



Thomas Eckert



Wolfgang Dworschak

Wie gelingt schulische Inklusion mit Blick auf die sonderpädagogischen Schwerpunkte und Bundesländer?

Zusammenfassung

Die Berichterstattung zum Stand der Inklusionsbemühungen in Deutschland stellt sehr oft die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in ihrer Gesamtheit in den Fokus. Differenziertere Berichterstattungen weisen darauf hin, dass zwischen den in den einzelnen Bundesländern ergriffenen Maßnahmen zur Umsetzung schulischer Inklusion und zwischen den einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkten große Unterschiede bestehen. Beide Dimensionen werden dort allerdings nicht gemeinsam untersucht. Dieser Fragestellung widmet sich der vorliegende Beitrag. Anhand einer Analyse aktueller Daten der Kultusministerkonferenz für das Schuljahr 2020/21 zeigt sich, dass die Chancen auf Inklusion im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung durchgängig gering sind, allerdings bei erheblichen Unterschieden zwischen den Bundesländern. Des Weiteren stellte sich heraus, dass die sonderpädagogischen Schwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung den größten Beitrag zur Inklusion leisten. Abgesehen von den vorgefundenen Differenzen hat sich der Integrationsanteil in nahezu allen Bundesländern und Förderschwerpunkten zwischen 2010 und 2020 erhöht. Dabei zeigt sich, dass bei den großen Unterschieden zwischen den sonderpädagogischen Schwerpunkten eher die in den einzelnen Bundesländern ergriffenen unterschiedlichen Maßnahmen für die Veränderungen der Integrationsanteile verantwortlich sind. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass die in manchen Bundesländern vorgenommenen Veränderungen in der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung zu einer abnehmenden Validität in den Daten führen.

Wenn im Rahmen des Bildungsmonitorings über die Umsetzung und Entwicklung von Inklusion berichtet wird, steht häufig die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in ihrer Gesamtheit im Mittelpunkt (z. B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Es scheint allerdings unmittelbar evident, dass sowohl die Art des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung Einfluss auf die Chancen einer inklusiven Bildung hat (s. a. Klemm, 2018) als auch die in den einzelnen Bundesländern ergriffenen Maßnahmen zur Förderung der Inklusion (Dworschak, 2017a). Exemplarisch lässt sich das anhand von Zahlen aus der Statistik zur sonderpädagogischen Förderung an Schulen belegen, die von der Kultusministerkonferenz (KMK) jährlich veröffentlicht wird: Im Schuljahr 2020/21 wurde rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen, Sehen, Hören, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung an Allgemeinen Schulen unterrichtet. Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung waren es 36% und im Schwerpunkt Geistige Entwicklung lediglich 14% (KMK, 2022). Neben diesen schwerpunktspezifischen Divergenzen zeigen sich aber auch große Unterschiede innerhalb der sonderpädagogischen Schwerpunkte. So werden z. B. im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung in Mecklenburg-Vorpommern (MV) nur 2% der Schülerinnen

und Schüler an Allgemeinen Schulen unterrichtet, in Berlin sind es dahingegen 36 % (KMK, 2022, eigene Berechnungen). Ausgehend von diesen divergenten Befunden hinsichtlich der einzelnen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe und der Bundesländer stellt sich die Frage, welcher der beiden Aspekte die inklusive Bildung mehr beeinflusst: der sonderpädagogische Schwerpunkt oder die schulrechtlichen Vorgaben der Bundesländer. Dieser Frage wird im folgenden Beitrag im Hinblick auf den aktuellen Stand der Inklusion sowie deren Entwicklung in den letzten zehn Jahren auf Grundlage der amtlichen Bildungsstatistik nachgegangen.

Zur Beantwortung dieser Fragestellung stehen im Rahmen des Bildungsmonitorings traditioneller Weise die Indikatoren Förderrelation (bis 2020 als Förderquote bezeichnet; KMK, 2020), Integrationsquote und Integrationsanteil zur Verfügung. Die Förderrelation bezeichnet den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allen Schülerinnen und Schülern im allgemeinbildenden Schulwesen (KMK, 2021). Die Integrationsquote (InQ) bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Allgemeinen Schulen zu Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Der Integrationsanteil (InA) benennt das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Allgemeinen Schulen zu Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung insgesamt (Dworschak, 2017b). In der Literatur gibt es leicht voneinander abweichende Bezeichnungen, z. B. wird oft auch von Inklusionsquoten gesprochen (kritisch hierzu Dworschak, 2017b; Eckert & Dworschak, 2022). In manchen Analysen werden darüber hinaus Separations- oder Segregationsquoten als das Gegenteil von Integrationsquoten berechnet (z. B. Klemm, 2010). Letztlich hängen die Indikatoren mathematisch aber stark voneinander ab und es können aus lediglich zwei Indikatoren (z. B. FR und InA) alle anderen direkt ermittelt werden. So ergibt sich z. B. die Integrationsquote nach $InQ = FR * InA$ (Eckert, 2021).

Die üblicherweise verwendeten Indikatoren Förderrelation, Integrationsquote und Integrationsanteil (FR, InQ und InA) können auf Grund ihrer Konstruktion nicht nach Schularten differenzieren, was dazu führt, dass die Berichterstattung oft wenig differenziert erfolgt (Eckert & Dworschak, 2022). Diese Einschränkung kommt daher, dass bei der Berechnung der Förderrelation (FR) als auch der Integrationsquote (InQ) jeweils alle Schülerinnen und Schüler im Nenner stehen, die eine allgemeinbildende Schule besuchen, beim Integrationsanteil (InA) alle Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Beide Werte sind für alle Schularten jeweils identisch. Eckert und Dworschak (2022) haben für eine differenzierte InQFR*-Betrachtung der Inklusion zwischen Schularten den Indikator Inklusionsorientierung (InO) vorgeschlagen. Dieser Indikator gibt die Chance dafür an, dass eine Schülerin oder ein Schüler ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an einer Allgemeinen Schule (z. B. Realschule) auf eine Schülerin oder einen Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf trifft und kann für jede Schulart ermittelt werden. Der Indikator InO wird als Odds berechnet. Er ist folgendermaßen definiert (Eckert & Dworschak, 2022):

$$InO = \frac{\text{Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an einer allgemeinen Schulart}}{\text{Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf an derselben Schulart}} \cdot 1$$

Die Berechnung als Odds ist bisher eher selten. Üblicherweise werden die Indikatoren als Wahrscheinlichkeiten (Wkt) oder als Prozentwerte (Prz) angegeben. Dabei gilt: $Prz = Wkt * 100$. Die Berechnung als Odds hat jedoch entscheidende Vorteile. In Vierfeldertafeln z. B. haben Odds, die sich auf eine Dimension der beiden Merkmale beziehen (sog. konditionale Odds) gegenüber der Berechnung von Erwartungswerten aus den Randsummen den Vorteil, dass ihr Wert nicht von den Verhältnissen in den anderen Dimensionen abhängt, die in die Randsummen eingehen (ausführlich hierzu Rudas, 1998). Darüber hinaus arbeiten heute gängige statistische Verfahren zur Analyse von Häufigkeiten wie log-lineare Modelle oder die logistische Regressionsanalyse ebenfalls mit Odds und den darauf aufbauenden Odds-Ratios. Daher werden die Indikatoren in diesem Beitrag ebenfalls als Odds berechnet.

Indikatoren zur Inklusion im Rahmen des Bildungsmonitorings

Die hier zu Grunde liegende Fragestellung, Inklusion nach sonderpädagogischen Schwerpunkten differenziert zu analysieren, ist mit dem Indikator Inklusionsorientierung (InO) allerdings nicht möglich. Eine solche Differenzierung lässt sich nur für den Integrationsanteil (InA) ermitteln. Analog zur Inklusionsorientierung (InO) kann die Berechnung des InA als Odds nach der folgenden Formel geschehen:

$$\text{Odds}_{\text{InA}} = \frac{\text{Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Allgemeinen Schulen}}{\text{Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen}}$$

Der Indikator bezeichnet das Verhältnis von Schülerinnen und Schülern an Allgemeinen Schulen zu Schülerinnen und Schülern an Förderschulen. Er kann für jeden sonderpädagogischen Schwerpunkt einzeln bestimmt werden oder für alle Schwerpunkte zusammen. Wird der Integrationsanteil als Odds ausgedrückt, bezeichnet er die Chance für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, eine Allgemeine Schule anstatt einer Förderschule zu besuchen. Im Folgenden wird der Integrationsanteil durchgängig als Odds ausgedrückt, ohne dass weiter darauf hingewiesen wird.

Abschließend soll auf grundlegende Limitationen der Indikatoren des Bildungsmonitorings hingewiesen werden, die es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen gilt. Ein grundsätzliches Problem besteht darin, dass Bundesländer vor allem in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen zunehmend darauf verzichten, sonderpädagogische Ressourcen aufgrund einer formalen Feststellung zuzuweisen und dazu übergehen, sie systemisch, also bezogen auf die Schularten zu vergeben (Klemm, 2015; siehe dazu auch Autor:innengruppe Bildungsbericht, 2022). Das Saarland beispielsweise weist seit 2016 beim Besuch der Allgemeinen Schule generell keine Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mehr aus (KMK, 2022). Durch diese Entwicklung dürften Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Allgemeinen Schulen nicht mehr systematisch erfasst werden und der Integrationsanteil an Aussagekraft verlieren (Klemm, 2018). In diesem Zusammenhang muss zudem auf einen feinen Unterschied in der Begriffsbestimmung im Definitionenkatalog der KMK hingewiesen werden. Die in der üblichen Lesart als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bezeichneten Schülerinnen und Schüler sind per Definitionem Schülerinnen und Schüler, „die tatsächlich sonderpädagogisch gefördert werden, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde oder nicht“ (KMK, 2021, S. 34). Dabei stellt sich die Frage, wie eindeutig die Schulen angeben können, ob eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogisch gefördert wird, wenn der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf nicht formal festgestellt wurde. Die durchgängig fehlenden statistischen Angaben im Saarland dürften ein Beleg dafür sein, dass dies nicht ohne weiteres möglich ist. Es ist also davon auszugehen, dass die Zahl der als sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler in etwa der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit formal festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung entspricht. Dies soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die schulrechtliche Kategorie Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als solche problematisch ist, da hierzu nur eine rudimentäre Quellen- und Forschungslage vorliegt. So ist nicht unwahrscheinlich, dass in den Bundesländern z. T. unterschiedliche Definitionsansätze für die einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkte existieren. Als ziemlich sicher kann gelten, dass in den Bundesländern unterschiedliche Prozesse zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs etabliert sind (Dworschak, 2023; Steinmetz, Wrase, Helbig & Döttinger, 2021).

Blickt man auf die Inklusionspraxis in den Bundesländern, dann fällt noch ein anderes Problem auf, das sich auf die Einordnung der dort vorgenommenen Maßnahmen zur Inklusion bezieht. In Deutschland gibt es eine Vielzahl an Maßnahmen und Modellen, die sich oft nur schwer und nicht eindeutig auf die dichotome Struktur Integration bzw. Separation zurückführen lassen (Blanck, 2014; Dworschak, 2017a). Dworschak (2017a) schlägt daher die Einführung der zusätzlichen Kategorie Kooperation vor, der im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung eine hohe Bedeutung zukommt (siehe auch Steinmetz et al., 2021). Die dort

bekanntes Außen- oder Partnerklassen bleiben schulrechtlich der Förderschule zugeordnet und werden folglich dem Separationsanteil zugerechnet, auch wenn die Klassen an Allgemeine Schulen ausgelagert sind und den Großteil des Unterrichts inklusiv gestalten (Ratz & Reuter, 2012). Daraus wird ersichtlich, dass sich diese Organisationsform nicht ohne Weiteres in die o. g. dichotome Struktur eingliedern lässt. Diese Beispiele verdeutlichen Unschärfen der Bildungsstatistik, die bei den Befunden des Inklusionsmonitorings stets berücksichtigt werden müssen. Sie machen deutlich, dass sich die in den einzelnen Bundesländern ergriffenen Maßnahmen zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung und zum Umgang damit auf die Aussagekraft des Bildungsmonitorings erschwerend auswirken. Nichtsdestoweniger liefern diese Angaben die besten Informationen, um das Inklusionsgeschehen in den einzelnen Bundesländern vergleichend zu beschreiben.

Differenzierte Analysen zu Unterschieden in der Inklusion hinsichtlich des sonderpädagogischen Schwerpunkts und/oder Bundesländern existieren in Deutschland nur wenige. Dworschak (2017a) analysiert die Integrationsanteile für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung und zeigt für das Schuljahr 2014/15 erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern auf, die zum Teil auf eine grobe und willkürliche Zuteilung der jeweiligen schulischen Organisationsform zum Integrations- bzw. Separationsanteil zurückzuführen sind. In der Konsequenz plädiert er für die Berücksichtigung von Kooperationsmodellen als eigenständigem Indikator. Tegge (2020) konzentriert sich in ihren Analysen auf Nordrhein-Westfalen (NW) und – noch spezifischer – auf den Kreis Paderborn. Dort sind mit Abstand die meisten Schülerinnen und Schüler den Schwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet. Dietze (2011) fokussiert seine Analysen der Förderschulbesuchsquote allein auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen und zeigt bezugnehmend auf zehn Bundesländer auf, dass dabei große kommunale Unterschiede existieren, auch was Schülerinnen und Schüler deutscher und nicht-deutscher Herkunft angeht. Knauf und Knauf analysieren die statistischen Angaben in ihrer Entwicklung zwischen 2009 und 2017 deutschlandweit und stellen fest, dass es „einen echten Fortschritt bei der Inklusion (...) lediglich bei dem Förderschwerpunkt Lernen gab.“ (Knauf & Knauf, 2019, S. 5). Helbig und Steinmetz konzentrieren sich in ihren Analysen auf soziale Ungleichheiten und stellen fest, dass „der Zusammenhang aus sozialer Schicht und Förderbedarf [...] sich besonders stark für den Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ (zeigt)“ (Helbig & Steinmetz, 2021, S. 1361), ihre Analysen beschränken sich dabei auf Rheinland-Pfalz.

Eckert und Dworschak (2022) analysieren die Inklusionsorientierung von Allgemeinen Schulen. Dabei zeigen sich sehr unterschiedliche Schwerpunkte in der inklusiven Unterrichtung von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen den Schularten Grund- und Sekundarschulen in den Bundesländern. Des Weiteren zeigt sich, dass die Unterschiede in der Inklusionsorientierung zwischen den Schularten größer sind als zwischen den Bundesländern. Hollenbach-Biele (2014) und Klemm (2018) gehen in ihren Berichten am ausführlichsten auf die Bedeutung der sonderpädagogischen Schwerpunkte für die Inklusion ein. In ihrem Bericht von 2014 zeigt Hollenbach-Biele exemplarisch für die Länder Hamburg (HH) und Schleswig-Holstein (SH) bzw. Nordrhein-Westfalen (NW) und Rheinland-Pfalz (RP), dass bei jeweils eng beieinanderliegenden Integrationsanteilen (bei ihr: Inklusionsanteile) große Unterschiede hinsichtlich der sonderpädagogischen Schwerpunkte bestehen: Während in Schleswig-Holstein (SH) alle Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Sehen im Schuljahr 2013/14 an einer Allgemeinen Schule unterrichtet wurden, waren es in Hamburg (HH) 27,6%; im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wurden in Nordrhein-Westfalen (NW) 37,6% der Schülerinnen und Schüler inklusiv unterrichtet, in Rheinland-Pfalz (RP) 8,8%. Sie folgert daraus, dass in den Bundesländern „sehr verschiedene Wege bei der Einführung und Ausweitung der Inklusion in den einzelnen Förderschwerpunkten verfolgt“ (Hollenbach-Biele, 2014, S. 33) werden. In seinem Bericht von 2018 listet Klemm zwar die Separationsquoten (bei Klemm: Exklusionsquoten) für die einzelnen Schwerpunkte und die Bundesländer in den Schuljahren 2008/09 und 2016/17 detailliert auf, im Bericht selbst geht er allerdings stärker auf Verschiebungen zwischen den sonderpädagogischen Schwerpunkten ein. Er weist darauf hin, dass sich

Schwerpunkt- und bundeslandspezifische Befunde zur Inklusion – Forschungsstand

Der Einfluss der sonderpädagogischen Schwerpunkte und der Bundesländer auf den Integrationsanteil

die Bedeutung des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen über alle Schwerpunkte hinweg zugunsten des Schwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung verschoben hat. Lediglich in Bremen fiel diese Entwicklung zugunsten des Schwerpunkts „übergreifend/ohne“ aus (Klemm, 2018). Die Separationsquoten haben sich lediglich in den Schwerpunkten Lernen und Sprache deutschlandweit verringert (s. a. Scheer & Melzer, 2020). Das heißt, der Rückgang der Separationsquote insgesamt ist den Entwicklungen in diesen beiden Schwerpunkten zu verdanken.

Insgesamt sind die Befunde zum Zusammenhang zwischen Inklusion und Förderrelationen demnach nicht ganz klar zu deuten: Dietze (2011) und auch Hollenbach-Biele (2014) weisen auf differentielle Entwicklungen der Inklusion zwischen den Bundesländern hin, was einzelne sonderpädagogische Schwerpunkte angeht. Knauf und Knauf (2019), Klemm (2018) und mit Einschränkungen auch Helbig und Steinmetz (2021) sprechen dagegen von länderübergreifenden Tendenzen und betonen, dass vor allem im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen die Bedeutung der Inklusion zugenommen hat. Im Bericht von 2020 gehen Hollenbach-Biele und Klemm (2020) lediglich auf Veränderungen in den absoluten Zahlen ein.

Ausgehend von der beschriebenen Forschungslage werden nun detaillierte Analysen zum Stand und der Entwicklung der Inklusion innerhalb der Förderschwerpunkte auf der Ebene der Bundesländer vorgenommen. Dabei wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die sonderpädagogischen Schwerpunkte bzw. die schulrechtlichen Vorgaben der Bundesländer auf den Integrationsanteil haben. Die im Folgenden dargestellten Auswertungen basieren auf den aktuellen Daten der Kultusministerkonferenz für das Schuljahr 2020/21 (KMK, 2022). Für das Saarland konnten keine aktuellen Berechnungen durchgeführt werden, da dort seit dem Schuljahr 2015/16 die Anerkennung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nur noch bei Umschulung an eine Förderschule erforderlich ist und somit Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Allgemeinen Schulen nicht erfasst werden (KMK, 2022). Berücksichtigt wurden die sonderpädagogischen Schwerpunkte Lernen, Sehen, Hören, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung sowie Emotionale und soziale Entwicklung. Die Schwerpunkte Kranke, übergreifend bzw. ohne Zuordnung sowie Lernen, Sprache und soziale Entwicklung (kombiniert) wurden nicht berücksichtigt, da sie nicht in allen Bundesländern vorliegen oder relativ unspezifisch sind und nur einen geringen Prozentsatz der geförderten Schülerinnen und Schülern ausmachen (Im Jahr 2020 betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Schwerpunkt, die dem Schwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung angehörten, 1,3% und derjenigen, die dem Schwerpunkt Kranke angehörten, 1,9%). Der letztgenannte Schwerpunkt kommt zudem ausschließlich an Förderschulen vor. Eingangs wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkte für die Jahre 2010 und 2020 bezogen auf Deutschland berichtet (s. Tabelle 1).

Tab. 1:
Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auf die einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkte in Deutschland (KMK, 2012, S. XV, eigene Berechnungen; KMK, 2022, S. XVI)

Jahr	Sonderpädagogischer Schwerpunkt						
	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	KME	GE	ESE
2010	41,6%	1,5%	3,3%	10,9%	6,7%	16,1%	12,9%
2020	39,2%	1,7%	3,8%	10,2%	6,8%	17,2%	17,8%

Anmerkung:
KME = Körperliche und motorische Entwicklung, GE = Geistige Entwicklung, ESE = Emotionale und soziale Entwicklung

Wie Tabelle 1 ausweist, ist der sonderpädagogische Schwerpunkt Lernen aktuell sowie vor zehn Jahren mit rund 40% der größte, gefolgt von den Schwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung sowie Geistige Entwicklung mit rund 17%. Während der sonderpädagogische Schwerpunkt Geistige Entwicklung zwischen 2010 und 2020 nur moderat gewachsen ist (rund 1%), hat der Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung einen starken Zuwachs von knapp 5% zu verzeichnen. Bei den anderen Schwerpunkten zeigen sich nur geringfügige Veränderungen.

In der Tabelle 2 sind die Integrationsanteile (als Odds) für die genannten Förderschwerpunkte in den einzelnen Bundesländern für das Schuljahr 2020/21 dargestellt.

Land	Sonderpädagogischer Schwerpunkt						
	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	KME	GE	ESE
BW	0.73	0.69	0.93	0.37	0.19	0.09	0.67
BY	0.55	0.46	0.75	0.75	0.39	0.09	1.71
BE	9.80	2.01	1.36	3.52	2.15	0.56	3.24
BB	0.85	2.21	2.14	4.54	3.04	0.10	7.33
HB	26.15	0.42	0.58	XXX	0.38	XXX	15.25
HH	3.21	0.84	0.90	2.09	0.87	0.56	4.20
HE	1.06	0.18	0.25	0.36	0.52	0.22	0.74
MV	0.33	1.17	2.18	41.56	0.59	0.02	5.42
NI	4.15	2.15	2.28	1.05	0.96	0.30	1.80
NW	1.70	1.24	1.06	0.85	0.38	0.15	0.89
RP	0.68	2.50	1.50	0.27	0.07	0.12	0.18
SN	0.10	1.15	1.85	2.43	3.15	0.04	3.25
ST	0.49	0.74	0.70	1.71	0.47	0.03	1.50
SH	6.79	XXX	2.36	11.93	1.38	0.17	4.96
TH	0.95	2.10	3.63	1.97	2.04	0.09	2.20
D	1.09	1.04	1.12	0.94	0.57	0.16	1.49

Anmerkung: Anteile, die nicht berechnet werden konnten, sind mit XXX gekennzeichnet.

KME = Körperliche und motorische Entwicklung, GE = Geistige Entwicklung, ESE = Emotionale und soziale Entwicklung

Die in Tabelle 2 zusammengestellten Odds der Integrationsanteile (InA) weisen sowohl erhebliche Unterschiede zwischen den sonderpädagogischen Schwerpunkten als auch zwischen den Bundesländern aus. Werte größer als 1 besagen, dass für Schülerinnen und Schüler in einem bestimmten sonderpädagogischen Schwerpunkt die Chance, eine Allgemeine Schule zu besuchen, größer ist als auf eine Förderschule zu gehen. Für Werte kleiner als 1 gilt das Umgekehrte. Werden nun die Integrationsanteile der sonderpädagogischen Schwerpunkte auf Bundesebene (untere Zeile) verglichen, dann zeigt sich, dass die Chance, eine Allgemeine Schule zu besuchen, für Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung mit Abstand am größten ist. In den Schwerpunkten Lernen, Sehen und Hören liegt die Wahrscheinlichkeit etwas über 50% und im Schwerpunkt Sprache etwas darunter. Für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung liegt die Chance einer inklusiven Bildung schon deutlich niedriger und im Schwerpunkt Geistige Entwicklung am niedrigsten. Werden die beiden letztgenannten mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung verglichen, dann fällt auf, dass die Chance, eine Allgemeine Schule zu besuchen, für Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung um das 2.6-fache und für Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung um das 9-fache geringer ausfällt. Bei der Betrachtung der Minima und Maxima ist augenfällig, dass die Minima der Spalten bis auf zwei Ausnahmen (HE und RP) im Schwerpunkt Geistige Entwicklung liegen. Länderübergreifend ist dies also der sonderpädagogische Schwerpunkt, in dem Inklusion die geringste Bedeutung hat, wenngleich sich auch hier erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen. Umgekehrt verteilen sich die Maxima auf mehrere sonderpädagogische Schwerpunkte (bis auf Körperliche und motorische Entwicklung). Am häufigsten liegt das länderspezifische Maximum bei den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen (5x) und Emotionale und soziale Entwicklung (4x). Die Abstände zu den anderen sonderpädagogischen Schwerpunkten (Sprache 3x, Hören 2x und Sehen 1x) sind allerdings gering. Das zeigt einerseits, dass innerhalb der Schwerpunkte Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung der größte Beitrag zur Inklusion vorzufinden ist, andererseits ist das aber nicht so groß, dass beide sonderpädagogischen Schwerpunkte als dominant bezeichnet werden könnten.

Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen zeigen sich die größten Unterschiede zwischen den Bundesländern, hier reichen die Werte von 0.10 (SN) bis 26.15 (HB). Demnach ist die Chance für Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen, eine Allgemeine Schule anstatt eine Förderschule zu besuchen, in Bremen um das 254-fache größer als in Sach-

Tab. 2: Integrationsanteile (Odds) für die sonderpädagogischen Schwerpunkte nach Bundesländern (KMK, 2022, eigene Berechnungen).

sen. Ähnlich hohe Unterschiede finden wir im Schwerpunkt Sprache zwischen Mecklenburg-Vorpommern (MV) und Rheinland-Pfalz (RP). Die Werte in den anderen Schwerpunkten sind homogener. Das gilt besonders für die sonderpädagogischen Schwerpunkte Sehen und Hören. Dort übersteigt der höchste den niedrigsten Wert um das 13,6-fache (Sehen) bzw. um das 14,4-fache (Hören). Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung finden sich ausschließlich Verhältniswerte, die kleiner als 1 sind, d. h. dort ist die Chance für Schülerinnen und Schüler, eine Allgemeine Schule zu besuchen, durchgängig kleiner als die, auf eine Förderschule zu gehen. Allerdings sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern durchaus beträchtlich. So ist die Chance in Berlin (BE) um das 24,5-fache größer als in Mecklenburg-Vorpommern (MV).

Um in einem weiteren Schritt die Entwicklung der Inklusion bezogen auf die sonderpädagogischen Schwerpunkte einschätzen zu können, wurden Odds-Ratios für die Jahre 2010 und 2020 berechnet. Bei der Berechnung der Odds-Ratios werden die Integrationsanteile (InA) (als Odds) von 2020 durch die des Jahrs 2010 dividiert. Die Ergebnisse zeigen an, wie stark sich die Integrationsanteile (InA) im Abstand von jeweils zehn Jahren verändert haben. Sie sind in Tabelle 3 zusammengefasst:

Tab. 3:
Integrationsanteile (Odds) für die sonderpädagogischen Schwerpunkte nach Bundesländern zwischen 2010 und 2020 (KMK, 2022, eigene Berechnungen)

Land	Sonderpädagogischer Schwerpunkt						
	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	KME	GE	ESE
BW	1.41	0.86	1.73	0.97	1.48	34.66	1.04
BY	0.81	2.78	1.82	1.10	2.61	3.23	1.79
BE	13.41	5.25	2.56	4.20	3.43	3.72	0.56
BB	2.63	1.79	1.75	1.77	1.08	1.90	1.43
HB	14.74	2.12	0.89	XXX	2.48	XXX	3.41
HH	21.66	3.40	2.56	6.74	1.13	1.37	3.00
HE	4.99	1.52	1.45	2.33	2.33	4.20	1.14
MV	4.82	2.06	1.95	75.01	1.70	2.36	1.04
NI	73.88	3.76	3.50	38.15	3.77	5.68	10.92
NW	7.55	6.29	5.15	3.48	1.70	4.07	3.36
RP	2.15	2.67	4.34	2.19	1.32	1.50	2.21
SN	4.26	2.51	2.10	1.91	3.71	0.94	2.96
ST	4.03	2.25	1.46	2.17	2.57	3.10	1.80
SH	XXX	5.09	XXX	1.32	1.92	1.36	2.14
TH	6.14	2.16	3.27	2.81	2.81	2.05	2.09

Anmerkung: Anteile, die nicht berechnet werden konnten, sind mit XXX gekennzeichnet.
KME = Körperliche und motorische Entwicklung, GE = Geistige Entwicklung, ESE = Emotionale und soziale Entwicklung

Der Wert von 1,41 im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen in Baden-Württemberg (BW) besagt, dass der Integrationsanteil (InA) zwischen 2010 und 2020 um das 1,41-fache gestiegen ist. Es finden sich in der gesamten Tabelle lediglich sechs Werte, die einen fallenden Integrationsanteil (InA) belegen (grau schattierte Zellen). Diese konzentrieren sich weder auf ein Bundesland noch auf einen sonderpädagogischen Schwerpunkt. Das bedeutet, dass der Integrationsanteil (InA) über die Schwerpunkte und die Bundesländer hinweg betrachtet fast durchgängig gestiegen ist. Fünf der sechs fallenden Werte stehen für moderate Verringerungen; lediglich ein Wert (Emotionale und soziale Entwicklung in Berlin) weist auf eine größere Verringerung hin. In Berlin halbiert sich der Integrationsanteil (InA) im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung innerhalb von zehn Jahren knapp. Umgekehrt sind die Steigerungen des Integrationsanteils (InA) zum Teil sehr groß (z. T. über das 70-fache wie in Mecklenburg-Vorpommern (MV) oder Niedersachsen (NI) bei den Schwerpunkten Sprache bzw. Lernen). In den meisten Bundesländern (neun Länder) ist der Integrationsanteil (InA) in jedem sonderpädagogischen Schwerpunkt gestiegen, wenn auch zum Teil in sehr unterschiedlichem Ausmaß. Die Länder, in denen Steigerungsraten aufgrund fehlender Häufigkeitsangaben nicht berechnen werden konnten (mit XXX bezeichnet), sind dabei nicht berücksichtigt. Wird der Fokus auf die Schwerpunkte gelegt, so fällt auf, dass lediglich ein sonderpädagogischer Schwerpunkt durchgängige Steigerungswerte ausweist (Körperliche und motorische Entwicklung). Die Werte, die eine Verringe-

rung belegen, verteilen sich auf alle anderen Schwerpunkte; d. h. es gibt pro sonderpädagogischen Schwerpunkt lediglich eine Verringerung in einem Bundesland. Auch wenn die Vergleichbarkeit der Daten aufgrund von Veränderungen in der Bestimmung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs – wie weiter oben beschrieben – als eingeschränkt bewertet werden muss (z. B. Klemm, 2015, 2018; Hollenbach-Biele & Klemm, 2020) kann generell von einer Steigerung des Integrationsanteils (InA) in den einzelnen Bundesländern ausgegangen werden.

Aufgrund der Unterschiede in den Integrationsanteilen (InA) zwischen den sonderpädagogischen Schwerpunkten und den Bundesländern ist es nicht möglich, aus Tabelle 2 oder 3 herauszufinden, wie hoch der Einfluss der Bundesländer auf den Integrationsanteil (InA) im Vergleich zum Einfluss der Schwerpunkte ist. Dazu werden hierarchische, dreidimensionale Logit-Modelle berechnet. In Tabelle 4 findet sich das Modell für die Daten aus dem Jahr 2020. Das dort formulierte Modell 1 dient als Basis-Modell, bei dem weder der Schwerpunkt noch das Bundesland in die Parameterschätzung eingehen. Die Modelle 2 berücksichtigen dann den sonderpädagogischen Schwerpunkt (2a), das Bundesland (2b) sowie den sonderpädagogischen Schwerpunkt und das Bundesland gemeinsam (2c). In Modell 3 wird darüber hinaus noch der kombinierte Einfluss von Bundesland und Schwerpunkt auf den Integrationsanteil (InA) berücksichtigt (Interaktion). Dieses (sog. saturierte) Modell repräsentiert die beobachteten Häufigkeiten vollständig.

	χ^2	df	Pseudo R ²
Modell 1: InA	134.977.2	101	
Modell 2a: InA, InA * SP	76.153.8	95	40.0%
Modell 2b: InA, InA * Bundesland	100.924.3	87	13.4%
Modell 2c: InA, InA * SP, InA * Bundesland	36.447.6	81	66.3%
Modell 3: InA * SP * Bundesland	Saturiertes Modell		

Anmerkung: InA = Integrationsanteil, SP = sonderpädagogischer Schwerpunkt

Tab. 4:
Parameter der Güte verschiedener Modelle der Integrationsanteile für das Schuljahr 2020/21

Anhand der χ^2 -Werte und der Freiheitsgrade (df) lässt sich die Erklärungskraft der Modelle bewerten. Rechnerisch ist dies in der rechten Spalte der Tabelle erfasst. Der Pseudo-R²-Wert kann interpretiert werden als die Verbesserung der Vorhersagekraft gegenüber dem Basis-Modell (Modell 1). Es zeigt sich, dass sich die unterschiedlichen Integrationsanteile (InA) eher auf die Spezifika der sonderpädagogischen Schwerpunkte zurückführen lassen (Modell 2a) als auf die jeweiligen politischen Gegebenheiten in den Bundesländern (Modell 2b). Denn durch die Berücksichtigung des Schwerpunkts lässt sich die Erklärungskraft des Modells um etwa 40 % steigern, durch die Berücksichtigung des Bundeslands dagegen lediglich um 13 %. Modell 2c zeigt allerdings, dass das Bundesland durchaus einen Einfluss auf die Integrationsanteile (InA) hat, der unabhängig vom sonderpädagogischen Schwerpunkt ist. Denn durch die Berücksichtigung beider Merkmale steigt die Erklärungskraft des Modells auf 66 % an.

Im nächsten Schritt wollen wir danach fragen, ob sich die Inklusion zwischen 2010 und 2020 stärker in Abhängigkeit vom sonderpädagogischen Schwerpunkt oder vom Bundesland verändert hat. Das lässt sich prüfen, indem wir die Daten, die der Tabelle 4 zugrunde liegen und sich auf das Jahr 2020 beziehen, um die Daten für das Jahr 2010 ergänzen. Wir vergleichen dann für die Modelle 1, 2a, 2b und 2c aus Tabelle 4 die Modellqualität der Logit-Modelle, die für jedes Jahr dieselben Parameter postulieren (also keine Veränderung über die Zeit annehmen) mit den Logit-Modellen, die für jedes Jahr unterschiedliche Parameter schätzen. In der folgenden Tabelle sind die Gewinne an Vorhersagequalität für die einzelnen Modelle (jeweils χ^2 , df und Pseudo R²) angegeben, die sich dadurch ergeben, dass für die Jahre 2010 und 2020 separate Parameter geschätzt werden.

	χ^2	df	Pseudo R ²
Modell 1: InA * Jahr	218933.502	270	15.47 %
Modell 2a: InA, InA * Jahr, SP * Jahr	128105.258	258	0.11 %
Modell 2b: InA, InA * Jahr, BL * Jahr	72696.272	237	55.66 %
Modell 2c: InA, InA * Jahr, SP * Jahr, BL * Jahr	68049.285	231	12.04 %

Anmerkung: InA = Integrationsanteil, SP = sonderpädagogischer Schwerpunkt, BL = Bundesland

Tab. 5:
Parameter der Güte verschiedener Modelle der Integrationsanteile für die Schuljahre 2010/11 und 2020/21

Diskussion

Für die Bewertung der Veränderungen ist die Spalte Pseudo- R^2 relevant, die angibt, wie sich die Erklärungskraft des Modells verändert, wenn zusätzlich der Erhebungszeitpunkt berücksichtigt wird. Wird im Basismodell davon ausgegangen, dass die Integrationsanteile (InA) in den Bundesländern sowie in den sonderpädagogischen Schwerpunkten identisch sind (Modell 1), dann erhöht die Schätzung unterschiedlicher Parameter für die Jahre 2010 und 2020 die Erklärungskraft des Modells um 15,5%. In Modell 2a, das für die einzelnen Schwerpunkte unterschiedliche Parameter schätzt, erbringt die Berücksichtigung der Zeitpunkte keinen Erkenntnisgewinn – ganz im Unterschied zu dem auf die Bundesländer bezogenen Modell (2b: 56%). Werden sowohl der sonderpädagogische Schwerpunkt als auch das Bundesland berücksichtigt (Modell 2c), steigert der Erhebungszeitpunkt den Erklärungswert um 12%. Die Ergebnisse zeigen eindeutig, dass der sonderpädagogische Schwerpunkt für die Entwicklung der Integrationsanteile (InA) zwischen 2010 und 2020 nahezu bedeutungslos war – zumindest, wenn man sie nicht zusammen mit den Entwicklungen in den Bundesländern betrachtet (Modell 2c). Die Bedeutung der Bundesländer für die Entwicklung der Integrationsanteile dagegen ist sehr bedeutsam.

Die Analysen zum Stand der Inklusion haben gezeigt, dass die Integrationsanteile (InA) in erheblichem Maße sowohl nach sonderpädagogischem Schwerpunkt als auch nach Bundesland variieren. Dabei lassen sich die unterschiedlichen Integrationsanteile (InA) eher auf die Spezifika der sonderpädagogischen Schwerpunkte zurückführen als auf die jeweiligen schulrechtlichen Gegebenheiten in den Bundesländern (Tabelle 4). Das macht deutlich, dass die inklusive Bildung bei einigen sonderpädagogischen Schwerpunkten, besonders den Schwerpunkten Körperliche und motorische Entwicklung sowie Geistige Entwicklung, deutlich seltener stattfindet als bei anderen, hier vor allem dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Damit bestätigen die Analysen die zentrale Annahme des Readiness-Modells, nachdem Schülerinnen und Schüler umso schwerer zu integrieren sind, je schwerer ihre Behinderung bzw. höher ihr Unterstützungsbedarf ist (Hinz, 2004). Diese Ergebnisse sind anschlussfähig an internationale Befunde, die im Vergleich zu den anderen sonderpädagogischen Schwerpunkten v. a. für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung ein niedrigeres Niveau inklusiver Bildung belegen (z. B. Buchner, Shevlin, Donovan et al.; 2020; Wehmeyer, Shogren & Kurth, 2021). In der Konsequenz bedeutet das, dass die Umsetzung von Inklusion nicht ausschließlich über den globalen Indikator Integrationsanteil (InA), der sich auf alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bezieht, argumentiert werden sollte, sondern dass für eine differenzierte Diskussion ein schwerpunktspezifischer Blick notwendig ist. Die Analysen haben aber auch gezeigt, dass die schulrechtlichen Gegebenheiten nicht bedeutungslos sind, so dass diese bei der Diskussion um das Fortschreiten der Inklusion jeweils mitbedacht werden müssen. Hierbei spielt vor allem der uneingeschränkte Rechtsanspruch auf inklusive Bildung, also der Anspruch unabhängig von finanziellen, räumlichen oder sonstigen Vorbehalten, wie dem der Kindeswohlgefährdung, eine zentrale Rolle (Steinmetz et al., 2021).

Die Analysen zur Entwicklung der Inklusion zwischen 2010 und 2020 haben gezeigt, dass die Integrationsanteile (InA) in nahezu allen sonderpädagogischen Schwerpunkten und Bundesländern über diesen Zeitraum gestiegen sind. Während dem Schwerpunkt kein Erklärungswert für die Veränderung der Inklusion in diesem Zeitraum zugeschrieben werden kann, ist der Einfluss der politischen Gegebenheiten in den Bundesländern beachtlich. Dies macht einerseits wiederum deutlich, dass es die Schwerpunkte, die es aktuell schwerer haben, ihre Schülerinnen und Schüler zu integrieren, es auch bereits 2010 schwerer hatten. Andererseits zeigen die Analysen, dass die schulrechtlichen Gegebenheiten in den Bundesländern maßgeblich dazu beigetragen haben, dass die Integrationsanteile (InA) über die letzten zehn Jahre gewachsen sind (Tabelle 5). So kann zwar mit Steinmetz und Kollegen (2021) konstatiert werden, dass die schulrechtlichen Rahmenbedingungen der meisten Bundesländer bislang nicht den Vorgaben der UN-BRK entsprechen, eine positive Entwicklung der inklusiven Bildung Deutschland jedoch nicht abzuspüren ist – und das in nahezu allen sonderpädagogischen Schwerpunkten und in nahezu allen Bundesländern.

Abschließend soll auf limitierende Aspekte der Analysen eingegangen werden. Hierbei wird zuvorderst auf die grundsätzlichen Einschränkungen der Aussagekraft bildungsstatistischer Indikatoren verwiesen, wie sie eingangs des Beitrags bereits beschrieben wurden. Ein weiterer limitierender Faktor ist der Anstieg der Schülerinnen und Schüler, die als sonderpädagogisch förderbedürftig eingestuft sind bzw. sonderpädagogisch gefördert werden. Während dies im Jahr 2010 auf knapp 487.000 Schülerinnen und Schüler in Deutschland zutraf, stieg ihre Zahl bis zum Jahr 2020 auf gut 582.000. Die Förderrelation stieg zwischen 2010 und 2020 von 6,5 auf 7,7% (KMK, 2012, 2022). Werden die Anstiege in den einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkten betrachtet, dann fällt auf, dass besonders der Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung einen enormen Anstieg zu verzeichnen hatte. Hier stieg die Förderrelation von 0,8 auf 1,4%, im Schwerpunkt Geistige Entwicklung von 1,0 auf 1,35%. In den anderen sonderpädagogischen Schwerpunkten waren die Anstiege moderater. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob sich die Schülerschaft der Schwerpunkte durch diese Anstiege signifikant verändert hat. Hierzu liegen kaum empirische Arbeiten vor. Während uns im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung keine Arbeiten bekannt sind, finden sich im Schwerpunkt Geistige Entwicklung regionale Befunde aus Bayern. Hier zeigen sich punktuelle Veränderungen im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler an Förderschulen. Während der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit leichter Intelligenzminderung im Schuljahr 2009/10 rund 33% betrug, lag der Anteil im Schuljahr 2018/19 bei knapp 60%. Im Hinblick auf weitere wichtige Aspekte wie Pflegebedarf oder Sprachkompetenz fanden sich kaum Unterschiede (Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner, 2012; Baumann, Dworschak, Kroschewski et al., 2021). Der Zusammensetzung der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf kommt im Kontext inklusiver Bildung vor dem Hintergrund des Readiness-Modells durchaus große Bedeutung zu. Allerdings kann dieser Einflussfaktor auf Grund fehlender empirischer Befunde an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden und muss offen bleiben. Zudem berücksichtigen die hier angestellten Analysen den Faktor Förderrelation nicht, da sie auf Grundlage der Integrationsanteile (InA) durchgeführt wurden.

Im Beitrag konnte gezeigt werden, dass bei einer globalen Verwendung des Indikators Integrationsanteil (InA) die Spezifika der einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkte unzureichend berücksichtigt werden. Ein Inklusionsmonitoring, das Hilfestellung für (bildungs-)politische Entscheidungen geben möchte, muss den Spezifika der unterschiedlichen Schwerpunkte Rechnung tragen und damit sowohl schwerpunktspezifische als auch schulrechtliche Gegebenheiten in den Bundesländern berücksichtigen, wie in den vorliegenden Analysen geschehen. Nur so kann den Gegebenheiten in den einzelnen sonderpädagogischen Schwerpunkten und Bundesländern ausreichend Rechnung getragen werden.

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022> [4.11.2022]. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>

Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (Hrsg.). (2021). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II*. Bielefeld: Athena bei wbv. <https://doi.org/10.3278/6006409w>

Schlüsselwörter

Inklusion, Bildungsmonitoring, Indikatorenbildung, Förderquote, Integrationsanteil, Vergleichende Analyse

Abstract

In most cases monitoring on inclusion in Germany has its focus on pupils with special needs as a whole. Differentiated reports emphasize that there are contrasts concerning the political actions in the federal states and between the different special needs. Unfortunately, the two dimensions are not analysed together. The present report puts its focus on this research question. Based on an analysis of current data from the German 'Kultusministerkonferenz' from 2020/2021 it is shown that the chances for inclusion with focus on mental handicaps are generally low. But there are big differences between the federal states. Pupils with learning handicaps or handicaps in their emotional and social development contribute most to inclusion. Despite these differences the rate of inclusion has increased in nearly every federal state and every special need focus between 2010 and 2020. It is shown further, that – given big differences between special needs focusses – the different actions that were taken in each federal state were responsible for the change in the inclusion rates. But it has to be taken into account that in some of the federal states the change in the diagnosis of handicaps led to a decreasing validity of the data.

Keywords

Inclusion, Educational Monitoring, indicator formation, support rate, integration rate, comparative analysis

Literatur

- Blanck, J.M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion*. Verfügbar unter <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-501.pdf> [4.11.2022]
- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M.-A., Gercke, M., Goll, H., Siska, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E. & Corby, D. (2020). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 17, 1-16. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- Dietze, T. (2011). *Zum Übergang auf weiterführende Schulen – Auswertung schulstatistischer Daten aus 10 Bundesländern*. Frankfurt am Main: GPF, <https://doi.org/10.25656/01:4191>
- Dworschak, W. (2017a). Schulische Inklusion – eine Frage des richtigen Labels?! Für Grautöne in einer schwarz-weißen Bildungsstatistik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (9), 404-413.
- Dworschak, W. (2017b). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (1), 31-43.
- Dworschak, W. (2023). „... einschließlich inklusiver Pädagogik“. Zur Bedeutung einer Teildennomination aus Sicht der Pädagogik bei geistiger Behinderung. *Spuren*, 1, 4-10. <https://doi:10.5283/epub.54181/>
- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.). (2012). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Eckert, T. (2021). Eigenschaften der Indikatoren zum Monitoring von Inklusion. *Bildungsforschung*, 1, 1-21. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22554/pdf/BF_2021_1_Eckert_Eigenschaften_der_Indikatoren.pdf [4.11.2022]
- Eckert, T. & Dworschak, W. (2022). Inklusionsorientierung – ein Indikator zum schulartspezifischen Monitoring von Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 405-420.
- Helbig, M. & Steinmetz, S. (2021). Gemeinsamer Unterricht auf Kosten der sozialen Inklusion? Analyse der sozialen Lage in inklusiven Schulen am Beispiel der Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1355-1378.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hollenbach-Biele, N. (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Verlag Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/update-inklusion> [4.11.2022]
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Verlag Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020035>
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben*. Verlag Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-lernen-inklusion-leben/> [4.11.2022]
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Verlag Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BS/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf [4.11.2022]
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule*. Verlag Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BS/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf [4.11.2022]
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2012). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2010.pdf [4.11.2022]
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2020). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020_Anlagen.pdf [4.11.2022]
- KMK (Kultusministerkonferenz). (2021). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022*. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf> [4.11.2022]

- KMK (Kultusministerkonferenz). (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf [4.11.2022]
- Knauf, H. & Knauf, M. (2019). *Schulische Inklusion in Deutschland 2009-2017. Eine bildungsstatistische Analyse aus Anlass des 10. Jahrestags des Inkrafttretens der UN Behindertenrechtskonvention*. Bielefeld Working Paper 1. Verfügbar unter <http://knauf-web.de/wp-content/uploads/2019/02/Schulische-Inklusion-in-Deutschland.pdf> [4.11.2022]
- Ratz, C. & Reuter, U. (2012). Die Jakob-Muth-Schule Nürnberg und ihre ‚intensiv-kooperierenden Klassen‘ (IKON). In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 211-226). Oberhausen: Athena.
- Rudas, T. (1998). *Odds Ratios in the Analysis of Contingency Tables*. Thousand Oaks: Sage.
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, S.575-591. <https://doi.org/10.25656/01:24724>
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos-Verlag. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Tegge, D. (2020). *Inklusion als schulischer Transformationsprozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:19219>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A. & Kurth, J. (2021). The State of Inclusion With Students With Intellectual and Developmental Disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 36-43. <https://doi.org/10.1111/jppi.12332>

Prof. Dr. Thomas Eckert
LMU München
Institut für Pädagogik
Leopoldstraße 13
80802 München
eckert@edu.lmu.de

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak
Universität Regensburg
Institut für Bildungswissenschaft
Sedanstraße 1
93055 Regensburg
wolfgang.dworschak@ur.de