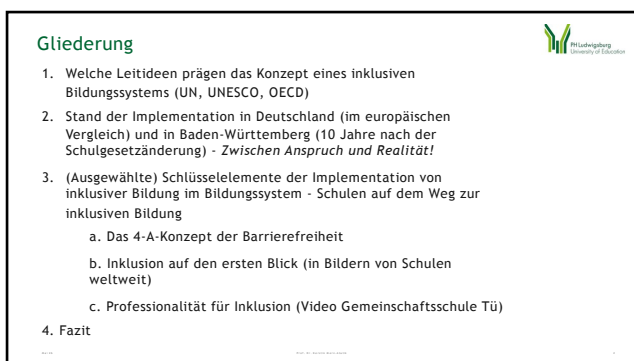




1



2



3

1 Transformationsimpulse globaler Akteure (UN, UNESCO, ...)

UN 1948, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
Die „Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen [ist] die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt“ (UNDRHR 1948)
Art. 2: „Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand“ (ibid.)

UN 1948
Allg. Erklärung der Menschenrechte

UN 1990
Kinderrechtskonvention

UNESCO 1996
Salamanca Statement

UNESCO 2005
Policy Guidelines for Inclusion

UNCROPD 2006
Convention of the Rights of Persons with Disabilities

UN 2015 SDG: Nr. 4:
„Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“
Bis 2030 sind geschlechtsspezifische Disparitäten in der Bildung beseitigt, und ein **gleichberechtigter Zugang** der Schwachen in der Gesellschaft (namentlich von Menschen mit Behinderungen, Angehörigen indigener Völker und Kindern in prekären Situationen) zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen gewährleistet.

Abb.: Miro-Ataki/ Copyright
www.shutterstock.com

4

1. Weites Inklusionsverständnis der UN (UNESCO 1994; 2019)

»Wir glauben und erklären, [...]

- dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat, dass **Schulsysteme gestaltet und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser breiten Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,**
- dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie in einer kindzentrierten Pädagogik aufnehmen sollten, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann,
- dass **Regelschulen mit dieser inklusiven Orientierung das effektivste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine inklusive Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für alle zu erreichen [...]**- (Salamanca-Erklärung UNESCO 1994, o. S.; Übers. d. Verf.).

Inklusion ist ein „transformative[r] Prozess, der die volle Partizipation und den Zugang zu hochwertigen Lernmöglichkeiten für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen gewährleistet, die Diversität respektiert und wertschätzt und alle Formen von Diskriminierung in und durch Bildung beseitigt“ (UNESCO 2019).

Bild: Shutter - (lizenziert)
www.shutterstock.com

5

2. Stand der Implementation in Deutschland (im europäischen Vergleich) und in BW (10 Jahre nach Schulgesetzänderung)

Bild: Shutterstock (lizenziert)
www.shutterstock.com
www.glschulenburg.de

6

2 Bewertung des Staatenberichts Deutschlands durch den UN-Ausschuss zur UNCRPD (8.2023)

„Bildung (Art. 24)

53. Der Ausschuss ist besorgt über die unzureichende Verwirklichung der inklusiven Bildung im gesamten Bildungssystem, die Prävalenz von Förderschulen und -klassen und die verschiedenen Barrieren, auf die Kinder mit Behinderungen und ihre Familien stoßen, wenn die Kinder in Regelschulen eingeschult werden und dort ihren Abschluss machen wollen, unter anderem über

- das Fehlen eines klaren Mechanismus zur Förderung der inklusiven Bildung in den Ländern und Gemeinden;
- falsche Vorstellungen und eine negative Wahrnehmung von inklusiver Bildung aufseiten einiger ausführender Stellen, die den Wunsch von Eltern, ihre Kinder in einer Regelschule einzuschulen, möglicherweise als Zeichen der „Unfähigkeit, sich um ihr Kind zu kümmern“ werten;
- fehlende Barrierefreiheit und Vorkkehrungen in öffentlichen Schulen und den Mangel an barrierefreien Verkehrsmitteln, vor allem in ländlichen Gebieten;
- eine unzureichende Schulung von Lehrkräften und nicht lehrendem Personal im Hinblick auf das Recht auf inklusive Bildung, die unzureichende Weiterentwicklung von spezifischen Kompetenzen und Unterrichtsmethoden sowie Berichte über Druck auf Eltern, Kinder mit Behinderungen in Förderschulen anzumelden“ (UN 2023, S. 14).

7

2. Anteil Schüler*innen die in der Primarstufe außerhalb der Regelschulen beschult werden (European Agency 2023)

Land	Anteil (%)
Belgien	3.8
Österreich	3.8
Baden-Württemberg	5.2
Bayern	5.2
Deutschland	5.2
Polen	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2
Irland	5.2
Spanien	5.2
Portugal	5.2
Norwegen	5.2
Frankreich	5.2
Malta	5.2
Slowakei	5.2
Ungarn	5.2
Italien	5.2
Indien	5.2

2. Verankerung inklusiver Bildung in den Schulgesetzen (Bildungsbericht 2018, 2020)

„Der **Vorrang einer gemeinsamen Beschulung** wurde in Berlin, Brandenburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Thüringen gesetzlich verankert, jedoch gilt hier ein Ressourcen- bzw. Organisationsvorbehalt, d. h., die Aufnahme an eine allgemeine Schule ist davon abhängig, ob eine angemessene personelle und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder mit „vertretbarem Aufwand“ bereitgestellt werden kann.

In Baden-Württemberg, Bayern, Sachsen und Sachsen-Anhalt wird dem inklusiven Unterricht rechtlich **kein Vorrang gegenüber dem Förderschulbesuch** eingeräumt“ (Bildungsbericht Deutschland 2018, 104).

Expliziter Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung (ebd., 2020), teilweise mit Einschränkungen.

Eigene Abbildung.

Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik

13

2. Verankerung der Inklusiven Bildung in den Schulgesetzen (z.B. Bremen & Baden-Württemberg)

Bremen

Kapitel 1 Auftrag der Schule
§ 3, Allgemeines

„(4) **Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln.** Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die **Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen Einzelner vermeiden.**“

Baden-Württemberg

§ 3, Einheit und Gliederung des Schulwesens, inklusive Bildung.

„(1) Das Schulwesen des Landes **gliedert sich, unbeschadet seiner im gemeinsamen Erziehung- und Bildungsauftrag begründeten Einheit, in verschiedene Schularten**; sie sollen in allen Schulstufen jedem jungen Menschen eine seiner Begabung entsprechende Ausbildung ermöglichen. ...

(3) In den Schulen wird allen Schülern ein barrierefreier und gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Erziehung ermöglicht. **Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung).**“

14

2. Prozess der Verankerung der integrativen/ inklusiven Bildung in Baden-Württemberg (Merz-Atalik, 2025)

80er Jahre	• Projekte und Modellversuche zum GI in allen Bundesländern Deutschlands (mit Ausnahme von Bayern und Baden-Württemberg; nach Beck 2025).
1993-1998	• Schulversuche mit integrativen Lösungen (5 Standorte; wiss. Begleitung). Trotz positiver Ergebnisse der Wiss. Begleitung, keine Verfestigung.
1998 - 2009	• ISEP Integrative Schulentwicklungsprojekte : 5-8 Kl. versch. FS GU mit Regelschulen (orientiert durch Team SP und RL). Auf Antrag von Eltern und Schulen 2007/08 ca. 30 Klassen an 18 Schulen (vgl. *); 2009/10 nur noch 6 Schulen mit ISEP-Klassen (vgl. **); Trotz positiver Erfahrungen, keine Verfestigung!
2009	• Expertenrat für die Weiterentwicklung der Sonderpädagogischen Förderung : Sondervotum: Sonderpädagog*innen festangestellt an Regelschulen (Merz-Atalik).
2011 - 2015	• Errichtung Schulversuch - Schulische Bildung von jungen Menschen mit Behinderung (Schulämter Stuttgart, Mannheim, Freiburg, Konstanz, Biberach); Aussetzung der Sonderschulpflicht in den 5 Regionen; Erprobung von Verwaltungshandeln.
2015	• Änderung des Schulgesetzes : Abkehr von der Sonderschulpflicht; Inklusive Bildung (GI) von Kindern mit und ohne Behinderungen) Aufgabe aller Schulen; Eingeschränktes Elternwahlrecht; Umbenennung Förderschulen und Sonderschulen zu SBBZ; Gruppenbezogene Lösungen; Beratung zum Lernort durch Schulaufsicht.
2023/24	• Inklusionsbudget : Sonderpädagogische Personalressourcen an den Schulämtern
Seit Schuljahr 2024/25	• „Entwicklungsräume Inklusion“ : Vernetzung von mehreren Schulen; Zentrales Element: Eigenverantwortung der Schulen; Ergebnisoffene Beratung der Eltern; https://www.mkb.bildung.bw.de/SharedDocs/DE/01_Informationen/02_Sonderpädagogik/03_Sonderpädagogische_Foerderung/04_Sonderpädagogische_Foerderung_in_Regelschulen/05_2025_01_01.pdf?__blob=publicationFile

15

2. Fakten zum Entwicklungsstand in BW



- Bundesweit höchste Quote an Kindern mit SFB in **Förderschulkindergärten** in BW (ebd.).
- **Höchste direkte Einschulungsquote an SBBZ/ Förderschulen** im Bundesländervergleich (erst seit 2015 leicht rückläufig), bei bundesweit deutlichem Rückgang (Merz-Atalik 2018)
- **Zweitgeringste Quote von Regelschulen** in Deutschland, die bereits 5-5 mit SPF unterrichten (Bildungsbericht Deutschland, 2018)
- Nur ca. 14% aller Schulen im Sek. 1 Bereich sind Gemeinschaftsschulen.
- **Auf- und Ausbau des Förderschulsystems** (private SBBZ, staatliche SBBZ)
- **Förderquote und Segregationsquote gestiegen** seit 2009 (Ratifizierung UNBRK)
- Bildungspolitik in BW arbeitet mit engem Verständnis von Inklusion (Merz-Atalik 2018; Rackles, 2021).
- **Kein schulgeseztlicher Vorrang für den gemeinsamen Unterricht** (Merz-Atalik, 2018).
- **Nur 9% der Deputatsstunden von sonderpädagogischen Lehrpersonen werden in der Inklusion eingesetzt** - im Verhältnis zu 30% Inklusionsanteil?
 - 19.265 Std. (Inklusion) zu 183.466 Stunden (SBBZ) (nach: Anfrage Abgeordnetenhaus 2025, Steinhilb-Joos).
- Im Schulgesetz ist **Integration/ Kooperation und nicht Inklusion** definiert (Rackles, 2020): Inklusive Bildung ausschließlich auf das Merkmal der Behinderung (Merz-Atalik, 2018; Rackles, 2021).
- Die Formulierung des Begriffs „ermöglichen“ entkräftet den Rechtsanspruch auf inklusive Bildung (Rackles 2021).
- **Keine sonderpädagogische Grundversorgung an inklusiven Regelschulen.**
- **Gruppenbezogene Lösungen und sozialräumliche Einschränkungen** (Entwicklungsregionen Inklusion).

16

2. Entwicklung der Sonderschulen (SBBZ) - z.B. Lehrerversorgung in Baden-Württemberg



- Lehrkräfteeinstellungsbedarf 2023-25 steigt (KMK): Folge Lehrermangel
- Im Vergleich der Bundesländer **bestes Lehrer-Schüler-Verhältnis von 1 Lehrer zu 4,5 Schüler*innen** (an allen SBBZ; Durchschnitt Bund = 1:5,2). Kaum Änderung seit 15 Jahren (KMK, 2022).
- **Anstieg der Lehrerdeputatsstunden am SBBZ um 10% in 5 Jahren**
 - 2020/21 - 166.250
 - 2024/25 - 183.466
- Bei gleichzeitigem Anstieg der Schüler*innenzahlen an den SBBZ nur um **7%** (vgl. Statistisches Landesamt BW, Entwicklung der Schülerzahlen an Allgemeinbildenden Schulen in BW; <https://www.statistik-bw.de/BildungKultur/SchulenAllgem/LRt0301.jsp>).

17

2. Entwicklung der Sonderschulen (SBBZ) - z.B. Lehrerversorgung in Baden-Württemberg



Länder	Länderergebnisse Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen Schüler/innen je Lehrkraft (alle Förderschwerpunkte)											Länderergebnisse Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen Schüler/innen insgesamt											
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
BW	4,4	4,4	4,2	4,2	4,3	4,4	4,5	4,5	4,5	4,5	4,5	42.942	44.170	45.326	46.509	47.819	49.161	50.541	51.959	53.415	54.907	56.434	
BY	8,0	8,0	8,0	8,2	8,2	8,2	8,2	8,1	8,0	8,0	8,1	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
BE	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
BB	5,4	5,2	5,0	4,9	4,8	4,8	4,8	4,7	4,7	4,7	4,8	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
HE	4,1	3,7	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	3,4	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
HM	3,8	3,7	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	3,6	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
HN	4,2	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
HT	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	4,1	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
NI	3,7	3,7	3,4	3,3	3,3	3,3	3,3	3,3	3,4	3,4	3,4	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
NW	5,4	5,4	5,4	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
RP	4,1	4,1	4,1	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
SH	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
SL	3,8	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
TH	5,4	5,3	5,3	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200
DE	5,6	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200	41.200

- Bremen – 3,3 (bei nur 0,7 % Segregationsquote; vorwiegend Sch. mit komplexen Behinderungen)
- BW – 4,5 (bei 5,1 % Segregationsquote)

Abbildung 1: Schüler/innen je Lehrperson in Förderschulen, Länderergebnisse 2013-2022 (KMK 2024, S. 37).

18

2. Fazit: Baden-Württemberg ist weiterhin auf dem Stand der Segregation, mit leichten Entwicklungen in der Integration/ Kooperation

• Bildausschnitt Faltevogel Shutterstock (lizenziert);
Erweitert durch: Bildquelle Wikipedia, Robert Aehnett

19

Image Shutterstock (lizenziert)

3. Schlüsselemente der Implementation von inklusiver Bildung im Bildungssystem

www.gb-bildungsbw.de

20

3. Schlüsselemente der Implementation von inklusiver Bildung (Schuelka, 2018*)

- Ein klares Konzept und eine klare Definition der inklusiven Bildung;
- Konkrete Ziele zur inklusiven Bildung, Indikatoren, Maßnahmen und Ergebnisse;
- Ein Verständnis der bestehenden strukturellen, pädagogischen und kulturellen Herausforderungen für eine erfolgreiche Implementation;
- Eine gut ausgefeilte Implementationsstrategie, die einen klaren Plan, eine Evaluation und einen Schul-Review-Prozess umfasst;
- Bereitstellung von Fort- und Weiterbildungen zur inklusiven Bildung, nachhaltige Unterstützung und Ressourcen für alle Lehrkräfte und Schulleiter;
- Nationale Federführung von inklusiver Bildungspolitik, Informationssystemen des Bildungsmanagements, Bildungsplanreformen und der Koordinierung von sozialen Systemen, wie der inklusiven Bildung und inklusiven Beschäftigung.

* Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin.

21

3. Schlüsselemente der Implementation von inklusiver Bildung (Schuelka, 2018*)

- Ein klares Konzept und eine klare Definition der inklusiven Bildung;
- Konkrete Ziele zur inklusiven Bildung, Indikatoren, Maßnahmen und Ergebnisse;
- Ein **Schüler mit und ohne Behinderung werden gemeinsam erzogen und unterrichtet (inklusive Bildung).**“ (Schulgesetz BW, 2015)
- Nationale Federführung von inklusiver Bildungspolitik, Informationssystemen des Bildungsmanagements, Bildungsplanreformen und der Koordinierung von sozialen Systemen, wie der inklusiven Bildung und inklusiven Beschäftigung.

* Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin.

22

3. Schlüsselemente der Implementation von inklusiver Bildung (Schuelka, 2018*)

- **Mangel an Ressourcen?** „Einen Mangel an Ressourcen und finanzielle Krisen als Rechtfertigung für mangelnden Fortschritt in Richtung inklusive Bildung anzuführen, stellt eine Verletzung von Artikel 24 dar.“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016, Abs. 20).
- **Fehlende Personalressourcen?** Alle Lehrkräfte sollen nach dem menschenrechtlichen Modell ausgebildet werden, um bestehende Barrieren abzubauen. Es soll in Weiterbildungen für Lehrkräfte investiert werden, und Menschen mit Behinderungen gezielt als Lehrkräfte eingestellt werden, auf der Basis der fachlichen Kompetenzen und als Vorbilder (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2016).

* Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin.

23

3. (Inklusive) Schule als Mehrebenensystem

“...weder Gesetze noch politische Maßnahmen reichen aus“ (UNESCO, 2020, 57).

“...weder kann die Governance-Ebene einen nachhaltigen Wandel initiieren und umsetzen (top-down), noch können die einzelnen Akteure wie Schulleiter oder Lehrer allein die Umsetzung der Inklusion bewältigen (bottom-up)” (Preuß, 2018, 12).

“Governance-Mechanismen sollten daher die Entwicklung von Synergien zwischen den Akteuren ermöglichen“ (Ebersold & Meijer, 2016, 52).

Makroebene:
(regionales) strukturelles Steuerungsumfeld (z.B. rechtliche und sozio-kulturelle Rahmenbedingungen)


Exoebene:
schuladministratives Steuerungs Handeln, Akteure der Schulaufsicht

Mesoebene:
intraorganisationales Steuerhandeln in den Schulen

Mikroebene:
pädagogisch professionelles Akteurshandeln

Abb. aus: Wolf, L.M. et al. (2022, S. 85).


24

3. Inklusion als „transformatives Zukunftsprojekt“ 

- Inklusive Bildung ist als ein „transformatives gesellschaftliches Zukunftsprojekt“ (Koenig, 2022, S. 20) zu verstehen.
- Inklusion setzt daher einen kulturpolitischen Transformationsprozess des Bildungs- und Erziehungssystems voraus (vgl. Opertti et al., 2014; Biermann & Pfahl, 2015; Booth & Ainscow, 2017; Derscheid, 2019).
- Drei Säulen: kulturell-kognitive, normative und regulative Säule (Scott, 2008; nach Biermann & Powell, 2014).
- Erfolgreiche inklusive Bildung zeigt sich in Input, Prozess und Outcome; sie muss von der nationalen Ebene (Makro), über den Schulbezirk (Meso) bis zur Einzelschulebene (Mikro) konzeptionalisiert sein (Loreman et al., 2014*).
- „Im Zuge der Transformation von Bildungsangeboten und -systemen ist eine kontinuierliche Forschung erforderlich, um ein klares Verständnis der Outcomes zu entwickeln, wenn die Bildungssysteme wirklich inklusiv werden“ (Cologon, 2019, S. 13*).

* Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin.

25

3. Beispiele für ‚systemkonformes, Transformationshandeln im Mehrebenensystem 

- **Makro/ Mesoebene:** Bildungspolitische und verwaltungsorganisatorische Maßnahmen greifen den Auftrag vorrangig systemkonform im Sinne von additiven Ergänzungen des bisherigen (z. B. durch vermehrte sonderpäd. Unterstützung an Regelschulen) auf, statt ihn als transformatorischen Prozess zu verstehen (Badstieber, 2021).
- **Exoebene:** „...als Folge einer Vielzahl von Faktoren reagieren Bildungseinrichtungen häufig reaktiv auf die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen, anstatt proaktiv an Veränderungsprozessen zur Inklusion aller Schülerinnen und Schüler mitzuwirken“ (Giangreco & Suter, 2015; nach Cologon, 2019, S. 11*).
- **Exoebene:** „Mikroexklusion kann auftreten, wenn Menschen Inklusion missverstehen Inklusion als Fortsetzung der ‚sonderpädagogischen‘ Bildung, aber in einem ‚Regelschul‘-Kontext“ (Cologon, 2019, S. 28).
- Exklusion kann auch in ‚inklusiv‘ bezeichneten Klassen stattfinden (ebd.).

* Übersetzung aus dem Englischen durch die Referentin.

26




Image Shutterstock (lizensiert)


4. Schulen auf dem Weg zur inklusiven Bildung

www.gb-hildesheim.de

27

4. Inklusion = Teilhabe

Ziel: Abbau von Barrieren für Teilhabe



4-A-Frame entwickelt von Katarina Tomaševski, frühere UN-Sonderbericht-erstatlerin zum Recht auf Bildung.

(Weiterentwickelte Version aus: Merz-Atalik & Schluchter, 2021)

Rights to Education Rechte auf Bildung	Availability Verfügbarkeit	Verfügbarkeit von funktionsfähigen, auf Inklusion ausgerichteten Bildungseinrichtungen und Dienstleistungen
	Accessibility Zugänglichkeit	Zugänglichkeit, d.h. diskriminierungsfreier und barrierefreier Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grund- und weiterführenden Schulen
Rights in Education Rechte in Bildung	Acceptability Akzeptierbarkeit	Akzeptierbarkeit der Bildungsinhalte, Lehrpläne, Lehrmethoden und Ausrichtung der Bildungsziele
Rights through Education Rechte durch Bildung	Adaptability Adapterbarkeit	Adapterbarkeit im Hinblick auf spezifische Bedürfnisse und Voraussetzungen im Sinne der in der UNCRPD genannten »angemessenen Vorkehrungen im Einzelfalle; Flexibilität im Hinblick auf die sich verändernde Gesellschaft

28

4. Zugänglichkeit/ Accessibility: Physische Barrieren



Treppentlift im Speisesaal und Aufzug (Herz-Jesu-Institut, Mittelschule Mühlbach, Südtirol)





Bereitstellung von Spielmaterial für kleinere Kinder/ K. im Rollstuhl (Grundschule St. Cugat, Spanien)

Wohnliche (hygienische) Umgebung im Klassenzimmer (Schule bei Barcelona/ Spanien)



29

4. Zugänglichkeit/ Accessibility: Raumarchitektur



- 4 Klassenzimmer mit einem geteilten Flur als Raum für Freiarbeit und selbsttätiges Lernen in der Mitte




30

4. Zugänglichkeit/ Accessibility: Raumarchitektur

- Öffnung der Klassenzimmer zu den Fluren mit Sichtleisten und Fenstern in Türen
- Vergrößerung von Flächen für das selbsttätige Lernen durch Einbindung der Flure
- Raumgestaltung für flexible Lernarrangements
- ...



Klassenraum in der Jahrgangsstufe 4, (Inklusive Gemeinschaftsschule 1-10, Barcelona)

31

4. Zugänglichkeit/ Accessibility: Soziale Barrieren

- „Opportunities for Learning“ nicht von Herkunft und (materiellen) Dispositionen abhängig machen



Materialraum für die gesamte Schule (Escola XARAU, Grundschule in Sant Cugat, Spanien)

32

4. Zugänglichkeit / Accessibility: Erweitertes, diversitätsorientiertes Bildungsverständnis



Nachhaltigkeit, gesunde Ernährung und fairer Handel als fächerübergreifendes Thema / Projektwochen (Mittelschule Tatsten/Welsberg, Südtirol)

Künstleratelier (Primarschule in St. Cugat, Spanien)

Ökologischer Kreislauf (Grund- und Mittelschule in Mühlbach, Südtirol); Ergebnisse von Naturerkundungsgängen

33

4. **Zugänglichkeit / Accessibility: Erweitertes, diversitätsorientiertes Bildungsverständnis**




Schulgarten mit Pflegeanweisungen für Pflanzen im Wechsel der Schulklassen (Primarschule St. Cugat, Spanien)

34

4 **Zugänglichkeit / Adaptability: Soziale Aspekte des Lernens**




Geschichtslandschaft (Herz-Jesu-Institut, Mittelschule Mühlbach/ Südtirol)

Lesekoffer (Herz-Jesu-Institut, Mittelschule Mühlbach/ Südtirol)

Rückzugs- und Lernräume (Herz-Jesu-Institut, Mittelschule Mühlbach/ Südtirol)

35

4 **Zugänglichkeit / Adaptability: Lernen in sozialer Gemeinschaft**



Literaturkreise: Schüler*innen lesen über einen bestimmten Zeitraum alle das gleiche Werk und kommen klassen- und jahrgangsstufenübergreifend in einem Leseklub zweimal die Woche zusammen zum Austausch. (Inklusive Gemeinschaftsschule, Madrid)



36

**4. Zugänglichkeit / Adaptability:
Professionalisierung für Diversität**

- Schülerbibliothek in der Schule
- Lehrerbibliothek in der Schule
- Didaktische Räume in der Schule

Lehrerbibliothek integriert in der Schulbibliothek (Grundschule Sterzing/ Südtirol)

37

**4. Zugänglichkeit / Adaptability:
Professionalisierung für Diversität**

Gestalten von Inklusiven Bildungssituationen: Sportunterricht an der Gemeinschaftsschule in Tübingen (Film TdverS, 2016)


38

Literatur

- Baedstieber, (2021). Inklusion als Transformation? Eine empirische Analyse der Rekontextualisierungsstrategien von Schulleitenden im Kontext schulischer Inklusion. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Collegen, K. (2019). Towards inclusive education: A necessary process of transformation. Report, Macquarie University for Children and Young People with Disability Australia (CYDA).
- Derschheid, (2019). Transformationsprozess schulische Inklusion. Eine qualitative vergleichende Einzelfallanalyse. Die Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Band 4.
- Guangan, M. (2021). Time to Ring the Death Knell for Agency and Resilience? Some Sociological Rethinkings of Inclusive Education. International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 68, No. 6, S. 822-830.
- Kottmann, B., Lüß-Klose, B., Neumann, P., Reh, A., B. Streblov, L. (2024). Gemeinsames Arbeiten im Gemeinsamen Lernen: Aktuelle Herausforderungen an Professionelles Handeln und Kooperieren in inklusiven Schulen. Zeitschrift für Inklusion, 19(5), 1-19. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/1874>
- Klemm, K. (2021). Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen - Erfahrungen - Erwartungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Klemm, K.; Lepper, C.; Hollenbach-Biele, N. (2023). Factsheet Inklusion im deutschen Bildungssystem 2021/22. Gütersloh, Bertelsmannstiftung. Online verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/inklusion/inklusion-digital/factsheet-inklusion-im-deutschen-bildungssystem>.
- Lepper, C. & Steinmann, V. (2024). Status Quo: Inklusion an Deutschlands Schulen. Schuljahr 2022/2023. Gütersloh, Bertelsmannstiftung. Online verfügbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/inklusion/inklusion-digital/factsheet-inklusion-an-deutschlands-schulen-2022-2023.pdf>
- Merz-Katlin, K., & Schlichter, J.R. (2021). Interdependenzen zwischen Digitalisierung, Medienbildung und Inklusion/Inklusive Bildung in der (Hoch)Schulentwicklung. In M. Jungwirth, N. Harsch, Y. Noltensteiner, M. Stein & N. Willenberg (Hrsg.), DIVERSITÄT DIGITAL DENKEN - THE WIDER VIEW. Eine Tagung des Zentrums für Lehrer:inbildung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster vom 08. bis 10.09.2021 (S. 65-74). Münster: WIK Verlag für wissenschaftliche Texte und Medien Münster.
- Rackles, M. (2021). Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse. Nordestedt: Books on Demand.
- Schucka, M., et al. (2019). The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education. SAGE Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore.
- Schucka, M. (2018). Implementing inclusive education. Helixdesk Report, UK Government Department for International Development (DFID)
- Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? International Journal of Inclusive Education, Vol. 17, No. 8, S. 895-907.
- Tävers (2014). USB-Stick mit Videomaterial aus 6 europäischen Ländern zur inklusiven Schulentwicklung. www.taliver.de
- Wocken, H. (2026). Inklusionsdimmierung. Die Inklusionsreform verabschiedet sich von der Inklusion. Books on Demand: Hamburg.

39

Publikationen zur Inklusiven Bildung in Baden-Württemberg



- Hudelmaier-Mätzke, P. (2015). Baden-Württemberg: „Wir können alles“ – auch Inklusion. In: *Gemeinsam Leben* Heft 2, 119-126.
- Hudelmaier-Mätzke, P. & Merz-Atalik, K. (2011). Länderbericht Baden-Württemberg „Der Wechsel beginnt: Vom Außenklassenkonzept und anderen kooperativen Modellen zu einer inklusiven Gemeinschaftsschule! In: *Inklusion Online*, Zeitschrift für Inklusion, (2).
- Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (Hrsg.). (2023). Einleitung: Von der (Un-) Möglichkeit der Steuerung von Inklusion im Schulsystem. In: Kruschel, R., & Merz-Atalik, K. (Hrsg.). (2023). *Steuerung von Inklusion? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems*. (S. 1-18). Reihe Educational Governance. Wiesbaden: Springer Verlag VS.
- Kruschel, R., & Merz-Atalik, K. (Hrsg.). (2023). *Steuerung von Inklusion? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems*. Reihe Educational Governance. Wiesbaden: Springer Verlag VS.
- Merz-Atalik, K. (2018a). Von einem Versuch –der Integration der Inklusion in die Segregation-? Zeitschrift für Inklusion, 4.
- Merz-Atalik, K., & Beck, K. (2023). Partizipative Mehrebenen-Netzwerk-Analysen von Governancestrukturen und Akteurskonstellationen der inklusiven Bildungsreform: Vergleichende Betrachtungen zu Südtirol (Italien) und Baden-Württemberg (Deutschland). In: R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems*. (S. 111-129). Reihe Educational Governance. Wiesbaden: Springer VS.
- Merz-Atalik, K., Schüler, M., & Unterframer, H. (2023). Inklusionsbezogene Steuerungsprozesse auf der Ebene der unteren Schulverwaltung - Ein internationaler Vergleich (Tübingen/ Baden-Württemberg und Sizilien/ Südtirol). In: R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion? Governance Prozesse auf den Ebenen des Schulsystems* (S. 147-166). Wiesbaden: Springer VS.
- Merz-Atalik, K., & Beck, K. (2022). (Dis-)Kontinuitäten in der inklusiven Schulreformentwicklung - Entwicklungslinien in Baden-Württemberg (Deutschland) und Südtirol (Italien) im Vergleich. In: O. Koenig (Hrsg.), *Inklusion und Transformation in Organisationen* (S. 148-165). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merz-Atalik, K., & Beck, K. (2020). Governance inklusiver Bildung: Modelle, Strukturen und Netzwerke der inklusiven Bildungsreform im internationalen Vergleich (Südtirol/ Italien und Baden-Württemberg/ Deutschland). In: Th. Dietze, D. Gloystein, A. Piezarka, L. Röbenack, G. Schäfer & M. Walim (Hrsg.), *Inklusion - Partizipation - Menschenrechte: Transformationen in der Teilhabegemeinschaft? 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention - Eine interdisziplinäre Zwischenbilanz* (S. 210-218). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Merz-Atalik, K., & Hudelmaier-Mätzke, P. (2016). Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsorientierung als „Behinderungen“ auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem - mit exemplarisches Bezügen zu einer Schule im Land Luxemburg. In: U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Heilung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume?* (S. 128-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. (2016). *Der bunte Hund im Haus* . Perspektiven auf Gelingenbedingungen und Hemmfaktoren für inklusive Bildung in Baden-Württemberg. Weinheim und Siedt: Beltz.

