

*Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)*

# Inklusion kann gelingen!

Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis



Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)

# Inklusion kann gelingen!

Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis



**NEU**  
**Aktionspreis**  
**2016**

Inklusion kann gelingen!



*Bertelsmann Stiftung (Hrsg.)*

# **Inklusion kann gelingen!**

Forschungsergebnisse und Beispiele  
guter schulischer Praxis

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2016 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Nicole Hollenbach-Biele, Dennis Vogt

Lektorat: Heike Herrberg

Herstellung: Sabine Reimann

Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke

Umschlagabbildung: Ulfert Engelkes (Gemeinschaftsgrundschule Wolperath-Schönau, Jakob Muth-Preisträger 2013/14)

Satz und Druck: Hans Kock Buch- und Offsetdruck GmbH, Bielefeld

ISBN 978-3-86793-665-1 (Print)

ISBN 978-3-86793-773-3 (E-Book PDF)

ISBN 978-3-86793-774-0 (E-Book EPUB)

[www.bertelsmann-stiftung.de/verlag](http://www.bertelsmann-stiftung.de/verlag)

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	7
<i>Ulrich Kober, Dirk Zorn</i>	
<b>Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland</b> .....	11
<i>Nicole Hollenbach-Biele</i>	
<b>Zusammen oder getrennt? Inklusive und separierende Beschulung im Licht der empirischen Forschung</b> .....	34
<i>Kathrin Dederling</i>	
<b>Erfahrung mit inklusiver Schule: Die Sichtweise von Eltern auf das gemeinsame Lernen</b> .....	50
<i>Nicole Hollenbach-Biele, Anja Simon</i>	
<b>Inklusive und nicht inklusive Schulen im Vergleich: Die Perspektive der Lehrkräfte</b> .....	67
<i>Corinna Ziegler, Dirk Richter und Nicole Hollenbach-Biele</i>	
<b>Jakob Muth-Preis für inklusive Schule</b> .....	82
<i>Ina Döttinger</i>	
<b>Landkarte aller bisherigen Preisträger</b> .....	92
<b>Porträts der aktuellen Preisträger</b> .....	93
Grund- und Mittelschule Thalmässing (Bayern) .....	93
Saaleschule für (H)alle (Sachsen-Anhalt) .....	96
Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim (NRW) .....	99

Förderzentrum für Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung – Pestalozzi-Schule Husum (Schleswig-Holstein) .....	102
<b>Was kann man von Jakob Muth-Preisträgerschulen lernen?</b>	
<b>Ergebnisse der Studie »Gute inklusive Schule«</b> .....	105
<i>Ann-Kathrin Arndt, Rolf Werning</i>	
<b>Wie wird Inklusion gut gemacht? Gelebte Praxis inklusiver Schulen</b> ..	141
<i>Nicole Hollenbach-Biele, Dennis Vogt</i>	
<b>Die Autorinnen und Autoren</b> .....	184
<b>Abstract</b> .....	187



# Vorwort

## Schulen werden inklusiver

Wir befinden uns im Jahr sieben nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die 2009 einen inklusiven Paradigmenwechsel für das deutsche Schulsystem eingeleitet hat. Die Zahl Sieben steht in der Kulturgeschichte symbolisch für Fülle oder einen abgeschlossenen Zyklus. Der Weg zur Inklusion in Schulen ist allerdings noch lange nicht abgeschlossen. Kritische Stimmen wie die Monitoringstelle zur UN-Behindertenrechtskonvention monieren die schleppende Umsetzung in vielen Bundesländern. Andere stellen auch immer wieder grundsätzlich die Frage, ob die Regelschulen wirklich der beste Förderort für Kinder mit Förderbedarf sind.

Aus unterschiedlichen Perspektiven belegen diese Stimmen, dass überall Ernst gemacht wird mit der schulischen Inklusion. Tatsächlich hat sich in den letzten sieben Jahren viel getan in Deutschland: Immer mehr Förderschüler\* werden in Regelschulen unterrichtet, Förderschulen werden geschlossen oder in »Schulen ohne Schüler« überführt, Sonderpädagogen kommen an Regelschulen, Fortbildungen für Lehrkräfte in Regelschulen werden gestartet. Schließlich ist Inklusion nicht mehr nur ein Thema in integrativen Schulformen wie Grund- oder Gesamtschulen, sondern Gymnasien suchen mittlerweile ebenfalls Wege gemeinsamen Lernens.

Auch wenn es angesichts der umfassenden Herausforderung viel zu früh wäre, nach sieben Jahren eine Bilanz zu ziehen, geht es in diesem Buch um die Frage, wo wir heute bei der Inklusion in Schulen stehen. Den Einstieg markiert ein Blick auf die aktuellen Kennziffern zur Inklusion und in die Schulgesetze. In ihrer Analyse kommt *Nicole Hollenbach-Biele* zu dem Schluss, dass Deutschland insgesamt ein langsames Reformtempo fährt. Denn auch wenn immer mehr Kinder mit Handi-

\* Wir verwenden in dieser Publikation keine geschlechtergerechte Sprache. Mit Schülern, Lehrern, Politikern etc. sind immer auch Schülerinnen, Lehrerinnen, Politikerinnen etc. gemeint.

cap eine Regelschule besuchen, geht der Anteil von Schülern in den Förderschulen kaum zurück. Diese zunächst widersprüchlich erscheinende Entwicklung liegt daran, dass derzeit bei immer mehr Schülern ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird – Tendenz weiter steigend. Allerdings ändert sich der Befund, wenn statt der Bundesebene die Länderebene betrachtet wird. Dieser länderspezifische Blick zeigt: Vor allem die Stadtstaaten und Schleswig-Holstein haben in den vergangenen Jahren die Weichen für eine umfassende schulische Inklusion gestellt. Dies schlägt sich in den statistischen Zahlen und auch in der Gesetzeslage nieder. Andere Bundesländer stehen hier noch am Anfang.

Doch warum entwickelt sich die schulische Inklusion in einigen Bundesländern so langsam und in anderen vergleichsweise konsequent? Neben unterschiedlichen Ausgangslagen bei Größe und Demographie sowie schulpolitischen Unterschieden gibt es in vielen Bundesländern immer noch grundsätzliche Skepsis, ob das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarf funktionieren kann. *Kathrin Dederling* beleuchtet, welche Befunde die erziehungswissenschaftliche Forschung zu dieser Grundsatzfrage beisteuert. Diverse Studien aus dem deutschsprachigen und internationalen Raum zu den Effekten gemeinsamen Lernens machen deutlich, dass sowohl die Schüler mit als auch jene ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in ihrer kognitiven und schulischen Leistungsentwicklung vom inklusiven Unterricht profitieren bzw. dass der getrennte Unterricht in diesen Bereichen Nachteile für Förderschüler mit sich bringt. Für die Schülergruppe ohne Förderbedarf ermöglicht das gemeinsame Lernen zudem einen Mehrwert im (psycho-)sozialen und emotionalen Lernen. Insgesamt kommt *Dederling* zu dem Schluss, dass inklusiver Unterricht für alle Schüler positiv wirkt, wenn dabei auf die Lerngruppenzusammensetzung, auf gute individuelle Förderung sowie auf konsequente Arbeit an der sozialen Akzeptanz und am Selbstkonzept der Schüler geachtet wird.

Von positiven Erfahrungen mit dem gemeinsamen Unterricht berichten auch die Mütter und Väter. Unter Rückgriff auf die Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage zeigen *Nicole Hollenbach-Biele* und *Anja Simon*, dass Eltern ein Bewusstsein für die positiven Effekte inklusiver Bildung entwickeln, wenn sie in Kontakt mit dem gemeinsamen Lernen kommen, sei es durch die eigenen Kinder oder durch Kinder in ihrem Umfeld. Inklusive Lernumgebungen werden positiver bewertet als nicht inklusiv arbeitende Schulen – und zwar unabhängig davon, ob das eigene Kind Förderbedarf hat oder nicht. Doch es zeigt sich, dass die Mehrheit der Eltern (noch) nicht davon überzeugt ist, dass alle Schüler inklusiv am besten lernen. Auch hier macht die konkrete Erfahrung den Unterschied: Eltern von Kindern, die inklusive Schulen besuchen oder die private Kontakte zu Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben, schätzen das Potenzial des gemeinsamen Lernens tendenziell höher ein.

Eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung von Inklusion spielen neben den Eltern auch und in besonderer Verantwortung die Lehrkräfte. *Corinna Ziegler*, *Dirk Richter* und *Nicole Hollenbach-Biele* richten den Blick auf die Erfahrungen von Lehrkräften an inklusiv arbeitenden Schulen. Mit einer Analyse von Daten aus einer repräsentativen

tiven Umfrage mit 1.000 Lehrkräften der Sekundarstufe I zeigt ihr Beitrag, dass Lehrkräfte an inklusiven Schulen intensiver kooperieren als Lehrkräfte nicht inklusiver Schulen, und das bei vergleichbarer beruflicher Zufriedenheit.

Die Voraussetzungen für eine konsequente Ausweitung des gemeinsamen Lernens scheinen also vorhanden zu sein: Die empirische Schulforschung, Rückmeldungen inklusionserfahrener Eltern und die Einschätzungen inklusiv arbeitender Lehrkräfte zeigen, dass Inklusion unter bestimmten Rahmenbedingungen funktionieren kann. Das könnte Schulpolitikern in den bisher zurückhaltend agierenden Bundesländern Mut machen auf dem Weg zur inklusiven Schule.

Nicht zuletzt braucht dieser Weg orientierende Beispiele bzw. Orte des Gelingens – also Schulen, die bereits erfolgreich inklusiv arbeiten. Mittlerweile gibt es viele solcher Schulen hierzulande. Die Beauftragte des Bundes für die Belange behinderter Menschen zeichnet gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung und der Deutschen UNESCO-Kommission seit 2009 jedes Jahr Schulen mit dem Jakob Muth-Preis für inklusive Schule aus. *Ina Döttinger* skizziert die Entstehungsgeschichte dieses Preises, seine Kriterien und das Bewerberfeld. Auch hier wird deutlich, dass sich die inklusive Schullandschaft in den vergangenen Jahren entwickelt hat: Bei einer über die Jahre relativ konstanten Bewerberzahl fanden sich in den ersten Jahren der Preisvergabe vergleichsweise viele Grundschulen unter den Bewerbungen. Inzwischen bewerben sich mehr und mehr Schulen der Sekundarstufe I für den Preis, darunter auch Gymnasien. Zudem lässt sich eine deutliche Qualitätssteigerung des Bewerberfelds insgesamt erkennen.

Bis einschließlich 2015 haben sich über 550 Schulen aus allen 16 Bundesländern für den Jakob Muth-Preis beworben. Die *Landkarte der Jakob Muth-Preisträger* zeigt, dass sich die bisherigen 21 ausgezeichneten Schulen auf neun Bundesländer verteilen. Im Juni 2016 sind die Grund- und Mittelschule Thalmässing aus Bayern, die Saaleschule Halle (Sachsen-Anhalt) und das Geschwister-Scholl-Gymnasium Pulheim (Nordrhein-Westfalen) als erstes Gymnasium überhaupt ausgezeichnet worden. Den jährlichen Preis für einen inklusiv arbeitenden Schulverbund erhielt die Pestalozzi-Schule Husum gemeinsam mit dem Förderzentrum für Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung aus Schleswig-Holstein. Kurze Schulporträts stellen die Arbeit der vier Preisträger vor.

Ein Besuch jeder einzelnen dieser prämierten Schulen ist spannend und erkenntnisreich. Für die inklusive Schulentwicklung in der Fläche ist über die Einzelbeispiele hinaus zu fragen, wie und was man insgesamt von diesen besonderen Schulen lernen kann. Dieser Frage gehen zwei Beiträge des vorliegenden Bandes in unterschiedlicher Weise nach.

*Ann-Kathrin Arndt* und *Rolf Werning* haben Interviews mit Schulleitungen, Lehrkräften, Sonderpädagogen und Eltern in zwanzig Jakob Muth-Preisträgerschulen geführt und leiten daraus Merkmale guter inklusiver Schulen ab. Dazu gehören der Fokus auf die Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden Kindes, eine individualisierte und zugleich kooperative Lernkultur, die intensive Kooperation sowohl im multiprofessionellen Kollegium als auch mit Eltern und externem Unter-

stützungssystem sowie – als Grundvoraussetzung – die inklusive Haltung, Kompetenz und ein hohes Engagement aller am Schulleben Beteiligten. Schließlich bedarf es auch einer ausgeprägten Reflexions- und Evaluationskultur.

*Nicole Hollenbach-Biele* und *Dennis Vogt* beschreiben, mit welchen konkreten Methoden und Strategien gute inklusive Schule im Alltag arbeitet. Diese lassen sich den Merkmalen guter inklusiver Schule von Werning und Arndt zuordnen. In einem Glossar werden alle Methoden kurz beschrieben. Der Band wird begleitet von einem Film (Link auf Seite 178 in diesem Band), in dem Schulleitungen und Mitglieder der Kollegien der Jakob Muth-Schulen aus ihren konkreten Erfahrungen die zentralen Merkmale guter inklusiver Schule erläutern.

Sieben Jahre sind zu kurz für die Umsetzung einer Jahrhundertreform. Die Zusammenschau der hier versammelten Beiträge und Befunde zeigt aber, dass es Gründe in Fülle gibt, den weiteren Ausbau des gemeinsamen Lernens beherzt voranzutreiben. Schüler profitieren, Eltern und Lehrkräfte berichten von positiven Erfahrungen – und es gibt genügend Beispiele und Orientierung dafür, worauf es in der pädagogischen Praxis ankommt, damit Inklusion gelingt. Neben dem Engagement in der Schule vor Ort braucht es dazu vor allem ein klares politisches Bekenntnis, den eingeschlagenen Weg fortzusetzen, und verlässliche Rahmenbedingungen, unter denen dieser Weg zu einer guten inklusiven Schule weiter beschritten werden kann.

*Ulrich Kober*  
*Director*  
*Programm »Integration und Bildung«*  
*Bertelsmann Stiftung*

*Dr. Dirk Zorn*  
*Senior Project Manager*  
*Programm »Integration und Bildung«*  
*Bertelsmann Stiftung*

# Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland

*Nicole Hollenbach-Biele*

Die Frage, ob und wie der gemeinsame Unterricht von Kindern unterschiedlicher Ausgangssituationen, etwa mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, gut umgesetzt werden kann, spaltet seit Jahren die Meinungen. Die kontroverse Diskussion zeigt, dass das Thema »Inklusion« (derzeit vorwiegend mit dem engen Fokus auf Behinderung) von einem reinen Fachthema zum öffentlichen Reizthema avanciert ist. Sie macht zugleich deutlich, dass das Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) aus dem Jahr 2009 öffentlich wahrgenommen wird. Und auch die Konsequenzen der Ratifizierung sind mittlerweile vielen klarer geworden: Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention hat Deutschland sich verpflichtet, allen Menschen mit Behinderung den Zugang zum allgemeinen Schulsystem zu eröffnen. Diese Öffnung von Schulen für alle Kinder und Jugendlichen gilt es nun weiter voranzutreiben, um sich Schritt für Schritt einem wirklich inklusiven<sup>1</sup> Schulsystem anzunähern.

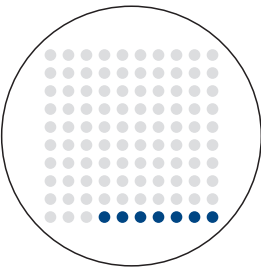
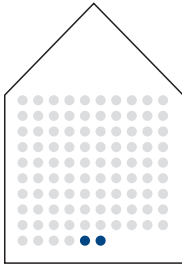

Die 16 Bundesländer gehen sehr unterschiedlich mit dem Ziel um, ihr jeweiliges Schulsystem inklusiv zu gestalten. Auch wenn sich die vorliegenden Zahlen und

1 Der gemeinsame Unterricht von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist nur eine Facette des eigentlich viel weiter reichenden Begriffs »Inklusion«. Andreas Hinz (2012: 1) erläutert dies so: »[...] bei Inklusion

- wird von einer untrennbaren heterogenen Lerngruppe und nicht von zweien ausgegangen,
- wird nicht nur (Nicht-)Behinderung beachtet, sondern es werden viele Dimensionen vorhandener Heterogenität zusammengedacht – Möglichkeiten und Einschränkungen, Geschlechterrollen, sprachlich-kulturelle und ethnische Hintergründe, soziale Milieus, sexuelle Orientierungen, politisch-religiöse Überzeugungen und was auch immer mehr,
- wird neben dem institutionellen Rahmen vor allem auch die emotionale und die soziale Ebene des gemeinsamen Lebens und Lernens in den Blick genommen,
- wird jede Person als wichtiges Mitglied der Gemeinschaft unabhängig von seinen Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich ohnehin bei allen Menschen nur graduell unterscheiden, wertgeschätzt – ganz im Gegensatz zum »readiness model« – und schließlich
- werden Ressourcen nicht mehr einzelnen Personen zugewiesen, deren Andersartigkeit dadurch wiederum dokumentiert wird, sondern Klassen und Schulen als Ganzes bekommen sie – denn sie sind es, die sonderpädagogischen Förderbedarf haben.«

Daten des Statistischen Bundesamtes und der Kultusministerkonferenz (KMK) aus diversen Gründen<sup>2</sup> nur bedingt eignen, um über den Fortschritt von inklusivem Lernen in Quantität und Qualität etwas auszusagen, sind sie mangels Alternativen dennoch hilfreich, wenn es darum geht, die bisherigen Entwicklungen sauber zu dokumentieren. Sie helfen, eine erste empirische Grundlage zu schaffen, damit die oft sehr emotional geführte Diskussion über den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung sich versachlicht. Insbesondere wenn die jährlich gemeldeten Daten der Länder in Zeitreihen überführt werden, lässt sich die bisherige Entwicklung von der Unterzeichnung der UN-BRK (Schuljahr 2008/09) bis zum aktuellen in der Statistik verfügbaren Zeitpunkt (Schuljahr 2014/15) auf Bundes- und Landesebene annäherungsweise quantitativ nachzeichnen.

**Abbildung 1: Förderquote, Inklusionsquote, Exklusionsquote**

	<b>Förderquote</b> (KMK: Anteil der Schüler mit Förderbedarf an allen Schülern im schulpflichtigen Alter – unabhängig von ihrem Förderort)	<b>Inklusionsquote</b> (KMK: Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülern im schulpflichtigen Alter)	<b>Exklusionsquote</b> (KMK: Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülern im schulpflichtigen Alter)
Grundgesamtheit Alle Schüler im schulpflichtigen Alter in Deutschland	Wie viele Schüler haben sonderpädagogischen Förderbedarf? (in %)	Wie viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Regelschulen unterrichtet? (in %)	Wie viele Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Förderschulen unterrichtet? (in %)
			
	Sieben Prozent aller Schüler in Deutschland haben sonderpädagogischen Förderbedarf.	Gut zwei Prozent aller Schüler in Deutschland haben sonderpädagogischen Förderbedarf und lernen in einer Regelschule.	Fast fünf Prozent aller Schüler in Deutschland haben sonderpädagogischen Förderbedarf und lernen in einer Förderschule.

Quelle: Bertelsmann Stiftung

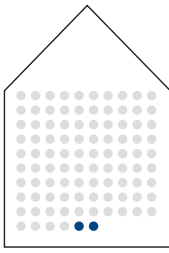

Im Folgenden wird beschrieben, wie sich das gemeinsame Lernen von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im allgemeinen Schulsystem bzw. an Förderschulen entwickelt hat. Wichtige Indikatoren der Kultusministerkonferenz sind hier die Förderquote, die Inklusionsquote und die Exklusionsquote, denn diese zeigen, wie hoch der Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

- Die Länder melden ihre Zahlen selbst, dabei ist jeweils unregelmäßig, was mit sonderpädagogischem Bedarf gemeint ist, was als inklusiver Förderort gilt, auf welche Weise und ob überhaupt diagnostiziert wird. Zudem bleiben Qualitätsaspekte völlig unberücksichtigt.

insgesamt ist und wo diese Kinder und Jugendlichen lernen (Abbildung 1). Dabei gilt: Inklusionsquote + Exklusionsquote = Förderquote.

Eine andere Lesart wird benötigt, wenn es um die ebenfalls in der KMK-Statistik enthaltenen Kennzahlen »Inklusionsanteil« und »Exklusionsanteil« geht. Diese gehen nicht, wie die zuvor genannten Quoten, von der Grundgesamtheit aller Schüler in Deutschland aus, sondern beziehen sich jeweils auf alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Abbildung 2). Dabei gilt: Inklusionsanteil + Exklusionsanteil = 100 Prozent aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

**Abbildung 2: Inklusionsanteil – Exklusionsanteil**

	<b>Inklusionsanteil</b> (KMK: Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf)	<b>Exklusionsanteil</b> (KMK: Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf)
Grundgesamtheit Alle Schüler im schulpflichtigen Alter mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland	Wie viele von den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Regelschulen unterrichtet? (in %)	Wie viele von den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in Förderschulen unterrichtet? (in %)
		
	Gut 34 Prozent aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen in einer Regelschule.	Knapp 6 Prozent aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen in einer Förderschule.

Quelle: Bertelsmann Stiftung

Schließlich ist auch der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf interessant, der eine Förderschule mit bzw. ohne mindestens Hauptschulabschluss verlässt. Dies sind die Jugendlichen, die voraussichtlich nach dem Ende ihrer Schulzeit keinen Anschluss in Form einer berufsvorbereitenden oder gar berufsausbildenden Perspektive finden werden.

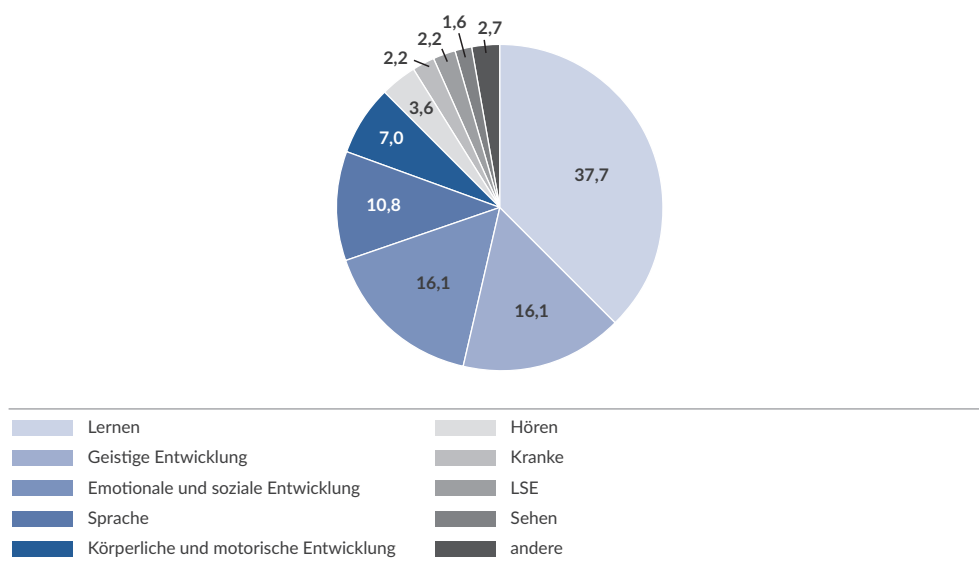
### Status quo der Inklusion: Deutschland im Schuljahr 2014/15

Insgesamt lernten im Schuljahr 2014/15 rund 7,3 Millionen Erst- bis Zehntklässler an den Schulen des deutschen Schulsystems. Den Zahlen der Kultusministerkonferenz zufolge erhielten gut 508.000 dieser Kinder und Jugendlichen die Diagnose »sonderpädagogischer Förderbedarf«. Damit lag die Förderquote in dieser Altersgruppe deutschlandweit bei 7,0 Prozent.

Innerhalb dieser Gruppe aller Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in der Schulstatistik der KMK, je nach Förderbedarf, neun Gruppen<sup>3</sup> von Kindern und Jugendlichen unterschieden (Abbildung 3): Mehr als jeder dritte (37,7%) Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf lässt sich im Schuljahr 2014/15 dem Förderschwerpunkt »Lernen« zuordnen. Hinzu kommen jeweils 16,1 Prozent mit den Förderschwerpunkten »Geistige Entwicklung« und »Emotionale und soziale Entwicklung« sowie weitere 10,8 Prozent mit dem Schwerpunkt »Sprache«. Die weiteren Förderschwerpunkte sind mit jeweils unter zehn Prozent mit vergleichsweise wenigen Kindern und Jugendlichen vertreten. Zudem wurde bei 2,7 Prozent ein übergreifender Förderbedarf festgestellt oder die entsprechenden Schüler können nicht eindeutig zugeordnet werden.

**Abbildung 3: Anteile der Förderschwerpunkte, Schuljahr 2014/15**

---



Der Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) wird in den KMK-Daten erst seit 2012 und bislang nur in Bayern und Bremen erfasst.

Angaben in Prozent

Quelle: Bertelsmann Stiftung

Die Förderquote an sich sagt noch nichts darüber aus, ob die UN-BRK umgesetzt wird. Dafür ist vielmehr entscheidend, welchen Lernort Schüler mit sonderpädagogo-

3 Diese Förderschwerpunkte werden in den Ländern teilweise unterschiedlich benannt und auch inhaltlich unterschiedlich definiert. Das führt dazu, dass die Kategorien von Behinderung, die die KMK in der Statistik verwendet, unscharf sind und sich überschneiden (Hillenbrand 2013). Dennoch lässt sich anhand der Daten grob einschätzen, wie häufig die verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfe vorkommen.

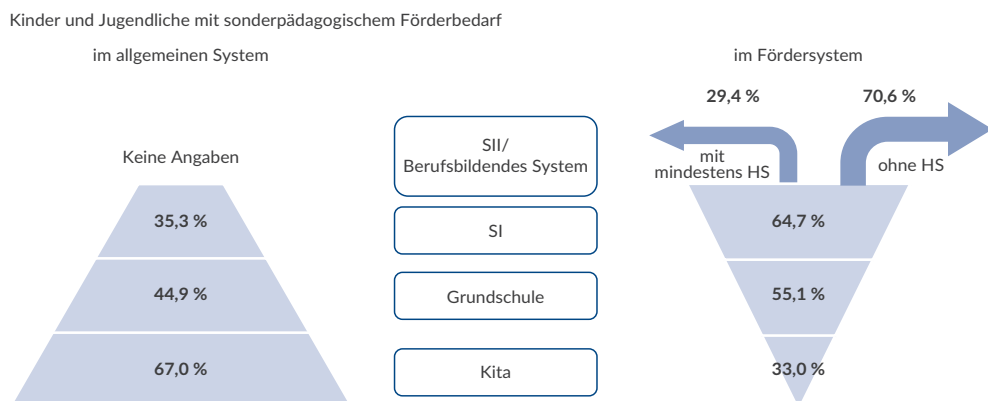


gischem Förderbedarf besuchen. Im Schuljahr 2014/15 lernen nach wie vor 4,6 Prozent (und damit fast 335.000 der insgesamt rund 508.000 Schüler) der Erst- bis Zehntklässler mit besonderem Förderbedarf an einer Förderschule (Exklusionsquote). Den gemeinsamen Unterricht an einer Regelschule besuchen hingegen nur gut 173.000 Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – die Inklusionsquote liegt damit inzwischen bei 2,4 Prozent. Statistisch formuliert kommen an einer allgemeinbildenden Schule also im Schuljahr 2014/15 hierzulande knapp zweieinhalb Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf 100 Kinder und Jugendliche ohne eine Förderdiagnose.

Von der Gruppe der Förderschüler aus betrachtet wird deutschlandweit bislang nur gut jeder Dritte (34,1 %) aller Erst- bis Zehntklässler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv unterrichtet (Inklusionsanteil), zwei von drei Schülern lernen nach wie vor an Förderschulen (Exklusionsanteil: 65,9%). Dabei besuchen vor allem Schüler mit einem diagnostizierten Förderbedarf in den Bereichen »Emotionale und soziale Entwicklung« (52,6 %), »Sprache« (42,3 %) und »Hören« (42,1 %) allgemeine Schulen. Dies gilt auch für mehr als ein Drittel der Kinder und Jugendlichen mit den Förderschwerpunkten »Sehen« (39,4 %) und »Lernen« (39,5 %). Bei einem spezifischen Förderbedarf in der »Körperlichen und motorischen Entwicklung« besucht nur noch weniger als ein Drittel aller betroffenen Erst- bis Zehntklässler (30,7 %) eine allgemeine Schule. In den übrigen Förderschwerpunkten kommt dem gemeinsamen Unterricht praktisch gar keine Bedeutung zu.

Auch der Blick auf die Lernorte – also Schularten und Schulstufen – zeigt interessante Details: So werden die Chancen von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Laufe ihrer persönlichen Bildungskette immer geringer. Während in den Kindertagesstätten nur in sehr wenigen Fällen eine Aussonderung vorgenommen wird, steigt mit zunehmendem Alter der Kinder der Anteil derer, die nicht am gemeinsamen Unterricht teilhaben, sondern eine Förder-

#### Abbildung 4: Inklusionsanteile entlang der Bildungskette



Quellen: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, KMK 2016

schule besuchen. Schließlich scheiden sieben von zehn Jugendlichen ganz aus dem System aus, weil sie ihre Schulzeit ohne Abschluss (in diesem Fall ohne Hauptschulabschluss) beenden (Abbildung 4).

Nimmt man nach dem Übergang in die weiterführenden Schulen die Schulformen in die differenzierende Betrachtung auf, zeigt sich weiterhin, dass Inklusion im Sinne des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland insgesamt seltener an Gymnasien stattfindet (Tabelle 1).

**Tabelle 1: Inklusion in der Sekundarstufe nach Förderschwerpunkten\* und Schulform\*\***

Förderschwerpunkt in Prozent	Verteilung auf allgemeine Schulen der Sekundarstufen I und II			
	insgesamt	Gymnasien	Gesamtschulen	Haupt-, Realschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen
Lernen	43,64	1,42	45,12	53,46
Sehen	1,81	16,69	13,11	70,21
Hören	4,51	29,31	26,11	44,58
Sprache	13,44	3,43	41,64	54,93
Körperliche und motorische Entwicklung	6,29	19,24	45,08	35,68
Geistige Entwicklung	4,15	7,94	63,25	28,81
Emotionale und soziale Entwicklung	24,79	5,35	30,78	63,86
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	0,85	20,22	61,60	18,18
Kranke	0,53	24,68	56,21	19,11
gesamt	100,00			

\* ohne den Förderschwerpunkt LSE (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung)

\*\* ohne Orientierungsstufe und Waldorfschule

Angaben in Prozent, Abweichungen zu 100 Prozent ergeben sich durch Rundungseffekte

Quelle: KMK 2016

Die (verkürzte) Selbstverständlichkeit, mit der in der öffentlichen Debatte an einigen Stellen davon ausgegangen wird, dass das Gymnasium nur solche Schüler aufnehmen solle, die berechnete Aussichten auf den Erwerb eines Abiturs haben – und die implizite Botschaft, dass dies bei einem sonderpädagogischen Förderbedarf in der Regel nicht der Fall sei –, ist in diesem Zusammenhang zu diskutieren. Besonders bei einigen Förderschwerpunkten und in vielen Einzelfällen leuchtet nicht unmittelbar ein, warum die jeweiligen Kinder und Jugendlichen dieses Potenzial bei entsprechender Begleitung und adäquaten Rahmenbedingungen nicht haben sollten.

Schaut man sich darüber hinaus die Koppelung von Migrationsstatus mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. Inklusion an, zeigen sich deutliche Hin-

weise auf eine doppelte Benachteiligung: Laut KMK-Statistik (KMK 2016) liegt die Förderquote bei Kindern, die nicht in Deutschland geboren wurden, mit 8,6 Prozent über der gesamtdeutschen Quote – bei einer Exklusionsquote von 6,3 Prozent und einem Inklusionsanteil von nur 26,7 Prozent. Anders formuliert: Bei Kindern und Jugendlichen, deren Geburtsort außerhalb Deutschlands liegt, wird tendenziell häufiger ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert und ist die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs erhöht. Dieser kurze Blick in die Zahlen bestätigt Befunde der empirischen Schulforschung, nach denen Schüler mit Migrationshintergrund in Förderschulen überrepräsentiert sind, ohne dass sich dies durch andere Einflussfaktoren (z. B. Geschlecht, sozioökonomischer Status) aufklären ließe (z. B. Wocken 2007; Stanat 2006; Stanat, Rauch und Segeritz 2010).

Nimmt man die vorgestellten Zahlen – bei aller Vorsicht in der Interpretation – als Abbild der rein quantitativen Verbreitung von inklusivem Lernen ernst, wird deutlich: Deutschland hat noch einen weiten Weg zu gehen, wenn die in der UN-BRK geforderte gemeinsame Beschulung aller Kinder mit und ohne Behinderung zum Regelfall werden soll. Zudem ist unklar, wie hoch der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist, die zwar eine allgemeine Schule besuchen, dort allerdings *dauerhaft* in gesonderten Gruppen, Klassen oder Zweigen unterrichtet werden. Solche strukturell abgegrenzten Formen – nennen wir sie Exklusion in der Inklusion – sind kritisch zu diskutieren, wenn sie keine Durchlässigkeit zum Regelunterricht ermöglichen. Diese Formen werden in der Schulstatistik allerdings nicht sichtbar.

### **Fokus Länderebene: Wo stehen die Bundesländer im Schuljahr 2014/15?**

Die Bildungssysteme der 16 Bundesländer unterscheiden sich deutlich: Zwar werden in den meisten Bundesländern ein allgemeines Schulsystem und ein Förder- bzw. Sonderschulsystem parallel geführt; allerdings unterscheiden sich in beiden Systemen insbesondere die Zahl und die Arten der weiterführenden Schulen teilweise erheblich, ebenso wie die Formen und Zeitpunkte der Schülerzuweisung bzw. die Selektionsmechanismen. Entsprechend schwierig ist es, die ohnehin nur vorsichtig interpretierbaren Indikatoren Förderquote, Exklusionsquote und Inklusionsanteil jeweils ohne Einbezug der bundeslandspezifischen Bedingungen zu verwenden. Dennoch sollen die Zahlen der KMK auch für die Bundesländer als erste Grundlage verwendet werden, um die aktuelle Situation in Deutschland etwas genauer zu beschreiben.

Bereits der Blick auf die Anteile der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Förderquote) in den Ländern weist erhebliche innerdeutsche Unterschiede auf: Mit Abstand die meisten Schüler meldet hier mit 10,6 Prozent Mecklenburg-Vorpommern, gefolgt von Sachsen-Anhalt mit 9,2 Prozent (Tabelle 2). Deutlich geringer ist der Anteil von Erst- bis Zehntklässlern mit sonderpädagogischem Förderbe-

darf in Hessen, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz mit 5,7 bzw. 5,6 Prozent. Die Spannweite der gemeldeten Förderquoten ist also erstaunlich groß. Zudem wird im Vergleich deutlich, dass den Erst- bis Zehntklässlern in den ostdeutschen Bundesländern (mit Ausnahme von Thüringen) sehr viel häufiger ein sonderpädagogischer Förderbedarf attestiert wird als gleichaltrigen Schülern in den westdeutschen Ländern.

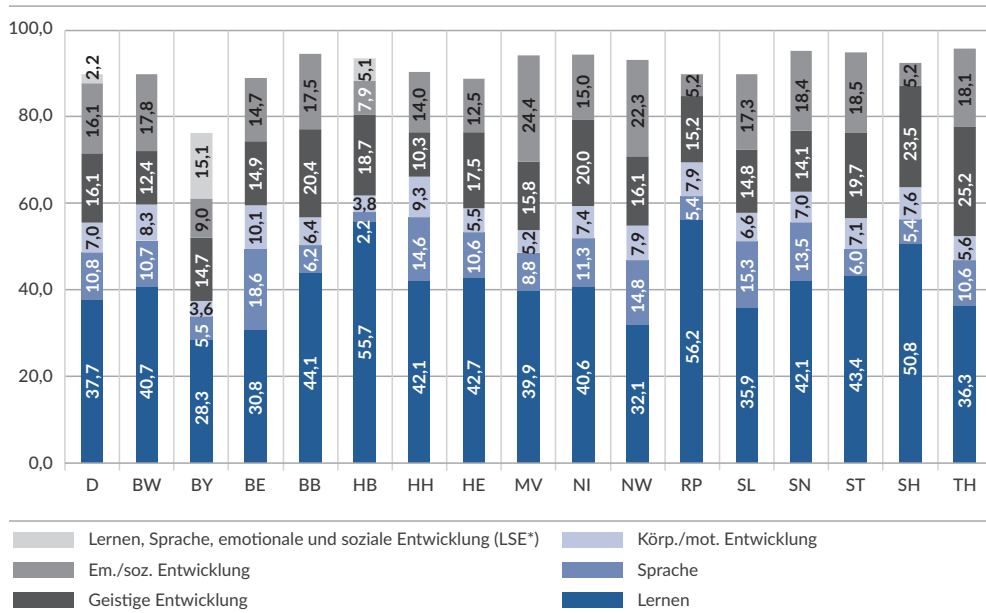
**Tabelle 2: Schülerzahlen und Förderquoten im Ländervergleich, Schuljahr 2014/15**

	Schüler in den Jahrgangsstufen 1–10	Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Förderquote (in Prozent)
Baden-Württemberg	1.013.067	74.009	7,3
Bayern	1.155.277	74.077	6,4
Berlin	281.462	21.120	7,5
Brandenburg	197.067	16.001	7,7
Bremen	53.734	3.470	6,5
Hamburg	146.872	12.261	8,3
Hessen	543.430	31.215	5,7
Mecklenburg-Vorpommern	124.128	13.695	10,6
Niedersachsen	752.539	42.663	5,7
Nordrhein-Westfalen	1.677.462	123.440	7,4
Rheinland-Pfalz	366.814	20.620	5,6
Saarland	78.816	6.516	8,3
Sachsen	311.592	26.878	8,6
Sachsen-Anhalt	166.573	15.259	9,2
Schleswig-Holstein	259.477	16.212	6,2
Thüringen	164.932	10.950	6,6
Deutschland	7.293.242	508.386	7,0

Quelle: KMK 2016

Der Blick in die einzelnen Förderschwerpunkte zeigt – bei aller Vorsicht in Bezug auf die Vergleichbarkeit der Länderdaten – noch weiter gehende Diskrepanzen. So variiert etwa der Anteil von Schülern mit dem Förderschwerpunkt »Lernen« zwischen den Ländern um fast 28 Prozentpunkte: Während Rheinland-Pfalz (56,2%) und Bremen (55,7%) laut Statistik mehr als jeden zweiten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dem Schwerpunkt »Lernen« zuordnen, gehören in Bayern nur 28,3 Prozent der Erst- bis Zehntklässler zu dieser Gruppe (Abbildung 5). Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei einem Vergleich der anderen Förderschwerpunkte. Selbst wenn die vorliegenden Daten keine inhaltlich-kausale Interpretation erlauben, zeigt sich hier, wie unterschiedlich die Verfahren zur Feststellung der jeweiligen Förderbedarfe in den Ländern sein müssen und/oder dass die diversen Definitionen der Förderschwerpunkte sich stark unterscheiden.

**Abbildung 5: Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die Förderschwerpunkte in den Bundesländern, Schuljahr 2014/15**



\* Der Förderschwerpunkt LSE wird erst seit 2012 und bislang nur in Bayern und Bremen erfasst

Angaben in Prozent

Quelle: KMK 2016

Auch beim Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der an separaten Sonder- bzw. Förderschulen unterrichtet wird, gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Wie weiter oben erläutert, besuchen im Schuljahr 2014/15 rund 335.000 Erst- bis Zehntklässler eine Förderschule. Das entspricht einer bundesweiten Exklusionsquote von 4,6 Prozent. Zwischen den Bundesländern streut diese Quote von 1,5 Prozent (Bremen) bis 6,6 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern). Prozentual vergleichsweise viele Förderschüler finden sich neben Mecklenburg-Vorpommern auch in Sachsen-Anhalt (6,4%) und Sachsen (6,0%). Baden-Württemberg (5,2%) und Nordrhein-Westfalen (4,9%) liegen ebenfalls über dem bundesdeutschen Durchschnitt (Tabelle 3). Die geringsten Exklusionsquoten weisen neben dem Stadtstaat Bremen das Flächenland Schleswig-Holstein (2,3%) sowie die beiden weiteren Stadtstaaten Berlin (3,2%) und Hamburg (3,4%) auf.

Schließlich unterscheiden sich die Bundesländer im Schuljahr 2014/15 auch stark in Bezug auf ihren Inklusionsanteil. Über ganz Deutschland hinweg besucht gut jeder dritte Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule – im Ländervergleich zeigt sich hier eine Spannweite von mehr als 50 Prozentpunkten. So lernt in den Stadtstaaten Berlin (57,4%) und Hamburg (59,6%) deutlich mehr als jeder zweite Erst- bis Zehntklässler mit sonderpädagogischem Förder-

**Tabelle 3: Schülerzahlen und Exklusionsquoten im Ländervergleich, Schuljahr 2014/15**

	Schüler in den Jahrgangsstufen 1–10	Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonder- bzw. Förderschulen	Exklusionsquote (in Prozent)
Baden-Württemberg	1.013.067	52.492	5,2
Bayern	1.155.277	54.235	4,7
Berlin	281.462	8.993	3,2
Brandenburg	197.067	8.767	4,2
Bremen	53.734	796	1,5
Hamburg	146.872	4.957	3,4
Hessen	543.430	24.015	4,4
Mecklenburg-Vorpommern	124.128	8.503	6,6
Niedersachsen	752.539	29.257	3,9
Nordrhein-Westfalen	1.677.462	82.273	4,9
Rheinland-Pfalz	366.814	14.614	4,0
Saarland	78.816	3.525	4,5
Sachsen	311.592	18.707	6,0
Sachsen-Anhalt	166.573	10.619	6,4
Schleswig-Holstein	259.477	5.932	2,3
Thüringen	164.932	7.309	4,4
Deutschland	7.293.242	334.994	4,6

Quelle: KMK 2016

bedarf gemeinsam mit gleichaltrigen Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf; in Bremen besuchen mit 77,1 Prozent sogar mehr als drei Viertel aller Förderschüler eine allgemeine Schule (Tabelle 4). Und auch in Schleswig-Holstein (63,4%) gehen fast zwei Drittel aller Förderschüler in eine allgemeine Schule. Die bundesweit geringsten Inklusionsanteile melden Bayern und Hessen mit 26,8 bzw. 23,1 Prozent.

Ein genauer Blick auf die Inklusionsanteile in den verschiedenen Förderschwerpunkten nach Bundesland macht deutlich, dass sich nicht nur das Ausmaß inklusiver Lernsettings klar unterscheidet: Die Zahlen zeigen zudem, dass Kinder und Jugendliche aus den Förderbereichen in den Ländern höchst unterschiedliche Zugänge zum allgemeinen Schulsystem nutzen.