche Verankerung

Auch die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, 1994 herausgegeben von der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) „tragen … einem gewandelten pädagogischen Selbstverständnis Rechnung“ (S. 2), und betonen, dass „Die Bildung behinderter junger Menschen … verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben“ sei (ebd.). Es wird auf eine individualisierende und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene Sichtweise von sonderpädagogischer Förderung verwiesen, und
als Ziel erklärt, „die Bemühungen um gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht für Behinderte und Nichtbehinderte zu unterstützen“ (ebd., S. 3), sofern „die notwendige Qualität und der erforderliche Umfang der Fördermaßnahmen gesichert werden“ (ebd.).


2.3 Pädagogische Begründung


---

1 In welchem unter anderem die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben und Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft geregelt sind.

3. Bildungsfinanzierung

3.1 Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung


In der Auswertung stellt Meijer fest, dass verschiedene Finanzierungssysteme sich vor allem auf die Flexibilität des Angebots sonderpädagogischer Förderung auswirken können. „Sie können förmliche Verfahren … erforderlich machen, Bürokratie verursachen … sich auf die Position der Eltern auswirken oder die Notwendigkeit einer Dezentralisierung … deutlich machen“ (ebd., S. 173).

3.2 Finanzierungsmodelle nach Cor W. Meijer

Um die Daten der Länder auswerten zu können, entwickelt Meijer verschiedene mögliche Modelle zur Finanzierung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Anhand der Ergebnisse der Studie stellt Meijer fest, dass es aufgrund der großen Unterschiede der Finanzierungssysteme in den Ländern „nicht möglich [ist], die teilnehmenden Länder

Um die Länder dennoch einzuordnen, orientiert sich Meijer zur Entwicklung der Modelle unter vielen für Finanzierungssysteme bedeutsamen Faktoren an zwei „für die Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung relevantesten Parameter[n]“ (ebd., S.174): Zahlungsempfänger und Finanzierungsindikatoren. Der Parameter Zahlungsempfänger orientiert sich daran, wer oder welche Institution Mittel zugewiesen bekommt. Mittel können direkt an das Klientel vergeben werden, sie können an Sonderschulen oder Regelschulen, an regionale Einrichtungen oder an die Gemeinde vergeben werden (vgl. ebd.). An Finanzierungsindikatoren unterscheidet Meijer drei Hauptkategorien: die input-orientierte Finanzierung, die throughput-orientierte Finanzierung und die output-orientierte Finanzierung.

Die input-Finanzierung bezieht sich bei der Mittelvergabe direkt auf den festgestellten Bedarf auf Empfängerebene. Die throughput-Finanzierung „basiert auf den Funktionen oder Aufgaben, die erfüllt oder entwickelt werden müssen“ (ebd., S. 174f.). Bei der output-Finanzierung orientiert sich die Mittelzuweisung an sichtbaren Ergebnissen. Auch Kombinationen der verschiedenen Indikatoren sind möglich (vgl. ebd., S. 175). Aus der Kombination der verschiedenen Formen der beiden genannten Parameter ergeben sich folgende potentielle Finanzierungsmodelle:

<table>
<thead>
<tr>
<th>Empfänger/Indikator</th>
<th>Klient (Eltern)</th>
<th>Regelschule</th>
<th>Sonder- schule</th>
<th>Gemeinde</th>
<th>Regionale Einrichtung</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Input</td>
<td>1</td>
<td>2</td>
<td>5</td>
<td>8</td>
<td>11</td>
</tr>
<tr>
<td>Throughput</td>
<td>-</td>
<td>3</td>
<td>6</td>
<td>9</td>
<td>12</td>
</tr>
<tr>
<td>Output</td>
<td>-</td>
<td>4</td>
<td>7</td>
<td>10</td>
<td>13</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 1: Mögliche Modelle der Finanzierung sonderpädagogischer Förderung nach Cor W. Meijer (nummeriert)
(Quelle: Meijer, 1999; eigene Darstellung)
Wie in Tabelle 1 ersichtlich, hat Meijer die Parameter Empfänger und Indikator in allen möglichen Varianten miteinander kombiniert. Da die Kombinationen des Klienten als Empfänger mit den Indikatoren throughput und output nicht denkbar bzw. nicht realistisch sind, ergeben sich 13 mögliche Formen der Finanzierung. Die Hauptmerkmale der verschiedenen Modelle lassen sich wie folgt zusammenfassen:

**Klientelbezogene Finanzierung (1)**

Das Klientel, also die Schüler selbst oder die Eltern, erhalten direkt Mittel zuge- wiesen, die sie nach ihrem Gedenken für die bestmögliche sonderpädagogische Förderung einsetzen können. Die Klienten können ihre Mittel über verschieden Arten von Gutscheinsystemen oder als Pauschalsumme erhalten.

**Input Finanzierung (2;5;8;11)**


**Throughput Finanzierung (3;6;9;12)**

Der jeweilige Empfänger erhält Mittel zur Realisierung bestimmter Angebote oder Dienste. Die Mittel werden in der Regel einheitlich verteilt oder an der Gesamtschülerzahl bemessen. Die Mittelverteilung ist weder an bemessenem Bedarf noch an Ergebnisse gekoppelt.

**Output Finanzierung (4;7;10;13)**

3.3 Inklusionsfördernde und inklusionshemmende Faktoren


3.3.1 Inklusionshemmende Faktoren


Bei rein output-orientierten Modellen besteht dagegen die Gefahr, dass die Bereitschaft von Regelschulen, Schüler mit Förderbedarf aufzunehmen sehr gering ist wenn das Kriterium Leistung eine Rolle spielt. Selbst wenn die von vornherein schlechteren Leistungen berücksichtigt würden, gäbe es nach Meijer noch weitere Einwände (vgl. ebd., S. 192). Sollte der Erfolg der Sonderschulen an der Zahl der Überweisungen ihrer Schüler zu Regelschulen gemessen werden, würden die Sonderschulen umso mehr Mittel bekommen, umso weniger Schüler sie hätten. (ebd., S. 192f.).
Es gibt über die Modelle von Meijer hinaus noch weitere denkbare negative Einflussfaktoren für die Inklusion. So wird in der OECD-Studie *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools* von 1995 auf das (damaßige) Finanzierungssystem der Niederlande hingewiesen, in welchem die Sonderschulen und Integration getrennt finanziert wurden. Die Schüler in Sonderschulen erhielten mehr Mittel als dieselben Schüler in integrativen Situationen. „This has left ordinary schools with few incentives to educate children with special needs and has made it attractive for special schools to take them on“ (Hegarty, 1995, S. 79f.). Auch private Trägerschaften von Sonderschulen, wie in der Studie in Irland vorgefunden, wirken sich negativ auf die Bereitschaft zur Inklusion aus (vgl. ebd., S. 80). Hegarty betont aber klar die Notwendigkeit einer zusätzlichen Mittelzuweisung für Schüler mit Förderbedarf: „… the extreme of allocating money per child regardless of educational need would clearly discourage heads of ordinary schools from taking on children with special needs“ (ebd.).

Weiter kann nach Preuss-Lausitz (2000) festgestellt werden, dass sich eine Verteilung der Kosten auf unterschiedliche Kostenträger negativ auf die Bereitschaft zur Inklusion auswirken kann, wenn keine Gesamtkostenrechnung aufgestellt wird, jede Instanz also nur in ihrem Bereich Kostenrechnungen aufstellt und sich demnach einzelne Kostenträger der Inklusion aufgrund dieser unvollständigen Rechnungen entgegenstellen.

**3.3.2 Inklusionsfördernde Faktoren**


3.4 Bildungsfinanzierung in der BRD


Nach einer kurzen Darstellung der wichtigsten Definitionen soll zunächst die Verteilung der Zuständigkeiten auf Bund, Länder, Kommunen und Private in Augenschein genommen werden (Finanzierungsbetrachtung). Des Weiteren ist zu betrachten, in welchem Umfang sich die zur Verfügung stehenden Mittel auf welche Bereiche der Bildung verteilen (Durchführungs betrachtung). Die Höhe der Bildungsausgaben in Deutschland soll auf ihre Entwicklung hin und im internationalen Kontext betrachtet und im Anschluss allgemein und im Hinblick auf Inklusion bewertet werden.
3.4.1 Das Bildungsbudget


---

2 Siehe Anhang
3 Welche in den ISCED Kriterien zum Teil schon enthalten sind, zugunsten eines korrekten Gesamtergebnisses aus diesen aber wieder herausgerechnet werden.
4 Im kameralistischen Rechnungswesen werden die Ausgaben und Einnahmen einer Rechnungsperiode berücksichtigt und nicht wie im kaufmännischen die Aufwendungen und Erträge (vgl. hierzu auch Dohmen et. al. 2004, S. 60f.).
3.4.1.1 Finanzierungsbetrachtung


![Bildungsausgaben 2005 nach finanzierenden Sektoren](image)

Abb. 1: Bildungsausgaben 2005 nach finanzierenden Sektoren

(Quelle: Statistisches Bundesamt 2008b; eigene Darstellung)

Aus Abbildung 1 geht hervor, dass die Länder mit 51,1% den größten Teil des Bildungsbudgets tragen. Der zweitgrößte Anteil kommt in der BRD aus privaten Quel-
len, gefolgt von Gemeinden und Bund.\textsuperscript{5}

Betrachtet man das Bildungsbudget allgemein bildender Schulen isoliert, so stellt man fest, dass hier die tragende Rolle der Länder mit 80,9% noch deutlicher wird. Die Gemeinden liegen hier mit 16,8% im Schnitt des gesamten Bildungsbudgets, wobei die privaten Geldgeber mit 2,1% und der Bund mit 0,2% eine deutlich untergeordnete Rolle spielen\textsuperscript{6} (vgl. Klein, 2006, S. 107).

3.4.1.2 Durchführungsberücksichtigung

Bei der Verteilung der Mittel erhielten 2005 die allgemein bildenden Schulen (ISCED 1-4) mit 35,4% den deutlich größten Anteil an Bildungsinvestitionen, gefolgt vom Tertiärbereich (ISCED 5-6) mit 17,3%. Der Elementarbereich (ISCED 0) schlägt mit 8% zu Buche, immerhin 1,2% des Bildungsbudgets entfallen auf die Beförderung von Schülern.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Bildungsbereich</th>
<th>Anteil</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>1,2% Allgemeinbildende Bildungsgänge (ISCED 1-4)</td>
<td>9,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>8,0% Berufliche Bildungsgänge (ISCED 2-4)</td>
<td>10,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>35,4% Betriebliche Ausbildung im dualen System (ISCED 3-4)</td>
<td>17,3%</td>
</tr>
<tr>
<td>1,2% Schülerbeförderung (ISCED 1-4)</td>
<td>11,9%</td>
</tr>
<tr>
<td>1,2% Tertiärereich (ISCED 5-6)</td>
<td>5,3%</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Abb. 2: Bildungsausgaben 2005 nach Bildungsbereichen
(Quelle: Autorenguppe Bildungsberichterstattung, 2008; eigene Darstellung)

\textsuperscript{5} Zu berücksichtigen ist, dass das statistische Bundesamt hier einen Ausgangswert zugrunde legt, der sowohl die nach dem ISCED Standard festgelegten, als auch zusätzlich erbrachte Mittel in nationaler Abgrenzung berücksichtigt.

\textsuperscript{6} Werte von 2003
Betrachtet man die Aufteilung der Mittel auf die verschiedenen Schularten, kommt man zu folgendem Ergebnis. Im Jahr 2004 erhielten von allen staatlichen Ausgaben im Bereich allgemeinbildender und beruflicher Schulen die Regelschulen (Grund-, Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasien und Kollegs) 68,9%. Die Sonderschulen erhielten 9,5% und die beruflichen Schulen 14% der aufgewendeten Mittel (Abb.3).

![Anteile an staatlichen Ausgaben nach Schularten 2004](image)

Abb. 3: Anteile an staatlichen Ausgaben nach Schularten 2004
*Quelle: BLK 2006; eigene Berechnungen; eigene Darstellung*

3.4.2 Höhe und Entwicklung der Bildungsfinanzierung in der BRD


Bei der Betrachtung der Entwicklung der Bildungsausgaben seit 1975 ist in absoluten Zahlen zwar eine kontinuierliche Steigerung der Ausgaben zu verzeichnen, setzt man diese Zahlen allerdings in Verhältnis zu der Entwicklung des Bruttoinlandsproduktes (BIP) ist festzustellen, dass sich die Steigerung der Ausgaben nur unterproportional gegenüber der Steigerung des BIP verhält (siehe Abb. 4 und 5).

---

**Abb. 4: Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte für Bildungswesen, Wissenschaft und Kultur 1975-2004 in Mrd. Euro**

(Quelle: BLK, 2006, S. A16; eigene Darstellung)

Abbildungen

Abb. 5: Ausgaben (Grundmittel) der öffentlichen Haushalte für Bildungswesen, Wissenschaft und Kultur 1975-2004 in % am BIP


<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th></th>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Bildungswesen</td>
<td>30 Mrd. Euro</td>
<td>6 Mrd. Euro</td>
</tr>
<tr>
<td>Bildungswesen</td>
<td>29,4 Mrd. Euro</td>
<td>4,4 Mrd. Euro</td>
</tr>
</tbody>
</table>


Besonders deutlich wird, dass die 30 Mrd. Mehrausgaben, die notwendig wären, um den Anteil am BIP von 1975 wieder zu erreichen, zum größten Teil (29,4 Mrd.) in das Bildungswesen im engeren Sinne fließen müssten.


3.5 Die Bildungsfinanzierung der BRD im internationalen Vergleich

Neben der Entwicklung der Bildungsausgaben in Deutschland stellt sich die Frage, wie sich die BRD im internationalen Vergleich platziert. „Internationale bildungs-statistische Vergleiche haben für die nationale Bildungspolitik eine immer wichtiger werdende Orientierungsfunktion“ (Dohmen et. al., 2004, S. 137). Seit einigen Jahren

3.5.1 Ausgaben pro Schüler

Bei den jährlichen Ausgaben pro Schüler liegt Deutschland mit 7802 US Dollar knapp über dem OECD Durchschnitt von 7572 US-Dollar. (vgl. OECD 2007, Table B1.1a). Bei genauerer Betrachtung, aufgeteilt nach Schulstufen, zeigt sich, dass die BRD in den Bereichen der Primarstufe (primary education; ISCED 1) und der Sekundarstufe I (lower secondary education; ISCED 2) jeweils unter dem Durchschnitt der OECD Länder liegt. Im Bereich der Sekundarstufe II (upper secondary education; ISCED 3) liegt die BRD dagegen deutlich und in der tertiären Bildung (tertiary education; ISCED 5-6) leicht über dem Durchschnitt.

7 Unter denen sich unter anderem alle Mitgliedsstaaten der EU, die USA und Japan befinden
8 Kaufkraftparitäten sind Währungsumrechnungskurse, die die Kaufkraft der verschiedenen Währungen ausgleichen. Es wird folglich nicht in aktuellen Wechselkursen umgerechnet, sondern anhand des Wertes eines Waren- und Dienstleistungskorbes (engl. Purchasing power parity = ppp) (vgl. hierzu Dohmen et. al. 2004, S. 137f.)
3.5.2 Anteil der Ausgaben am BIP

Der Anteil der Bildungsausgaben gemessen am BIP verdeutlicht, „welche Bedeutung der Staat dem Bildungsbereich beimisst und für wie wichtig er Investitionen in das ‚Humankapital‘ seiner Bevölkerung hält“ (Dohmen et. al., 2004, S. 29). Hier steht Deutschland mit 5,2%\(^9\) auf Platz 19 der 28 Länder, für die Daten zur Verfügung standen und damit deutlich unter dem OECD Durchschnitt\(^{10}\) von 6,2%. Die Werte bewegen sich in einer Spanne von 8% in Island bis zu 3,4% in Griechenland. Ebenfalls deutlich über dem Durchschnitt liegen die USA, Dänemark, Neuseeland und Schweden. Auch bei dieser Betrachtung ist die Entwicklung der Höhe der Ausgaben interessant. So haben von 23 Staaten, von denen entsprechende Daten vorlagen, 16 ihre Ausgaben im Verhältnis zum BIP seit 1995 zum Teil erheblich gesteigert. In 7 Staaten verringerten sich dagegen die Ausgaben im Verhältnis zum BIP, darunter auch

\(^9\) Nach den Bemessungsgrundlagen der OECD
\(^{10}\) Im Bericht der OECD werden sowohl gewichtete Mittelwerte (OECD total) als auch unge- wichtete Durchschnittswerte (OECD average) verwendet. Da die gewichteten Mittelwerte nicht in allen Tabellen verfügbar sind, wurden für die vorliegende Arbeit ausschließlich die unge- wichteten Durchschnittswerte verwendet und als OECD Durchschnitt gekennzeichnet.
Deutschland mit einem Rückgang um 0,2% (vgl. OECD, 2007, Table B2.1).

Abb. 7: Ausgaben für Bildungseinrichtungen 2004 in % am BIP

(Quelle: OECD 2007, Table B2.1; eigene Darstellung und Übersetzung)

Auch hier verdeutlicht ein differenzierter Blick auf die Verteilung der Mittel auf die verschiedenen Schulstufen, dass in der BRD in der Primar- und Sekundarstufe I sowie im Tertiärbereich besonders große Defizite zu verzeichnen sind. Wie in Abbildung 8 zu sehen, lässt Deutschland bei den Ausgaben für die Primarstufe und Sekundarstufe I nur noch 5 andere Länder von 29 erfassten hinter sich. Hier bildet mit 3,8% erneut Island die Spitze, des Weiteren erzielen Mexiko, Neuseeland, Spanien, die USA und die skandinavischen Länder hohe Werte. Weniger als Deutschland mit 2,0% investieren nur noch Tschechien, die Slowakei, Belgien, Großbritannien und Griechenland.
Im Bereich der Sekundarstufe 2 liegt die BRD dagegen mit 1,2% mit einem Prozentpunkt nur knapp unter dem Durchschnitt der OECD Länder. Im Tertiärbereich liegt Deutschland mit 1,1% noch deutlicher unter dem OECD Durchschnitt von 1,9% als im Primar- und Sek. I Bereich.

3.5.3 Anteile der privaten und öffentlichen Ausgaben

In Anbetracht des hohen Anteils an privaten Mitteln in der BRD, schneidet sie bei der Betrachtung der Aufwendung öffentlicher Mittel noch schlechter ab als in der Betrachtung der gesamten Ausgaben. Hier belegt Deutschland mit 4,6% des BIP den zwanzigsten Platz von 28 Ländern und liegt mit 0,8 Prozentpunkten noch deutlicher unter dem OECD Durchschnitt von 5,4% des BIP.

Wie in Abbildung 10 zu sehen ist, investieren weniger öffentliche Mittel als Deutschland nur noch Italien, Korea, Tschechien, Spanien, die Slowakei, die Türkei, Japan und Griechenland in die Bildung. Spitzenwerte von bis zu 8,4% finden sich hier erneut bei den skandinavischen Ländern, sowie bei Neuseeland mit 6,5 und Island mit 7,6% am BIP.
Besonders hoch liegen die Anteile der privaten Investitionen in Deutschland im Bereich der Primarstufe, Sekundarstufe und postsekundärer, nicht tertiärer Ausbildung. Hier belegt Deutschland mit 18,1% privater Mittel den zweiten Platz hinter Korea mit 20,5% und liegt fast zehn Prozentpunkte über dem OECD Durchschnitt von 8,3% (vgl. OECD, 2007, Table 3.2a). Allein im tertiären Sektor fallen im Referenzjahr 2004 die privat finanzierten Anteile in der BRD eher niedrig aus und liegen mit 13,6% deutlich unter dem OECD Durchschnitt von 24,3%. Allerdings dürfte sich dieser Wert bis heute nach Einführung der Studiengebühren in den meisten Ländern der Bundesrepublik merklich nach oben bewegt haben.
3.5.4 Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Ausgaben

„Dieser Indikator bringt zum Ausdruck, welcher Anteil der gesamten öffentlichen Ausgaben für Bildung eingesetzt wird; er zeigt an, welcher Stellenwert der Bildung in einem Land im Vergleich zu anderen öffentlichen Aufgabenbereichen zukommt“ (Dohmen et.al., 2004, S. 144). Deutschland liegt mit 47,1% öffentlichen Ausgaben gemessen am BIP im oberen Drittel der OECD Länder (vgl. OECD 2007, Table X2.1). Trotzdem kommt es zu einer weiteren Verschiebung nach unten, wenn man die Bildungsausgaben nicht gemessen am BIP, sondern gemessen an den gesamten öffentlichen Ausgaben betrachtet. Hier lässt die BRD mit 9,8% lediglich noch Griechenland und Italien hinter sich und belegt damit zusammen mit Japan den drittletzten Platz. Der Wert von Mexiko liegt hier mit 23,1% bei mehr als dem zweieinhalbfachen des deutschen Wertes.

![Diagramm: Öffentliche Bildungsausgaben in % der gesamten öffentlichen Ausgaben](Quelle: OECD 2007, Table B4.1; eigene Darstellung und Übersetzung)

Abb. 11: Öffentliche Bildungsausgaben in % der gesamten öffentlichen Ausgaben

(Quelle: OECD 2007, Table B4.1; eigene Darstellung und Übersetzung)

11 Hier: Gesamte Öffentliche Ausgaben, nicht nur Bildung
3.5.5 Auswertung und Bezug zur Inklusion


Hinsichtlich des Indikators Bildungsausgaben pro Schüler liegt die Bundesrepublik zwar knapp über dem OECD Durchschnitt, allerdings lässt die Verteilung der Mittel erkennen, dass die Ausgaben insgesamt relativ höher werden, je höher der angestrebte Bildungsweg ist (vgl. ebd., S. 34). An dieser Verteilungsstrategie lässt sich kritisieren,

---

12 siehe Kap. 3.4.2


Roman Jaich beziffert in seinem Gutachten die notwendigen Mehrausgaben für ein zukunftsfähiges Bildungssystem auf jährlich rund 37 Mrd. Euro. Mit dieser „unteren Grenze“ (Jaich 2008, S. 100), ließen sich die Forderungen nach Verbesserungen der Betreuung von unter Dreijährigen, die Einrichtung weiterer Ganztagesbetreuungsplätze im vorschulischen sowie im schulischen Bereich, Verbesserungen in den Bereichen beruflicher Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung und nicht zuletzt eine Ver-

„offenkundig nur an die anfallenden Lehrerkosten gedacht [wurde]“ (ebd.). Die Art der Verteilung der zu tragenden Kosten bei der Bildungsfinanzierung in Deutschland (siehe Kap. 3.4.1.1) stellt somit einen weiteren inklusionshemmenden Faktor dar. Da die Kosten für Lehrergehälter, welche bei gemeinsamem Unterricht durch den Mehrbedarf an sonderpädagogischer Betreuung kurzfristig erst einmal steigen, von den Ländern getragen werden, liegt hier unter Berücksichtigung des Haushaltsvorbehalts eine Entscheidung gegen inklusive Unterrichtung relativ nahe. Bestenfalls kann eine Bewilligung inklusiver Maßnahmen innerhalb eines gewissen Kostenrahmens erwartet werden. Da hier aber potentielle Einsparmöglichkeiten auf Ebene der äußeren Schulangelegenheiten keine Berücksichtigung finden, fordert Preuss-Lausitz „eine Gesamtrechnung sowohl innerhalb der sonderpädagogischen Personalkosten als auch auf der Ebene von Gesamtrechnungen, die die übrigen Kostenträger einbezieht“ (ebd., S. 123). Ein besonderes Augenmerk richtet Preuss-Lausitz auf die Trägerschaft der Beförderungskosten. Demnach wäre die wohnortnahe Integration bei einer Überbreitung der Gemeindegrenzen seitens des Schülers auf dem Weg zur Sonderschule, inklusionsfördernd, wenn der Kostenträger für die Beförderung die Heimatgemeinde des Schülers ist. In diesem Fall würde die Gemeinde durch die wohnortnahe Integration Kosten sparen. Ist der Träger allerdings die Gemeinde in der die Sonderschule liegt oder eine übergeordnete Instanz, so werden der Heimatgemeinde des Schülers durch die Integration zusätzliche Kosten entstehen und sie wird die Integration nicht unterstützen (ebd., S.27f.).


Der in der OECD Studie deutlich gewordene Trend zu einer überdurchschnittlichen Mittelvergabe an Bildungsgänge mit einem höchstmöglichen Bildungsabschluss ist sogar als Gegenbewegung zu den Anstrengungen einer optimalen Förderung eher


All die oben angeführten Faktoren sollen keinesfalls ein Kosten-Nutzen Kalkül bezüglich sonderpädagogischer Förderung befürworten. Sie sollen vielmehr, abgesehen von der Tatsache, dass die bestmögliche Förderung aller Schüler auch bei einem Kostenmehraufwand erstrebenswert wäre, die Rolle, die finanzielle Faktoren bei der Umsetzung der geforderten Ziele bezüglich der Inklusion15 spielen, und diese unter Umständen verhindern, aufzeigen.

14 siehe Kap. 3.3
15 siehe Kap. 2
4. Die Kosten bei integrierter und separater Unterbringung von Schülern mit Förderbedarf


---

16 Der von Preuss-Lausitz verwendete Begriff gemeinsamer Unterricht soll in der vorliegenden Arbeit gemäß Kapitel 1 gleichbedeutend zu den Begriffen Integration und Inklusion verwendet werden.

17 2006 liegt die Zahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen bei 15,7% (vgl. KMK, 2008, S. 5).
4.1 Methode


Die von Preuss-Lausitz geforderte Gesamtbetrachtung der Kosten der sonderpädagogischen Förderung sollte im Idealfall die Betrachtung der pädagogischen Personalkosten, der Beförderungskosten für die Schüler, der Betriebs- und Verwaltungskosten für die Schule, Kosten für Schulform (Halb- oder Ganztags) und Schulzeit (Zurückstellungen und Klassenwiederholungen), die Kooperationskosten und die gesamtgesellschaftlichen Folgekosten sowohl bei integrierter als auch bei separater Beschulung von Schülern mit Förderbedarf einbeziehen (vgl. ebd., S. 9f.). Bei der durchgeführten Querschnittsstudie schließen sich die Betrachtung der Schulzeit sowie die gesellschaftlichen Kosten aus, da hierfür ein längerer Beobachtungszeitraum von Nöten wäre. Ebenso wurden die Kosten für Halb-, oder Ganztagsformen sowie die damit verbundenen Personalkosten für eine eventuelle Nachmittagsbetreuung ausgeklammert. Die übrigen Punkte wurden von Preuss-Lausitz für die Studie zu drei Komplexen gebündelt: erstens die pädagogischen Personalkosten, zweitens die Beförderungskosten und drittens die Betriebs- und Verwaltungskosten (ebd.). Diese Aufteilung richtet sich
Die Kosten bei integrierter und separater Unterbringung von Schülern mit Förderbedarf

nach der üblichen Verteilung auf die verschiedenen Kostenträger. Die Personalkosten trägt in der Regel das Land, die Beförderungskosten sind vom Land mitfinanziert, Kostenträger ist aber i. d. R. der Schulträger (welcher je nach Schulform und Land unterschiedlich sein kann), und die Betriebs- und Verwaltungskosten werden vom Schulträger übernommen. Zur endgültigen Vergleichbarkeit werden die Kosten als so genannte unitcosts berechnet. Die unit costs bezeichnen die „Gesamtkosten eines Schülers pro Haushaltsjahr“, welche sich „aus der Summe der drei Kostenbereiche an einer Schule, dividiert durch die Zahl der Schüler an einer Schule [ergeben]“ (ebd., S. 11). Im Falle einer integrierten Unterrichtung fallen somit zusätzlich zu den Kosten für Regelschüler noch die Kosten für die sonderpädagogische Betreuung sowie die Beförderungskosten für die Schüler mit Förderbedarf an.


Preuss-Lausitz legt seiner Studie folgende Hypothesen zugrunde:

1. Die unitcosts für Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf übersteigen die von Regelschülern im Schnitt um das Doppelte bis Dreifache.
2. GU ist nicht teurer als Sonderbeschulung.
3. GU ist dann besonders kostengünstig, wenn wohnortnahe Integration quantitativ erhebliche Ausmaße hat.
5. Die Träger der Personalkosten müssen bei geringen Anteilen integrativer Beuschung höhere Kosten übernehmen.
7. Je höher unitcosts in Sonderschulen sind, desto höher ist der Einspareffekt durch GU.

**4.2 Berlin-Neukölln**

Im Berliner Stadtbezirk Neukölln gibt es zum Untersuchungszeitraum insgesamt 66 öffentliche allgemeinbildende Schulen. Diese unterteilen sich in 35 Grundschulen, sechs Hauptschulen, fünf Realschulen, fünf Gymnasien, sechs Gesamtschulen und neun Sonderschulen. Es gibt 1.509 Sonderschüler, von denen 77 in anderen Berliner Bezirken wohnen. Im Grundschulbereich, im Falle Berlins also in den Klassen 1-6 werden zum Zeitpunkt der Studie von 1.175 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 304 im gemeinsamen Unterricht beschult, 871 Kinder besuchen die Sonderschule. Zur exemplarischen Untersuchung der Kosten wurden gemeinsam mit Bezirk

<table>
<thead>
<tr>
<th>Durchschnittliche unitcosts pro integriertem Schüler</th>
<th>Fiktive durchschnittliche unitcosts pro Schüler an der Sonderschule</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>24.023 DM</td>
<td>22.825 DM</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 3: unitcosts pro integriertem Schüler und fiktive unitcosts pro Schüler an der Sonderschule in Berlin-Neukölln (Quelle: Preuss-Lausitz, 2000, S. 51; eigene Darstellung)

Nach den Berechnungen von Preuss-Lausitz ist im Berliner Bezirk Neukölln also die integrative Unterrichtung pro Schüler und Haushaltsjahr um 1.198 DM teurer als die entsprechende Unterrichtung in Sonderschulen. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass der herangezogene Wert für die vier sprachbehinderten sowie für die acht verhaltensauffälligen Kinder zu den unitcosts an einer jeweiligen Sonderschule die Beförderungskosten nicht mit einbezieht, welche im Schnitt in Neukölln bei 4000,- DM pro befördertem Schüler lagen. „Unter Einbeziehung dieses Aspekts verschwindet der geringere Kostenanteil der Beschulung in Sonderschulen (ebd., S. 51).
4.3 Brandenburg: Landkreis Oder-Spree


Für den Landkreis Oder-Spree wurden die Kosten der sieben Förderschulen mittels zur Verfügung stehender Daten ermittelt und auf die unitcosts umgerechnet. Exemplarisch wurden die unitcosts einer integrativen Grundschule berechnet, welche insgesamt 363 Schüler betreut, davon 14 mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Anhand der aus den Förderschulen ermittelten unitcosts wurden auch hier wieder die fiktiven Kosten der Integrationsschüler ermittelt, die anfallen würden, wenn die Schüler die jeweiligen Sonderschulen besuchen würden.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Durchschnittliche unitcosts pro integriertem Schüler</th>
<th>Fiktive durchschnittliche unitcosts pro Schüler an der Sonderschule</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>18.510 DM</td>
<td>21.087 DM</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 4: unitcosts pro integriertem Schüler und fiktive unitcosts pro Schüler an der Sonderschule im Landkreis Oder-Spree (Quelle: Preuss-Lausitz, 2000, S. 75; eigene Darstellung)

4.4 Schleswig-Holstein: Landkreis Segeberg

Im Landkreis Segeberg gibt es zum Zeitpunkt der Studie 46 Grundschulen sowie sechs Grund- und Hauptschulen, acht Hauptschulen, 13 Realschulen, neun Gymnasien und 2 Gesamtschulen. Insgesamt befinden sich im Landkreis 14 Sonderschulen und sonderpädagogische Förderzentren. Von den 1142 Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind 466 im gemeinsamen Unterricht integriert und 676 besuchen die Sonderschule. Die Berechnungen der unitcosts erfolgen nach demselben Prinzip wie in den beiden vorangegangenen Beispielen. Allerdings werden in diesem Fall 2 Grundschulen exemplarisch für die Berechnungen ausgewählt, von denen Grundschule (A) fünf Schüler mit geistiger Behinderung und einen sehbehinderten Schüler, und Grundschule (B) zehn Schüler mit Lernbehinderung und einen sprachbehinderten Schüler betreut.

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>Durchschnittliche unitcosts pro integriertem Schüler</th>
<th>Fiktive durchschnittliche unitcosts pro Schüler an der Sonderschule</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Grundschule (A)</td>
<td>23.238 DM</td>
<td>43.655 DM</td>
</tr>
<tr>
<td>Grundschule (B)</td>
<td>13.076 DM</td>
<td>16704 DM</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Tabelle 5: unitcosts pro integriertem Schüler an 2 Grundschulen und fiktive unitcosts pro Schüler an der Sonderschule im Landkreis Segeberg
(Quelle: Preuss-Lausitz, 2000, S.98; eigene Darstellung)

Sowohl an Grundschule (A) als auch an Grundschule (B) konnten geringere unitcosts bei integriertem Unterricht ermittelt werden. Deutlich wird darüber hinaus, dass der Einspareffekt bei der Integration von Schülern mit geistiger Behinderung bzw. mit „schwereren Behinderungsarten“ (Preuss-Lausitz, 2000, S. 99) besonders hoch ist.
4.5 Ergebnisse insgesamt und Empfehlungen

4.5.1 Auswertung der Ausgangshypothesen

Hypothese (1) sieht Preuß-Lausitz durch seine Studie bestätigt. Allerdings räumt er enorme Schwankungen bei den Zahlen ein. So „liegen die Kosten für Kinder mit son-
derpädagogischem Förderbedarf hier, je nach Förderschwerpunkt, beim 2-10fachen“ (2000, S. 117). Des Weiteren betont er, dass eine breitere Vergleichszahl, insbesondere ergänzt durch eine Analyse der Sekundarstufen, wünschenswert wäre (vgl. ebd.)

Hypothese (2), die für die Studie, ebenso wie für die vorliegende Arbeit, die Kern-
hypothese bildet, kann „insgesamt, mit erheblichen Schwankungen zwischen den Bun-
desländern und zwischen den einzelnen Schulen, als bestätigt gelten“ (ebd., S. 118). Im Landkreis Oder-Spree und im Landkreis Segeberg lagen die untersuchten Kosten bei integrativer Unterrichtung, vor allem bei Integration geistig Behinderter, signifikant unter den Kosten einer vergleichbaren Beschulung in Sonderschulen. In Berlin-Neu-
kölln schien die Integration teurer als die Unterrichtung in Sonderschulen, allerdings kann man neben der oben erwähnten fehlenden Einbeziehung der Beförderungs-
kosten die höheren Kosten durch „die in der untersuchten Grundschule nicht inte-
grierten Kinder mit geistiger Behinderung erklären“ (ebd.).

Die Hypothesen (3), (4) und (6) können erwartungsgemäß ebenfalls als bestätigt gelten, da bei GU, bzw. wohnortnaher Integration logischerweise Einsparpotentiale im Bereich der Beförderung sowie der Betriebs- und Verwaltungskosten greifen. Be-
züglich Hypothese (6) ist anzumerken, dass zwar bei Schließung ganzer Klassen oder Schulen, insbesondere, wenn es sich um kleine Standorte handelt, Betriebskosten ein-
gespart werden, es hier allerdings zu Konfliktsituationen zwischen den verschiedenen Trägern kommen kann, da in der Regel die Sonderschulen vom Kreis, die Grund-
schulen dagegen von der Kommune getragen werden (vgl. ebd., S. 119).

Hypothese (5) „muss differenziert beantwortet werden: In Segeberg und im Land-
kreis Oder-Spree trifft die Hypothese nicht zu, in Berlin trifft sie zu“ (ebd., S. 120).
In den beiden Landkreisen waren die Personalaufwendungen im GU entgegen der Hypothese geringer als bei Unterrichtung in Sonderschulen, in Berlin waren sie höher. Letztlich hängt das Ergebnis von der Politik vor Ort und den gewählten Verfahren zur Stundenzuweisung ab (vgl. ebd., S. 119f.).
Die Hypothesen (7) und (8) wurden klar bestätigt. Allerdings gibt Preuss-Lausitz bezüglich Hypothese (7) zu bedenken, dass „in beiden Systemen genau geprüft werden müsste, welche Qualität von Förderung durch welche materielle Ausstattung tatsächlich erfolgt und was sie bewirkt“ (ebd., S. 121), da in den Grundschulen Sonderausstattung und damit Fördermöglichkeiten wegfallen. Bei unterschiedlichen Verfahren und dementsprechend stark voneinander abweichenden Zahlen, weisen die Ergebnisse der untersuchten Regionen doch tendenziell in die gleiche Richtung. Für allgemeine Aussagen wären jedoch „in 16 Bundesländern jeweils differenzierte eigene Studien nötig“ (ebd.).

4.5.2 Zusammenfassung und Empfehlungen


4.6 Internationale Studien zu den Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung


19 Hier äquivalent zu den Begriffen Integration und Inklusion zu verstehen.
Integration die kostengünstigste Form der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf darstellt.

Im Kapitel resources der OECD Studie, stellt Hegarty fest: „Such comparisons are possible, but extremely difficult to make“ (1995, S. 77). Dennoch zitiert er Stellungnahmen von Australien und Irland. Die australische Stellungnahme lautet: „that it is generally agreed, that the education of a disabled student is less resource intensive in an integrated setting as compared to enrolment in a segregated setting“ (ebd., S77f.) und Irland stellt dar: „it is generally less costly to educate a disabled child in an integrated setting“ (ebd.). Des Weiteren bezieht Hegarty sich auf eine vorangegangene Studie der OECD, in welcher sich herausstellte, dass die Kosten für die sonderpädagogische Unterrichtung in Sonderschulen in Australien, Dänemark, Italien, Spanien und den USA um das vier- bis 15fache höher lagen als die Kosten für die reguläre Unterrichtung eines Grundschülers, die Kosten für die sonderpädagogische Unterrichtung in integrativer Form dagegen nur das zwei- bis vierfache. Demnach kostet die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Sonderschulen, so folgert Hegarty, das zwei- bis fünffache der Unterrichtung dieser Schüler im integrativen Unterricht (vgl. ebd., S. 78). Abschließend fasst Hegarty zusammen: „While comparative costs of integrated and segregated special education are extremely difficult to estimate, such evidence as there is points consistently in the same direction. It appears that, for the vast majority of children with special needs, education in integrated setting is not inordinately costly and is in any case less expensive than their placement in special schools“ (ebd., S. 80).


20 Siehe Kap. 4:
5. Sozioökonomische Teilhabe als Bereicherung für die Gesellschaft

Die oben angeführte Argumentation soll in keinem Fall in der Richtung interpretiert werden, als dass sie befürwortete, für die Bildungslandschaft und insbesondere für die sonderpädagogische Förderung solle unter einer kurzfristig gedachten, rein ökonomischen Perspektive die kostengünstigste Variante auch die anzustrebende sein. Dies wäre nicht nur moralisch verwerflich, sondern auch schlichtweg falsch. Im Gegen teil soll aufgezeigt werden, dass es mittel- und langfristig betrachtet auch unter rein ökonomischer Perspektive nicht von der Hand zu weisen ist, dass höhere Investitionen in die Bildung und die sonderpädagogische Förderung erforderlich wie auch sinnvoll sind. Hierbei sollen die Aussichten auf eine sozioökonomische Teilhabe an der Gesellschaft, gemessen an den Chancen auf eine reguläre Einbindung in den ersten Arbeitsmarkt berücksichtigt werden. Dabei sollen modellhaft nicht nur die Kosten für die schulische Ausbildung selbst, sondern angelehnt an das wohlfahrtsökonomische Modell der externen Kosten auch die gesellschaftlichen Folgekosten des Sonderschul systems der BRD, welches großteils Schüler ohne Hauptschulabschluss hervorbringt, in Betracht genommen werden.

5.1 Berufschancen von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

„Ohne Zweifel nehmen die Sonderschulen in der vertikalen Schulhierarchie die unteren Positionen ein. Zwar ermöglichen bestimmte Sonderschultypen mehrere Abschlusszertifikate, doch die zahlenmäßig dominante Variante Lernbehinderten schule/Förderschule vergibt unterwertige, d.h. nicht mit dem Hauptschulabschluss gleichwertige Schulabschlüsse“ (Brandt, 1996, S. 217). Somit fallen die Schüler nach Beendigung ihrer Schullaufbahn in die Kategorie Schüler ohne Hauptschulabschluss, was nach Brandt gerade deshalb besonders relevant ist, weil für annähernd alle Berufsausbildungen eben dieser Hauptschulabschluss die mindeste Voraussetzung ist (vgl. ebd.). So waren zum Beispiel in Baden-Württemberg im Jahr 2006 weit über die Hälfte aller Absolventen ohne Hauptschulabschluss ehemalige Schüler von

5.2 Steigerung der Berufschancen von Schülern mit Förderbedarf durch Integration


\(^{21}\) Siehe Kap. 1

Aus den belegten sozialen Ungerechtigkeiten im deutschen Bildungssystem lässt sich schließen, dass viele Schüler die eine Sonderschule besuchen, eben durch dieses System hinter ihren Möglichkeiten zurück bleiben. Für sie würde also der Besuch einer Regelschule über die lerntheoretischen Bedingungen hinaus die Chancen deutlich erhöhen, einen Schulabschluss zu erlangen.

5.3 Soziale Kosten

5.3.1 Externe Effekte

rung deren Lebensqualität (immaterielle Kosten) durch die Luftverschmutzung sein. Auch anderen Produzenten könnten Kosten entstehen, wenn zum Beispiel eine Halbleiterfabrik entsprechende Investitionen tätigen müsste, um die erforderlichen Reinluftbedingungen zur Produktion zu gewährleisten (vgl. Mussel & Pätzold, 2003, S. 228). Entscheidend ist, dass die externen Kosten auch in diesem Fall eigentlich Bestandteil der Gesamtkosten zur Produktion des Gutes sind, aber nicht vom Erzeuger, sondern von Dritten getragen werden müssen, wodurch die Produktion des Gutes günstiger ausfällt, als sie tatsächlich ist und folglich das Gut zu günstig bzw. in zu großer Menge auf den Markt gebracht wird (vgl. ebd.).

5.3.2 Produktionsentscheidungen mit und ohne Berücksichtigung externer Effekte


5.3.3 Internalisierung externer Kosten nach Pigou


5.4 Externe Kosten im deutschen Bildungssystem


24 Einzubeziehen wären hier unter anderem etwa Leistungen durch Hartz IV, Sozial- und Krankenversicherung, Kosten im Krankheitsfalle oder bei sozialer Devianz bzw. Kriminalität etc. Weitere Leistungen, welche nicht abhängig vom Erwerbsstatus sind, bleiben hier unberücksichtigt.


Abb. 15: Externe Kosten der Bildung
Die gesellschaftlichen Gesamtkosten (K_{GES}) können also in keinem Punkt niedriger liegen als in Punkt (A), in dem hier die angenommene optimale Produktionsmenge von Bildung liegt, da äquivalent zu jeder Minderung der Produktion von Bildung die externen Kosten steigen würden. Nimmt man also an, die momentane Produktion der Bildung besteht in der Produktionsmenge X_1 zum Preis \( P_{1(SOLL)} \), so steigt der Preis der Bildung bis zur optimalen Menge X_o auf den Preis \( P_o \) an. Allerdings klammert der Preis \( P_{1(SOLL)} \) die entstehenden externen Kosten aus. Unter Einberechnung dieser ergibt sich der auf der Kurve K_{GES} liegende Preis \( P_{2(IST)} \), welcher deutlich höher liegt als \( P_o \). Ein weiterer Unterschied zum Modell der externen Kosten in der Umweltökonomie besteht darin, dass der Träger der (gesellschaftlichen) externen Kosten und der Kostenträger der Produktion der Bildung im Grunde ein und derselbe sind, nämlich die Gesellschaft. Die Kosten treten lediglich zeitlich versetzt auf. Daher sollte kein Interessenkonflikt zwischen verschiedenen Wirtschaftssubjekten auftreten, sondern es müsste im Sinne aller sein, die Gesamtkosten zu senken. Problematisch ist hierbei, dass die Bildung und die soziale Sicherung in der BRD aus verschiedenen „Töpfen“ finanziert werden (vgl. Autorenguppe Bildungsberichterstattung, 2008, S. 22), die Interdependenzen zwischen der (mangelen den) Bildung und der Höhe der zu leistenden sozialen Sicherung aber kaum berücksichtigt wird. Die Internalisierung bewirkt aber in diesem Fall nicht die Umverteilung der Kosten unter Wirtschaftssubjekten, sondern eine Verringerung der Gesamtkosten für die Gesellschaft. Die Annahme, dass die externen Kosten deutlich über denen der Bildung liegen, begründet sich aus der wesentlich längeren Dauer der Phase der sozialen Sicherung gegenüber der der schulischen Ausbildung. Erst bei einem signifikanten „Überangebot“ an Bildung würden die Gesamtkosten wieder an den momentanen Wert heranreichen.

Da die auftretenden Kosten sich über einen recht langen Zeitraum verteilen, empfiehlt es sich, den Verlauf dieser Kosten über die Lebensspanne eines Individuums zu betrachten. Die Dynamik der rückläufigen externen Kosten bei einer Steigerung der Produktion von Bildung ergibt sich nicht nur aus den gesparten sozialen Leistungen bei Erfüllung der Nachfrage nach Bildung. Darüber hinaus trägt jeder ehemalige Schüler, welcher in den Arbeitsmarkt integriert wurde durch seine Produktivleistungen, steuerliche Abgaben und Konsum zusätzlich zum volkswirtschaftlichen Wohlstand bei. Die Gesellschaft spart in diesem Fall also nicht nur Aus-

Sozioökonimische Teilhabe als Bereicherung für die Gesellschaft
gaben, sie hat außerdem auch noch Einnahmen zu verzeichnen, wodurch die gesellschaftlichen Gesamtkosten für die Bildung (im hier zu behandelnden Sinne) nicht auf dem Kostenstand für die schulische Ausbildung stehen bleiben, sondern nach dem Schulabschluss wieder zurück gehen.


![Diagramm: Gesellschaftliche Gesamtkosten bei verschiedenen Lebensläufen](image)

Die Kurve $K_{GCH}$ zeigt die Kostenbemessung für einen Schüler bei reiner Berücksichtigung der Kosten für die schulische Ausbildung. Nach Beendigung der Schullaufbahn
ändern sich diese Kosten (P₀) bis zum Renteneintrittsalter nicht mehr. Die Kurve K_{GES} (Schule + Arbeitslosigkeit) stellt dar, dass die Kosten für die Gesellschaft im Falle der permanenten Arbeitslosigkeit im Laufe der Lebensspanne immer weiter zunehmen, da der Betroffene versorgt werden muss. Bis zum Renteneintritt wird für den Betroffenen der Kostenpunkt P₁ an gesellschaftlichen Kosten erreicht. Auch wird die zeitliche Versetzung der eigentlichen Kosten zur Produktion von Bildung und den resultierenden externen Kosten bei nicht ausreichender Bildung deutlich. Unter der Annahme, dass, wie in der Kurve K_{GES} (Schule + Arbeit) dargestellt, die gesellschaftlichen Kosten nach dem Erreichen eines Schulabschlusses und darauf folgender Arbeit allmählich wieder sinken, ergibt sich nun ein Kostenpunkt P₂, der den maximalen Einsatz von Mitteln für die schulische Bildung skizziert, nach welchem die Gesamtkosten bei Renteneintritt höchstens den selben Punkt P₁ erreicht wie die Kurve K_{GES} (Schule + Arbeitslosigkeit). Es würde folglich jeder Kostenpunkt für die schulische Ausbildung, welcher unter P₂ liegt und die Bedingung eines erreichten Schulabschlusses erfüllt, für diese Person eine positive Bilanz ergeben, da sich bei sonst gleich bleibenden Bedingungen zum Renteneintritt unter dem Punkt P₁ liegende gesellschaftliche Gesamtkosten ergeben würden.

5.5 Fazit

Abgesehen von der moralisch und (menschen-)rechtlich relevanten Verantwortung, jedem Kind eine möglichst gute Bildung und damit auch Zugang zu gesellschaftlichem Leben inklusive dem Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu gewähren, lässt sich auch unter rein finanziellen Aspekten die Forderung nach mehr Mitteln für die Bildung in Deutschland und insbesondere für die sonderpädagogische Förderung begründen.

Es wäre durchaus wünschenswert, die hierdurch entstehenden gesellschaftlichen Folgekosten einmal näher zu untersuchen. Berücksichtigt werden müssten etwa die soziale Sicherung der Betroffen über die Hartz-IV Regelung bzw. die Sozialhilfe, Kosten für eventuelle Inhaftierungen sowie Rehabilitationsmaßnahmen, Behandlungskosten bei Krankheit etc. Zusätzlich wären die nicht erbrachten Steuer- und Konsumleistungen, die bei einer geregelten Arbeit zu erwarten wären, einzubeziehen.


In diesem Sinne fordert Lauterbach eine Bildungsreform, von der er sich bewusst ist, dass die Finanzierung „weder aus dem laufenden Haushalt noch durch Streichung von familienpolitischen Leistungen erreicht werden [kann]“ (ebd., S. 53), wendet allerdings ein: „Würde die Bildungsreform unser Wirtschaftswachstum um 0,5% steigern, entstünde ein volkswirtschaftlicher Gewinn von mehr als elf Milliarden Euro jährlich“ (ebd.). Unter Berücksichtigung der genannten Faktoren, denen sicherlich noch wei-
tere hinzuzufügen wären, kann es also volkswirtschaftlich nur als sinnvoll betrachtet werden, mehr finanzielle Mittel in die Bildung zu stecken, und sich speziell darum zu bemühen, auch Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen.

6. Fazit


Die Entwicklung der Bildungsfinanzierung innerhalb der letzten Jahre sowie die international vergleichenden Studien konnten zeigen, dass die Bildung im finanzpolitischen Sinne in der BRD einen eher geringen Stellenwert einnimmt und man
das deutsche Bildungssystem allgemein als unterfinanziert betrachten kann. Gerade in
Zeiten, in denen Schlagwörter wie ‚Wissensgesellschaft‘, ‚Standort Deutschland‘ oder
‚Demographischer Wandel‘ die politischen Debatten prägen, ist es um so verwunder-
licher, dass den Worten der Politiker keinen Taten folgen und die Bildungsfinanzie-
run des OECD-weiten Vergleich so verheerend schlecht abschneidet. Als
eine der reichsten Volkswirtschaften der Welt zeigt die BRD auf finanzieller Ebene
eine bedenklich geringe Bereitschaft, die heranwachsende Generation bestmöglich auf
ihr (Berufs-) Leben vorzubereiten.

Weiter konnte gezeigt werden, dass das deutsche Bildungssystem neben der ge-
erellen Unterfinanzierung stark sozial selektierend wirkt, wobei sich die Nachteile
im Laufe der Schullaufbahn weiter verstärken. Das Postulat der Chancengleichheit
scheint hier nicht erfüllt. Dieser Trend schreibt sich bei den Berufschancen von Schü-
lern mit Förderbedarf fort. Auch hier kommt dem Konzept der Inklusion sowohl im
schulischen als auch im gesellschaftlichen Bereich eine bedeutsame Rolle zu und die
Anstrengungen zur Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft sollten, auch unter
finanziellem Mehraufwand, verstärkt werden. Abgesehen von moralischen und men-
schenrechtlichen Aspekten konnte aber in Kapitel 5 darüber hinaus gezeigt werden,
 dass auch unter finanziellen bzw. volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten in der deut-
schen Bildungspolitik, unter Einbeziehung der Inklusion, ein Umdenken statt fin-
den muss. Langfristig gedacht bzw. gerechnet, sind unter Einbeziehung der externen
Kosten, die unser Schulsystem gegenwärtig verursacht, höhere finanzielle Aufwendun-
gen angebracht, um Folgekosten für die Gesellschaft zu vermeiden. Die Folgekosten
der fehlenden Schulabschlüsse müssten im pigouschen Sinne dazu direkt in die Kosten
für die Ausbildung der Schüler einberechnet werden. Hierzu wären eigene Studien
notwendig. Im Endeffekt könnten nicht nur die Arbeitslosigkeit eingedämmt sowie
die Chancengleichheit verbessert, sondern darüber hinaus auf lange Sicht auch noch
Kosten eingespart werden.

In diesem Sinne konnte nicht nur dass Kostenargument gegenüber der vermeint-
lich zu teuren Integration von Schülern mit Förderbedarf in das Regelschulsystem
zurückgewiesen werden, sondern deutlich gemacht werden, dass die Inklusion sowohl
im menschlichen als auch im finanziellen Sinne eine Bereicherung für die Gesell-
schaft darstellt, wobei abschließend noch einmal betont werden soll, dass finanzielle
Überlegungen in Bereichen der Menschlichkeit immer nur im nachgeordneten Sinne Beachtung finden sollten. In der vorliegenden Arbeit sollen lediglich die vorhandenen finanziell begründeten Vorurteile widerlegt, nicht jedoch finanziellen Argumentationen der Vorrang vor menschenrechtlichen Aspekten eingeräumt werden.

**Fazit**
Literaturverzeichnis


### Anhang

#### Anhang 1: Zuordnung nationaler Bildungsgänge und -einrichtungen zur ISCED 97

<table>
<thead>
<tr>
<th>Stufen der “International Standard Classification of Education&quot; (ISCED 97)</th>
<th>Bildungsgänge und -einrichtungen in Deutschland („Bildungsprogramme“)</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>ISCED 0: Pre-Primary Education</strong></td>
<td>Kindergärten, Vorklassen, Schulkindergärten, Sonderschulen im Elementarbereich</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ISCED 1: Primary Education</strong></td>
<td>Grundschulen, Integrierte Gesamtschulen (Jg. 1-4), Freie Waldorfschulen (Jg. 1-4)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ISCED 2: Lower Secondary Education</strong></td>
<td>Hauptschulen, Schulartunabhängige Orientierungsstufe, Realschulen, Sonderschulen (Jg. 5-10), Schularten mit mehreren Bildungsgängen (Jg. 5-10), Gymnasien (Jg. 5-10), Integrierte Gesamtschulen (Jg. 5-10), Freie Waldorfschulen (Jg. 5-10), Abendhaupt-, Abendrealschulen, Berufsaufbauschulen</td>
</tr>
<tr>
<td>2A Programme die den Zugang zu 3A oder 3B ermöglichen - allgemein bildend</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2B Programme die den Zugang zu 3B ermöglichen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>2C Programme, die nicht den Zugang zu 3 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereiten</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ISCED 3: Upper Secondary Education</strong></td>
<td>Gymnasien (Jg. 11-13), Integrierte Gesamtschulen (Jg. 11-13), Freie Waldorfschulen (Jg. 11-13), Sonderschulen (Jg. 11-13), Fachoberschulen (2-jährig), Fachgymnasien, Berufsfachschulen (die eine Studienberechtigung vermitteln)</td>
</tr>
<tr>
<td>3A Programme die den Zugang zu 5A ermöglichen - allgemein bildend</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>3B Programme die den Zugang zu 5B ermöglichen - beruflich</td>
<td>Berufsvorbereitungsjahr</td>
</tr>
<tr>
<td>3C Programme, die nicht den Zugang zu 5 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt, Stufe 3 oder 4 vorbereiten</td>
<td>Beamtenausbildung für den mittleren Dienst</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ISCED 4: Post-Secondary Non Tertiary Education</strong></td>
<td>Abendgymnasien, Kollegs, Fachoberschulen (1-jährig), Berufs- /Technische Oberschulen, Kombination aus einem allgemeinbildenden Programm (ISCED 3A) und einem berufsbildenden Programm (ISCED 3B)</td>
</tr>
<tr>
<td>4A Programme die den Zugang zu 5A ermöglichen</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>4B Programme die den Zugang zu 5B ermöglichen</td>
<td>Kombination aus zwei berufsbildenden Programmen in ISCED 3B</td>
</tr>
<tr>
<td>4C Programme, die nicht den Zugang zu 5 ermöglichen, sondern auf den direkten Übergang in den Arbeitsmarkt vorbereiten</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ISCED 5: First Stage of Tertiary Education</strong></td>
<td>Universitäten, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Gesamthochschulen, Kunstfachhochschulen, Fachhochschulen</td>
</tr>
<tr>
<td>5A</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>5B</td>
<td>Fachhochschulen/ Fachhochschulen (Bayern), Berufsausbildungen, Verwaltungsfachhochschulen, Schulen des Gesundheitswesens (2-3-jährig)</td>
</tr>
<tr>
<td><strong>ISCED 6: Second Stage of Tertiary Education</strong></td>
<td>Promotionsstudium</td>
</tr>
</tbody>
</table>

____________________

Ort, Datum, Unterschrift