

Inklusion in Deutschland

Daten und Fakten

Prof. Dr. phil. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

A photograph showing a table with educational data and a calculator. The table has columns for 'Schülerzahlen in Jahrgangsstufen 1 bis 10', 'Förderschulen', and 'Regelschulen'. A hand is using a calculator to calculate the data.

Schülerzahlen in Jahrgangsstufen 1 bis 10	Schüler mit Förderbedarf	
	Förderschulen	Regelschulen
1.025.190	52.176	20.974
1.169.739	54.373	19.275
278.511	9.435	11.307
195.212	9.084	7.103
53.727	1.000	2.177
145.829	5.230	7.545
545.651	24.419	6.671
121.784	8.247	4.894
765.403	31.304	9.487
1.700.950	86.177	35.102
373.241	14.626	5.40
79.879	3.581	2.91
305.941	18.551	7.3
164.786	11.146	3.7
263.426	6.395	9
163.864	7.599	15
7.353.753	343.343	15

Inklusion in Deutschland

Daten und Fakten

Prof. Dr. phil. Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Inhalt

Mehr Inklusion auf allen Bildungsstufen	6
Inklusion in Deutschland: Zusammenfassung zentraler Befunde	10
1. Einleitung	12
2. Von der Inklusion zur Exklusion und zurück	14
2.1 PHASE I: Ausbau des Förderorts „Sonderschule/Förderschule“	14
2.2 PHASE II: Rückbau des Förderorts Förderschule	16
2.3 PHASE III: Nach Deutschlands Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention	17
3. Inklusion und Exklusion: Empirische Befunde zum Einfluss unterschiedlicher Förderorte auf schulische Leistungen	20
3.1 Befunde empirischer Studien zur Leistungsentwicklung	20
3.2 Bildungsstatistische Analysen zu erreichten Schulabschlüssen	23
3.3 Wahrnehmung von Lernumgebung und Lehrkräften durch Eltern	24
4. Sonderpädagogische Förderung, Inklusion und Exklusion: Bildungsstatistische Daten im Überblick	28
4.1 Förderquote, Inklusionsquote und Exklusionsquote deutschlandweit	28
4.2 Förderquoten, Inklusionsquoten und Exklusionsquoten im Ländervergleich	30
4.3 Förderquoten: Unterschiede zwischen den Förderschwerpunkten im Ländervergleich	31
4.4 Inklusionsanteile: Unterschiede zwischen den Förderschwerpunkten im Ländervergleich	33



5	Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Probleme und Herausforderungen	34
5.1	Zur Verlässlichkeit der Diagnosen	34
5.2	Inklusion in der Exklusion	34
5.3	Biographische Brüche	35
5.4	Mehr Inklusion und höhere Förderquoten zugleich	37
6.	Deutschland auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem: Ein Fazit der Analyse	40
	Anhang	42
	Literatur	60
	Inclusion in Germany. Summary of key findings	64
	Über den Autor	67
	Impressum	68

Mehr Inklusion auf allen Bildungsstufen

Eine UN-Konvention zeigt Wirkung: Seitdem Deutschland 2009 die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen ratifiziert und sich verpflichtet hat, Schüler mit und ohne Handicap gemeinsam zu unterrichten, steigen die Inklusionsanteile in deutschen Klassenzimmern. Fast jedes dritte Kind mit Förderbedarf besucht mittlerweile (Schuljahr 2013/14) eine Regelschule (31,4 Prozent). Das ist ein Anstieg um 71 Prozent gegenüber dem Schuljahr 2008/09 (18,4 Prozent). Trotz dieser Fortschritte ist die Situation an deutschen Schulen für Kinder und Jugendliche mit Handicap aber immer noch unbefriedigend. Die vorliegende Studie benennt konkret drei Probleme:

1. Der Schüleranteil an Förderschulen geht kaum zurück.

Zwar steigen die Inklusionsanteile seit Jahren, der Anteil der Schüler, die Förderschulen besuchen, sinkt hingegen nur leicht. So ist die Exklusionsquote, die im Schuljahr 2008/09 bei 4,9 Prozent lag, nur auf 4,7 Prozent zurückgegangen. Vor Inkrafttreten der UN-Behindertenkonvention war die Exklusionsquote sogar niedriger (2001/02: 4,6 Prozent) als heute. Die fast gleichbleibenden Schüleranteile an Förderschulen trotz steigender Inklusionsanteile lassen sich durch höhere Förderquoten erklären. Bundesweit wird bei immer mehr Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Zwischen 2008/09 und 2013/14 ist diese Quote von 6,0 auf 6,8 Prozent und damit um 13 Prozent gewachsen.

2. Nach der Grundschule ist Inklusion oft noch ein Fremdwort.

Unverändert gilt in Deutschland: Je höher die Bildungsstufe, desto geringer sind die Chancen auf Inklusion. Gemeinsames Lernen und Spielen ist in Kitas bereits weit verbreitet. Auch die Grundschulen nehmen immer mehr Förderschüler auf. Doch sobald Kinder mit und ohne Handicap eine weiterführende Schule besuchen, lernen sie in der Regel getrennt. Während der Inklusionsanteil in deutschen Kitas 67 Prozent (2008/09: 61,5 Prozent) und in den Grundschulen 46,9 Prozent (2008/09: 33,6 Prozent) beträgt, fällt er in der Sekundarstufe auf 29,9 Prozent (2008/09: 14,9 Prozent). Besonders auffällig: Von den Förderschülern in der Sekundarstufe lernt nur jeder Zehnte an Realschulen oder Gymnasien. Inklusion findet hauptsächlich an Hauptschulen und Gesamtschulen statt. Auch in der Ausbildung ist Inklusion noch die Ausnahme. All dies zeigt: Trotz guter Entwicklungen ist es noch ein weiter Weg zum gemeinsamen Lernen.



3. Inklusion auf Länderebene bleibt ein Flickenteppich.

Von bundesweit vergleichbaren Chancen auf Teilhabe an Inklusion kann noch keine Rede sein. Unterschiedliche Förderpolitiken in den Bundesländern erschweren den Weg zum gemeinsamen Lernen und verhindern vergleichbare Chancen für alle Förderschüler in Deutschland. Während in den Stadtstaaten wie Bremen (Inklusionsanteil: 68,5 Prozent), Hamburg (59,1 Prozent) und Berlin (54,5 Prozent) oder in Schleswig-Holstein (60,5 Prozent) die Mehrheit der Förderschüler an Regelschulen lernt, sind es in Hessen (21,5 Prozent) und Niedersachsen (23,3 Prozent) weniger als ein Viertel. Auch der Anteil der Schüler, die separiert an Förderschulen unterrichtet werden, unterscheidet sich erheblich. Die Spannweite liegt hier zwischen Exklusionsquoten von 6,8 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern oder Sachsen-Anhalt bis zu 1,9 Prozent in Bremen. Nicht zuletzt weichen die Förderquoten in Folge unterschiedlicher Diagnosestandards auf Landesebene stark voneinander ab. Die höchste Förderquote in Mecklenburg-Vorpommern ist mit 10,8 Prozent doppelt so hoch wie in Niedersachsen (5,3 Prozent) oder Rheinland-Pfalz (5,4 Prozent). Bei den Abschlüssen der Schüler an Förderschulen sind bundesweit ebenfalls große Unterschiede erkennbar. Während in Thüringen 54,7 Prozent dieser Schüler die Förderschulen ohne Hauptschulabschluss verlassen, sind es in Brandenburg 86,2 Prozent.

Von einem inklusiven Bildungssystem, das Förderschülern überall vergleichbare Chancen bietet, ist Deutschland also noch weit entfernt. Wir sehen vierfachen Handlungsbedarf, um das gemeinsame Lernen nachhaltig im Bildungssystem zu verankern.

1. Inklusion muss im gesamten Bildungsweg verankert werden.

Es mag auf den ersten Blick nachvollziehbar sein, dass es Kitas und Grundschulen leichter fällt als weiterführenden Schulen oder Ausbildungsbetrieben, Kinder mit Förderbedarf aufzunehmen. Aus Sicht der behinderten Kinder und Jugendlichen ist es aber nicht akzeptabel, dass Teilhabechancen mit zunehmendem Alter immer weniger werden. Wir brauchen deshalb einen neuen Fokus der Inklusionsbemühungen auf weiterführende Schulen – vor allem in den Schulformen Gymnasium und Realschule, die bisher wenig inklusiv arbeiten – und nicht zuletzt in der Ausbildung.

2. Wir brauchen einheitliche Konzepte in den Bundesländern.

So wenig Inklusion für den Einzelnen im Bildungsweg abbrechen darf, so wenig darf der Wohnort über die Teilhabechancen an Inklusion entscheiden. Das ist aber der Fall, wenn sich Inklusionsanteile, Förderquoten und Exklusionsquoten zwischen den Bundesländern so stark unterscheiden. Wir brauchen gemeinsame Standards für Diagnostik und für die inklusive Beschulung, die in allen Bundesländern vergleichbare Chancen eröffnen.

3. Wir müssen die Exklusionsquote senken.

Die für Inklusion unverzichtbaren sonderpädagogischen Kompetenzen in den unterschiedlichen Förderschwerpunkten müssen sukzessive in die Regelschulen verlagert werden. Ein wirksames Beispiel dafür benennt die Studie. Während in Hamburg sehbehinderte Schüler mehrheitlich noch in Förderschulen lernen, sind im benachbarten Schleswig-Holstein alle sehbehinderten Schüler im gemeinsamen Unterricht. Möglich wird diese umfassende Inklusion durch das Landesförderzentrum Sehen, das die sonderpädagogische Kompetenz bündelt und den Schulen im Land, die sehbehinderte Schüler unterrichten, vor Ort zur Verfügung stellt. Klar ist: Wenn sonderpädagogisch ausgebildete Lehrer dauerhaft in Förderschulen gebunden bleiben, wird die Exklusionsquote nicht nachhaltig sinken können.

4. Angemessene Infrastruktur bereitstellen, Personal aus- und weiterbilden.

Die steigenden Förderquoten und Inklusionsanteile stellen das Bildungssystem vor erhebliche Herausforderungen. Zu oft scheitert gemeinsames Lernen an mangelhafter Infrastruktur und unzureichenden Inklusionskompetenzen und -erfahrungen im Lehrerkollegium. Die Lehrkräfte müssen besser aus- und weitergebildet werden, um zunehmend heterogene Klassen zu unterrichten und sich stärker auf den einzelnen Schüler mit seinen Bedarfen einzustellen. Das gilt insbesondere für Schulformen, die bisher noch kaum gemeinsam unterrichten.



Inklusion bleibt eine der großen Herausforderungen für das Bildungssystem in den nächsten Jahrzehnten. Aber sie lohnt sich. Mut machen konkrete Erfahrungen, die beispielsweise Eltern mit Lehrkräften in inklusiven Schulen machen. So zeigt eine aktuelle repräsentative Elternumfrage, dass Eltern mit Inklusionserfahrung zufriedener mit Lehrkräften sind als Eltern ohne Inklusionserfahrung: Lehrkräfte in inklusiven Schulen gelten als kompetenter und engagierter, können wirksamer mit den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder umgehen, haben Stärken und Schwächen der Schüler besser im Blick und geben Eltern mehr Anregungen, wie sie ihre Kinder unterstützen können. Das zeigt: Inklusion, wenn sie gut gemacht ist, treibt eine neue Lernkultur voran, die allen Kinder und Jugendlichen zugutekommt – eine Lernkultur, die jeden einzelnen mehr in den Blick nimmt und das Lernen stärker personalisiert. Das sollte den Bemühungen um den weiteren Ausbau des gemeinsamen Lernens Rückenwind und Richtung geben.



Dr. Jörg Dräger

Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung



Ulrich Kober

Programmdirektor
Integration und Bildung
Bertelsmann Stiftung

Inklusion in Deutschland: Zusammenfassung zentraler Befunde

1. Die Umsetzung schulischer Inklusion kommt voran, dabei entwickeln sich die Bundesländer unterschiedlich

Deutschlands Schulen werden zunehmend inklusiv: Der Inklusionsanteil liegt deutschlandweit im Schuljahr 2013/14 bei 31,4 Prozent. Dabei sind Länder, die den gemeinsamen Unterricht bereits seit längerer Zeit vorangetrieben haben, inzwischen gut auf dem Weg zu einer inklusiven Schule vorangekommen: Bezogen auf alle Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 lernen in Berlin nur noch 3,4, in Schleswig-Holstein nur noch 2,4 und in Bremen gar nur noch 1,9 Prozent „exklusiv“ in Förderschulen – bei einem bundesweiten Durchschnittswert von 4,7 Prozent und deutlich höheren Anteilen an Förderschülern z. B. in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt (jeweils 6,8 Prozent).

2. Die Chancen auf Teilhabe an inklusiver Bildung sinken mit jedem (institutionellen) Übergang

In Deutschland ist der Inklusionsgedanke in den einzelnen Bildungsstufen unterschiedlich verankert. So besuchten in 2013 67,0 Prozent der Kinder mit einem besonderen Förderbedarf integrative Kindertageseinrichtungen. In der Grundschule lag der Inklusionsanteil zum gleichen Zeitpunkt mit 46,9 Prozent deutlich niedriger. In den Schulen der Sekundarstufe liegt er bei nur noch 29,9 Prozent. Dieser Prozess setzt sich auch nach Beendigung der Schulpflichtzeit im allgemeinbildenden Schulsystem weiter fort: 2012 haben nur 28,0 Prozent aller Abgänger und Absolventen einer Förderschule eine (wenn auch anspruchssreduzierte) Ausbildung begonnen. Die überwiegende Mehrheit dieser jungen Erwachsenen wechselte nach Beendigung der Förderschule in Bildungswege des Übergangssystems und damit in jenes System, das keine abschlussbezogene Ausbildung bietet.

3. Mehr Inklusion führt nicht gleichzeitig zu weniger Exklusion

In allen Bundesländern ist der Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen gestiegen. Allerdings geht dieser zum Teil immense Anstieg des inklusiven Unterrichtens in vielen Ländern bisher kaum oder gar nicht einher mit fallenden Schüleranteilen an Förderschulen. Stattdessen ist der Anstieg überwiegend damit zu erklären, dass bei mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. So ist z. B. in Hessen zwischen 2008/09 und 2013/14 der Anteil exklusiv unterrichteter Schüler von 4,3 auf 4,5 Prozent angewachsen – parallel zum Anstieg der Inklusionsanteile von 11,0 auf 21,5 Prozent. Dass es auch anders geht, zeigt z. B. Schleswig-Holstein: Dort ging der Anstieg des Inklusionsanteils von 40,9 auf 60,5 Prozent mit einem Rückgang der Exklusionsquote von 3,1 auf 2,4 Prozent einher.



4. Die Bundesländer wenden nach wie vor unterschiedliche Förderbegriffe und Diagnosestandards an

Die Förderquoten, also die Quoten, die unabhängig vom Lernort Förderschule oder allgemeine Schule den Anteil der Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf angeben, liegen in Deutschland zwischen 5,3 (Niedersachsen) und 10,8 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern). Damit muss die Verlässlichkeit der Diagnosen und somit die Vergleichbarkeit der ermittelten Förderquoten infrage gestellt werden.

5. Inklusion findet deutschlandweit schwerpunktmäßig in nur einigen Schulformen statt

Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach der Grundschule weiterhin inklusiv unterrichtet werden, sehen sich in Deutschland mit einem gegliederten Sekundarschulwesen konfrontiert. Der Gedanke des inklusiven Unterrichts trifft nach der Grundschule in der Sekundarstufe auf eine stark separierende Schulstruktur: Von den Schülern, die bundesweit derzeit in den Schulen der Sekundarstufen inklusiven Unterricht erhalten, lernen lediglich 10,5 Prozent in Realschulen und in Gymnasien. Die anderen 89,5 Prozent besuchen die übrigen Bildungsgänge der Sekundarstufe. Inklusion findet also deutschlandweit gewissermaßen in der Exklusion statt.

6. Die Bildungsforschung weist positive Effekte von Inklusion nach

Entgegen vieler Sorgen verweisen Studien aus dem Ausland und auch aus Deutschland darauf, dass der Besuch einer inklusiven Schule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf förderlicher ist als der einer Förderschule. Dies gilt insbesondere für die Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“.

7. Die Mehrzahl der Eltern beurteilt inklusive Schulen positiver als nicht inklusive Schulen – unabhängig vom Förderstatus der Kinder

Eltern, deren Kinder – mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf – eine inklusive Lernumgebung besuchen, bewerten den sozialen Zusammenhalt, die Möglichkeiten der Kinder, im eigenen Tempo zu lernen, das Engagement der Eltern, die Klassengrößen und das Ausmaß von Unterrichtsausfall und Vertretungsunterricht an „ihrer“ Schule positiver als Eltern mit Kindern an nicht inklusiven Schulen. Und auch inklusiv arbeitende Lehrkräfte erhalten deutlich positivere Rückmeldungen von Eltern als Lehrkräfte, die an nicht inklusiven Regelschulen unterrichten. Das belegen repräsentative Elternumfragen.

1. Einleitung

Als Deutschland im März 2009 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beitrug, besiegelte das Land eine schon deutlich früher eingeleitete Entwicklung hin zum gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Zwar hatte die noch zu Beginn der 1970er Jahre die damalige Kultusministerkonferenz den weiteren Ausbau der Sonderschulen als Ziel definiert: Angestrebt wurde eine Steigerung der Quote der in Sonderschulen betreuten Schüler von 4,8 auf 6,7 Prozent bis 1985. Erst in den darauffolgenden Jahren setzte – zunächst versuchsweise und in kleinen Schritten – eine Entwicklung ein, die darauf abzielte, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam (damals als noch „integrativ“ bezeichnet) mit Gleichaltrigen ohne einen solchen Förderbedarf zu unterrichten. Aus diesen ersten Ansätzen entstand eine Bewegung, die dazu führte, dass 2008 (vor Deutschlands Beitritt zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) bereits 18,4 Prozent der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in integrativ arbeitenden Klassen lernten.

Durch die Ratifizierungsurkunde der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK) erhielten die Vorschriften dieser Konvention in Deutschland den Rang eines Bundesgesetzes – auch wenn infolge der Kulturhoheit der Länder das Schulwesen betreffende Bestimmungen der Konvention erst noch durch eine Anpassung der Schulgesetze der Länder in innerstaatliches Recht überführt werden mussten (vgl. Avenarius 2012). Für das allgemeinbildende Schulwesen formuliert vor allem Artikel 24 der UNBRK einen klaren Anspruch (Beauftragter 2010, deutsche Übersetzung): „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen...“. Weiter heißt es in Absatz 2 des Artikels 24: „Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass (a) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen ausgeschlossen werden (...).“ Der in dieser deutschsprachigen Fassung des Artikels 24 benutzte Bezeichnung „integratives Bildungssystem“ entspricht in der englischsprachigen Originalversion die Bezeichnung „inclusive education system“. In einer Entschließung vom 3.12.2008 hat der Bundestag klargestellt, dass auch nach seinem Verständnis die UN-Konvention ein „inklusives Bildungssystem“ einfordert (Avenarius 2012). Diese Festlegung ist wichtig, denn es gibt einen bedeutsamen Unterschied zwischen einem integrativen und einem inklusiven Bildungssystem. In inklusiven Bildungssystemen geht es nicht darum, Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf „in ein bestehendes System zu integrieren“. Vielmehr müssen die Systeme von Beginn an so gestaltet werden, dass sie sich den verschiedenen Bedürfnissen von Kindern flexibel anpassen können und jedem Kind die Möglichkeit geben, sein individuelles Potenzial zu entfalten. Der Begriff der Inklusion geht damit weit über den Begriff der Integration hinaus“ (Wulff 2011: 20).



Im Folgenden wird der von Deutschland eingeschlagene Weg hin zur inklusiven Schule nachgezeichnet, eingeordnet und problemorientiert diskutiert. Dazu wird zunächst (Abschnitt 2) die Entwicklung der Beschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit den fünfziger Jahren bis in die Gegenwart hinein nachgezeichnet. Anschließend werden empirische Befunde zum Einfluss unterschiedlicher Förderorte auf schulische Leistungen zusammengefasst (Abschnitt 3). Der nachfolgende vierte Abschnitt stellt die Ergebnisse einer Analyse aktueller Daten zum Unterricht in Förderschulen und in allgemeinen Schulen vor. Im fünften Abschnitt werden – mittels einer Interpretation ausgewählter Daten, bei Ausklammerung des Aspekts der Unterrichtsentwicklung – zentrale Probleme und Herausforderungen auf dem Weg zur inklusiven Schule aufgezeigt. Die Untersuchung schließt mit einem Fazit samt Hinweisen auf vorrangige weitere Entwicklungsschritte.

2. Von der Inklusion zur Exklusion und zurück

Im Rückblick auf die Entwicklung des schulischen Unterrichts für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind für die Zeit seit den frühen 1950er Jahren von der früheren Bundesrepublik bis zum vereinigten Deutschland drei Phasen erkennbar (vgl. dazu auch Klemm 2014a): Kennzeichnend für die erste Phase ist der kontinuierliche Ausbau des Förderschulangebots und des Anteils der Kinder und Jugendlichen, die separierende Förderschulen besuchen. In der zweiten Phase wächst allmählich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ohne diesen besonderen Förderbedarf unterrichtet werden. Diese Entwicklung setzt sich auch in der dritten Phase fort, die mit der Unterzeichnung der UN-Konvention für die Belange behinderter Menschen begonnen hat. Hier setzten und setzen die Bundesländer die rechtlichen Rahmenbedingungen für Inklusion.

2.1 PHASE I: Ausbau des Förderorts „Sonderschule/Förderschule“

In den Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz wird die Förderquote, die den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf angibt, als Anteil dieser Kinder und Jugendlichen an der Gesamtzahl aller Schüler und Schülerinnen im Alter der Vollzeitschulpflicht an allgemeinbildenden Schulen gemessen. Diese derzeit gängige Definition der Förderquote lässt sich aufgrund der nicht gegebenen Verfügbarkeit der Daten auf die frühen 1950er Jahre nicht anwenden. Auffinden bzw. rekonstruieren lassen sich dagegen Daten, die den Anteil einzelner Alters- bzw. Schuljahrgänge der Sonder- bzw. Förderschüler an der Gesamtheit dieser Alters- bzw. Schuljahrgänge angeben. Da Alters- bzw. Jahrgangsanteilswerte auch bis in die Gegenwart ermittelt werden können, wird im Folgenden darauf zurückgegriffen.

Die frühesten Daten für die damalige Bundesrepublik bietet die Studie „Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 – 1960“ von von Carnap und Edding. (1962). Für das Schuljahr 1952/53 wird darin berichtet, dass damals von allen zwölfjährigen Schülerinnen und Schülern 2,0 Prozent Sonderschulen besuchten; 1960/61 galt dies dieser Studie zufolge bereits für 3,0 Prozent (von Carnap und Edding 1962 – Tabelle 6, ohne Seitenangabe). Weitere zehn Jahre später, im Schuljahr 1970/71, lernen dann in der damaligen Bundesrepublik 4,8 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe in Sonderschulen (Deutscher Bildungsrat 1975: 429). Die hierfür herangezogene Quelle, der „Bericht ‘75“ des Deutschen Bildungsrates, bezieht ihre Schulbesuchsquoten nicht mehr auf den Jahrgang der Zwölfjährigen, sondern auf die siebte Jahrgangsstufe. Dieser Wechsel der Bezugsgruppe führt zu – wenn auch eher geringfügigen – Ungenauigkeiten bei der Bildung einer Zeitreihe.

Auch bei Berücksichtigung der Tatsache, dass der Wechsel der Bezugsgruppe vom Alters- zum Schulbesuchsjahrgang kleinere Ungenauigkeiten mit sich bringt, lässt sich für die 1950er und 1960er Jahre ohne Zweifel eine starke Expansion des Sonderschulbereichs feststellen: In knapp



20 Jahren stieg die Bildungsbeteiligung in den Sonderschulen bei den Zwölfjährigen bzw. bei den Schülern der siebten Jahrgangsstufe von etwa zwei auf nahezu fünf Prozent. Mit Blick auf die Expansion während der 1950er Jahre schreiben von Carnap und Edding (1962): „Es ist nicht anzunehmen, dass sich der Anteil der Kinder, die aus verschiedenen Gründen heilpädagogischer Förderung bedürfen, in dieser Zeitspanne erheblich verändert hat. Die Zunahme des Anteils ist vielmehr durch erhöhte Anstrengungen in den Bundesländern zu erklären, diesem besonderen Erziehungsbedürfnis gerecht zu werden“ (ebd., Text zu Schaubild 3, o. Seitenangabe). Noch Anfang der 1970er Jahre geht die Kultusministerkonferenz (KMK) in ihrer „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ davon aus, dass dieser Expansionsprozess nicht abgeschlossen ist. Die KMK sieht einen Expansionspfad, der bis 1985 zu einer Förderquote von 6,7 Prozent führen soll (Deutscher Bildungsrat 1973: 153). Grundlage dieser Zielperspektive ist die Annahme, dass auch nach den Jahren der Expansion in den allgemeinen Schulen immer noch Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, die mit eigens für sie geschaffenen Bildungsangeboten sonderpädagogisch besser gefördert werden könnten: Die für sie geeignete Zukunft liegt zu dieser Zeit – so bringt es die KMK in diesen Jahren in ihrer „Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens“ (1972) zum Ausdruck – in der Absonderung von den übrigen Schülerinnen und Schülern, in der Exklusion also. Eine vergleichbare Position vertrat – darauf verweist die KMK in ihrer Erklärung von 1994 (KMK 1994) – die DDR 1984 (mit Wirkung bis 1989) in der „Fünften Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem – Sonderschulwesen“.

Mit Blick auf die hier skizzierte Phase der Entwicklung in der Bundesrepublik schreibt Preuss-Lausitz (1986): „Die Verdrängung und das ‚schlechte Gewissen‘ gegenüber Kranken, Schwachen und Behinderten führte dazu, dass bei Politikern und der Öffentlichkeit die Forderungen der Sonderpädagogen, die Verhältnisse der Weimarer Zeit wiederherzustellen, auf fruchtbaren Boden fielen. Jede Kritik daran wurde gleichgesetzt mit der anfänglichen Neigung der Nationalsozialisten, die Hilfsschulen zu reduzieren“ (ebd.: 109). An die von Preuss-Lausitz gebotene Erklärung für den Ausbau der Sonderschulen auch aus dem „schlechten Gewissen“ wegen der Verbrechen des „Dritten Reichs“ wird Jahre später in der Diskussion um die Rückführung eigenständiger Sonderschulen und um die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen angeknüpft. So äußert sich z. B. der CDU-Abgeordnete Michael Solf in einer Debatte des nordrhein-westfälischen Landtags zur schulischen Inklusion am 1.12.2010: „Die ‚Vernichtung des lebensunwerten Lebens‘ war das vielleicht fürchterlichste Verbrechen überhaupt. Daraus haben wir hier in Deutschland gelernt: Wir wollten die Behinderten, denen wir so Schreckliches angetan haben, ganz besonders schützen. Genau vor diesem Hintergrund ist unser Förderschulwesen entstanden. Gott sei Dank haben sich diese Zeiten geändert. Wir beginnen zu begreifen, dass es dieser besonders geschützten Räume in einer Gesellschaft nicht mehr durchgängig bedarf. In vielen Fällen ist es besser, die Behinderten nicht von der Mehrheit zu trennen. Das, was wir vor nicht allzu langer Zeit als ‚geschützten Raum‘ verstanden haben, begreifen wir heute eher als etwas ohne Not Abgetrenntes“ (Landtag NRW 2010: 10).

2.2 PHASE II: Rückbau des Förderorts Förderschule

Die in Abschnitt 2.1 beschriebene Expansionsphase des Sonderschulbereichs mit ihrem Ausbau von Sonder- bzw. Förderschulen ist um das Jahr 1970 mit einer damals erreichten Förderquote in Höhe von 4,8 Prozent abgeschlossen. In den letzten Jahren dieser Phase wurden in der damaligen Bundesrepublik erstmals auch die geistig behinderten Kinder und Jugendlichen schulpflichtig. Danach wandelt sich das Bild, denn der Gedanke, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen nicht länger in isolierenden Sonder- bzw. Förderschulen, sondern gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu unterrichten, fand auch in Deutschland vermehrt Anhänger: Während der „Strukturplan für das Bildungswesen“, den der Deutsche Bildungsrat 1970 vorlegte, noch das Sonderschulwesen ausklammert (Deutscher Bildungsrat 1970: 16), leitet eben dieser Deutsche Bildungsrat wenige Jahre später, im Jahr 1973, mit seiner Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ einen grundsätzlichen Wandel ein. Gleich in der Einführung schreiben die Autoren zu dieser Empfehlung: „Damit stellt sie der bisher vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration entgegen“ (Deutscher Bildungsrat 1973: 16). Diese Empfehlung wird in den Folgejahren Ausgangs- und Bezugspunkt einer wachsenden Zahl von Schulversuchen zur gemeinsamen Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Unter ausdrücklicher Bezugnahme auf die dabei gemachten „Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder“ stellt dann die KMK 1994 in ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ fest: „Die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nicht an Sonderschulen gebunden; ihm [dem sonderpädagogischem Förderbedarf; Einf. d. Verf.] kann auch in allgemeinen Schulen, zu denen auch berufliche Schulen zählen, vermehrt entsprochen werden“ (KMK 1994: 2). Die darin zum Ausdruck kommende veränderte Sichtweise hat sich seit den 1990er Jahren in einem stetigen Anwachsen der Anteile der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, niedergeschlagen: Im Schuljahr 2000/01 lag dieser Anteil in Deutschland bei 13,2 Prozent, 2008/09 (in dem Schuljahr, in dem Deutschland der UN-Konvention beitrug) bereits bei 18,4 Prozent.

Im Verlauf dieser Entwicklung sank der Anteil der Siebtklässler, die zu einer Sonder- bzw. Förderschule gingen. So besuchten im Schuljahr 1989/90, dem letzten vor der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, im Westen Deutschlands 4,1 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der siebten Jahrgangsstufe Sonderschulen (BMBW 1990: 55), im Schuljahr 2000/01 lernten im Gebiet der früheren Bundesrepublik (ohne Berlin) 3,7 Prozent dieser Jahrgangsstufe in Förderschulen (Statistisches Bundesamt 2001: 108 ff. – eigene Berechnungen), 2008/09 – dem letzten Jahr vor dem Beitritt Deutschlands zur UN-Konvention – lag dieser Wert dann bei 3,8 Prozent (eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt 2010: 52 ff.) Bei den Daten, die sich auf die Zeit seit Beginn der 1990er Jahre beziehen, muss bedacht werden, dass die für diese Jahre berichte-



ten Schülerzahlen der Förderschulen und damit auch die Schulbesuchsquoten dieser Schulform im zunehmenden Maße dadurch beeinflusst wurden, dass seither Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf im wachsenden Maße in den allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Für diese Gruppe sind allerdings keine jahrgangs- und auch keine altersspezifischen Daten verfügbar.

2.3 PHASE III: Nach Deutschlands Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention

Mit der Unterzeichnung der UN-Konvention wurde das Recht auf den Zugang zu einem inklusiven Schulsystem für alle Kinder – unabhängig vom Grad ihrer Behinderung – zum Bundesgesetz. Dieses hat den Prozess hin zu einem inklusiven Schulsystem nicht erst eingeleitet, aber doch unverkennbar beschleunigt: In den Jahren bis zum Schuljahr 2008/09 gab es einen jährlichen Zuwachs der integrativ bzw. inklusiv beschulten Kinder von im Jahresdurchschnitt 0,7 Prozentpunkten, in den Jahren seither von 2,6 Prozentpunkten. Die Länder arbeiten indes in unterschiedlicher Form an der konkreten Umsetzung dieses Rechtsanspruchs und der Umgestaltung des bisherigen Schulsystems hin zu inklusiven Systemen.

Dies findet zwischenzeitlich auch in novellierten Schulgesetzen der Bundesländer seinen Niederschlag. Dazu bieten Döttinger und Hollenbach-Biele (2015) – aufbauend auf einer Studie von Mißling Ückert aus der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention zur inklusiven Bildung (2014) – in ihrer Veröffentlichung „Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht?“ (2015) eine ausführliche bundesländerspezifische Übersicht zur gesetzlichen Verankerung eines inklusiven Schulsystems in den einzelnen Bundesländern (Stand: Dezember 2014). Sie fassen ihre Untersuchungsergebnisse folgendermaßen zusammen (vgl. ausführlicher bei Döttinger und Hollenbach-Biele die Länderdarstellungen):

- Zum Vorrang des gemeinsamen Lernens: Mit Ausnahme der Länder Baden-Württemberg und Sachsen ist in allen Bundesländern der Vorrang des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf rechtlich verankert. In Bayern und in Sachsen-Anhalt kann unter bestimmten Umständen der Besuch einer separierenden Förderschule verpflichtend sein.
- Zum Ressourcenvorbehalt gegenüber dem Vorrang des gemeinsamen Lernens: In Hamburg und Bremen findet sich bezüglich des Anspruchs auf gemeinsames Lernen kein Ressourcenvorbehalt. In den übrigen Ländern, in denen im Prinzip der Vorrang rechtlich verankert ist, gibt es einen solchen Vorbehalt – wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt. So kann in einzelnen Ländern die Aufnahme eines sonderpädagogisch förderungsbedürftigen Kindes mit der schlichten Feststellung, dass eine Aufnahme nicht möglich sei, zurückgewiesen werden. In anderen Ländern muss nachgewiesen werden, dass die für den gemeinsamen Unterricht erforderlichen Ressourcen weder zur Verfügung stehen noch beschafft werden können.

- Zum Angebot ziendifferenten Unterrichts: Auch wenn in allen Bundesländern ziendifferenter Unterricht in allgemeinen Schulen möglich ist, finden sich doch häufig Einschränkungen hinsichtlich der Schulformen, die ihn anbieten müssen. In Baden-Württemberg muss z. B. ziendifferenter Unterricht im Bereich der weiterführenden Schulen nur von den erst neu geschaffenen Gemeinschaftsschulen angeboten werden.
- Zum Mitspracherecht der Erziehungsberechtigten: Die Autorinnen berichten, dass dieses Mitspracherecht von Land zu Land sehr unterschiedlich geregelt ist. Insbesondere verweisen sie darauf, dass mit der „Berücksichtigung des Elternwunsches“, der in Schulgesetzen vieler Länder verankert ist, zugleich eine Bestandssicherung eines Schulsystems verbunden ist. Diese müsse – solange Erziehungsberechtigte dies wünschen – eine Doppelstruktur mit parallelen Angeboten von inklusiv arbeitenden allgemeinen Schulen und separierenden Förderschulen bietet.

Trotz aller Fortschritte, die in dieser dritten Phase bei der Verankerung der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen gemacht werden konnten, zeigt der Blick auf die historische Zeitreihe zu den an gesonderten Förderschulen unterrichteten Siebtklässlern (vgl. Tabelle 1 und Anhang, Tabelle 1): Deutschland ist dem Ziel, den Anteil der Kinder und Jugendlichen, die an separierenden Förderschulen unterrichtet werden, deutlich zurückzuführen, insgesamt seit seinem Beitritt zur UN-Konvention kaum näher gekommen. Während im Westen Deutschlands im Schuljahr 2008/09 noch 3,8 Prozent der Siebtklässler in Förderschulen unterrichtet wurden, waren es 2013/14 noch 3,6 Prozent und auch in Deutschland insgesamt ging in diesem Zeitraum die auf alle Jahrgangsstufen bezogene Exklusionsquote nur von 4,9 Prozent auf 4,7 Prozent zurück.

Tabelle 1: Exklusiv unterrichtete Siebtklässler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den alten Bundesländern (ohne Berlin) – Zeitreihe seit den 1950er Jahren

Angaben in Prozent*									
Jahr	1952/53	1960/61	1970/71	1990/91	2000/01**	2005/06	2008/09	2010/11	2013/14
12-Jährige/Siebtklässler***	2,0	3,0	4,8	4,1	3,7	4,3	3,8	3,8	3,6

* Anteil an allen Schülern des entsprechenden Alters-/Schuljahrgangs. Die Abweichungen der Werte dieser historischen Zeitreihe von der sonst üblicherweise berichteten Exklusionsquote (vgl. z. B. Anhang, Tabelle 9) erklären sich darüber, dass die Zeitreihe aus Gründen der historischen Datenverfügbarkeit nur 12-Jährige bzw. Siebtklässler betrachtet und die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen mit aufsteigender Jahrgangsstufe größer werden.

** (ab 2000/01 ohne Berlin)

*** bis 1960/61: 12-Jährige, danach Siebtklässler

Quellen: Berechnung durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: von Carnap und Edding (1962), KMK 1972, KMK 1994 und KMK 2014a.

| BertelsmannStiftung



Die Schwierigkeiten und Widrigkeiten auf dem Weg zur schulischen Inklusion, die nicht zuletzt in dem nur langsamen Rückgang des aussondernden Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum Ausdruck kommen, sollen nachfolgend thematisiert werden. Zuvor werden allerdings der Forschungsstand zu den Wirkungen inklusiv und exklusiv arbeitender Schulen skizziert und der Status quo des Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf bildungsstatistisch genauer analysiert.

3. Inklusion und Exklusion: Empirische Befunde zum Einfluss unterschiedlicher Förderorte auf schulische Leistungen

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage, welchen Einfluss die Lernorte Förderschule bzw. allgemeine Schule auf die Leistungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, sollen im Folgenden drei Bereiche gesondert betrachtet werden: die Befunde empirischer Studien zur Leistungsentwicklung, bildungsstatistische Analysen zu erreichten Schulabschlüssen sowie die Wahrnehmung von Lernumgebung und Lehrkräften durch Erziehungsberechtigte von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.

3.1 Befunde empirischer Studien zur Leistungsentwicklung

In den Debatten um die Vor- und Nachteile von separierenden Förderschulen bzw. von Unterricht in allgemeinen Schulen steht die Frage nach der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Interesses. Zu deren Beantwortung finden sich international und – nach einer inzwischen mehr als dreißigjährigen Erfahrung mit gemeinsamem Unterricht – auch national zahlreiche empirische Studien. In der jüngst von Kocaj et al. (2014) vorgelegten empirischen Studie „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe“ bieten die Autoren einen aktuellen Überblick über den Stand der internationalen und nationalen Forschung. Zusammenfassend schreiben sie zum Forschungsstand: „Die Mehrzahl der internationalen Untersuchungen zum Einfluss der Art der Beschulung auf Schulleistungen von Kindern mit SPF [sonderpädagogischem Förderbedarf; Anm. d. Verf.] haben Vorteile für Regelschulen festgestellt“ (2014:167). Kocaj et al. verweisen in ihrer Forschungsübersicht darauf, dass auch die Befunde im deutschsprachigen Raum in die gleiche Richtung verweisen – mit der Ausnahme der von ihnen angeführten BELLA-Studie von Lehmann und Hoffmann (2009), zu der sie berichten, „dass Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen von Unterricht in Förderschulen profitieren können. In der 7. und 8. Jahrgangsstufe waren ihre sprachlichen und mathematischen Leistungen in Regelschulen zwar etwas höher als in Förderschulen, dieses Muster kehrte sich jedoch in der 9. und 10. Klasse zugunsten der Förderschülerinnen und -schüler um“ (2014:182).

Ein Blick in diese BELLA-Studie zeigt jedoch, dass sie nicht als Beleg für höhere Fördereffekte der Förderschulen herangezogen werden kann. In dieser Studie wird die Entwicklung schulischer Leistungen in Förderschulen und im Gemeinsamen Unterricht für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ verglichen. Dazu wurden in Berlin Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7 bis 10 aus Förderschulen sowie aus dem Gemeinsamen Unterricht in Mathematik, in der Informationsentnahme aus Tabellen, Graphiken und Karten, im Leseverständnis und im Wortschatz getestet. Aus den Testergebnissen in diesen Domänen wurde ein Allgemeiner Fachleistungsindex gebildet. Die so zusammengefassten Testergebnisse einer Vollerhebung



von 3.162 Jugendlichen in Förderschulen sowie von 623 im Gemeinsamen Unterricht zeigen, dass es keinen Leistungsunterschied zwischen beiden Gruppen gibt (vgl. Anhang, Tabelle 3): Auf einer Skala mit dem Mittelwert 100 und einer Standardabweichung von 25 wurde in den Förderschulen ein durchschnittlicher Testwert von 110,9 und im Gemeinsamen Unterricht von 109,2 gemessen. Bei einer nach Klassenstufen unterscheidenden Betrachtung ergibt sich ein deutlich differenzierteres Bild: Während die Schülerinnen und Schüler des Gemeinsamen Unterrichts in den Klassenstufen 7 und 8 wie von Kocaj et al. zutreffend berichtet – bessere Leistungen als die in Förderschulen Lernenden erbringen, verhält es sich in den Klassenstufen 9 und 10 umgekehrt.

Beim Versuch, diese Entwicklung zu erklären, fällt nun allerdings auf, dass sich die Schülerzahlen in den Förderschulen in etwa gleichmäßig auf die vier untersuchten Klassenstufen verteilen, während im Gemeinsamen Unterricht die Schülerzahlen nach der Klassenstufe 8 sehr stark zurückgehen (vgl. auch dazu Anhang, Tabelle 3). Dazu schreiben die Autoren der Studie: „Einen Grund für die stark abnehmenden Fallzahlen von Jugendlichen mit Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht in den Klassenstufen 9 und 10 bildet die „Umwidmung“ bzw. die Aberkennung des Förderbedarfs Lernen bei besonders leistungsstarken Schülerinnen und Schülern“ (Lehmann und Hoffmann 2009: 162). Tatsächlich besteht in Berlin die Möglichkeit, Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am Gemeinsamen Unterricht teilnehmen, bei entsprechender Entwicklung ihrer schulischen Leistungen aus der sonderpädagogischen Förderung zu „entlassen“. Da im Rahmen der hier herangezogenen BELLA-Studie nicht untersucht wurde, wie sich die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler des Gemeinsamen Unterrichts, bei denen nach der achten Klasse kein Förderbedarf mehr konstatiert wurde, entwickelt haben, und da die „Entlassung“ aus der Gruppe der Förderbedürftigen Folge einer positiven Leistungsentwicklung ist, kann der Zusammenfassung der Autoren nicht gefolgt werden. Sie schreiben: „Zusammenfassend lässt sich aus empirischer Sicht auf die untersuchten Kompetenzbereiche jedoch nicht von einer besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen an integrativen Regelschulen mit Gemeinsamen Unterricht ausgehen“ (Lehmann und Hoffmann 2009: 164). Dieses Resümee übergeht eine Feststellung, welche die Autoren einige Seiten zuvor getroffen haben. Dort formulieren sie mit Blick auf die zwischen den beiden verglichenen Gruppen unterschiedliche Entwicklung im Verlauf der Klassenstufen 7 bis 10: „Welche Fördererfolge hier wirken oder ob spezielle Selektionsmechanismen für dieses Ergebnis verantwortlich sind, lässt sich anhand der vorliegenden Daten leider nicht abschließend klären“ (Lehmann und Hoffmann 2009: 157). Dem von Lehmann und Hoffmann formuliertem Urteil wäre nur dann zuzustimmen, wenn sie die Leistungen der ehemals mit Förderbedarf etikettierten Jugendlichen nach ihrer Zurückführung aus dem Förderstatus verfolgt und dabei belegt hätten, dass diese Jugendlichen nicht stärkere Leistungen als die weiter zu fördernden Schülerinnen und Schüler erbracht hätten.

Gestützt durch die hier vorgetragenen Kritik an der Interpretation der BELLA-Studie durch Kocaj et al. gilt deren Resümee der Forschungslage, demzufolge bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemeine Schulen den Förderschulen überlegen sind, umso stärker. Es gilt aber auch ihr Hinweis darauf, dass sich die große Mehrheit

der vorliegenden Studien ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunkts „Lernen“ beziehen und – schwerwiegender noch – die Studien nur bedingt belastbar seien: „Wesentliche Limitationen bestehen darin, dass nur selten standardisierte Leistungstests verwendet und adäquate Vergleichsgruppen einbezogen werden“ (2014). Diese Schwäche vermeidet die von Kocaj et al. vorgelegte Studie, deren Ergebnisse die Autoren so zusammenfassen: „Ziel der Studie war es, den Einfluss der Art der Beschulung auf die schulischen Kompetenzen von Kindern mit SFP [sonderpädagogischem Förderbedarf; Anm. d. Verf.] im Bereich Lesen, Zuhören und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe zu untersuchen. Hierzu wurden Daten der IQB-Ländervergleichsstudie 2011 [IQB: Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen; Anm. d. Verf.] für die Primarstufe herangezogen, in der auch Schülerinnen und Schüler der drei Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung getestet wurden. (...) Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Regelschule unterrichtet werden, in allen untersuchten Bereichen höhere Leistungen aufwiesen als vergleichbare Schülerinnen und Schüler in Förderschulen“ (2014: 186). Dieser Befund gilt, wenn auch unterschiedlich stark ausgeprägt, für die drei einbezogenen Förderschwerpunkte gleichermaßen.

Zu einem vergleichbaren Befund kommt die „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF Projektteam 2014; Wild et al. 2015). Im Rahmen dieser Studie wurde die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben bei Schülerinnen und Schülern des Förderschwerpunktes „Lernen“ in Grund- und Förderschulen vergleichend untersucht. Zusätzlich wurde deren psychosoziale Entwicklung in den Bereichen Selbstwirksamkeit, schulisches Wohlbefinden und soziale Integration analysiert. Mit Blick auf die psychosoziale Entwicklung berichten Wild et al., dass sich zwischen den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ in Grund- und in Förderschulen „keine markanten Differenzen im psychosozialen Erleben“ zeigen. „Vielmehr bekunden alle Teilnehmerinnen einen hohen Grad an Wohlbefinden und sozialer Integration“ (Wild et al. 2015: 19) Die Autorinnen und Autoren verweisen allerdings darauf, „dass sich soziale Vergleichsprozesse und Stigmatisierungserfahrungen bei Kindern mit SFB-L [sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen; [Anm. d. Verf.] erst später in deren Selbsteinschätzung und Befinden niederschlagen“ (Wild et al. 2015:19) Bezüglich der Kompetenzentwicklung in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben „zeichnen sich“ – so berichten die Autorinnen und Autoren – „in unseren Daten Vorteile einer inklusiven Beschulung ab“ (2014: 9). Dies gelte auch dann, wenn die kognitive Grundfähigkeit und der Sprachgebrauch im Elternhaus kontrolliert würden. Im dritten Zwischenbericht zum Projekt macht das BiLieF-Projektteam allerdings darauf aufmerksam, dass daraus nicht grundsätzlich auf unterschiedliche „Entwicklungsmilieus“ in Förder- und Grundschulen geschlossen werden könne. Dies wäre nur dann zulässig, „wenn Kinder mit Förderbedarf Lernen leistungsunabhängig von ihren anfänglichen Leistungspotenzialen und Kompetenzständen verschiedenen Modellen sonderpädagogischer Förderung zugewiesen würden“ (BiLieF Projektteam 2014: 6). Es sei jedoch so, „dass Kinder mit besonders ausgeprägten kognitiven oder anderweitigen Lernbeeinträchtigungen eher an einer Förderschule anzutreffen sind und bereits in der dritten Klasse signifikant häufiger ‚Brüche‘ in ihrer Schulkarriere (in Form von Zurück-



stellungen, Klassenwiederholungen und/oder Schulwechseln) aufweisen als inklusiv beschulte SchülerInnen“ (ebd.).

3.2 Bildungsstatistische Analysen zu erreichten Schulabschlüssen

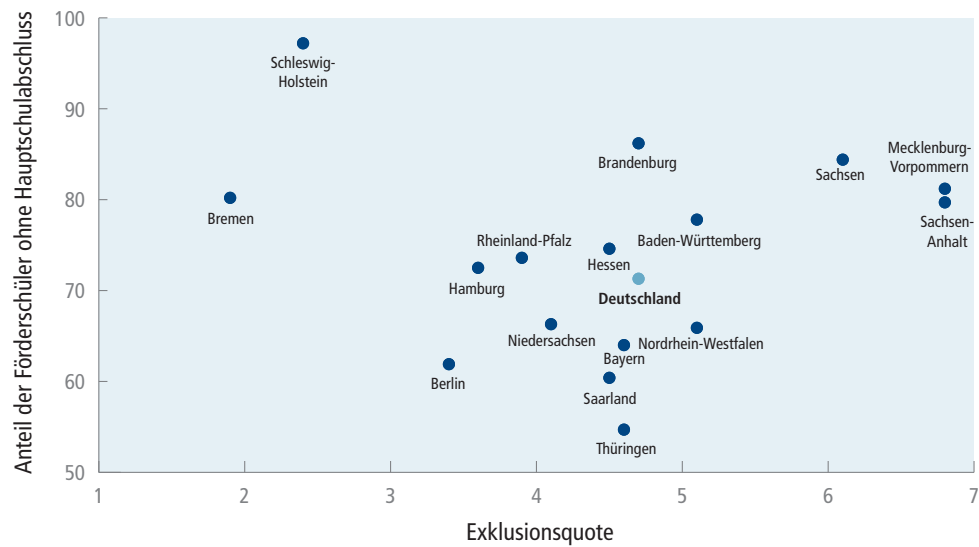
Im Schuljahr 2013/14 verließen deutschlandweit mit 71,3 Prozent nahezu drei Viertel der Förderschülerinnen und -schüler die Schulen ohne einen Hauptschulabschluss (vgl. Abbildung 1 und Anhang, Tabelle 2); nur 25,0 Prozent von ihnen erreichen einen Hauptschulabschluss, weitere 3,5 Prozent einen mittleren Schulabschluss sowie 0,2 Prozent die allgemeine Hochschulreife. Betrachtet man den hohen Anteil der Abgänger von Förderschulen ohne Hauptschulabschluss differenziert nach Bundesländern, so zeigen sich sehr deutliche Unterschiede. Die Spannweite reicht von Thüringen, wo „nur“ 54,7 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler ihre Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, bis hin zu Brandenburg und Schleswig-Holstein, wo 86,2 bzw. 97,2 Prozent keinen Hauptschulabschluss erreichen. Während die besonders hohe Quote in Schleswig-Holstein damit einhergeht, dass in diesem Land der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die in separierenden Förderschulen unterrichtet werden, im Bundesländervergleich mit 2,4 Prozent nach dem Stadtstaat Bremen der geringste ist, verbindet sich in Brandenburg eine vergleichbar hohe Quote der Förderschüler ohne Abschluss mit einer höheren Exklusionsquote von 4,7 Prozent (vgl. Abbildung 1 und Anhang, Tabelle 9).

Bundesweit liegen keine Daten darüber vor, zu welchen Schulabschlüssen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen gelangen. Ersatzweise muss daher auf eine vom Verfasser der hier vorgelegten Expertise vorgenommenen Sonderauswertung nordrhein-westfälischer Daten zurückgegriffen werden (vgl. Anhang, Tabelle 4): Während in Nordrhein-Westfalen im Schuljahr 2012/13 66,8 Prozent der Abgänger und Absolventen die Förderschulen ohne einen Hauptschulabschluss verließen, galt dies im gleichen Jahr nur für 47,1 Prozent der Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die allgemeine Schulen besuchten. Da nicht überprüft werden konnte, ob diese beiden Gruppen wirklich vergleichbar waren, bedürfen diese Werte einer vertiefenden Analyse.

Mit Ausnahme der Stadtstaaten Bremen und Hamburg bieten alle Bundesländer für die Schülerinnen und Schüler der Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ einen Abschluss „unterhalb“ des Hauptschulabschlusses an. Diese Abschlüsse wurden in den 14 Ländern, die sie vergeben, von 60,7 Prozent der betreffenden Schülerinnen und Schüler unter den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss (71,3 %) erworben – bei deutlichen Länderunterschieden (vgl. Anhang, Tabelle 2). Angesichts der Tatsache, dass selbst den Schülerinnen und Schülern, die einen schwachen Hauptschulabschluss erreichen, die Einmündung in eine voll qualifizierende Berufsausbildung weitgehend verschlossen bleibt, eröffnen spezielle Abschlüsse oder Abgangszeugnisse von Förderschulen, die „unterhalb“ des Hauptschulabschlusses angesiedelt sind, auf dem Ausbildungsmarkt kaum Zugangschancen.

Abbildung 1: Exklusionsquote und Anteile der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss in den Bundesländern (Schuljahr 2013/2014)

Angaben in Prozent



Quellen: KMK 2014a, KMK 2015 und Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 – Reihe 1. Allgemein bildende Schulen 2013/14. Wiesbaden 2014.

| BertelsmannStiftung

3.3 Wahrnehmung von Lernumgebung und Lehrkräften durch Eltern

Im Rahmen einer im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durch infratest dimap durchgeführten Umfrage wurden Anfang 2015 etwa 4.300 Eltern schulpflichtiger Kinder im Alter von sechs bis 16 Jahren zu ihren Erfahrungen und Einschätzungen zu Inklusion in Deutschland befragt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015). Im Folgenden werden die Befunde dieser Befragung zur Wahrnehmung der Lernumgebung sowie zur Bewertung der Arbeit der Lehrkräfte durch die Eltern berichtet.

- Fragen zur Lernumgebung: Die Bewertung der Lernumgebung vergleicht die Wahrnehmung von Eltern, deren Kind eine inklusive Schule besucht, mit der jener Eltern, deren Kind keine inklusive Schule besucht. Bei allen Fragen, die den Eltern zur Lernumgebung ihres Kindes gestellt wurden, überwiegen die positiven Antworten (sehr gut und eher gut) der Eltern, deren Kinder in einer inklusiven Schule unterrichtet werden (vgl. Abbildung 2 und Anhang, Tabelle 5):



Abbildung 2: Wenn Sie nun an die Klasse Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes denken, wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte?

Angaben in Prozent			
	Gesamt (n=4.321)	Ältestes schulpflichtiges Kind besucht inklusive Schule (n=1.633)	Ältestes schulpflichtiges Kind besucht keine inklusive Schule (n=1.946)
■ sehr gut/eher gut			
Sozialer Zusammenhalt	74	78	73
Klassengröße	66	69	63
Engagement der Eltern	64	68	64
Unterrichtsausfall oder Vertretungsunterricht	63	69	60
Möglichkeiten Ihres Kindes, in seinem eigenen Tempo zu lernen	61	66	58

Grundgesamtheit: Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter von 6 bis 16 Jahren. Fehlende Werte zu 100 Prozent: eher schlecht/sehr schlecht/weiß nicht.

Quelle: Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen, Bertelsmann Stiftung, 2015. | BertelsmannStiftung

Der soziale Zusammenhalt, die Möglichkeiten der Kinder, im eigenen Tempo zu lernen, das Engagement der Eltern, die Klassengrößen und das Ausmaß von Unterrichtsausfall und Vertretungsunterricht wurden in inklusiven Schulen im Vergleich zu nicht inklusiven Schulen als positiver eingeschätzt.

Fragen zu den Kompetenzen der Lehrkräfte: Das gleiche Bild bietet sich bei den Fragen, die den beiden Elterngruppen (Kind in inklusiv und Kind in nicht inklusiv arbeitenden Schulen) zur Bewertung der Lehrkräfte gestellt wurden. Bei allen Fragen lagen die positiven Wahrnehmungen der Erziehungsberechtigten von Kindern in inklusiven Klassen deutlich höher als die der Erziehungsberechtigten der Kinder, die nicht inklusiv unterrichtet wurden (vgl. Abbildung 3 und Anhang, Tabelle 6). So ist z. B. der Unterricht in inklusiven Schulen in der Wahrnehmung der befragten Eltern deutlich individualisierender als in nicht inklusiven Schulen: Lehrkräfte in inklusiven Schulen gehen besser auf Stärken und Schwächen ihrer Schülerinnen und Schüler ein und können mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen besser umgehen. Auch erleben Eltern in inklusiven Schulen die Lehrkräfte stärker kooperierend („Sprechen sich untereinander ab“, „Arbeiten – zeitweise – im Unterricht in Teams von mehreren“).

Abbildung 3: Wenn Sie an die Arbeit in der Klasse Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes denken, wie schätzen Sie die Lehrkräfte ein?

Angaben in Prozent

	Gesamt (n=4.321)	Ältestes schulpflichtiges Kind besucht inklusive Schule (n=1.633)	Ältestes schulpflichtiges Kind besucht keine inklusive Schule (n=1.946)
Die Lehrkräfte ...			
sind fachlich kompetent	84	89	82
können die Unterrichtsinhalte erklären	79	86	77
sind engagiert	76	80	75
setzen sich für eine gute Beziehung zu Schülern ein	75	81	74
ermutigen mein Kind, sein Interesse zu erkunden	64	72	60
gehen auf die Stärken der Schüler ein	63	72	60
gehen auf die Schwächen der Schüler ein	57	69	53
sprechen sich untereinander ab	57	66	54
beraten mich hinsichtlich weiterer Anregungs- und Fördermaßnahmen für mein Kind	56	65	51
können mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler umgehen	56	65	53
arbeiten (zeitweise) im Unterricht in Teams von mehreren	39	50	34

Grundgesamtheit: Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter von 6 bis 16 Jahren (n=4.321), aggregierte Darstellung der Antwortkategorien trifft voll zu/trifft eher zu. Fehlende Werte zu 100 Prozent: trifft eher nicht zu/trifft überhaupt nicht zu/weiß nicht.

Quelle: Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen, Bertelsmann Stiftung, 2015.

| BertelsmannStiftung

Diese Wahrnehmungen inklusiv arbeitender Schulen, die durch die hier herangezogene, von infratest dimap durchgeführte Befragung vermittelt werden, deckt sich weitgehend mit den Befunden der – was Inklusion betrifft – insgesamt weniger umfassenden „3. JAKO-O Bildungsstudie“ (Dedering und Horstkemper 2014; vgl. Anhang, Tabelle 7). Wenn man diese Befragungsergebnisse in den breiteren Diskurs zur Inklusion in Deutschland einzuordnen versucht, so zeigen sie: Die Erwartung, inklusive Schulen würden sich insgesamt positiv auf den Unterricht aller Kinder auswirken, ist durchaus nicht unrealistisch. Gestützt wird dies schließlich zusätzlich durch einen weiteren Befragungskomplex der Befragung durch infratest dimap: Die Einschätzung von Eltern,



deren Kind im inklusiven Unterricht lernt, zum inklusiven Lernen fiel bei Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Eltern von Kindern ohne einen solchen Förderbedarf tendenziell gleich aus. Lediglich dem Satz „Kinder ohne Förderbedarf werden im fachlichen Lernen gebremst“ stimmen Eltern von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf zu 50,5 Prozent zu – gegenüber einer Zustimmung von 28,4 Prozent aus der Gruppe der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Anhang, Tabelle 8).

4. Sonderpädagogische Förderung, Inklusion und Exklusion: Bildungsstatistische Daten im Überblick

In der im Folgenden vorgestellten Analyse des gegenwärtigen Standes der Inklusion geht es um das Ausmaß inklusiven und exklusiven Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie um die Verteilung dieser Kinder und Jugendlichen auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte. Im Fokus steht auch die Frage, wie weit sich Schulen hierzu-lande in den einzelnen Förderschwerpunkten dem Ziel eines inklusiven Schulsystems angenähert haben. Für die Analyse wurden Daten aus Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK 2014a, KMK 2014b und KMK 2015) herangezogen, die sich auf das Schuljahr 2013/14 beziehen. In Bezug auf die durchgeführte Datenanalyse sei darauf verwiesen, dass die pädagogischen Aspekte im engeren Sinne ausgeklammert bleiben. Dies gilt auch für finanzpolitischen Aspekte und Herausforderungen, die sich im Verlauf der Umwandlung der allgemeinbildenden Schulen in inklusiv arbeitenden Einrichtungen ergeben haben und weiter ergeben.

Zum Verständnis der Darstellung werden einige der verwendeten Fachbegriffe vorab kurz definiert:

Förderquoten geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an – unabhängig von ihrem Förderort.

Exklusionsquoten geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.

Inklusionsquoten geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinen Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an.

Inklusionsanteile geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.

4.1 Förderquote, Inklusionsquote und Exklusionsquote deutschlandweit

Der nun folgenden Analyse bildungsstatistischer Daten zum Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf sei eine grundsätzliche Bemerkung vorangestellt: Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlichten Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Förderschulen und in allgemeinen Schulen erweisen sich in zunehmendem Maße als nicht mehr aussagekräftig. Da schon heute einige Bundesländer bei einzelnen Förderschwerpunkten („Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Sprache“) zumindest während der



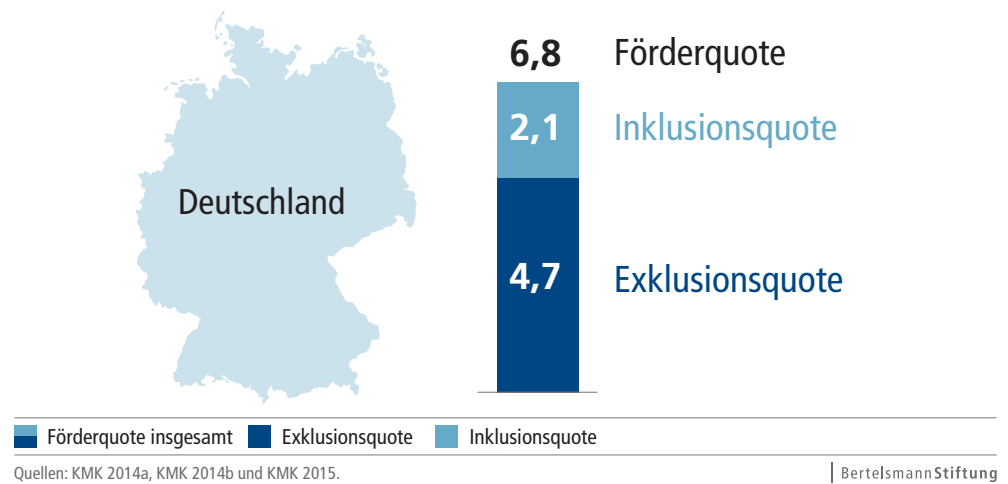
ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und Förderressourcen nicht länger auf der Basis einer individuellen Diagnostik, sondern den Schulen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst. Dies führt in diesen Ländern zu einer Unterschätzung der Förderquote, also der Quote, die die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ins Verhältnis zu allen Schülerinnen und Schülern der Primar- und der Sekundarstufe I setzt. Dies führt darüber hinaus zugleich auch zu einer Unterschätzung des Inklusionsanteils: Wenn gerade die Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben und an allgemeinen Schulen inklusiv unterrichtet werden, gar nicht mehr oder nicht mehr vollständig statistisch erfasst werden, kann es geschehen, dass auf dem Weg zur inklusiven Schule weit fortgeschrittene Länder besonders niedrige Inklusionsanteile aufweisen. Aus dieser sich allmählich entwickelnden statistischen Unübersichtlichkeit folgt, dass die in den folgenden Abschnitten dargestellten Daten nur beschränkt belastbar sind. Schon mittelfristig werden die von der Kultusministerkonferenz (KMK) regelmäßig mitgeteilten Angaben zu Förderquoten und Inklusionsanteilen ihre Aussagekraft weitgehend einbüßen.

Einstweilen wird bei der folgenden Datenanalyse analog zu den in den vergangenen Jahren in den meisten der vergleichbaren Untersuchungen verfahren. Dabei ergibt sich für das Schuljahr 2013/14 folgendes Bild (vgl. zu den folgenden Daten Abbildung 4 und Anhang, Tabelle 9): In Deutschland wurde bei gut 500.500 Schülerinnen und Schülern (entsprechend einer Förderquote von 6,8 %) ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert. 31,4 Prozent (Inklusionsanteil) von ihnen wurden in allgemeinen Schulen, also inklusiv unterrichtet. Aus der Zusammenschau von Förderquote und Inklusionsanteil ergibt sich, dass 4,7 Prozent (Exklusionsquote) aller Schülerinnen und Schüler mit Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinen Schulen einschließlich der Förderschulen) in Förderschulen und weitere 2,1 Prozent (Inklusionsquote) aller Schülerinnen und Schüler mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden.

Hierzu sei zweierlei anzumerken: Auch wenn die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, als inklusiv Unterrichtete gezählt werden, darf nicht übersehen werden, dass es sich bei ihnen vielfach nicht um inklusiv, sondern um integrativ (im eingangs beschriebenen Sinne, vgl. Wulf 2011) Unterrichtete handelt. Auch muss darauf verwiesen werden, dass ein kleinerer Teil dieser Schülerinnen und Schüler, die in den KMK-Statistiken als inklusiv geführt werden, zwar in den allgemeinen Schulen – den Regelschulen also – unterrichtet wird, allerdings nicht in den allgemeinen Klassen, sondern in eigens eingerichteten Gruppen. Letztlich werden diese Kinder und Jugendlichen damit innerhalb der Regelschulen separiert unterrichtet. Zur Größe dieser Gruppe macht die KMK-Statistik, auf die sich die hier berichteten Daten stützen, keine Angaben.

Abbildung 4: Förderquote, Inklusionsquote und Exklusionsquote in Deutschland – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent



4.2 Förderquoten, Inklusionsquoten und Exklusionsquoten im Vergleich der Bundesländer

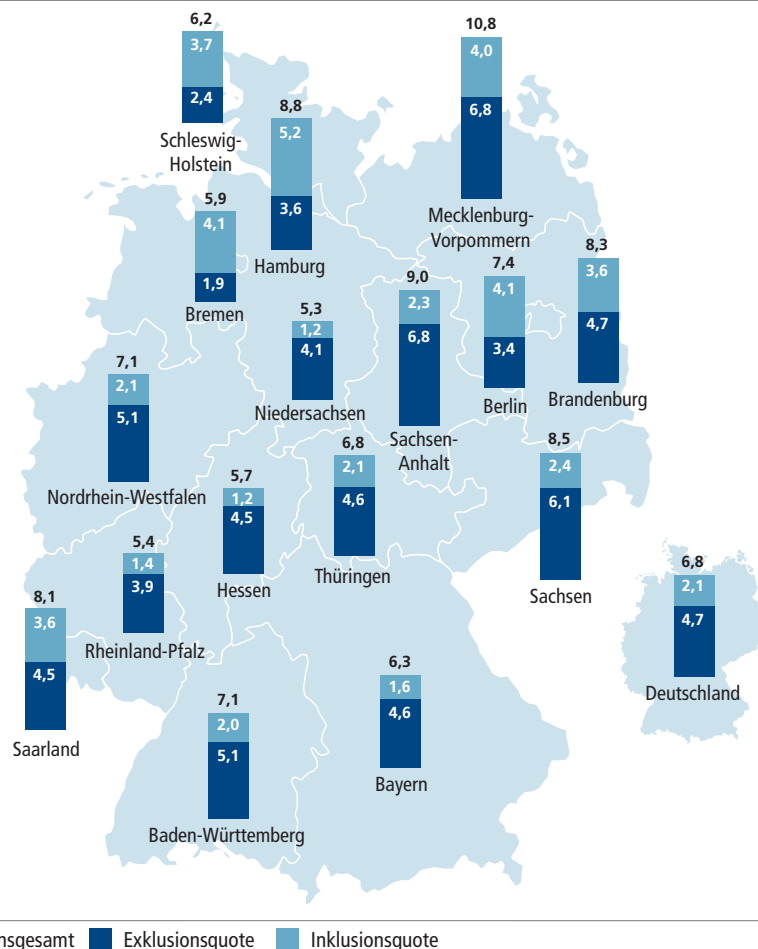
Die Förderquoten – also die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf – ebenso wie die Quoten derer, die inklusiv bzw. exklusiv unterrichtet werden, fallen – wenn man die beschriebenen Probleme hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Länderdaten einmal ausklammert – von Land zu Land sehr unterschiedlich aus (vgl. Abbildung 5 und Anhang, Tabelle 9): Bei der Förderquote insgesamt reicht die Spannweite im Schuljahr 2013/14 von 5,3 Prozent in Niedersachsen bis hin zu 10,8 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Beim Anteil der Schülerinnen und Schüler, die inklusiv, also am Lernort „allgemeine Schule“, unterrichtet werden, weist Bremen mit 68,5 Prozent den höchsten und Hessen mit 21,5 Prozent den niedrigsten Wert auf. Da sich die von Land zu Land unterschiedlichen Inklusionsanteile auf gleichfalls unterschiedlich hohe Förderquoten beziehen, verschiebt sich das Bild bei den Exklusionsquoten (also der Quote der Schülerinnen und Schüler, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden) gleichfalls deutlich: Spitzenreiter sind dabei Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt mit 6,8 Prozent, die niedrigste Quote weist mit 1,9 Prozent Bremen aus.

Bei genauerer Betrachtung der länderspezifischen Unterschiede fällt auf, dass vier der fünf ostdeutschen Länder (mit ihren Förderquoten von 8,3 Prozent in Brandenburg bis zu den 10,8 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern) die westdeutschen Quoten deutlich übersteigen. Lediglich Thüringen mit einer Förderquote von 6,8 Prozent liegt im Bereich der westdeutschen Flächenländer. Die drei Stadtstaaten weisen Quoten von 5,9 Prozent in Bremen, 7,4 Prozent in Berlin und 8,8 Prozent in Hamburg auf.



Abbildung 5: Förderquoten, Inklusionsquoten und Exklusionsquoten in den Bundesländern – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent



■ Förderung insgesamt ■ Exklusionsquote ■ Inklusionsquote

Quellen: KMK 2014a, KMK 2014b und KMK 2015.

| BertelsmannStiftung

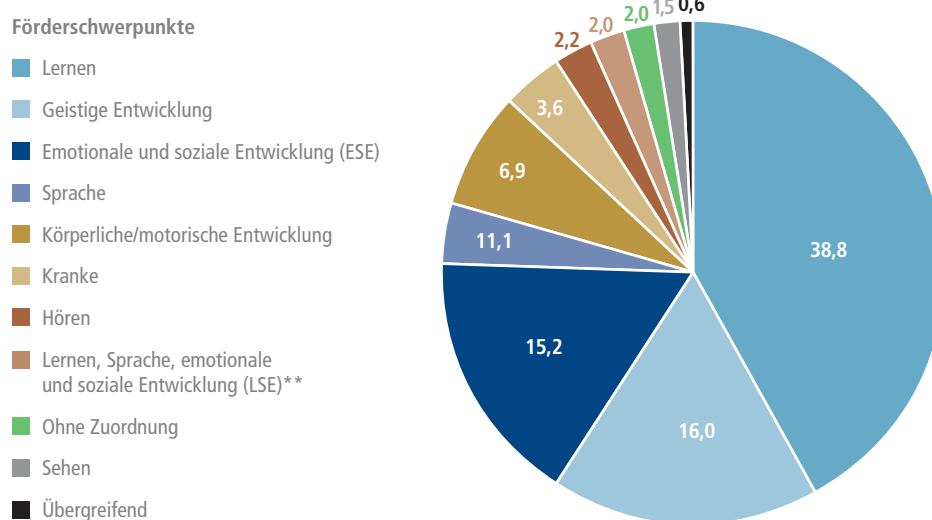
4.3 Förderquoten: Unterschiede zwischen den Förderschwerpunkten im Ländervergleich

Die bisherigen Daten bezogen sich auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt. Auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte (vgl. Abbildung 6 und Anhang, Tabelle 10) verteilen sich diese im Schuljahr 2013/14 etwa 500.500 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland zu 38,8 Prozent auf den Förderschwerpunkt „Lernen“ und zu 61,2 Prozent auf die „sonstigen“ Förderschwerpunkte: 16,0 Prozent lernen im Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“, 15,2 Prozent im

Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“, 11,1 Prozent im Schwerpunkt Sprache, 6,9 Prozent im Schwerpunkt „Körperliche und motorische Entwicklung“, 3,6 Prozent im Schwerpunkt „Hören“, 1,5 Prozent im Schwerpunkt „Sehen“ sowie 2,2 Prozent im Förderschwerpunkt „Kranke“. Jeweils 2,0 Prozent können gar nicht zugeordnet werden bzw. werden gemeinsam den Schwerpunkten „Lernen“, „Sprache“ sowie „Emotionale und soziale Entwicklung“ zugerechnet, bei 0,6 Prozent wird als Förderschwerpunkt „Übergreifend“ angegeben.

Abbildung 6: Sonderpädagogischer Förderbedarf nach Förderschwerpunkten* in Deutschland

Angaben in Prozent (Abweichung zu 100 Prozent ergibt sich durch Rundungseffekte)



* Da schon heute einige Bundesländer bei einzelnen Förderschwerpunkten („Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“, „Sprache“) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

Quellen: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2014a und KMK 2014b.

| BertelsmannStiftung

Eine länderspezifische Auswertung dieser Verteilung auf die Förderschwerpunkte – auch hier wird die Problematik der Vergleichbarkeit der Länderdaten ausgeklammert – zeigt bemerkenswerte Unterschiede (vgl. dazu Anhang, Tabelle 10): So zählen in Thüringen „nur“ 36,3 Prozent dieser Gruppe zum Förderschwerpunkt „Lernen“, in Rheinland-Pfalz dagegen 56,2 Prozent. Dieser Vergleich ist zulässig, da in beiden Ländern die Anteile bei übergreifenden Schwerpunkten und bei „Lernen“, „Sprache“ sowie bei „Emotionaler und sozialer Entwicklung“ gleichermaßen bei null Prozent liegen. Auch bei vermeintlich eindeutigen Zuordnungskriterien wie denen des Förderschwerpunktes „Hören“ trifft man auf eine Spannweite von 2,2 Prozent in Thüringen bis zu 4,8 Prozent in Rheinland-Pfalz. Derartige Befunde stützen die Hypothese, dass die Differenzen



nicht ausschließlich in unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten bzw. Behinderungsgraden der Schülerinnen und Schüler begründet sind, sondern zum Teil auch in verschiedenen Maßstäben bei der Diagnose von Förderbedarf.

4.4 Inklusionsanteile: Unterschiede zwischen den Förderschwerpunkten im Ländervergleich

Vergleicht man das Ausmaß inklusiven Lernens für das Schuljahr 2013/14 in den einzelnen Förderschwerpunkten für Deutschland insgesamt, so arbeitet der Bereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ mit 50,2 Prozent am stärksten inklusiv, gefolgt von den Bereichen „Sprache“ (40,1 %), „Hören“ (39,9 %) und „Sehen“ (37,9 %). Erst danach kommen die Bereiche „Lernen“ (35,2 %) sowie „Körperliche und motorische Entwicklung“ (28,5 %). In den verbleibenden Bereichen „Geistige Entwicklung“ (7,9 %), „Förderschwerpunkte übergreifende Gruppierung“ (14,4 %) und „Ohne Zuordnung“ (8,6 %) sowie „Kranke“ (7,4 %) hat inklusiver Unterricht einstweilen eine nur geringe Bedeutung (vgl. Anhang, Tabelle 11). Die je Förderschwerpunkt deutlich unterschiedlichen Inklusionsanteile, die deutschlandweit im Schuljahr 2013/14 gemessen wurden, unterscheiden sich deutlich von dem gleichfalls je Förderschwerpunkt unterschiedlichen befürwortenden Voten für Inklusion, die die oben bereits vorgestellte Befragung von Eltern schulpflichtiger Kinder im Alter von sechs bis 16 Jahren 2015 ergab (vgl. Anhang, Tabelle 12): Während z. B. nur 42 Prozent der Eltern für den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf befürworteten, wurden tatsächlich 50,2 Prozent aus dieser Gruppe inklusiv unterrichtet. Im Förderschwerpunkt „Lernen“ hingegen befürworteten 63 Prozent der Eltern das gemeinsame Lernen, inklusiv unterrichtet wurden jedoch lediglich 35,2 Prozent.

Dass die im Bundesdurchschnitt im Schuljahr 2013/14 so unterschiedlichen Inklusionsanteile nicht als Folge objektiver Gegebenheiten zu verstehen sind, macht ein nach Förderschwerpunkten differenzierender Blick (der die beschriebene Problematik der Ländervergleiche vernachlässigt) auf die einzelnen Bundesländern deutlich (vgl. Anhang, Tabellen 13a bis 13d): Im Ländervergleich gab es im Schuljahr 2013/14 eine große Heterogenität der inklusiven Angebote. Hamburg und Schleswig-Holstein hatten im Schuljahr 2013/14 beispielsweise mit 59,1 und 60,5 Prozent dicht beieinanderliegende durchschnittliche Inklusionsanteile. Bei der schwerpunktspezifischen Ausprägung gibt es jedoch erhebliche Unterschiede: In Schleswig-Holstein werden im Förderschwerpunkt „Sehen“ 100 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf inklusiv unterrichtet, in Hamburg dagegen nur 27,6 Prozent. Zwischen Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz, deren durchschnittliche Inklusionsanteile mit 28,9 bzw. 27,0 Prozent dicht beieinanderliegen, findet sich beim Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ ein bemerkenswert großer Unterschied: Von den Schülerinnen und Schülern dieses Förderschwerpunktes werden in Nordrhein-Westfalen 37,6 und in Rheinland-Pfalz 8,8 Prozent inklusiv unterrichtet. Ganz offensichtlich gibt es zwischen den Ländern nicht nur große Unterschiede beim Ausmaß des inklusiv erteilten Unterrichts, sondern es werden zudem sehr verschiedene Wege bei der Einführung und Ausweitung der Inklusion in den einzelnen Förderschwerpunkten verfolgt.

5. Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Probleme und Herausforderungen

Ein genauerer Blick auf die hier präsentierten Daten sowie deren weitere Ausdifferenzierung lässt Problemfelder bei der Umsetzung der schulischen Inklusion erkennen. Vier dieser Felder werden im Folgenden besonders hervorgehoben und analysiert:

5.1 Zur Verlässlichkeit der Diagnosen

Soll nicht unterstellt werden, dass die zwischen den sechzehn Bundesländern im Schuljahr 2013/14 ebenso wie in früheren Jahren so unterschiedlich hohen Förderquoten mit der Spannweite von 5,3 bis hin zu 10,8 Prozent Ausdruck tatsächlich unterschiedlich hoher Förderbedarfe sind (vgl. wiederum Anhang, Tabelle 9), so muss die Verlässlichkeit der Diagnosen und damit die Vergleichbarkeit der ermittelten Förderquoten infrage gestellt werden. Offensichtlich gibt es zwischen Bundesländern unterschiedliche Diagnosestandards. Gestärkt wird die Annahme, dass nicht objektive Förderbedarfe die so unterschiedlichen Förderquoten erklären, durch Hinweise, die von Carnap und Edding (1962) bereits mit Blick auf die frühen Jahre der Bundesrepublik gegeben haben. Sie zeigen, dass die Förderquoten schon 1952/53 zwischen den Ländern der damaligen Bundesrepublik deutliche Unterschiede aufwiesen: Damals besuchten in Hessen und in Bayern nur 1,3 Prozent aller Zwölfjährigen Sonderschulen, während dies in Nordrhein-Westfalen 3,0 Prozent taten. Diese in der früheren Bundesrepublik länderspezifisch so unterschiedlichen Förderquoten erklären von Carnap und Edding mit der wirtschaftlichen Stärke der damaligen Bundesländer, wenn sie schreiben: „Da die Kosten je Schüler in den Sonderschulen höher sind als in Normalschulen, haben die finanzschwachen Länder [damals zählten Hessen und Bayern dazu; Anm. d. Verf.] in der Regel relativ weniger Kinder in Sonderschulen als die reicheren Länder“ (ebd., Text zu Schaubild 3, o. Seitenangabe).

5.2 Inklusion in der Exklusion

Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach der Grundschule weiterhin inklusiv unterrichtet werden, sehen sich mit einem gegliederten Sekundarschulwesen in Deutschland konfrontiert. Inklusiver Unterricht findet hierzulande nach der Grundschule in einer auf Separation angelegten Schulstruktur statt (vgl. Anhang, Tabelle 14): Von den Schülerinnen und Schülern, die bundesweit derzeit inklusiven Unterricht in den Schulen der Sekundarstufen erhalten, lernen lediglich 4,9 Prozent in Realschulen und nur 5,6 Prozent in Gymnasien. Die anderen 89,5 Prozent besuchen die übrigen Bildungsgänge der Schulen der Sekundarstufe I. Diese Beobachtung trifft für all die Staaten zu, in denen das Sekundarschulwesen in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge ausdifferenziert ist. Jürgen Oelkers (2013) schreibt dazu aufgrund seiner Analyse der Entwicklung in Schweizer Kantonen: „Berührt vom heutigen Postulat der ‚integrativen Förderung‘ ist schließlich auch die Schulstruktur, die darauf



eingestellt sein muss, und sich nicht als der größte Widersacher des Postulats erweisen darf“ (ebd.: 45).

5.3 Biographische Brüche

Eine Datenanalyse, die den Elementarbereich, den Primar- und den Sekundarbereich gesondert in den Blick nimmt (vgl. Abbildung 7 und Anhang, Tabelle 15), zeigt, dass in Deutschland der Inklusionsgedanke auf diesen einzelnen Bildungsstufen ganz unterschiedlich stark verankert ist. Im Schuljahr 2013/14 besuchten in Deutschland 67,0 Prozent der Kinder mit einem besonderen Förderbedarf integrative Kindertageseinrichtungen; diese Tageseinrichtungen werden dann als integrativ gezählt, wenn in ihnen in den einzelnen Gruppen weniger als 50 Prozent der Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. In der Grundschule lag der Inklusionsanteil in Deutschland im Schuljahr 2013/14 mit 46,9 Prozent deutlich niedriger und in den Schulen der Sekundarstufe I sinkt er noch ein weiteres Mal auf nur noch 29,9 Prozent. Die Struktur dieser Daten, die durch von Bildungsstufe zu Bildungsstufe absinkende Inklusionsanteile gekennzeichnet ist, gilt bei länderspezifisch unterschiedlich starker Ausprägung deutschlandweit.

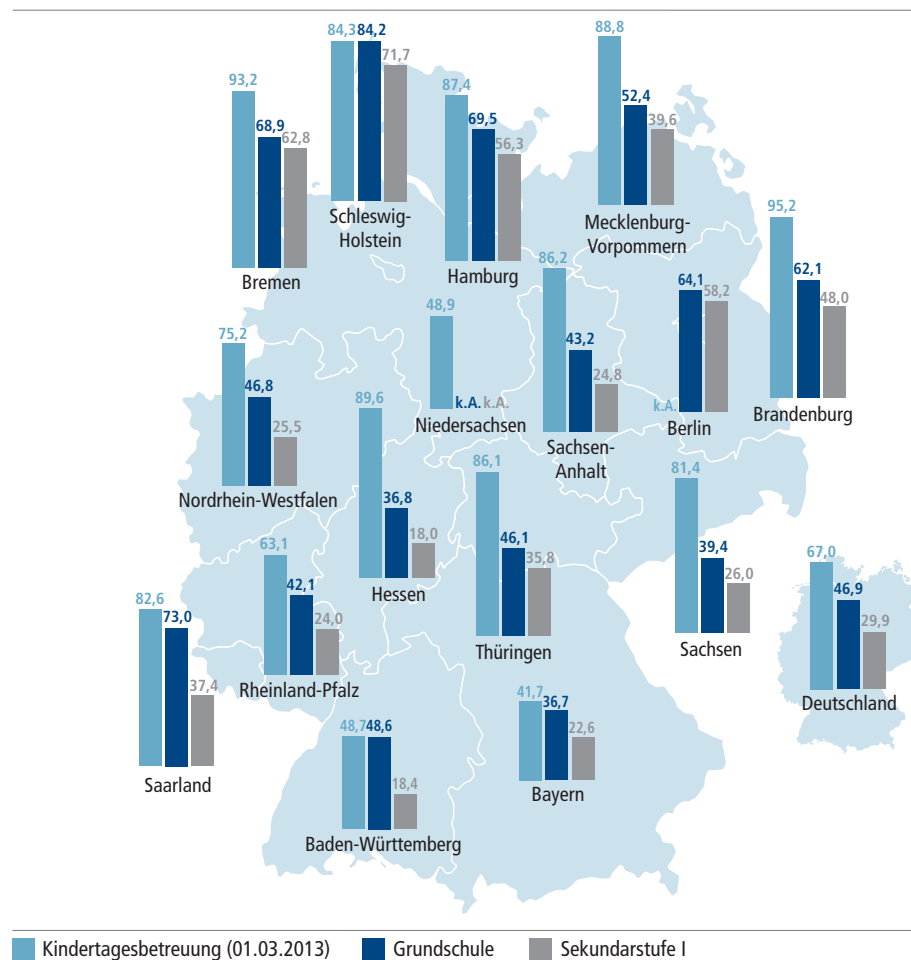
Betrachtet man diese sinkenden Inklusionsanteile vom Elementar- bis zum Sekundarbereich aus der Perspektive der einzelnen Kinder und Jugendlichen, so wird deutlich, dass deren Bildungswege durch biographische Brüche gekennzeichnet sind: Ein Teil der Kinder, die im Elementarbereich gemeinsam mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betreut werden, erlebt beim Eintritt in die Schule, nicht länger zur großen Mehrheit aller Kinder zu gehören. Denjenigen, denen in inklusiven Grundschulen diese Erfahrung erspart bleibt, wird dann beim Übergang in die weiterführenden Schulen wiederum zu einem beachtlichen Teil deutlich gemacht, nicht mehr zur großen Gruppe der übrigen Schülerinnen und Schüler zu gehören. Diese biographischen Brüche konnten auch in den Jahren seit 2008/09, als Deutschland der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beitrug, trotz des Anstiegs der Inklusionsanteile auf allen betrachteten Bildungsstufen nicht abgeschwächt werden.

In modifizierter Weise setzt sich der Prozess einer abnehmenden Inklusion nach der Beendigung der Schulpflichtzeit im allgemeinbildenden Schulsystem beim Übergang in die berufsbildende Sekundarstufe II fort. Eine vergleichende Analyse der Abgangsdaten aus den Förderschulen und der Daten zu den Neueintritten in die berufsbildenden Schulen zeigt: Am Ende des Schuljahrs 2011/12 verließen in Deutschland rund 37.100 junge Menschen die Förderschulen (vgl. Anhang, Tabelle 16). 2012 nahmen dann in Deutschland insgesamt 10.380 junge Menschen mit Behinderungen eine Ausbildung auf (vgl. Anhang, Tabelle 17) – und zwar in Ausbildungen, bei denen die Ausbildungsinhalte reduziert sind (Fachklassen des Dualen Systems gemäß § 66 Berufsbildungsgesetz, BBiG/§ 42 Handwerksordnung, HWO). Dieser § 66 BBiG/§ 42 HWO lautet:

„(1) Für behinderte Menschen, für die wegen Art und Schwere ihrer Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht in Betracht kommt, treffen die zuständigen Stellen auf Antrag der behinderten Menschen oder ihrer gesetzlichen Vertreter oder Vertreterinnen Ausbildungsregelungen, entsprechend den Empfehlungen des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Die Ausbildungsinhalte sollen unter Berücksichtigung von Lage und Entwicklung des allgemeinen Arbeitsmarktes aus den Inhalten anerkannter Ausbildungsberufe entwickelt werden. Im Antrag nach Satz 1 ist eine Ausbildungsmöglichkeit in dem angestrebten Ausbildungsgang nachzuweisen.“

Abbildung 7: Anteile der inklusiv betreuten bzw. unterrichteten Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent



Berechnungen und Erläuterungen durch Klaus Klemm (vgl. Anhang, Tabelle 15) auf der Grundlage von:
 Quellen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildungsbericht 2014. Tabelle H2-8web. Bielefeld 2014,
 KMK 2014a und KMK 2014b,
 Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 – Reihe 1. Allgemein bildende Schulen 2013/14. Wiesbaden 2014.

| Bertelsmann Stiftung



Auf dieser rechtlichen Grundlage gibt es eine größere Zahl von Ausbildungsberufen für Menschen mit Behinderungen, die zwar abschlussbezogen sind, die aber nur einen Teilbereich der anerkannten Ausbildungsberufe erfassen. So findet sich z. B. darunter der bzw. die „Fachpraktiker/in im Verkauf“, eine Ausbildung, die dem anerkannten Ausbildungsberuf „Verkäufer/in“ zugeordnet ist.

Der Vergleich der Zahlen der Abgänger und Absolventen der Förderschulen und der Neueintritte in Ausbildungswege zeigt, dass 2012 von den etwa 37.100 jungen Menschen, die aus den Förderschulen kamen, mit gut 10.000 nur 28,0 Prozent eine wenn auch anspruchssreduzierte Ausbildung begonnen haben. Einige wenige aus der Gruppe der rund 37.100 (Daten dazu sind deutschlandweit nicht verfügbar) werden eine Vollausbildung im Dualen System oder in beruflichen Vollzeitschulen aufgenommen haben, die überwiegende Mehrheit wird aber nach der Beendigung der Förderschule in Bildungswege des Übergangssystems gewechselt sein – jenes Systems, das dadurch gekennzeichnet ist, keine abschlussbezogene Ausbildung zu bieten.

Eine vom Verfasser der vorliegenden Studie durchgeführte Analyse der Situation in Nordrhein-Westfalen erlaubt eine Einschätzung der Zahlen derer, die nach der Förderschule in eine vollwertige Ausbildung, in eine anspruchssreduzierte Ausbildung und in „Warteschleifen“ der berufsbildenden Schulen wechseln (vgl. Anhang, Tabelle 18 und Klemm 2015): 2012 wurden in Nordrhein-Westfalen im ersten Jahr der beruflichen Schulen insgesamt 5.707 Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf gezählt. Einen vollwertigen Ausbildungsberuf erlernten aus dieser Gruppe 9,7 Prozent: 8,6 Prozent im Dualen System und weitere 1,1 Prozent in einer vollzeitschulischen Berufsfachschule mit Berufsausbildung. 33,0 Prozent lernten in Fachklassen nach § 66 BBiG/§ 42 HwO des Dualen Systems einen anspruchssreduzierten Ausbildungsberuf. Die große Mehrheit – 57,2 Prozent – erlernte keinen Beruf.

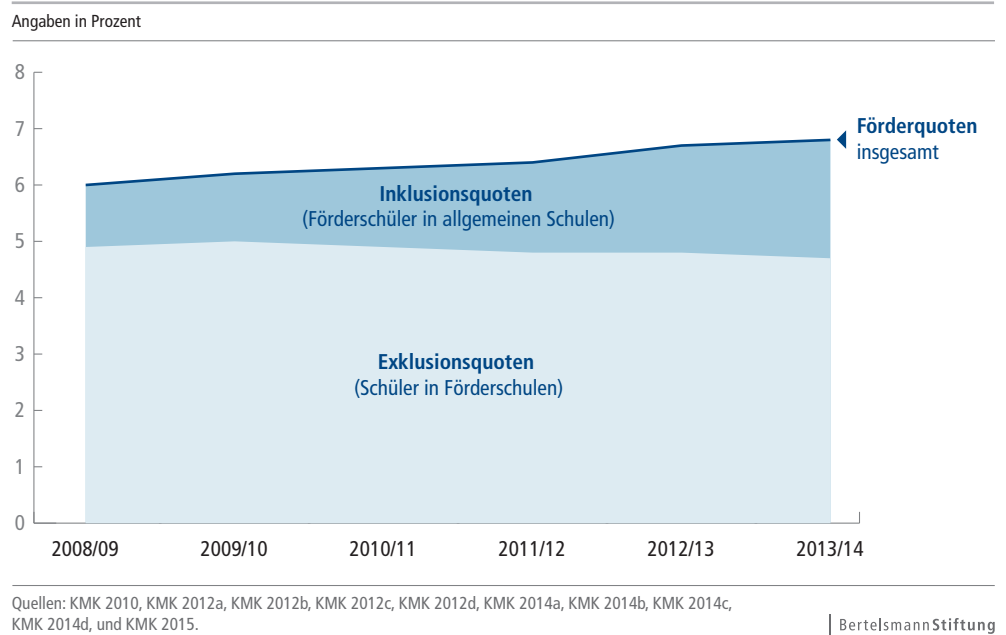
Insgesamt belegen diese Daten zur beruflichen Ausbildung in der Sekundarstufe II: Nur eine kleine Gruppe der jungen Menschen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf, in Nordrhein-Westfalen nur 9,7 Prozent der Neueintritte in die berufsbildende Sekundarstufe II, lernt dort gemeinsam mit der großen Gruppe derer, die einen vollwertigen Berufsbildungsabschluss anstreben. Am Beispiel Nordrhein-Westfalens stellen sich vor dem Hintergrund dieser Daten zur Sekundarstufe II die Brüche bei der inklusiven Bildungsbiographie im Schuljahr 2013/14 von Bildungsstufe zu Bildungsstufe so dar: Inklusiv betreut, unterrichtet oder ausgebildet werden in der Kindertagesbetreuung 75,2 Prozent, in der Grundschule 46,8 Prozent, in Schulen der Sekundarstufe 25,5 Prozent (vgl. Anhang, Tabelle 15) und in der berufsbildenden Sekundarstufe II 9,7 Prozent (vgl. Anhang, Tabelle 18).

5.4 Mehr Inklusion und höhere Förderquoten zugleich

Betrachtet man die Entwicklung der Jahre seit dem Beitritt Deutschlands zur UN-Konvention, also die Spanne zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2013/14 (Abbildung 8 und Anhang, Tabellen 19a bis 19c), so zeigt sich: Deutschlandweit ist die Förderquote in diesem Zeitraum kontinuierlich

angestiegen – von 6,0 Prozent bis hin zu aktuell 6,8 Prozent. Im gleichen Zeitraum hat sich die Exklusionsquote von 4,9 auf 4,7 Prozent nur schwach verkleinert. Zeitgleich stieg die Inklusionsquote an: von 2008/09 bis 2013/14 von 1,1 auf 2,1 Prozent.

Abbildung 8: Entwicklung von Förderquoten, Inklusionsquoten und Exklusionsquoten vom Schuljahr 2008/09 bis zum Schuljahr 2013/14 in Deutschland



Diese Daten zeigen: Vermehrtes inklusives Unterrichten hat bisher kaum zu einem Rückgang des Unterrichts in separierenden Förderschulen geführt. Offensichtlich verdankt sich der Anstieg der Inklusionsquote in den Jahren seit 2008/09 überwiegend der Tatsache, dass bei mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Für Deutschland insgesamt muss daher festgestellt werden: Gemessen an dem Ziel, die Quote und die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die aufgrund ihres besonderen Förderbedarfs separiert unterrichtet werden, zu senken, sind die Inklusionsanstrengungen der letzten Jahre weitgehend verpufft. Auch hier finden sich wieder unverkennbare Länderunterschiede: Während zwischen 2008/09 und 2013/14 in Hessen parallel zum Anstieg der Inklusionsanteile von 11,0 auf 21,5 Prozent die Quote der exklusiv Unterrichteten von 4,3 auf 4,5 Prozent angewachsen ist, ging in Schleswig-Holstein der Anstieg des Inklusionsanteils von 40,9 auf 60,5 Prozent mit einem Rückgang der Exklusionsquote von 3,1 auf 2,4 Prozent einher. Vergleichbar verlief die Entwicklung in Bremen: Parallel zu einem Anstieg des Inklusionsanteils von 39,0 auf 68,5 Prozent sank die Exklusionsquote von 4,6 auf 1,9 Prozent.



Das parallele Ansteigen von steigender Inklusion und zugleich nahezu stagnierender oder sogar steigender Exklusion kann darin begründet liegen, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf in allgemeinen Schulen in dem Augenblick eher diagnostiziert wird, in dem daraus nicht länger ein Verweisen auf eine Förderschule folgt. Hinzu mag kommen, dass die Ressourcenverteilung bisher in der Regel an die Zahl der Kinder und Jugendlichen gekoppelt ist, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Dieser Zusammenhang mag dazu verleiten, in den allgemeinen Schulen einen solchen Förderbedarf bei zusätzlichen Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren und so die an der einzelnen Schule verfügbaren Lehrerstellen auf diesem Wege zu steigern. So nachvollziehbar ein solches Vorgehen aus Sicht der einzelnen Schule ist, so bedenklich ist es zugleich: Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler führt dies zu einer „Etikettierung“ als „Förderschüler“, die vielfach die weitere individuelle Schullaufbahn begleiten wird.

6. Deutschland auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem: Ein Fazit der Analyse

Der Blick auf die inklusive Schullandschaft Deutschlands, so wie diese sich in der Mitte unseres Jahrzehnts bundesweit und länderspezifisch darstellt, lässt Fortschritte, Hindernisse und einstweilen ungelöste Probleme erkennen. Die Auseinandersetzung damit verweist auf Handlungsfelder, in denen besonderer Lösungsbedarf sichtbar geworden ist:

Deutschland hat sich mit seinem Beitritt zur UN-Konvention zu dem Ziel bekannt, den Anteil der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die in separierenden Schulen unterrichtet werden, deutlich zu verringern. Die in der vorgelegten Studie präsentierten bildungsstatistischen Analysen haben gezeigt, dass für die Erreichung dieses Ziels ein aussagefähiger Indikator nicht der jeweils realisierte Inklusionsanteil, sondern die Exklusionsquote ist. Allein dieser Indikator „Exklusionsquote“ ist geeignet, Aufschluss darüber zu geben, wie viele junge Menschen aufgrund ihrer Behinderung von allgemeinen Schulen ausgeschlossen bleiben. Die Konzentration auf Exklusionsquoten ist auch deshalb zwingend, weil schon heute in einigen Bundesländern in den allgemeinen Schulen ein sonderpädagogischer Förderbedarf statistisch nicht mehr erfasst wird.

Die einzelnen Schulformen des allgemeinbildenden Sekundarschulwesens beteiligen sich in sehr unterschiedlichem Umfang am Umbau der Schulen zu inklusiven Schulen. Im Ergebnis findet Inklusion daher in der Exklusion statt. Je untergliederter die Struktur allgemeinbildender Sekundarschulen in den einzelnen Bundesländern ist, umso problematischer ist dies. Je deutlicher sich die Schulstruktur der Länder auf ein zweigliedriges Schulsystem hin entwickelt, umso eher haben Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf die Chance, inklusiv in anregungsreichen und fordernden Lernmilieus unterrichtet zu werden.

Eltern von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erleben inklusive Schulen als Schulen, in denen die Unterrichtsqualität weiter entwickelt ist als in nicht inklusiven Schulen. Diese Wahrnehmung steht in deutlichem Widerspruch zu dem inklusionsskeptischen Grundtenor, der derzeit zahlreiche öffentliche Debatten zum Thema Inklusion bestimmt. Eine erfahrungsgestützte Bewertung des Inklusionsprozesses muss an die Stelle vorurteilsbestimmter Meinungsbildung treten, wenn das Inklusionsvorhaben gelingen soll.

Bisher konzentriert sich Schulpolitik bei der Umsetzung des Inklusionsziels auf die allgemeinbildenden Schulen. Solange die berufsbildenden Schulen nicht in den Inklusionsprozess einbezogen werden, besteht die Gefahr, dass all das, was auf dem Weg zur Inklusion in Grundschulen und in weiterführenden Schulen erreicht wird, beim Wechsel in die Bildungswege der Sekundarstufe II wieder verlorengeht. Das Fazit der Inklusion darf am Ende schulischer Bildung nicht unter der Überschrift „Wie gewonnen, so zerronnen!“ stehen.



Tabelle 1: Exklusiv unterrichtete Siebtklässler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den alten Bundesländern (ohne Berlin) – Zeitreihe seit den 1950er Jahren

Angaben in Prozent*

Jahr	1952/53	1960/61	1970/71	1990/91	2000/01**	2005/06	2008/09	2010/11	2013/14
12-Jährige/Siebtklässler***	2,0	3,0	4,8	4,1	3,7	4,3	3,8	3,8	3,6

* Anteil an allen Schülern des entsprechenden Alters-/Schuljahrgangs. Die Abweichungen der Werte dieser historischen Zeitreihe von der sonst üblicherweise berichteten Exklusionsquote (vgl. z. B. Anhang, Tabelle 9) erklären sich darüber, dass die Zeitreihe aus Gründen der historischen Datenverfügbarkeit nur 12-Jährige bzw. Siebtklässler betrachtet und die Anteile der Schülerinnen und Schüler in Förderschulen mit aufsteigender Jahrgangsstufe größer werden.

** (ab 2000/01 ohne Berlin)

*** bis 1960/61: 12-Jährige, danach Siebtklässler

Quellen: Berechnung durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

von Carnap, R., & Edding, F. (1962). Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960 (Manuskriptdruck). Frankfurt: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.

KMK: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.3.1972. Bonn.

KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994. Bonn.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 2: Anteile der Abgänger und Absolventen der Förderschulen nach Schulabschlüssen in Prozent – Schuljahr 2013/14

Angaben absolut und in Prozent

Land	Abgänger/ Absolventen insgesamt	ohne Hauptschul- abschluss	darunter Abschluss für Lern- und Geistigbehinderte	mit Hauptschul- abschluss	mit Realschul- abschluss	mit Fachhoch- schulreife	mit allgemeiner Hochschulreife
Baden-Württemberg*	4.633	77,8	70,8	16,2	5,5	0,0	0,5
Bayern*	4.806	64,0	49,4	32,1	3,9	0,0	0,0
Berlin*	1.041	61,9	35,3	28,9	9,0	0,0	0,2
Brandenburg*	1.135	86,2	75,9	11,5	1,9	0,0	0,5
Bremen	262	80,2		19,1	0,8	0,0	0,0
Hamburg	625	72,5		25,6	1,9	0,0	0,0
Hessen*	2.334	74,6	67,3	18,8	6,5	0,0	0,1
Mecklenburg-Vorpommern*	1.002	81,2	71,4	15,7	3,1	0,0	0,0
Niedersachsen*	3.847	66,3	52,0	30,1	3,5	0,0	0,0
Nordrhein-Westfalen*	9.198	65,9	60,1	31,0	2,8	0,0	0,4
Rheinland-Pfalz*	1.912	73,6	61,6	25,7	0,7	0,0	0,0
Saarland*	490	60,4	40,8	39,6	0,0	0,0	0,0
Sachsen*	2.194	84,4	67,2	14,1	1,5	0,0	0,0
Sachsen-Anhalt*	1.266	79,7	68,1	16,9	3,4	0,0	0,0
Schleswig-Holstein*	973	97,2	89,0	2,1	0,7	0,0	0,0
Thüringen*	1.033	54,7	46,0	41,3	4,0	0,0	0,0
Deutschland**	36.751	71,3	60,7	25,0	3,5	0,0	0,2

* In diesen Ländern gibt es unterhalb des Hauptschulabschlusses die Abschlüsse für Lernbehinderte und Geistigbehinderte.

** Bei der Berechnung der Quote für die Abschlüsse für Lern- und Geistigbehinderte ohne die Werte für Bremen und Hamburg.

Quelle: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11 – Reihe 1. Allgemein bildende Schulen 2013/14. Wiesbaden 2014.

| BertelsmannStiftung



Tabelle 3: Vergleich allgemeiner Fachleistungen* von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Schwerpunkt Lernen) in Förderschulen und im Gemeinsamen Unterricht (Berlin – Schuljahr 2005/06)

Angaben absolut und in Prozent

Klassenstufe	in Förderschulen				im Gemeinsamen Unterricht			
	Schülerzahl	Anteil an Jahrgangsstufen in Prozent	Mittelwert	Standardabweichung	Schülerzahl	Anteil an Jahrgangsstufen in Prozent	Mittelwert	Standardabweichung
7	739	23,4	99,5	19,5	214	34,3	101,8	20,3
8	879	27,8	105,7	22,1	215	34,5	110,5	23,9
9	847	26,8	114,8	23,8	125	20,1	113,8	22,0
10	697	22,0	124,8	24,9	69	11,1	120,0	22,4
insgesamt	3162	100,0	110,9	24,4	623	100,0	109,2	22,9

* Der allgemeine Fachleistungsindex setzt sich zusammen aus Testergebnissen in Mathematik, Informationsentnahme aus Tabellen, Grafiken und Karten, im Leseverständnis sowie im Wortschatz.

Quelle: Lehmann, R./Hoffmann, E. (Hrsg.): Bella. Münster 2009.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 4: Schulabgängerinnen und -abgänger sowie Schulabsolventeninnen und -absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Förderschulen sowie aus allgemeinen Schulen nach Abschlussarten in NRW am Ende des Schuljahres 2012/13

Angaben absolut und in Prozent

Abgänger/Absolventen insgesamt aus Förderschulen*	Förderschwerpunkt				
	Lernen	Emotionale und soziale Entwicklung	Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung	übrige	insgesamt
insgesamt	4.888	1.597	6.485	2.466	8.951
mit mindestens Hauptschulabschluss	1.110	1.005	2.115	857	2.972
ohne Hauptschulabschluss	3.778	592	4.370	1.609	5.979
ohne Hauptschulabschluss in Prozent von insgesamt	77,3	37,1	67,4	65,2	66,8

* aus Förderschulen im Bereich Grundschule/Hauptschule

Abgänger/Absolventen insgesamt aus allgemeinen Schulen*	Förderschwerpunkt				
	Lernen	Emotionale und soziale Entwicklung	Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung	übrige	insgesamt
insgesamt	436	228	664	257	921
mit mindestens Hauptschulabschluss	149	196	345	142	487
ohne Hauptschulabschluss	287	32	319	115	434
ohne Hauptschulabschluss in Prozent von insgesamt	65,8	14,0	48,0	44,7	47,1

* aus allen allgemeinbildenden Schulen am Ende der Sekundarstufe I

Quelle: Klemm, K.: Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen – Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Essen 2015.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 5: Bewertung der Klasse des ältesten Kindes bei Besuch einer inklusiven Schule bzw. bei Besuch einer nicht inklusiven Schule

Angaben in Prozent

Wenn Sie nun an die Klasse Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes denken, wie beurteilen Sie die folgenden Aspekte?	Kind besucht					
	eine inklusive Schule			keine inklusive Schule		
	sehr gut	eher gut	sehr und eher gut*	sehr gut	eher gut	sehr und eher gut*
Sozialer Zusammenhalt	24	54	78	21	52	73
Klassengröße	20	49	69	23	40	63
Engagement der Eltern	19	49	68	13	51	64
Wenig Unterrichtsausfall bzw. Vertretungsunterricht	23	46	69	18	42	60
Möglichkeiten ihres Kindes, in seinem eigenen Tempo zu lernen	19	47	66	13	45	58

*Rundungseffekte

Grundgesamtheit: Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter von 6 bis 16 Jahren. Fehlende Werte zu 100 Prozent: eher schlecht/sehr schlecht/weiß nicht.

Quelle: Bertelsmann Stiftung: Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen – Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh 2015.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 6: Bewertung der Lehrkräfte des ältesten Kindes bei Besuch einer inklusiven Schule bzw. bei Besuch einer nicht inklusiven Schule

Angaben in Prozent

Wenn Sie an die Arbeit in der Klasse Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes denken, wie schätzen Sie die Lehrkräfte ein?	Kind besucht					
	eine inklusive Schule (n=1633)			keine inklusive Schule (n=1946)		
	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	voll und ganz und eher*	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	voll und ganz und eher*
Die Lehrkräfte						
sind fachlich kompetent	38	52	89	23	58	82
können die Unterrichtsinhalte erklären	31	56	86	17	60	77
sind engagiert	40	41	80	22	53	75
setzen sich für eine gute Beziehung zu Schülern ein	36	45	81	19	56	74
ermutigen mein Kind, sein Interesse zu erkunden	28	44	72	17	43	60
gehen auf die Stärken der Schüler ein	29	43	72	15	45	60
gehen auf die Schwächen der Schüler ein	27	42	69	13	40	53
sprechen sich untereinander ab	26	40	66	13	41	54
beraten mich hinsichtlich weiterer Anregungs- und Fördermaßnahmen für mein Kind	27	39	65	14	37	51
können mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler umgehen	23	45	65	10	43	53
arbeiten (zeitweise) im Unterricht in Teams von mehreren	26	24	50	12	22	34

*Rundungseffekte

Grundgesamtheit: Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter von 6 bis 16 Jahren (n=4321), aggregierte Darstellung der Antwortkategorien trifft voll zu/ trifft eher zu. Fehlende Werte zu 100 Prozent: trifft eher nicht zu/trifft überhaupt nicht zu/weiß nicht.

Quelle: Bertelsmann Stiftung: Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen – Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh 2015.

| BertelsmannStiftung

**Tabelle 7:** Elternurteile über inklusive und nicht inklusive Schulen (2014)

Angaben in Prozent

Diese Bedingung ist in der Schule meines Kindes erfüllt	das älteste schulpflichtige Kind besucht eine inklusive Schule		
	Ja (n=811)	nein (n=1.897)	insgesamt
Lehr-, Lern- und Erziehungssituation			
akzeptable Klassengröße	76	76	76
gute technische und räumliche Ausstattung	76	77	77
gute Klassengemeinschaft	81	81	81
kaum Unterrichtsausfall	70	62	64
vielfältige Aktivitäten über den Unterricht hinaus	67	57	60
Schule hat ein eigenes Profil, das sie von anderen unterscheidet	68	63	64
Kompetenzen der Lehrkräfte			
Lehrkräfte sind fachlich kompetent.	88	88	88
Sie können gut erklären.	76	72	73
Sie können mit unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen gut umgehen.	66	61	62
Sie setzen sich für eine gute Beziehung zu ihren Schülern ein.	87	82	84
Sie sind sehr engagiert.	82	76	78
Sie können das Interesse ihrer Schüler wecken.	82	75	77
Sie erkennen die Stärken der Kinder und fördern sie.	73	65	67
Sie setzen neue Unterrichtsmethoden ein.	63	53	56
Sie tun alles, damit auch die Schwächeren mitkommen.	71	59	63
Sie sprechen sich untereinander gut ab.	71	59	62

Quelle: Dederig, K./Horstkemper, M. (2014): Wie stehen Eltern zur Inklusion? In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann, S. 67f.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 8: Einschätzungen des inklusiven Lernens durch Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter von 6 bis unter 16 Jahren

Angaben in Prozent

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung/sonderpädagogischem Förderbedarf Ihrer Ansicht nach zu?	Kind besucht Inklusionsschule					
	Ältestes schulpflichtiges Kind hat Förderbedarf (n=240)			Ältestes schulpflichtiges Kind hat keinen Förderbedarf (n=941)		
	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	voll und ganz und eher	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	voll und ganz und eher
Alle Kinder lernen voneinander, ob mit oder ohne Förderbedarf	46,4	39,9	86,3	29,9	46,8	76,7
Kinder mit Förderbedarf lernen viel von Kindern ohne Förderbedarf	56,8	34,9	91,7	38,8	44,6	83,4
Das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf ist wichtig für die Gesellschaft	38,6	49,1	87,7	23,1	55,7	78,8
Kinder mit Förderbedarf werden in Sonderschulen besser gefördert	24,6	27,0	51,6	20,0	40,9	60,9
Kinder ohne Förderbedarf profitieren vom Lernen mit Kindern mit Förderbedarf	25,3	51,9	77,2	18,3	41,4	59,7
Kinder ohne Förderbedarf werden im fachlichen Lernen gebremst	9,9	18,5	28,4	10,5	40,0	50,5

Quelle: Bertelsmann Stiftung: Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen – Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh 2015.

| BertelsmannStiftung

**Tabelle 9:** Förderquoten, Inklusionsanteile, Exklusions- und Inklusionsquoten im Ländervergleich* – Schuljahr 2013/14

Angaben absolut und in Prozent

	Schülerzahlen in Jahrgangs- stufen 1 bis 10	Schüler mit Förderbedarf in			Förderquote insgesamt	Inklusions- anteile	Exklusions- quote	Inklusions- quote**
		Förderschulen	Regelschulen	insgesamt				
Baden-Württemberg	1.025.190	52.176	20.974	73.150	7,1	28,7	5,1	2,0
Bayern	1.169.739	54.373	19.275	73.648	6,3	26,2	4,6	1,6
Berlin	278.511	9.435	11.307	20.742	7,4	54,5	3,4	4,1
Brandenburg	195.212	9.084	7.103	16.187	8,3	43,9	4,7	3,6
Bremen	53.727	1.000	2.177	3.177	5,9	68,5	1,9	4,1
Hamburg	145.829	5.230	7.545	12.775	8,8	59,1	3,6	5,2
Hessen	545.651	24.419	6.671	31.090	5,7	21,5	4,5	1,2
Mecklenburg-Vorpommern	121.784	8.247	4.894	13.141	10,8	37,2	6,8	4,0
Niedersachsen	765.403	31.304	9.487	40.791	5,3	23,3	4,1	1,2
Nordrhein-Westfalen	1.700.950	86.177	35.102	121.279	7,1	28,9	5,1	2,1
Rheinland-Pfalz	373.241	14.626	5.407	20.033	5,4	27,0	3,9	1,4
Saarland	79.879	3.581	2.911	6.492	8,1	44,8	4,5	3,6
Sachsen	305.941	18.551	7.316	25.867	8,5	28,3	6,1	2,4
Sachsen-Anhalt	164.786	11.146	3.745	14.891	9,0	25,1	6,8	2,3
Schleswig-Holstein	263.426	6.395	9.807	16.202	6,2	60,5	2,4	3,7
Thüringen	163.484	7.599	3.480	11.079	6,8	31,4	4,6	2,1
Deutschland	7.352.753	343.343	157.201	500.544	6,8	31,4	4,7	2,1

* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Bei den Summenbildungen Abweichungen durch Rundungseffekte.

Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 10: Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte* – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Lernen	38,8	40,8	29,8	31,8	44,5	51,2	41,7	42,6	39,8	43,5	33,7	56,2	40,6	43,4	46,1	51,7	36,3
Sehen	1,5	2,1	1,1	1,5	1,3	2,1	1,3	1,2	1,0	1,2	1,5	1,8	2,1	1,4	1,5	1,3	1,5
Hören	3,6	4,5	3,7	3,4	3,8	4,2	2,9	3,0	3,9	4,2	3,0	4,8	3,3	3,4	3,6	2,7	2,2
Sprache	11,1	11,2	6,4	19,1	6,9	2,3	18,3	11,0	8,9	10,6	14,5	5,6	15,4	13,0	7,0	5,9	11,3
Körperliche und motorische Entwicklung	6,9	8,2	3,7	9,7	6,3	3,8	8,8	5,4	5,1	7,4	7,8	8,2	7,1	6,8	6,8	7,1	5,5
Geistige Entwicklung	16,0	12,5	14,9	14,3	19,9	19,4	9,8	17,2	16,0	19,8	16,1	15,2	11,5	15,0	19,4	23,1	24,2
Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)	15,2	17,2	8,7	14,1	17,3	7,4	13,3	12,4	24,5	13,3	21,3	5,0	10,9	16,9	15,5	5,1	19,0
Kranke	2,2	3,4	3,3	3,6	0,0	0,0	0,0	7,1	0,8	0,0	2,1	0,0	3,4	0,0	0,0	3,1	0,0
Übergreifend	0,6	0,0	2,5	2,4	0,0	0,1	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)**	2,0	0,0	13,4	0,0	0,0	9,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ohne Zuordnung	2,0	0,0	12,6	0,0	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1
insgesamt***	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

*** Abweichungen zu 100 Prozent ergeben sich aus Rundungseffekten.

Quelle: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

| BertelsmannStiftung



Tabelle 11: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten* – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Deutschland	
	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	2,6	35,2
Sehen	0,1	37,9
Hören	0,2	39,9
Sprache	0,8	40,1
Körperliche und motorische Entwicklung	0,5	28,5
Geistige Entwicklung	1,1	7,9
Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)	1,0	50,2
Kranke	0,2	7,4
Übergreifend	0,0	14,4
Lernen, Sprache, ESE (LSE)**	0,1	0,0
Ohne Zuordnung	0,1	8,6
insgesamt	6,8	31,4

* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 12: Befürwortungen des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne einem sonderpädagogischen Förderbedarf durch Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter von 6 bis 16 Jahren – nach Förderschwerpunkten (2014)

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt*	Befürwortung in Prozent
körperliche Beeinträchtigungen	90
Sprachschwierigkeiten	67
Lernschwierigkeiten	63
Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen, Hören)	43
Verhaltensauffälligkeiten (sozial-emotional)	42
geistige Behinderungen	36

* Diese Bezeichnungen der Förderschwerpunkte wurden in der Befragung so gewählt.

Quelle: Bertelsmann Stiftung: Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen – Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh 2015.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 13a: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten* – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Baden-Württemberg		Bayern		Berlin		Brandenburg	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	2,9	36,5	1,9	52,6	2,4	54,6	3,7	33,1
Sehen	0,2	38,2	0,1	24,6	0,1	53,0	0,1	62,2
Hören	0,3	40,0	0,2	31,7	0,3	46,9	0,3	60,5
Sprache	0,8	25,6	0,4	47,1	1,4	61,1	0,6	70,3
Körperliche und motorische Entwicklung	0,6	12,6	0,2	18,3	0,7	47,5	0,5	71,9
Geistige Entwicklung	0,9	1,6	0,9	4,2	1,1	20,1	1,7	9,7
Emotionale und soziale Entwicklung	1,2	40,2	0,5	54,9	1,0	92,5	1,4	85,0
Kranke	0,2	4,3	0,2	0,0	0,3	15,1	0,0	0,0
Übergreifend	0,0	0,0	0,2	0,0	0,2	84,4	0,0	0,0
Lernen, Sprache, ESE (LSE)**	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ohne Zuordnung	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
insgesamt	7,1	28,7	6,3	26,2	7,4	54,5	8,3	43,9

* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.

| BertelsmannStiftung

**Tabelle 13b:** Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten* – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Bremen		Hamburg		Hessen		Mecklenburg-Vorpommern	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	3,0	80,7	3,7	60,9	2,4	21,2	4,3	17,5
Sehen	0,1	20,6	0,1	27,6	0,1	21,4	0,1	41,3
Hören	0,2	38,1	0,3	45,1	0,2	19,5	0,4	60,8
Sprache	0,1	100,0	1,6	56,0	0,6	24,4	1,0	49,6
Körperliche und motorische Entwicklung	0,2	7,4	0,8	49,2	0,3	27,0	0,6	27,1
Geistige Entwicklung	1,1	89,1	0,9	36,0	1,0	5,6	1,7	1,2
Emotionale und soziale Entwicklung	0,4	70,5	1,2	89,4	0,7	49,4	2,6	87,7
Kranke	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	4,9	0,1	0,0
Übergreifend	0,0	100,0	0,2	5,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Lernen, Sprache, ESE (LSE)**	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ohne Zuordnung	0,0	0,0	0,2	98,4	0,0	0,0	0,0	0,0
insgesamt	5,9	68,5	8,8	59,1	5,7	21,5	10,8	37,2

* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 13c: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten* – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Niedersachsen		Nordrhein-Westfalen		Rheinland-Pfalz		Saarland	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	2,3	21,8	2,4	35,0	3,0	31,7	3,3	39,3
Sehen	0,1	51,0	0,1	27,7	0,1	56,0	0,2	51,1
Hören	0,2	52,8	0,2	29,1	0,3	36,3	0,3	60,2
Sprache	0,6	17,7	1,0	34,3	0,3	16,3	1,3	78,1
Körperliche und motorische Entwicklung	0,4	29,7	0,6	23,6	0,4	5,7	0,6	43,4
Geistige Entwicklung	1,1	11,6	1,1	6,4	0,8	9,1	0,9	9,8
Emotionale und soziale Entwicklung	0,7	34,4	1,5	37,6	0,3	8,8	0,9	88,1
Kranke	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0
Übergreifend	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0
Lernen, Sprache, ESE (LSE)**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ohne Zuordnung	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
insgesamt	5,3	23,3	7,1	28,9	5,4	27,0	8,1	44,8

* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.

| BertelsmannStiftung

**Tabelle 13d:** Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten* – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Sachsen		Sachsen-Anhalt		Schleswig-Holstein		Thüringen	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	3,7	4,1	4,2	18,9	3,2	73,9	2,5	23,7
Sehen	0,1	30,6	0,1	38,3	0,1	100,0	0,1	54,6
Hören	0,3	52,7	0,3	38,5	0,2	69,5	0,1	54,7
Sprache	1,1	64,1	0,6	60,7	0,4	91,0	0,8	45,0
Körperliche und motorische Entwicklung	0,6	56,6	0,6	21,1	0,4	61,5	0,4	53,4
Geistige Entwicklung	1,3	8,1	1,8	1,3	1,4	10,7	1,6	7,7
Emotionale und soziale Entwicklung	1,4	64,1	1,4	54,9	0,3	75,5	1,3	57,7
Kranke	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	100,0	0,0	0,0
Übergreifend	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Lernen, Sprache, ESE (LSE)**	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Ohne Zuordnung	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
insgesamt	8,5	28,3	9,0	25,1	6,2	60,5	6,8	31,4

* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

** Dieser Förderschwerpunkt wird erst seit 2012 erfasst.

Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 14: Verteilung der inklusiv unterrichteten Sekundarschülerinnen und -schüler auf die Schulformen* – Schuljahr 2013/14

Angaben in Prozent

Land	Verteilung auf allgemeine Schulen der Sekundarstufen I und II							
	insgesamt	Orientierungsstufe**	Hauptschulen	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Realschulen	Gymnasien****	Gesamtschulen****	Waldorfschulen****
Baden-Württemberg	100,0	-	62,7	-	13,0	7,6	16,7	-
Bayern	100,0	-	89,8	-	5,2	5,1	-	-
Berlin	100,0	36,9	0,0	-	0,1	3,2	59,7	0,1
Brandenburg	100,0	39,6	-	45,6	-	5,6	8,5	0,6
Bremen	100,0	-	-	5,7	-	6,1	88,2	-
Hamburg	100,0	2,1	-	-	-	2,9	94,7	0,3
Hessen	100,0	11,4	22,6	3,4	9,0	6,1	46,7	0,8
Mecklenburg-Vorpommern	100,0	-	-	84,4	-	4,6	10,7	0,4
Niedersachsen***								
Nordrhein-Westfalen	100,0	-	47,6	7,4	12,0	4,3	28,8	-
Rheinland-Pfalz	100,0	-	0,1	64,3	-	4,3	30,1	1,2
Saarland	100,0	-	-	54,9	0,6	5,1	39,4	-
Sachsen	100,0	-	-	78,8	-	20,5	-	0,8
Sachsen-Anhalt	100,0	-	-	86,2	-	9,8	4,0	-
Schleswig-Holstein	100,0	-	2,4	23,2	0,3	3,9	67,9	2,3
Thüringen	100,0	-	-	75,4	-	4,3	18,5	1,8
Deutschland****	100,0	6,7	26,6	22,4	4,9	5,6	33,4	0,5

* Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schülern nicht vollständig erfasst.

** Schulartunabhängige Orientierungsstufen (in Berlin und Brandenburg Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschule).

*** In Niedersachsen werden die Daten nicht schulartspezifisch ausgewiesen.

**** Einschließlich von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II.

Quelle: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014. | BertelsmannStiftung



Tabelle 15: Anteile der inklusiv betreuten bzw. unterrichteten Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf – Schuljahr 2013/14*

Angaben in Prozent

Land	Kindertages- betreuung 1.3.2013**	Primar- und Sekundarstufe I***	Grund- schule*	Sekundar- stufe I***
Baden-Württemberg	48,7	32,6	48,6	18,4
Bayern	41,7	30,0	36,7	22,6
Berlin****		60,3	64,1	58,2
Brandenburg	95,2	52,4	62,1	48,0
Bremen	93,2	63,6	68,9	62,8
Hamburg*****	87,4	61,5	69,5	56,3
Hessen*****	89,6	24,8	36,8	18,0
Mecklenburg-Vorpommern	88,8	44,1	52,4	39,6
Niedersachsen*****	48,9	26,2		
Nordrhein-Westfalen	75,2	33,3	46,8	25,5
Rheinland-Pfalz	63,1	30,2	42,1	24,0
Saarland	82,6	49,4	73,0	37,4
Sachsen	81,4	31,8	39,4	26,0
Sachsen-Anhalt	86,2	30,9	43,2	24,8
Schleswig-Holstein	84,3	75,5	84,2	71,7
Thüringen	86,1	39,0	46,1	35,8
Deutschland*****	67,0	36,7	46,9	29,9

* Die Inklusionsanteile für den schulischen Bereich sind den Angaben des Statistischen Bundesamtes entnommen, da die Zahlen der KMK die Unterschiede zwischen Grundschulen und der Sekundarstufe I nicht ausweisen. Die Angaben des Statistischen Bundesamtes enthalten aber keine schulstufenspezifische Aufteilung der Schüler im Förderbereich Geistige Entwicklung. Es kommt daher zu Abweichungen in den Inklusionsanteilen.

** Als inklusiv betreut werden die Kinder in den Gruppen gezählt, in denen weniger als 50 Prozent der Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben.

*** Einschließlich einer kleinen Zahl von Schülerinnen und Schülern in den gymnasialen Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen. Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.

**** Für Berlin liegen keine Werte für die Kindertagesbetreuung vor.

***** Für Niedersachsen liegen keine Daten zur Aufteilung auf die einzelnen Schulstufen vor.

***** Ohne Berlin (Kindertagesbetreuung) bzw. Niedersachsen (Schulstufen).

***** In Hessen und Hamburg einschließlich Vorschule.

Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

Quellen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildungsbericht 2014. Tabelle H2-8web. Bielefeld 2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11. Reihe 1. Allgemein bildende Schulen 2013/2014. Wiesbaden 2014.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 16: Absolventen und Abgänger aus Förderschulen – Deutschland
(am Ende des Schuljahres 2011/12)

Angaben absolut und in Prozent

Abschlussart	Absolventen/Abgänger aus Förderschulen	
	absolut	in Prozent
ohne Hauptschulabschluss	26.953	72,6
mit Hauptschulabschluss	9.085	24,5
mit Mittlerem Schulabschluss	991	2,7
mit (Fach-) Hochschulreife	79	0,2
insgesamt	37.108	100,0

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11. Reihe 1. Allgemein bildende Schulen 2013/2014. Wiesbaden 2014.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 17: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge für Menschen mit Behinderungen
nach § 66 BBiG/§ 42 HWO – Deutschland 2012

Angaben absolut und in Prozent

höchster allgemeiner Schulabschluss	Neuverträge	
	absolut	in Prozent
ohne Hauptschulabschluss	4.041	38,9
mit Hauptschulabschluss	5.862	56,5
mit Mittlerem Schulabschluss	288	2,8
mit (Fach-) Hochschulreife	27	0,3
Sonstige/nicht zuzuordnen	162	1,6
insgesamt	10.380	100,0

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bildung in Deutschland 2014, S. 327 Bielefeld 2014.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 18: Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf
im ersten Jahr in den beruflichen Schulen in Nordrhein-Westfalen – Schuljahr 2012/13

Angaben absolut und in Prozent

Bildungsgang	Neuverträge	
	absolut	in Prozent
Fachklassen des Dualen Systems (ohne § 66 BBiG/§ 42 HWO)	493	8,6
Berufsfachschule mit Berufsausbildung Vollzeit	64	1,1
Fachklassen des Dualen Systems (nur § 66 BBiG/§ 42 HWO)	1886	33,0
übrige (Übergangssystem)	3264	57,2
insgesamt	5707	100,0

Quelle: Klemm, K.: Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen - Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen. Gutachten im Auftrag des MSW NRW. Düsseldorf 2015.

| BertelsmannStiftung



Tabelle 19a: Quoten sonderpädagogischer Förderung im Zeitverlauf – 2000 bis 2013/14*

Angaben in Prozent

	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Deutschland								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,6	4,8	4,9	5,0	4,9	4,8	4,8	4,7
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,7	0,8	1,1	1,2	1,4	1,6	1,9	2,1
Förderquoten insgesamt	5,3	5,7	6,0	6,2	6,4	6,4	6,6	6,8
Inklusionsanteile	13,2	14,0	18,4	20,1	22,3	25,0	28,2	31,4
Baden-Württemberg								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,3	4,5	4,7	4,9	5,0	5,0	5,0	5,1
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	1,4	1,4	1,7	1,8	1,9	1,9	1,9	2,0
Förderquoten insgesamt	5,7	6,0	6,4	6,7	6,8	6,9	7,0	7,1
Inklusionsanteile	24,6	23,3	26,0	26,6	27,4	27,7	27,7	28,7
Bayern								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,7	4,4	4,6	4,7	4,6	4,6	4,6	4,6
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,6	0,6	0,9	0,9	1,2	1,3	1,5	1,6
Förderquoten insgesamt	5,3	5,0	5,5	5,5	5,8	6,0	6,2	6,3
Inklusionsanteile	11,3	12,0	16,1	15,7	20,2	22,4	24,8	26,2
Berlin								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,1	4,5	4,4	4,4	4,2	4,0	3,7	3,4
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	1,6	2,1	2,8	3,1	3,3	3,6	3,8	4,1
Förderquoten insgesamt	5,7	6,6	7,1	7,5	7,5	7,5	7,5	7,4
Inklusionsanteile	28,1	31,8	38,8	41,3	43,9	47,3	50,6	54,5
Brandenburg								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	5,3	6,1	5,4	5,4	5,2	5,0	4,9	4,7
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	1,2	2,0	3,1	3,1	3,3	3,4	3,5	3,6
Förderquoten insgesamt	6,5	8,2	8,5	8,6	8,5	8,4	8,4	8,3
Inklusionsanteile	18,5	24,4	36,4	36,5	38,8	40,0	42,0	43,9
Bremen								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,1	4,2	4,6	4,7	4,4	2,8	2,3	1,9
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	2,6	3,5	2,9	2,7	3,1	3,5	3,9	4,1
Förderquoten insgesamt	6,7	7,6	7,5	7,4	7,5	6,3	6,1	5,9
Inklusionsanteile	38,8	46,1	39,0	36,9	41,2	55,5	63,1	68,5

*Bei den Summenbildungen Abweichungen durch Rundungseffekte.

Quelle: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12. Berlin, 15.10.2012.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12. Berlin 15.10.2012.
 KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011. Berlin 2012.
 KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003 bis 2012. Berlin 2014.
 KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Berlin 2010.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Berlin 2012.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Berlin 2014.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

| BertelsmannStiftung

Tabelle 19b: Quoten sonderpädagogischer Förderung im Zeitverlauf – 2000 bis 2013/14*

Angaben in Prozent

	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Hamburg								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,9	4,9	4,9	4,9	4,6	4,2	3,8	3,6
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,9	0,9	0,8	0,9	1,5	2,4	4,5	5,2
Förderquoten insgesamt	5,8	5,8	5,7	5,8	6,1	6,6	8,3	8,8
Inklusionsanteile	15,5	15,5	14,5	16,2	24,4	36,3	54,0	59,1
Hessen								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	3,7	4,2	4,3	4,4	4,4	4,5	4,5	4,5
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,4	0,5	0,5	0,6	0,8	0,9	1,2	1,2
Förderquoten insgesamt	4,1	4,7	4,8	5,0	5,2	5,4	5,6	5,7
Inklusionsanteile	9,8	10,6	11,0	12,3	14,8	17,3	20,5	21,5
Mecklenburg-Vorpommern								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	6,7	8,3	9,2	8,9	8,0	7,6	6,9	6,8
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,4	1,3	2,5	3,0	2,9	3,3	3,2	4,0
Förderquoten insgesamt	7,1	9,6	11,7	11,9	10,9	10,9	10,1	10,8
Inklusionsanteile	5,6	13,5	21,7	25,4	26,8	30,4	31,7	37,2
Niedersachsen								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,1	4,3	4,4	4,4	4,4	4,3	4,3	4,1
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,1	0,3	0,3	0,3	0,4	0,5	0,7	1,2
Förderquoten insgesamt	4,2	4,6	4,7	4,8	4,8	4,9	5,0	5,3
Inklusionsanteile	2,4	6,5	6,6	7,2	8,5	11,1	14,7	23,3
Nordrhein-Westfalen								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,6	5,0	5,2	5,3	5,5	5,3	5,2	5,1
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,4	0,5	0,7	1,0	1,0	1,3	1,6	2,1
Förderquoten insgesamt	5,0	5,5	6,0	6,3	6,5	6,6	6,8	7,1
Inklusionsanteile	8,0	9,1	12,4	15,5	16,1	19,2	23,9	28,9
Rheinland-Pfalz								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	3,6	3,9	3,8	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,5	0,5	0,8	0,9	1,0	1,1	1,3	1,4
Förderquoten insgesamt	4,1	4,4	4,5	4,7	4,7	4,9	5,1	5,4
Inklusionsanteile	12,2	11,4	16,9	19,0	20,5	23,0	24,9	27,0

*Bei den Summenbildungen Abweichungen durch Rundungseffekte.

Quelle: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12. Berlin, 15.10.2012.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12. Berlin 15.10.2012.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011. Berlin 2012.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003 bis 2012. Berlin 2014.

KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Berlin 2010.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Berlin 2012.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Berlin 2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.

KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

| BertelsmannStiftung

**Tabelle 19c:** Quoten sonderpädagogischer Förderung im Zeitverlauf – 2000 bis 2013/14*

Angaben in Prozent

	2000/01	2005/06	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Saarland								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	3,3	3,9	4,2	4,3	4,4	4,4	4,5	4,5
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,9	1,3	1,9	2,1	2,5	2,8	3,4	3,6
Förderquoten insgesamt	4,2	5,2	6,2	6,5	6,8	7,3	7,9	8,1
Inklusionsanteile	21,4	25,0	31,2	33,1	36,1	39,1	42,9	44,8
Sachsen								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	5,4	6,7	6,9	6,8	6,6	6,4	6,3	6,1
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,2	0,7	1,4	1,5	1,8	2,0	2,2	2,4
Förderquoten insgesamt	5,7	7,4	8,3	8,2	8,4	8,4	8,5	8,5
Inklusionsanteile	3,5	9,5	16,4	17,9	20,9	23,7	26,2	28,3
Sachsen-Anhalt								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	7,0	8,2	8,7	8,3	8,0	7,5	7,1	6,8
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,1	0,3	0,8	1,2	1,6	1,9	2,3	2,3
Förderquoten insgesamt	7,1	8,6	9,6	9,5	9,7	9,4	9,4	9,0
Inklusionsanteile	1,4	3,5	8,6	12,7	16,9	20,5	24,1	25,1
Schleswig-Holstein								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	4,4	3,7	3,1	2,9	2,8	2,7	2,5	2,4
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	1,3	1,4	2,2	2,5	2,8	3,1	3,4	3,7
Förderquoten insgesamt	5,4	5,1	5,3	5,4	5,6	5,8	5,9	6,2
Inklusionsanteile	24,1	27,5	40,9	45,5	49,9	54,1	57,5	60,5
Thüringen								
Exklusionsquoten (in Förderschulen)	7,0	8,0	7,5	6,6	5,8	5,2	5,0	4,6
Inklusionsquoten (in allgemeinen Schulen)	0,4	1,0	1,5	1,8	2,0	2,0	2,0	2,1
Förderquoten insgesamt	7,4	9,0	9,0	8,4	7,8	7,2	7,0	6,8
Inklusionsanteile	5,4	11,1	16,9	21,1	25,2	27,8	28,7	31,4

*Bei den Summenbildungen Abweichungen durch Rundungseffekte.

Quelle: Berechnungen durch Klaus Klemm auf der Grundlage von:
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12. Berlin, 15.10.2012.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12. Berlin 15.10.2012.
 KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011. Berlin 2012.
 KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003 bis 2012. Berlin 2014.
 KMK: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Berlin 2010.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Berlin 2012.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Berlin 2014.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin, 16.12.2014.
 KMK: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014.

| BertelsmannStiftung

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildungsbericht 2014. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag

Avenarius, H. (2012). Auf dem Weg zur inklusiven Schule? In: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, 3/2012, S. 83 – 86

Beauftragter = Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. (2010). Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin: Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen.

Bertelsmann Stiftung. Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen – Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh 2015

BiLieF Projektteam (2014). Dritter Zwischenbericht . Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) der Universität Bielefeld. Abgerufen von URL: <http://www.uni-bielefeld.de/inklusion>. 17.03.2015

BMWi – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. (1990). Grund- und Strukturdaten 1990/91. Bad Honnef: Bock

von Carnap, R., & Edding, F. (1962). Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952-1960 (Manuskriptdruck). Frankfurt: Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung.

Dedering, K./Horstkemper, M. (2014). Wie stehen Eltern zur Inklusion? In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann, S. 47 - 69

Deutscher Bildungsrat (1970). Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat (1973). Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Klett.

Deutscher Bildungsrat. (1975). Bericht '75 – Entwicklungen im Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

Döttinger, I./Hollenbach-Biele, N. (2015): Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung



Institut für Schulentwicklung/bueoschneydermeyer (2013): Empfehlungen für einen zeitgemäßen Schulhausbau in Baden-Württemberg – Grundlagen für eine Überarbeitung der Schulbauförderrichtlinien – Im Auftrag des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart

Klemm, K. (2015): Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen. Gutachten im Auftrag des MSW NRW. Düsseldorf

www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule/index.html

Klemm, K. (2014a): Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2014, S. 625-637

Klemm, K. (2014b): Mögliche finanzielle Auswirkungen einer zunehmenden schulischen Inklusion in den Schuljahren 2014/15 bis 2016/17 – Analysen am Beispiel der Stadt Krefeld und des Kreises Minden-Lübbecke. Düsseldorf

www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-Prof_-Klemm_Text.pdf

KMK – Kultusministerkonferenz (1972). Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.3.1972. Bonn

KMK – Kultusministerkonferenz (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994. Bonn

KMK – Kultusministerkonferenz (2010): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Berlin 2010

KMK – Kultusministerkonferenz (2012a). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12. Berlin, 15.10.2012

KMK – Kultusministerkonferenz (2012b). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12. Berlin 15.10.2012

KMK – Kultusministerkonferenz (2012c). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011. Berlin 2012

KMK – Kultusministerkonferenz (2012d). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Berlin 2012

KMK – Kultusministerkonferenz (2014a). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014

KMK – Kultusministerkonferenz (2014b). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2013/14. Berlin 16.12.2014

KMK – Kultusministerkonferenz (2014c). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Berlin 2014

KMK – Kultusministerkonferenz (2014d). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2003 bis 2012. Berlin 2014

KMK – Kultusministerkonferenz (2015). Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2004 bis 2013. Berlin 2015

Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A.J./Pant, H.A./Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66, S. 165-191

Landtag Nordrhein-Westfalen (2010). Plenarprotokoll 15/16. Düsseldorf.

Lehmann, R./Hoffmann, E. (Hrsg.) (2009): BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Lernen. Münster: Waxmann

Mißling, S./Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand. Berlin

Montag Stiftungen (2013): Leitlinien für leistungsfähige Schulbauten in Deutschland. Bonn

Niedersächsischer Städtetag (2013): Ratstelegramm vom 17. Dezember 2013. Hannover

Oelkers, J. (2013). Inklusion im selektiven Schulsystem. ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 3, 38-48.

Preuss-Lausitz, U. (1986). Sonderschule – Schule in der Krise? In H.-R. Rolff, K. Klemm, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung – Band 4, S. 102-124. Weinheim: Beltz.



Staats, M. (2008): Externe Evaluation der Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen in Hamburg. Hamburg

Stadt Köln – Dezernat für Bildung, Jugend und Sport (2009): Schulbauleitlinie Stadt Köln. Köln

Statistisches Bundesamt. (2001ff.). Fachserie 11 – Reihe 1 Allgemeinbildende Schulen 2000/01 und spätere Jahrgänge. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Wild, E./Schwinger, M./Lütje-Klose, B./Yotydying, S./Gorges, J./Stranghöner, D./Neumann, Ph./ Serke, B./ Kurnitzki, S. (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements : Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung. 43. Jahrgang/Heft 1, S. 7-21

Wulff, Ch. (2011): Inklusive Bildung bei der UNESCO. In: Bertelsmann Stiftung, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule (S. 19-22). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

Inclusion in Germany. Summary of key findings

When Germany joined the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in March 2009, the country was setting the seal on developments towards common lessons for children and adolescents with and without special education needs that had been introduced at a significantly earlier stage. The Conference of the Ministers of Cultural Affairs of the Federal Republic at the time had already defined a further expansion of special needs schools as an education policy target at the beginning of the 1970s. By 1985, the share of pupils cared for by special needs schools was to be increased from 4.8 per cent in 1970 to 6.7 per cent by 1985. Only in the following years did a development set in – initially as a trial stage and in small steps – that was aimed at educating children and adolescents with special education needs together with (which was referred to as integrative) children and adolescents of the same age but without such needs. Initial approaches in this direction led to a development resulting in 18.4 per cent of pupils with special needs already learning in classes run on an integrative basis in 2008, before Germany had joined the UN Convention. With the ratification document of the UNCERPD, the provisions of this Convention assumed the status of Federal legislation in Germany – despite the Convention's provisions referring to the school education system first having to be transferred to domestic Federal State law via a corresponding adaptation of State school legislation owing to the sovereignty of the Federal states in cultural affairs (cf. Avenarius 2012).

Drawing on the data in official school statistics, impact studies and surveys on the effects of inclusion and further education economics data from 1950 up to the 2013/14 school term, this analysis demonstrates how far Germany has got in 2015 on the path it has opted for towards an inclusive school system. The central findings of the analysis can be summarised as follows:

1. German schools are becoming more inclusive, but the federal states show different developments

Federal states that have already been promoting inclusive teaching for some time have made substantial progress towards an inclusive school in terms of official school statistical data. Related to all pupils of forms 1 to 10, just 3.4 per cent of all pupils in Berlin are still being taught 'exclusively' at special needs schools, only 2.4 per cent in Schleswig-Holstein and a mere 1.9 per cent in Bremen – given a German average value of 4.7 per cent and a significantly higher share of special needs schools e.g. in Mecklenburg-Western Pomerania and Saxony-Anhalt (6.8 per cent each).

2. The prospects for exclusion get poorer with each (institutional) transition

In Germany, the degree to which the notion of inclusion is established varies from one educational level to another. For example, in 2013, 67.0 per cent of children with special educational needs attended integrative day childcare facilities. At primary level, at the same point in time, the share of inclusion was significantly lower, at 46.9 per cent. At secondary education level I, it is at a



mere 29.9 per cent. This process also prevails after the compulsory school education period in the general school system. In 2012, just 28.0 per cent of dropouts and graduates from a special needs school started vocation education and training (also with reduced required standards). The overwhelming majority of these young adults coming from the special needs school switched to courses of education in the transitional system, and hence in that system that provides no degree-related education and training programmes.

3. More inclusion does not simultaneously lead to less exclusion

In all Federal states, the share of children with special educational needs has increased at mainstream schools. So far, however, in many Federal states, this sometimes immense growth in inclusive teaching has hardly coincided with falling shares of pupils at special needs schools, if at all. Instead, the increase has to be explained mainly by more children and adolescents having been diagnosed with special educational needs. In Hessen, for example, between 2008/09 and 2013/14, the share of pupils taught exclusively grew from 4.3 per cent to 4.5 per cent – in parallel to a rise in the inclusion shares from 11.0 per cent to 21.5 per cent. This need not be the case, as the example of Schleswig-Holstein shows. There, the increase in the inclusion share from 40.9 per cent to 60.5 per cent went hand in hand with a decline in the exclusion share from 3.1 per cent to 2.4 per cent.

4. The Federal states are still applying different special needs concepts and diagnostic standards

The special needs rates, i.e. the rates giving the share of pupils among whom special needs have been diagnosed independently of the special needs school or general school they are being taught at, are between 5.3 per cent (Lower Saxony) and 10.8 per cent (Mecklenburg-Western Pomerania). This means that the reliability of the diagnoses and hence the comparability of the special needs rates established has to be questioned.

5. Nationwide, inclusion only takes place on a large scale in certain types of schools in Germany

Pupils with special educational needs who continue to be taught exclusively when they have completed primary school education are confronted with an inherent feature of Germany's hierarchically tiered school system that is at odds with the notion of inclusion, which meets with a rigidly structured school system after primary school education. Out of the pupils taught inclusively at secondary education schools nationwide, just 10.5 per cent are educated at secondary modern schools and "Gymnasien" (the German equivalent of the grammar school), while the remaining 89.5 per cent attend the other education programmes of schools at secondary school level 1. So on a national scale, inclusion takes place in exclusion, as it were, in Germany.

6. Education research has identified positive effects of inclusion

Contrary to much concern over the issue, studies from abroad and also from Germany point to attendance of an inclusive school by children with special education needs being more beneficial than that of a special needs school. This applies in particular to the special needs areas of learning, emotional and social development and language.

7. The majority of parents view inclusive schools more positively than non-inclusive schools – independently of the children's needs status

Parents whose children, regardless of whether they have special educational needs or not, enter an inclusive learning environment give a better assessment of social coherence, the scope given to children to learn in their own time, the involvement of parents, class sizes and the extent to which lessons are cancelled or given by supply teachers at “their” school than parents with children at non-inclusive schools. And teaching staff working on an inclusive basis also get significantly better feedback from parents than the teaching staff at non-inclusive mainstream schools, as representative surveys demonstrate.



Über den Autor



Prof. Dr. phil. Klaus Klemm (Jahrgang 1942) gilt als einer der erfahrensten deutschen Bildungsforscher. Von 1977 bis 2007 hatte er einen erziehungswissenschaftlichen Lehrstuhl im Fachbereich Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen inne. Dort leitete er bis zu seiner Emeritierung die Arbeitsgruppe Bildungsplanung und Bildungsforschung, worin bis heute seine Arbeitsschwerpunkte liegen. Klaus Klemm war unter anderem Mitglied des „Forum Bildung“ und bis Ende 2006 im wissenschaftlichen Beirat der PISA-Studien. Auch an der Erstellung des Bildungsberichts 2008 war er beteiligt.

Impressum

© 2015 Bertelsmann Stiftung

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
www.bertelsmann-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Nicole Hollenbach-Biele

Bildnachweise

Jan Voth (Seite 1)
Thomas Kunsch (Seite 5)
Jan Voth (Seite 5)

Gestaltung

Markus Diekmann, Bielefeld

Gestaltung

Matthiesen Druck, Bielefeld

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
Fax +49 5241 81-81999

Dr. Nicole Hollenbach-Biele
Programm Integration und Bildung
Projekt Heterogenität und Bildung
Telefon +49 5241 81-81541
Fax +49 5241 81-681541
nicole.hollenbach-biele@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de