

Gemeinsam lernen. Inklusion leben.

Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland

Prof. em. Dr. Klaus Klemm
Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung



Gemeinsam lernen. Inklusion leben.

Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland

Prof. em. Dr. Klaus Klemm
Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung

Inhalt

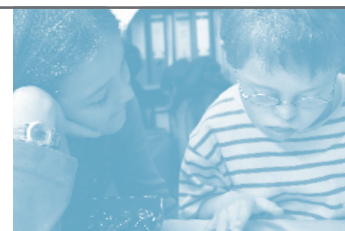
Vorwort	4
Zusammenfassung	8
1. Einleitung	12
2. Separierende und inklusive Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen – Eine bildungsstatistische Analyse	13
3. Empirische Befunde zu den unterschiedlichen Förderkonzepten	24
4. Handlungsbedarf: Vordringliche Maßnahmen und Forschungsbedarf	27
5. Unterm Strich	31
Anhang	32
Literatur und Quellen	48
Über den Autor	50
Impressum	51

Vorwort

Bei über 480.000 Schülerinnen und Schülern der Primar- und Sekundarstufe bestand im Schuljahr 2008/2009 ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf. Das entspricht deutschlandweit sechs Prozent aller Schülerinnen und Schüler. Dazu kommen in den Kindertageseinrichtungen und Einrichtungen der Kindertagespflege rund 85.000 Kinder mit besonderem Förderbedarf. Dieser Gruppe von insgesamt deutlich über einer halben Million Kindern und Jugendlichen widmet sich die vorliegende Studie des Bildungsforschers Klaus Klemm im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Anhand vergleichender bildungsstatistischer Analysen auf Ebene der Bundesländer zeigt die Untersuchung, wie sich diese Kinder und Jugendlichen auf die einzelnen Förderschwerpunkte verteilen, wie sie betreut und unterrichtet werden und welche Schulabschlüsse sie erreichen. Im Fokus steht dabei die Frage, wie weit Deutschland auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem vorangeschritten ist bzw. welcher weiteren Reformmaßnahmen es bedarf.

Die große Mehrheit der Schulkinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in Deutschland in getrennten Förderschulen unterrichtet (Exklusion), einige besuchen aber auch Regelschulen und lernen dort gemeinsam mit anderen Kindern ohne Förderbedarf (Inklusion). Insgesamt ist Inklusion über die Bildungsbiographie von Kindern hinweg unterschiedlich weit fortgeschritten. Während bundesweit im Bereich der Kindertageseinrichtungen ein Inklusionsanteil von über 60 Prozent erreicht wird, werden in der Grundschule rund 34 Prozent, in der Sekundarstufe I nur noch 15 Prozent der Kinder mit Förderbedarf gemeinsam mit anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet. Diese Zahlen weisen darauf hin, dass der weitere Ausbau inklusiver Bildungsangebote in allen drei genannten bildungsbiografischen Stationen nötig ist. Ein besonderes Augenmerk sollte dabei jedoch auf der Sekundarstufe I liegen. Denn weder für die Kinder mit Förderbedarf noch für ihre Eltern ist es hinnehmbar, dass nach dem gemeinsamen Unterricht in der Grundschule ein Wechsel in eine separierte Förderschule in der Sekundarstufe notwendig wird, nur weil es zu wenige inklusiv unterrichtende Schulen gibt.

Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem sind die Bundesländer sehr unterschiedlich weit vorangeschritten. Das wird schon bei einem Blick auf die Förderquote deutlich. Sie gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülern wieder und reicht bezogen auf



die Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinen Schulen von 4,5 Prozent in Rheinland-Pfalz bis hin zu 11,7 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Wie viele dieser Kinder (ohne Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) inklusive Bildungsangebote nutzen können, weist der Inklusionsanteil aus. In der Grundschule hat Hamburg einen Inklusionsanteil von 12,8 Prozent, in Bremen werden hingegen bereits 90,7 Prozent der Grundschüler mit Förderbedarf inklusiv unterrichtet. In der Sekundarstufe I reicht die Spannweite von 5,7 Prozent in Sachsen-Anhalt bis zu 40,2 Prozent in Schleswig-Holstein. Geht man noch etwas weiter in die Tiefe und nimmt eine nach Förderschwerpunkten differenzierte Betrachtung vor, so verstärkt sich das heterogene Bild der inklusiven Bildung in Deutschland. Während beispielsweise im Förderschwerpunkt Lernen – dem mit 44 Prozent fast die Hälfte der Kinder mit Förderbedarf zuzuordnen sind – in Bremen über 60 Prozent aller Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf inklusiv unterrichtet werden, liegt der Inklusionsanteil in anderen Ländern bei unter fünf Prozent.

Auch in Bezug auf die Schulabschlüsse, die Förderschülerinnen und -schüler erreichen, gibt es zwischen den Bundesländern große Unterschiede. Bundesweit bleibt mit über 76 Prozent der überwiegende Anteil dieser Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss. In den Bundesländern reicht die Spannweite von 56,5 Prozent bis 96,6 Prozent. Einige Bundesländer bieten zwar an Förderschulen einen gesonderten Abschluss oder ein differenziertes Abgangszeugnis an. Es stellt sich allerdings die Frage, inwiefern diese Abschlüsse bzw. Zeugnisse eine Integration in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ermöglichen. Momentan haben bereits Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss Schwierigkeiten, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Bei Abgängern mit Abschlüssen aus Förderschulen, die unterhalb des Hauptschulabschluss anzusiedeln sind, sind daher auch deutliche Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Ausbildung zu erwarten. Ohne eine Ausbildung sind die Chancen auf eine dauerhaft gelingende Integration in den Arbeitsmarkt und damit die Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben stark eingeschränkt.

Damit Kindern und Jugendlichen diese Perspektivlosigkeit erspart bleibt und sie die für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendigen Kompetenzen erwerben können, ist mehr Inklusion im deutschen Bildungssystem unabdingbar. Nur auf diesem Wege kann es gelingen,

die Zahl der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss in Deutschland deutlich zu reduzieren – denn über die Hälfte dieser Jugendlichen kommt aus Förderschulen. Darüber hinaus zeigen Studien, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf – zumindest im Schwerpunkt Lernen – bei inklusiver Unterrichtung deutlich bessere Lernergebnisse erzielen. Auch die Kinder und Jugendlichen ohne Förderbedarf profitieren nachweislich vom gemeinsamen Unterricht – sie können soziale Kompetenzen und Toleranz im täglichen Alltag einüben, ohne in ihren fachbezogenen Schulleistungen nachzulassen. Daher muss die Devise für bildungspolitische Reformen sein: So viel Inklusion wie möglich! Die enorme Varianz zwischen den Bundesländern zeigt aber: Es ist noch ein weiter Weg, bis wir in Deutschland von einem inklusiven Bildungssystem sprechen dürfen. Zudem macht die große Heterogenität zwischen den Bundesländern deutlich, dass es nicht den einen Weg zu einem inklusiven Bildungssystem in Deutschland geben wird. Vielmehr müssen die Akteure in jedem Bundesland die vorliegende Situation sorgfältig analysieren und davon ausgehend die richtigen Weichen stellen. Sicherlich können Bundesländer, die schon weiter vorangeschritten sind, dabei gute Beispiele liefern. Auch gute Praxis aus anderen europäischen Ländern, wie Italien, Spanien oder den skandinavischen Staaten, können helfen. In diesen Ländern werden schon jetzt fast alle Kinder im Förderschwerpunkt Lernen inklusiv unterrichtet.

In allen Bundesländern ist es notwendig, dass jetzt der Ausbau inklusiver Bildungsangebote entschieden und mit realistischen Zeitplänen vorangetrieben wird. Mit der im März 2009 in Kraft getretenen UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu schaffen. Es ist an der Zeit, dass die dafür notwendigen Reformen angestoßen werden. Der Umbau der Förderschulen wird Veränderungen im ganzen Bildungssystem mit sich bringen. Für die Bereitschaft zu diesen Veränderungen muss bei allen Beteiligten geworben werden – bei Kindern und Jugendlichen, Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen, Politik und Verwaltung. Wir müssen Standards schaffen im Hinblick auf die personelle, materielle und finanzielle Ausstattung von inklusiv arbeitenden Kindertageseinrichtungen und Schulen. Für eine gute individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes, für die Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte und für Umbaumaßnahmen in den Kindertageseinrichtungen und



Schulen bedarf es zudem der entsprechenden finanziellen Ressourcen. Sie werden sich schnell für die Gesellschaft auszahlen. Schließlich sollte die Datenlage in diesem Bereich deutlich verbessert werden, so dass der Prozess wissenschaftlich begleitet werden kann.

Ein inklusives Bildungssystem erscheint angesichts der von Klaus Klemm vorgelegten Analyse aktuell in vielen Bundesländern noch eine recht weit entfernt liegende Vision zu sein. Diese Vision eines chancengerechten und leistungsstarken Bildungssystems für alle Kinder Realität werden zu lassen, gehört aber zu unseren wichtigsten und drängendsten Aufgaben. Das sind wir alle jedem einzelnen Kind schuldig, davon hängt aber auch die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaft ab.



Dr. Jörg Dräger,
Mitglied des Vorstands
der Bertelsmann Stiftung



Anette Stein,
Programmdirektorin
Wirksame Bildungsinvestitionen

Zusammenfassung

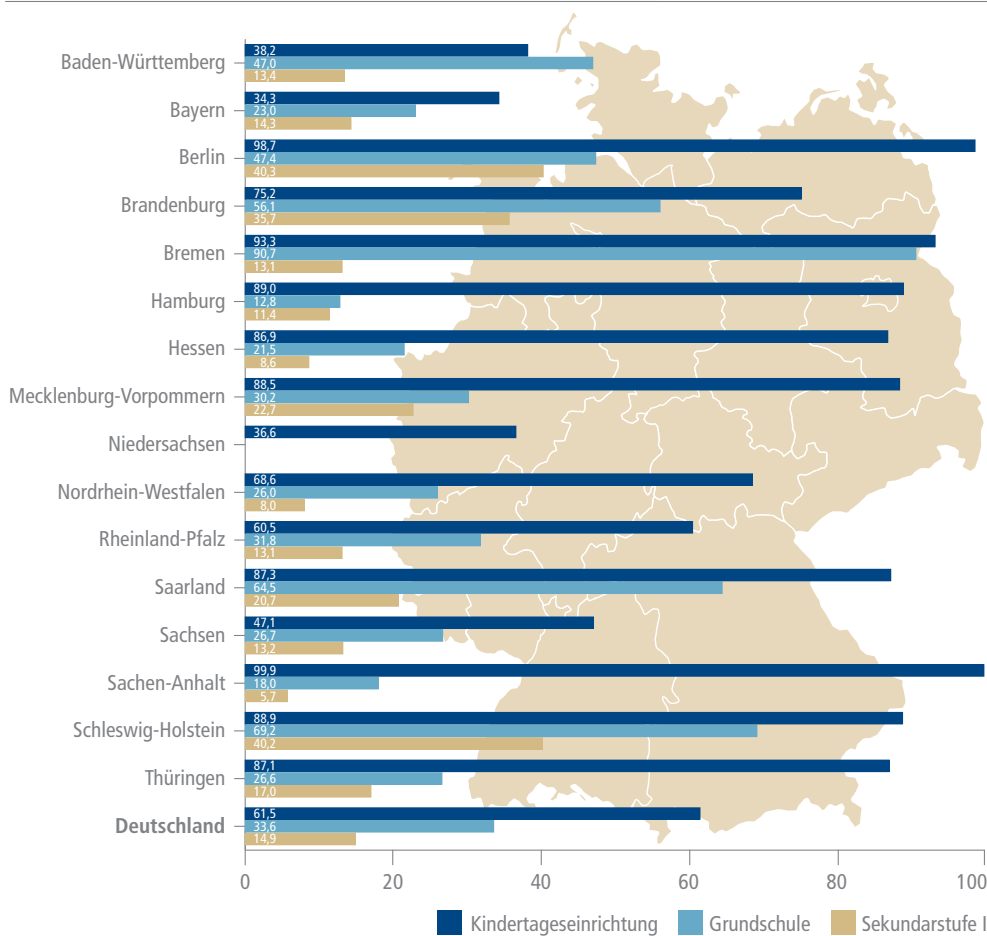
In Deutschland ist im März 2009 die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft getreten. Damit haben Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne Förderbedarf unterrichtet zu werden. Vor diesem Hintergrund sowie an aktuelle Diskussionen in der Kultusministerkonferenz anknüpfend will die vorliegende Studie einen Beitrag zu einer an der Zielsetzung "Inklusion" orientierten Weiterentwicklung des deutschen Bildungssystems leisten. Die dazu unternommene bildungsstatistische Analyse zum aktuellen Stand und zu jüngeren Entwicklungen inklusiver Bildung und Betreuung von Kindern in Kindertageseinrichtungen und Schulen führt zu den folgenden zentralen Befunden:

- Im Bereich der Kindertageseinrichtungen wird im Vergleich zum Schulbereich mit 61,5 Prozent ein hoher Inklusionsanteil erreicht. Die Daten zur Bildung und Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen (sei es inklusiv oder exklusiv) weisen darauf, dass eine Ausweitung der Plätze für diese Altersgruppe insgesamt geboten ist. Angesichts eines Exklusionsanteils, der im Bereich der Kindertageseinrichtungen zwar geringer ist als im Bereich der Schulen, aber immer noch bei 38,5 Prozent liegt, sollte diese Ausweitung sich auf Plätze in inklusiv arbeitenden Einrichtungen konzentrieren.
- In den Schulen findet sich bei einer bundesdurchschnittlichen Förderquote von 6 Prozent (in Förderschulen und im inklusiven Unterricht) zwischen den Bundesländern eine Spannweite, die von 4,5 Prozent in Rheinland-Pfalz bis hin zu 11,7 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern reicht. Dabei beläuft sich der Anteil der inklusiv unterrichteten Kinder im Bundesdurchschnitt auf 18,4 Prozent. Auch hier gibt es in den Bundesländern deutliche Unterschiede: Während der Inklusionsanteil in Schleswig-Holstein bei 41,9 Prozent liegt, erreicht Niedersachsen einen Anteil von 6,6 Prozent. In Folge des inklusiv erteilten Unterrichts wird nur ein Teil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf separiert in Förderschulen unterrichtet. Die Exklusionsquote gibt an, wie groß diese Gruppe ist: Diese Quote reicht von 3,1 Prozent in Schleswig-Holstein bis hin zu 9,2 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern.
- Im Bereich inklusiver sonderpädagogischer Förderung haben die weiterführenden Schulen einen erheblichen Nachholbedarf: In den Grundschulen werden 33,6 Prozent der Kinder mit besonderem Förderbedarf inklusiv betreut, in den weiterführenden Schulen dagegen nur 14,9 Prozent. Abbildung 1 zeigt das Angebot an inklusiver Bildung und Betreuung von der Kindertageseinrichtung über die Grundschule bis hin zur weiterführenden Schule in den Bundesländern. Auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass der Anteil inklusiv unterrichteter bzw. betreuter Kinder von der Kindertageseinrichtung über die Grundschule bis zur weiterführenden Schule in nahezu allen Bundesländern abnimmt. Zudem veranschaulicht die Abbildung, dass die Bundesländer auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem unterschiedlich weit vorangeschritten sind.



Abbildung 1: Inklusionsanteile in den Bundesländern nach bildungsbiographischen Stationen (2008/2009)

Angaben in Prozent



Anmerkung: Die Inklusionsanteile wurden für die Grundschule und die Sekundarstufe I ohne die Schüler des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung berechnet, für den es keine stufenspezifische Ausdifferenzierung der entsprechenden Daten gibt. In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und schulstufenspezifisch ausgewiesen. Inklusionsanteile geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülern mit Förderbedarf an.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung 2010, KMK 2010b sowie Statistisches Bundesamt 2008/09.

BertelsmannStiftung

- Zwischen den Ländern gibt es jedoch nicht nur große Unterschiede hinsichtlich des Angebots an inklusiver Bildung und Betreuung insgesamt. Sie scheinen auch sehr unterschiedliche Wege bei der Einführung und Ausweitung der Inklusion in einzelnen Förderschwerpunkten zu beschreiben. Im Förderschwerpunkt Lernen, dem knapp die Hälfte (43,7 Prozent) der Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf zugeordnet sind, werden im Bundesdurchschnitt 18,9 Prozent inklusiv unterrichtet. Die Spannweite zwischen den Bundesländern reicht dabei von 1,7 Prozent in Sachsen und Hamburg bis zu 61,5 Prozent in Bremen.
- Im Durchschnitt aller Bundesländer finden sich zwischen deutschen und ausländischen Schülern und Schülerinnen keine größeren Unterschiede hinsichtlich der Teilhabe am inklusiven Unterricht. Für eine Analyse migrationspezifischer Daten – an Stelle der Analyse nach dem Staatsangehörigkeitsprinzip – fehlt die Datengrundlage.
- Mit 76,3 Prozent erreicht die überragende Mehrheit aller Förderschulabgänger keinen Hauptschulabschluss. Innerhalb des Förderschulsystems gelingt es damit nur sehr unzureichend, den Jugendlichen die Kompetenzen mitzugeben, die sie für eine Teilhabe an der Gesellschaft und im Berufsleben benötigen. In den meisten Bundesländern werden zwar je nach Förderschwerpunkt Abgangszeugnisse ausgestellt oder es können spezifische Abschlüsse (z.B. ein Berufsbezogener Abschluss) erworben werden, inwieweit diese Abschlüsse eine Perspektive für eine Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit eröffnen, ist allerdings in Frage zu stellen, da sie unter dem Hauptschulabschluss einzuordnen sind. Wenn aktuell schon Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss Probleme bei der Integration in den Arbeitsmarkt haben, so ist dies für Abgänger mit Förderschulabschlüssen erst Recht zu erwarten.

Angesichts der Tatsache, dass auch aktuelle empirische Studien – zumindest für Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen – die Überlegenheit inklusiver gegenüber separierender Bildung und Erziehung belegen, erscheint eine Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen unaufschiebbar. Die folgenden Schritte auf dem Wege dahin werden angeraten:

- Zur Sicherung inklusiver Bildungsbiographien sollte vorrangig in den weiterführenden Schulen mehr Inklusion möglich gemacht werden. Nur so kann vermieden werden, dass Kinder und Jugendliche aus inklusiven Einrichtungen wieder in separierende Schulen wechseln müssen. Darüber hinaus sind aber auch die Angebote an inklusiver Bildung und Betreuung in den Grundschulen und den Kindertageseinrichtungen auszubauen.



- Hinsichtlich der Ausweitung inklusiver Schulen ist die Entwicklung von verlässlichen Standards der personellen, sächlichen und räumlichen Ausstattung erforderlich. Für die Zuweisung der Ressourcen sollte an die Stelle der Kopplung der Mittel an die Zahl zu fördernder Schüler eine Budgetierung der für die einzelne Schule verfügbaren Mittel treten. Die Kopplung von Förderungsdiagnostik und Ressourcenvergabe mit dem impliziten Anreiz, die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler hoch zu halten, sollte aufgegeben werden.
- Entwicklungs- und Forschungsarbeiten sollten sich vorrangig auf eine bundesweite Abstimmung der Diagnosekriterien und -verfahren, auf Untersuchungen zur Durchlässigkeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen sowie auf die Evaluation unterschiedlicher Förderkonzepte konzentrieren.

Der Weg zu dem durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen angestrebten inklusiven Bildungssystem muss über einen zügigen Ausbau inklusiver Angebote in den Kindertageseinrichtungen, den Grundschulen und den weiterführenden Schulen führen. Doppelstrukturen mit ihrem Nebeneinander von Inklusion und separierender Förderschule sollte es nur für eine begrenzte Übergangsphase geben.

1. Einleitung

Mit der am 26.3.2009 in Deutschland in Kraft getretenen UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (insbesondere Artikel 24) haben Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland einen Rechtsanspruch darauf, gemeinsam mit Kindern ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet zu werden. Den Auftrag dieser UN-Konvention aufgreifend hat die Kultusministerkonferenz im Juni 2010 einen Text zur Diskussion gestellt, der „Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenkonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung“ (KMK 2010a) thematisiert. Darin heißt es:

„Zentrales Anliegen der Behindertenrechtskonvention ist [...] das gemeinsame zielgleiche und ziel-differente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen“ (S. 3). „Die Weiterentwicklung eines Bildungssystems, in dem Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen mit anderen gemeinsam leben und lernen, ist somit ein wichtiges Anliegen der Bildungspolitik [...]“ (S. 8). „Das allgemeine Bildungssystem ist aufgefordert, sich auf die Ausweitung seiner Aufgabenstellung im Sinne einer inklusiven Bildung vorzubereiten.“ (S. 9)

Mit dieser Wegweisung folgt die Kultusministerkonferenz dem in der UN-Konvention vorgegebenem Inklusionsverständnis in doppelter Weise nur eher zurückhaltend: Zum einen sieht sie in der inklusiven Schule, so wie sie diese versteht, eher zurückhaltend ein „Anliegen“, auf das sich das Bildungssystem „vorbereiten“ solle. Zum anderen verkennt die Kultusministerkonferenz die Tatsache, dass der UN-Konvention ein sehr umfassendes Verständnis von Inklusion zu Grunde liegt: Diese Konvention denkt bei Inklusion an ein Bildungssystem, in dem alle Heranwachsenden gemeinsam lernen. Ein solches System unterteilt Kinder und Jugendliche nicht in Gruppen, die sich nach Leistungsfähigkeit, Geschlecht, ethnischem oder sozialem Hintergrund oder nach sonst einem Kriterium unterscheiden. Ein solches Verständnis schließt die in Deutschlands gegliederten Sekundarschulen gängige Aufteilung von Schülerinnen und Schülern auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungswege aus (vgl. zu der Diskussion um den Inklusionsbegriff Werning/Löser 2010).

Die vorliegende Studie will auf der Grundlage einer Analyse des Status Quo separierender und inklusiver Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in Deutschland Handlungsbedarf auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem aufzeigen. Dazu wird in Abschnitt 2 eine bildungsstatistische Analyse zu den unterschiedlichen Förderangeboten vorgenommen. Im dritten Abschnitt wird der Forschungsstand der empirischen Bildungsforschung zu inklusiver Bildung unter besonderer Berücksichtigung neuerer Studien kurz skizziert. Der vierte Abschnitt unternimmt den Versuch, gestützt auf die voran gehenden Analysen Hinweise für die am Prinzip der Inklusion orientierte Weiterentwicklung des deutschen Bildungswesens zu geben. Abschließend wird – gleichsam „unterm Strich“ – angemahnt, dass es nur für eine begrenzte Übergangszeit ein Nebeneinander von Inklusion und separierender Förderschule geben dürfe.



2. Separierende und inklusive Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen – Eine bildungsstatistische Analyse

Die im Folgenden entwickelte bildungsstatistische Analyse untergliedert sich in zwei Teile: Zunächst stehen die Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt der Betrachtung, im anschließenden zweiten Teil die Schulen des Primar- und des Sekundarbereichs. Für ein besseres Verständnis der im Rahmen der Analyse berechneten Werte werden die verwendeten Fachbegriffe an dieser Stelle kurz definiert:

Förderquoten geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern an.

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

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

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

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

Inklusion und Exklusion in Kindertageseinrichtungen

Im Frühjahr 2009 besuchten in Deutschland insgesamt etwa 85.000 Kinder mit einem besonderen Förderbedarf Kindertageseinrichtungen oder nutzten Betreuungsplätze in der Kindertagespflege (vgl. Tabelle A1 im Anhang).¹ Eine differenziertere Betrachtung zeigt, dass etwa 52.500 dieser Kinder integrative Tageseinrichtungen besucht haben – also Einrichtungen, welche die Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht von denen ohne einen solchen Förderbedarf separieren. Weitere rund 14.000 Kinder gingen in separierende Einrichtungen der Jugendhilfe und knapp 16.000 in schulische Förderschulkindergärten. Zusätzlich wurden etwa 2.700 Kinder im Rahmen der Kindertagespflege betreut. Auf der Grundlage dieser Zahlen ergibt sich – für Deutschland insgesamt – ein Inklusionsanteil von 61,5 Prozent. Hinter diesem bundesweiten Wert verbergen sich erhebliche länderspezifische Unterschiede: Die Spannweite reicht von 34,3 Prozent in Bayern bis hin zu

¹ Die aktuellen Daten zu den Kindertageseinrichtungen des Statistischen Bundesamtes beziehen sich auf den Stichtag 1.3.2009.

99,9 Prozent in Sachsen-Anhalt. Auffallend ist, dass der Inklusionsanteil in Berlin und in den ostdeutschen Bundesländern (mit Ausnahme Sachsens) deutlich über dem Bundesdurchschnitt liegt. Baden-Württemberg, Bayern, Hessen und das schon erwähnte Sachsen weisen hingegen Inklusionsanteile aus, die klar hinter dem bundesdurchschnittlichen Wert zurück bleiben.

Seit 2006 hat sich die Förderquote leicht erhöht (vgl. Tabelle A2 im Anhang). Sie gibt den Anteil der betreuten Kinder mit besonderem Förderbedarf (ohne die Gruppe der Kinder, die Förderschulkindergärten besuchen) an allen altersgleichen Kindern an. Wenn man die Gruppe der unter siebenjährigen Nicht-Schulkinder (ein Teil der Sechsjährigen besucht bereits Schulen) insgesamt betrachtet, erhöhte sich die Förderquote von 1,0 Prozent auf 1,3 Prozent. Innerhalb dieser Gruppe steigerte sich die Quote bei den unter Dreijährigen auf sehr niedrigem Niveau von 0,1 Prozent auf 0,2 Prozent. Bei den Drei- bis Sechsjährigen (die noch nicht zur Schule gehen) stieg sie von 1,6 Prozent auf 2,1 Prozent. Mit Blick auf die Förderquote, die im Schulbereich in Deutschland derzeit bei 6 Prozent liegt, kann kaum von einem ausreichenden Angebot ausgegangen werden. Dies gilt auch unter der Annahme, dass manche Diagnoseverfahren für die Feststellung eines Förderbedarfs im frühkindlichen Bereich noch keine Anwendung finden.

Inklusion und Exklusion in den allgemein bildenden Schulen

Im folgenden Abschnitt sollen einzelne Aspekte im Bereich der allgemein bildenden Schulen besonders beleuchtet werden. Nach einer einleitenden Skizzierung des Ausmaßes der inklusiven sowie der separierenden sonderpädagogischen Förderung in Deutschlands Schulen wird auf wichtige Länderunterschiede eingegangen. Daran anschließend wird der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß in den einzelnen Förderschwerpunkten inklusiver Unterricht angeboten wird. Danach wird auf den Nachholbedarf hingewiesen, den die weiterführenden Schulen im Vergleich zu den Grundschulen beim Ausbau inklusiven Unterrichts haben. An die dann folgende knappe Darstellung der Teilhabe ausländischer Schüler und Schülerinnen am inklusiven Unterricht schließt sich eine Betrachtung der in Förderschulen erreichten Schulabschlüsse an.

Zum Ausmaß des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie des inklusiven Unterrichtens

Deutschlandweit wurden im Schuljahr 2008/09 insgesamt 482.415 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch unterrichtet (vgl. Tabelle A3 im Anhang)² – in eigens dafür eingerichteten Förderschulen (Exklusion) bzw. in allgemein bildenden Schulen (Inklusion). Dies entspricht 6,0 Prozent aller Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 10 der allgemeinen Schulen einschließlich der Förderschulen). Bei einer Exklusionsquote von 4,9 Prozent wurden von den insgesamt 6,0 Prozent Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf knapp 82 Prozent in Förderschulen unterrichtet. Inklusive Bildungsangebote besuchten nur 18,4 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf.

² Ältere Daten sind mit denen ab 2006 aufgrund geänderter Erfassungskriterien nicht vergleichbar.

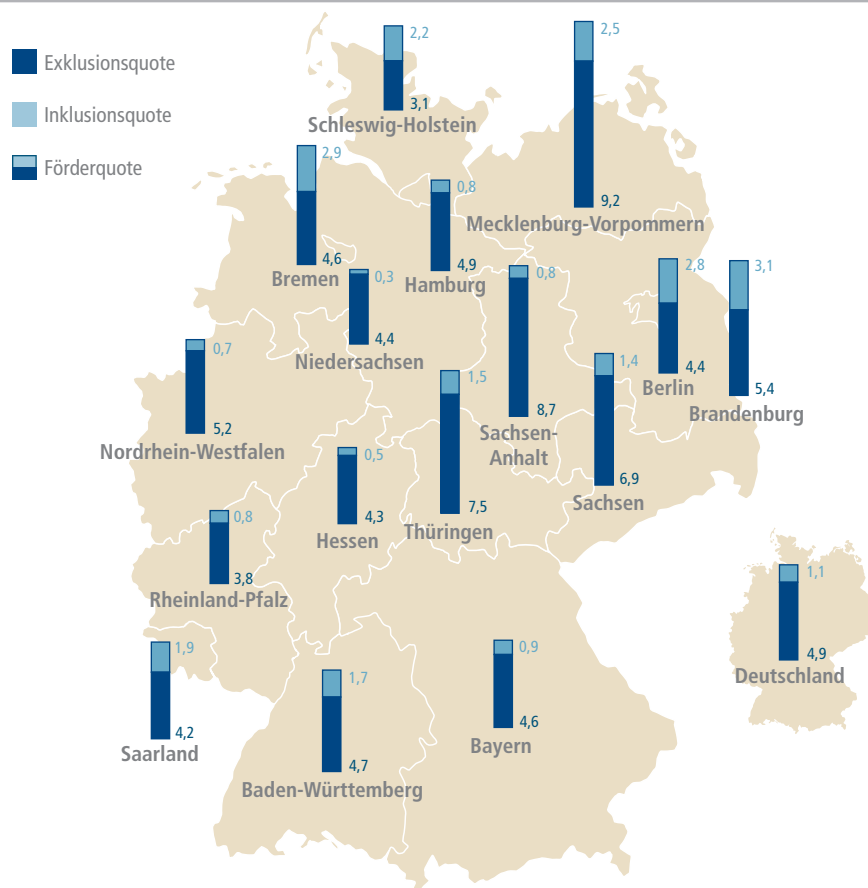


Dabei ist zu dieser ohnedies eher kleinen Quote anzumerken, dass ein Teil dieser Schülerinnen und Schüler zwar in den allgemeinen Schulen – den Regelschulen also – unterrichtet wurde, dort aber nicht in den allgemeinen Klassen, sondern in eigens für sie eingerichteten Gruppen. Letztendlich wurden sie damit innerhalb der Regelschulen separiert unterrichtet.

Inklusion und Exklusion im Vergleich der Bundesländer

Die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie die Quoten derer, die inklusiv unterrichtet werden, unterscheiden sich zwischen den Bundesländern in einem erheblichen Ausmaß. Einen Überblick über die Variation zwischen den Bundesländern bietet Abbildung 2 (vgl. auch Tabelle A3 im Anhang).

Abbildung 2: Die Förderquote in Primar- und Sekundarstufe im Bundesländervergleich – unterteilt in Exklusions- und Inklusionsquote



Anmerkung: Die Balken zeigen insgesamt die Förderquote pro Bundesland an (Inklusionsquote + Exklusionsquote). Förderquoten geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf an allen Schülern an. Exklusionsquoten geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülern an. Inklusionsquoten geben den Anteil der Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülern an.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: KMK 2010b.

| BertelsmannStiftung

Die Förderquote liegt in Rheinland-Pfalz bei „nur“ 4,5 Prozent, in Mecklenburg-Vorpommern dagegen bei 11,7 Prozent. Von diesen unterschiedlich großen Gruppen sonderpädagogisch zu fördernden Kinder und Jugendlichen werden gleichfalls von Land zu Land unterschiedlich hohe Anteile inklusiv unterrichtet. Um beurteilen zu können, wie hoch die Anteile der separiert unterrichteten Kinder und Jugendlichen in den einzelnen Ländern sind, müssen die Förderquoten und die Inklusionsquoten miteinander verbunden werden. Dann zeigt sich, dass ein Land, das wie Niedersachsen eine sehr niedrige Inklusionsquote von nur 0,3 Prozent hat, in Folge der auch im Ländervergleich niedrigen Förderquote von 4,7 Prozent jedoch nur 4,4 Prozent der Kinder und Jugendlichen separiert unterrichtet. Bremen weist hingegen mit einer eher hohen Inklusionsquote von 2,9 Prozent in Folge seiner im Ländervergleich hohen Förderquote von 7,5 Prozent mit 4,6 Prozent einen im Vergleich zu Niedersachsen leicht höheren Anteil separiert unterrichteter Schüler und Schülerinnen auf. Betrachtet man die aus der Zusammenschau von Förder- und Inklusionsquoten ermittelten Exklusionsquoten für alle Länder, so ergibt sich ein Bundesdurchschnitt von 4,9 Prozent. Dabei ist eine Spannweite zwischen den Bundesländern zu beobachten, die am unteren Ende durch zwei Länder mit Exklusionsquoten von unter 4 Prozent (Schleswig-Holstein: 3,1 Prozent; Rheinland-Pfalz: 3,8 Prozent) und am oberen Ende durch zwei Länder mit entsprechenden Quoten oberhalb von 8,0 Prozent (Mecklenburg-Vorpommern: 9,2 Prozent und Sachsen-Anhalt: 8,7 Prozent) gekennzeichnet ist.

Bei einer genaueren Betrachtung der länderspezifischen Unterschiede (vgl. auch hierzu Tabelle A3 im Anhang) fällt auf, dass die fünf ostdeutschen Länder, mit ihren Förderquoten von 8,3 Prozent in Sachsen bis zu den schon erwähnten 11,7 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern, die westdeutschen Quoten deutlich übersteigen. Sie liegen alle auch oberhalb der Quoten der drei Stadtstaaten, bei denen Bremen mit 7,5 Prozent den „Spitzenplatz“ einnimmt. Diese beobachteten Ost-West-Unterschiede wiederholen sich auch innerhalb Berlins (vgl. Tabelle A4 im Anhang): Unter dem für ganz Berlin gemeinsam bestehenden schulrechtlichen Dach weisen drei der ehemals vier rein östlichen Bezirke mit 7,9 Prozent in Pankow, 11,5 Prozent in Lichtenberg und 13,2 Prozent in Marzahn-Hellersdorf Werte auf, die oberhalb des städtischen Durchschnitts von 7,4 Prozent liegen.³ Umgekehrt liegen die sechs Bezirke Berlins, die vollständig zum ehemals westlichen Teil Berlins gehörten, allesamt unter dem städtischen Durchschnitt. Lehmann/Hoffmann (2009) erklären diese innerstädtischen Unterschiede mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Lernen in ihrer BELLA-Studie: „Demnach ist auch im Ergebnis der BELLA-Studie die West-Berliner Zurückhaltung bei der Überweisung von Schülerinnen und Schülern in den Förderschwerpunkt Lernen zu spüren“ (Lehmann/Hoffmann 2009: 124). Den impliziten Hinweis darauf, dass die Lehrerinnen und Lehrer im östlichen Teil Berlins ihrer Diagnose andere Kriterien zu Grunde legen als die im westlichen Teil Berlins, stützen sie durch Ergebnisse eines von ihnen durchgeführten Tests zur Feststellung kognitiver Kompetenzen von Förderschülerinnen und -schülern (Lehmann/Hoffmann 2009: 124). Dieser Test fällt in den östlichen Teilen Berlins besser aus. Die im Länderver-

³ Diese von der Senatsverwaltung für 2008/09 angegebene Förderquote weicht leicht von der Förderquote ab, die in der Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz mit 7,1 Prozent angegeben wird.

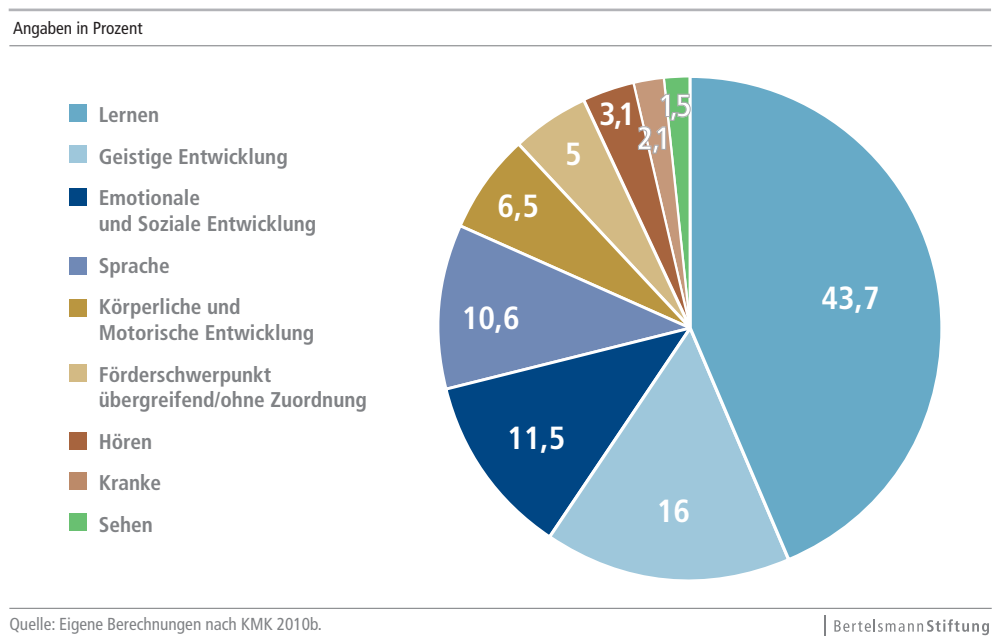


gleich beobachteten Ost-West-Unterschiede der Förderquoten und die innerstädtischen Befunde für Berlin führen zu der Hypothese, dass die Differenzen nicht in unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, sondern in verschiedenen Maßstäben der Lehrerinnen und Lehrer bei der Diagnose von Förderbedarf begründet sind.

Inklusion und Exklusion: Unterschiede zwischen den einzelnen Förderschwerpunkten

Die bisher referierten Daten bezogen sich auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt. Die Aufteilung dieser Gruppe auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte zeigt Abbildung 3 (siehe auch Tabelle A5 im Anhang).

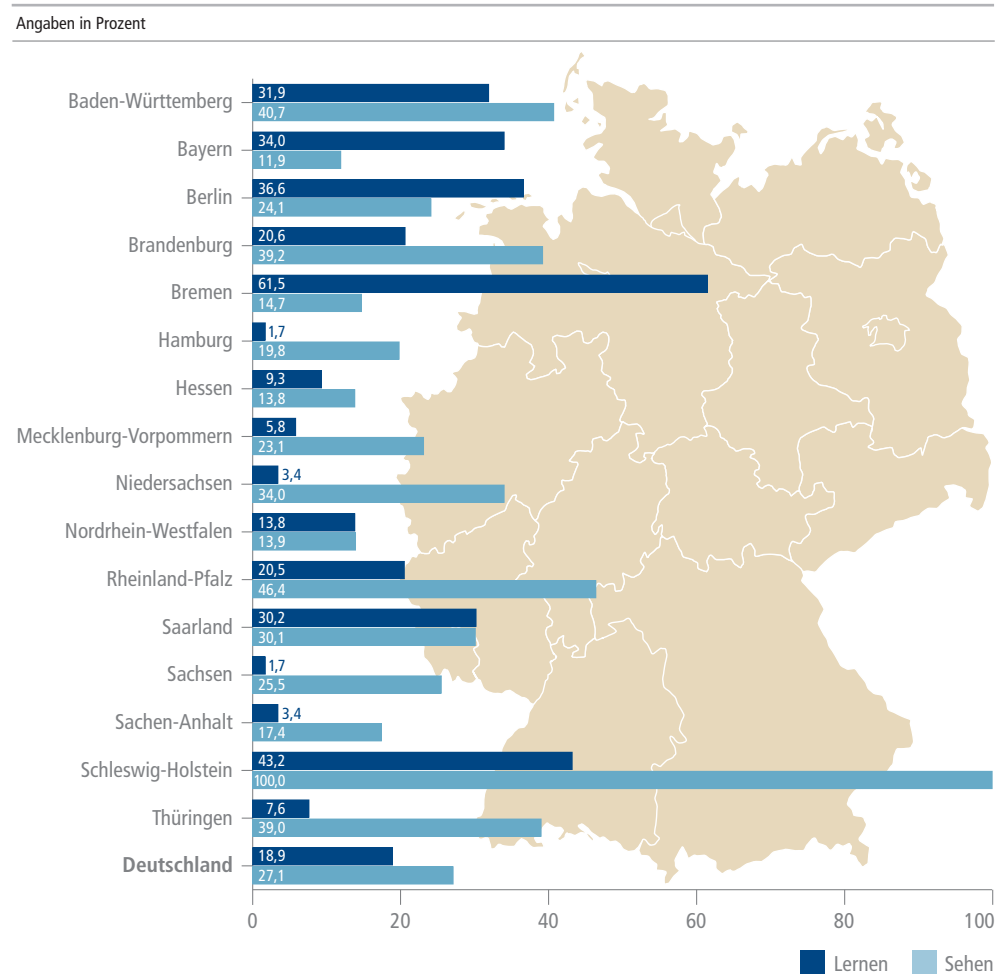
Abbildung 3: Anteil der Förderschülerinnen und -schüler an den einzelnen Förderschwerpunkten (2008/2009)



Die 482.415 Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Deutschland verteilen sich zu 43,7 Prozent auf den Förderschwerpunkt Lernen und zu weiteren 56,3 Prozent auf die „sonstigen“ Förderschwerpunkte. 16,0 Prozent lernen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, 11,5 Prozent im Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, 10,6 Prozent im Schwerpunkt Sprache, 6,5 Prozent im Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung, 5,0 Prozent lernen in Förderschwerpunkte übergreifenden Arrangements, 3,1 Prozent im Schwerpunkt Hören, 1,5 Prozent im Schwerpunkt Sehen sowie 2,1 Prozent im Förderschwerpunkt Kranke.

Wenn man das Ausmaß inklusiven Lernens in den einzelnen Förderschwerpunkten vergleichend analysiert, so arbeitet der Bereich Emotionale und soziale Entwicklung mit 35,9 Prozent am stärksten inklusiv, gefolgt von den Bereichen Sehen (27,1 Prozent), Sprache (27,0 Prozent) und Hören (26,3 Prozent). Erst danach kommen die Bereiche Körperliche und motorische Entwicklung mit 19,9 Prozent und Lernen mit 18,9 Prozent. In den drei verbleibenden Bereichen Geistige Entwicklung (3,3 Prozent), Förderschwerpunkte übergreifende Gruppierung (2,6 Prozent) und Kranke (1,4 Prozent) hat inklusiver Unterricht praktisch keine Bedeutung (vgl. Tabelle A5 im Anhang).

Abbildung 4: Inklusionsanteile in den Förderschwerpunkten Lernen und Sehen in den Bundesländern



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

Quelle: Eigene Berechnungen nach KMK 2010b.

BertelsmannStiftung



Dass die im Bundesdurchschnitt so unterschiedlichen Inklusionsanteile nicht Folge objektiver Begebenheiten sind, macht ein nach Förderschwerpunkten differenzierter Blick auf die einzelnen Bundesländern deutlich (vgl. die Tabelle A6 im Anhang). Abbildung 4 veranschaulicht die große Heterogenität der inklusiven Angebote zwischen den Bundesländern am Beispiel der Förderschwerpunkte Lernen und Sehen.

Bremen und Schleswig-Holstein haben z.B. mit 39,0 Prozent und 41,9 Prozent dicht beieinander liegende 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 Bremen dagegen nur 14,7 Prozent. Zwischen Berlin und Bremen, deren durchschnittlicher Inklusionsanteil bei jeweils 39 Prozent liegt, findet sich beim Förderschwerpunkt Lernen mit 61,5 Prozent in Bremen und 36,6 Prozent in Berlin ein bemerkenswert großer Unterschied. Ganz offensichtlich verhält es sich so, dass es zwischen den Ländern nicht nur große Unterschiede beim Ausmaß des inklusiv erteilten Unterrichts gibt, sondern auch sehr verschiedene Wege bei der Einführung und Ausweitung der Inklusion in den einzelnen Förderschwerpunkten verfolgt werden.

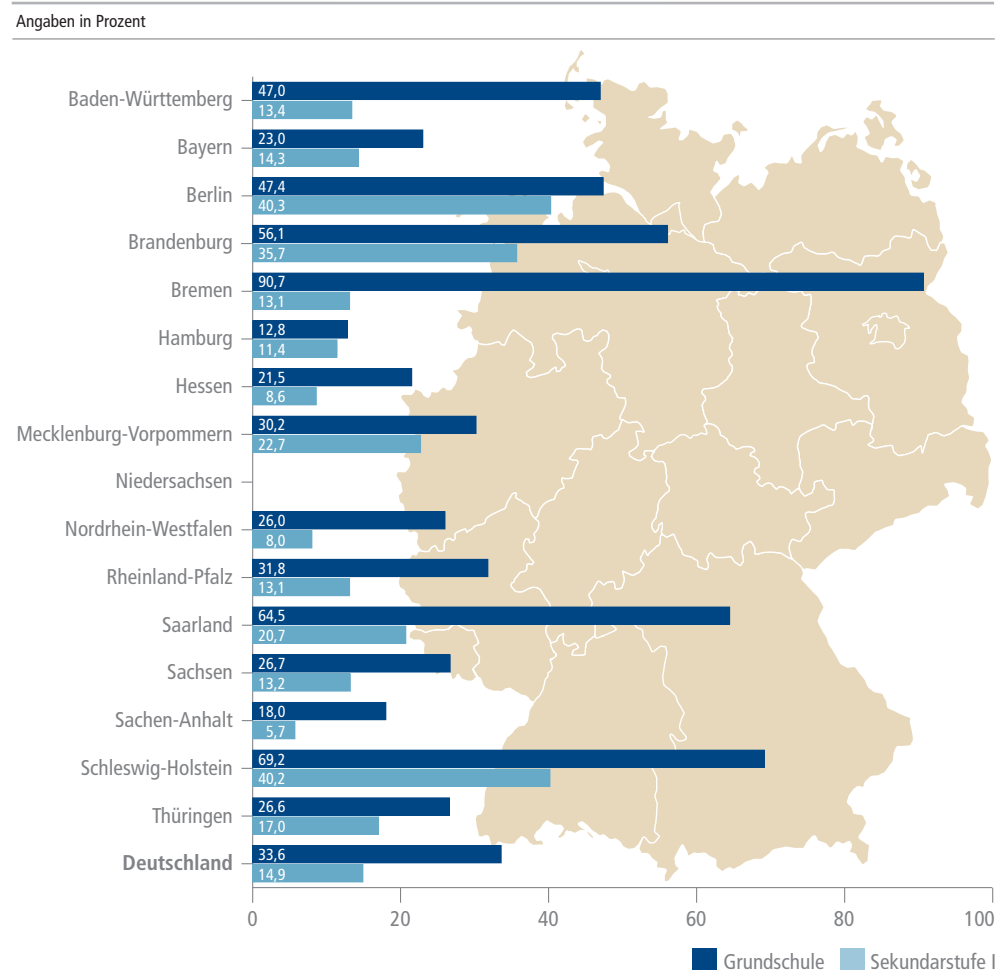
Inklusiver Unterricht: Der Nachholbedarf in den weiterführenden Schulen

Abweichend von den bisher beschriebenen Länderunterschieden bei der Verankerung inklusiven Arbeitens in den allgemeinen Schulen findet sich über alle Länder hinweg ein gemeinsames Merkmal: In den Grundschulen, also in den Schulen, die auch in einem umfassenderen Sinn inklusiv arbeiten, da sie kaum Eingangsselektivität kennen, ist die inklusive Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf deutlich fortgeschrittener als in den Schulen des Sekundarbereichs – wenn auch auf jeweils unterschiedlichem Niveau.

Vor der Datenanalyse bedarf es an dieser Stelle einiger Erläuterungen: Aus der statistischen Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (KMK 2010b) geht hervor, wie viele Kinder in den einzelnen Förderschwerpunkten in den Grundschulen und in den weiterführenden Schulen inklusiv unterrichtet werden. Eine entsprechende Aufstellung zu den separiert in Förderschulen unterrichteten Kindern und Jugendlichen bietet die KMK-Statistik jedoch nicht. Ersatzweise muss daher zur Berechnung schulstufenspezifischer Inklusionsanteile auf die einschlägige Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes zu allgemein bildenden Schulen (2009a) zurück gegriffen werden. Dort finden sich jahrgangsspezifische Daten zu den Schülerzahlen der Förderschulen – allerdings mit einer Ausnahme: Beim Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden die Schülerzahlen nicht nach Jahrgangsstufen, sondern nach der Zugehörigkeit zur Grund-, Mittel-, Ober- und Werkstufe mitgeteilt, so dass deren Zuordnung zu den Jahrgangsstufen 1 bis 4 bzw. zu den höheren Jahrgangsstufen nicht möglich ist. Deshalb bleibt bei den schulstufenspezifischen Inklusionsanteilen der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ausgenommen. Auch musste das Land Niedersachsen bei dieser Auswertung unberücksichtigt bleiben, da die KMK-Statistik keine schulstufenspezifischen Daten zum inklusiven Unterricht dieses Landes bietet.

Für die übrigen Förderschwerpunkte gilt, dass Inklusion in den Grundschulen im Bundesdurchschnitt mit 33,6 Prozent im Vergleich zu den Schulen der Sekundarstufe I (mit 14,9 Prozent) deutlich häufiger anzutreffen ist (vgl. Tabelle A7 im Anhang). Während die Inklusionsanteile in den Grundschulen von 12,8 Prozent in Hamburg bis hin zu 90,7 Prozent in Bremen reichen, findet sich in den Schulen des Sekundarbereichs lediglich eine Spannweite von 5,7 Prozent in Sachsen-Anhalt bis zu 40,2 Prozent in Schleswig-Holstein. Die Werte Berlins (40,3 Prozent) und Brandenburgs (35,7 Prozent) können in den Vergleich nicht einbezogen werden, da die Daten der Jahrgangsstu-

Abbildung 5: Inklusionsanteile in der Grundschule und der Sekundarstufe I in den Bundesländern



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

* Ohne Geistige Entwicklung.

** Einschließlich einer kleinen Zahl von Schülern der gymnasialen Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen.

*** In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und schulstufenspezifisch ausgewiesen.

**** In Nordrhein-Westfalen können 6.645 Förderschüler (von insgesamt 101.753) nicht den Schulstufen zugeordnet werden.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: KMK 2010b sowie Statistisches Bundesamt 2008/09.

BertelsmannStiftung



fen 5 und 6, die in diesen beiden Ländern zur Grundschule zählen, der Sekundarstufe I zugerechnet werden und so deren Anteile in die Höhe treiben. Abbildung 5 zeigt in einem Überblick die Inklusionsanteile in der Grundschule und der Sekundarstufe I in den einzelnen Bundesländern.

Die vorgestellten Ergebnisse decken den Ausbaubedarf an inklusiven Angeboten im Schulsystem auf – in der Grundschule und der Sekundarstufe I. Erheblichen Nachholbedarf bei der Verankerung inklusiven Unterrichts gibt es dabei im Sekundarbereich. Wird dieser nicht schnell gedeckt, müssen weiterhin zahlreiche Kinder aus einer inklusiven Grundschule in eine auf Separation ausgerichtete Schule der Sekundarstufe I wechseln. Darüber hinaus verweisen die Daten zur Sekundarstufe I auf den dem gegliederten Sekundarschulwesen Deutschlands eigenen Widerspruch zum Inklusionsgedanken. Inklusiver Unterricht findet in Deutschland nach der Grundschule in einer auf Separation angelegten Schulstruktur statt: Von den 32.211 Schülerinnen und Schülern, die derzeit inklusiven Unterricht in den Schulen der Sekundarstufen erhalten (vgl. die Tabelle A8 im Anhang), lernen mit 45,3 Prozent die meisten in Hauptschulen, gefolgt von den Schulen mit mehreren Bildungsgängen (18,0 Prozent), den Gesamtschulen (15,8 Prozent) und mit 11,2 Prozent den Orientierungsstufen.⁴ Dann erst folgen mit weitem Abstand die Gymnasien und Realschulen (mit 4,9 bzw. 4,5 Prozent).

Ausländische Schülerinnen und Schüler im inklusiven und im separierenden Unterricht

In welchem Umfang Kinder und Jugendliche mit einem Migrationshintergrund als Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingestuft werden, kann aufgrund fehlender Daten nicht beantwortet werden. Ersatzweise muss daher auf das Kriterium der Staatsangehörigkeit zurückgegriffen werden. Damit wird die Realität in den Schulen nur sehr unvollständig wieder gegeben: Zum einen werden unter den jüngeren Kindern diejenigen nicht als Ausländer gezählt, die eine doppelte Staatsangehörigkeit haben. Zum anderen verfügt eine große Gruppe junger Menschen, die die deutsche Staatsbürgerschaft haben, gleichwohl über einen Migrationshintergrund. Zur Abschätzung der Differenzen zwischen den Kriterien ‚Staatsangehörigkeit‘ und ‚Migrationshintergrund‘ sind die folgenden Daten hilfreich: Der Anteil der ausländischen Kinder und Jugendlichen beträgt in der Altersgruppe der Sechs- bis Fünfzehnjährigen 8,8 Prozent (2008), der Anteil der Neuntklässler, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, lag Anfang 2009 deutschlandweit bei 17,6 Prozent (Köller/Knigge/Tesch 2010: 214). Gleichwohl sollen hier ersatzweise die Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mitgeteilt werden (vgl. Tabelle A9 im Anhang): Unter den etwa 482.000 Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben 9,8 Prozent eine ausländische Staatsangehörigkeit. Im Bundesdurchschnitt sind sie mit etwa 8,6 Prozent am inklusiven und mit 10 Prozent am exklusiven Unterricht beteiligt. Lediglich in Hamburg und in Hessen findet sich eine starke Unterrepräsentanz ausländischer Schüler und Schülerinnen im inklusiven und dementsprechend eine starke Überrepräsentanz im exklusiven Unterricht.

⁴ Zu den Orientierungsstufen werden auch die Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschulen Berlins und Brandenburgs gezählt.

Schulabschlüsse in den Förderschulen

Die hier vorgelegte schulstatistische Analyse soll mit einem Blick auf die Absolventen der Förderschulen abgeschlossen werden. Eine Beschränkung auf die Förderschulen ist erforderlich, da für die Abgänger und Absolventen mit besonderem Förderbedarf aus den inklusiv arbeitenden Schulen keine Daten verfügbar sind. Aus dieser Beschränkung folgt auch, dass keine Aussagen über die Zahl und den weiteren Bildungsweg der Schülerinnen und Schüler gemacht werden kann, die aus den Förderschulen den Weg in die allgemeinen Schulen finden. Inwieweit es Jugendlichen gelingt, aus dem Förderschulsystem wieder auf die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium zu wechseln, kann anhand der vorliegenden Daten nicht nachvollzogen werden. Die im Hinblick auf den Schulwechsel von Jugendlichen einer Jahrgangsstufe vorliegenden Daten weisen beträchtliche Lücken auf, so dass keine belastbare Analyse vorgelegt werden kann. Die vom Statistischen Bundesamt bereitgestellten Daten (Statistisches Bundesamt 2009/2010: Tabelle 3.7.) geben allerdings zu der Vermutung Anlass, dass die Durchlässigkeit der Förderschulsysteme in den Bundesländern insgesamt sehr gering ist.

Mit 76,3 Prozent verlassen mehr als drei Viertel der Förderschüler die Schulen ohne einen Hauptschulabschluss. Von diesen 76,3 Prozent kommen 70,5 Prozent aus Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, weitere 29,5 Prozent besuchten Schulen der übrigen Förderschwerpunkte. Nur 21,5 Prozent der Förderschüler erreichen einen Hauptschulabschluss, weitere 2,1 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 56,5 Prozent der Förderschülerinnen und -schüler ihre Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, bis hin zu Brandenburg mit 94,7 Prozent und Schleswig-Holstein mit 96,6 Prozent. Während die besonders hohe Quote in Schleswig-Holstein damit einher geht, dass in diesem Land der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die in separierenden Förderschulen unterrichtet werden, im Bundesländervergleich der geringste ist (3,1 Prozent), verbindet sich in Brandenburg eine vergleichbar hohe Quote der Förderschüler ohne Abschluss mit einer im Bundesvergleich überdurchschnittlich hohen Exklusionsquote von 5,4 Prozent (vgl. Tabelle A10 und A11 im Anhang).

Angesichts der Tatsache, dass auch den Schülern und Schülerinnen, die einen Hauptschulabschluss erreichen, die Einmündung in eine voll qualifizierende Berufsausbildung sehr schwer fällt, eröffnen spezielle Abschlüsse oder Abgangszeugnisse von Förderschulen, die unterhalb des Hauptschulabschlusses angesiedelt sind (wie z.B. der in Berlin an Förderschulen erreichbare „Berufsorientierende Abschluss“) auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum Perspektiven.



Zusammenfassung zentraler Befunde

Die bildungsstatistische Analyse zeigt:

- Im Bereich der Kindertageseinrichtungen steht derzeit für 2,1 Prozent aller Drei- bis Sechsjährigen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Angebot zur Verfügung. Im Vergleich zum Schulbereich wird mit 61,5 Prozent ein hoher Inklusionsanteil erreicht. Die Daten zur Bildung und Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen (sei es inklusiv oder exklusiv) verweisen darauf, dass eine Ausweitung der Plätze für diese Altersgruppe insgesamt geboten ist. Trotz eines Exklusionsanteils, der mit 38,5 Prozent deutlich geringer als im Bereich der Schulen ist, sollte diese Ausweitung sich auf Plätze in inklusiv arbeitenden Einrichtungen konzentrieren.
- In den Schulen findet sich zwischen den Bundesländern, bei einer bundesdurchschnittlichen Förderquote von 6 Prozent (in Förderschulen und im inklusiven Unterricht), eine beachtliche Spannweite: Sie reicht bei der Förderquote von 4,5 bis hin zu 11,7 Prozent. Bei den Inklusionsanteilen findet sich eine Spannweite von 6,6 bis 41,9 Prozent.
- Im Bereich der inklusiven sonderpädagogischen Förderung in Schulen haben die weiterführenden Schulen einen erheblichen Nachholbedarf: In den Grundschulen werden 33,6 Prozent der zu fördernden Kinder inklusiv betreut, in den weiterführenden Schulen dagegen nur 14,9 Prozent.
- Im Durchschnitt aller Bundesländer finden sich – was die Teilhabe am inklusiven Unterricht angeht – keine größeren Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Schülern und Schülerinnen. Für eine Analyse migrationsspezifischer Daten (an Stelle der Analyse nach dem Staatsangehörigkeitsprinzip) fehlt die Datengrundlage.
- Mit 76,3 Prozent erreicht die überragende Mehrheit aller Schüler und Schülerinnen der Förderschulen keinen Hauptschulabschluss. Innerhalb des Förderschulsystems gelingt es damit nur sehr unzureichend, den Jugendlichen die Kompetenzen mitzugeben, die sie für eine Teilhabe an der Gesellschaft und im Berufsleben benötigen. In den meisten Bundesländern werden zwar je nach Förderschwerpunkt Abgangszeugnisse ausgestellt oder es können spezifische Abschlüsse (z.B. ein Berufsbezogener Abschluss) erworben werden. Inwieweit diese Abschlüsse eine Perspektive für eine Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit eröffnen, ist allerdings in Frage zu stellen, da sie unter dem Hauptschulabschluss einzuordnen sind. Wenn aktuell schon Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss Probleme der Integration in den Arbeitsmarkt haben, so ist dies für Abgänger mit Förderschulabschlüssen erst recht zu erwarten.

3. Empirische Befunde zu den unterschiedlichen Förderkonzepten

In der Debatte um Vor- und Nachteile von separierenden Förderschulen bzw. Gemeinsamen Unterricht steht die Frage nach der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Interesses. Zu ihrer Beantwortung finden sich international und – nach inzwischen einer mehr als dreißigjährigen Erfahrung mit Gemeinsamen Unterricht – auch national zahlreiche empirische Studien.

Eine Durchsicht der vorliegenden Untersuchungen (vgl. dazu auch die Übersicht bei Klemm und Preuss-Lausitz 2008a und 2008b) führt zu der Feststellung, dass Förderschülerinnen und -schüler in integrativen Settings gegenüber denen in institutionell separierenden Unterrichtsformen einen deutlichen Leistungsvorsprung aufweisen. Allerdings beziehen sich die Studien, die sich mit Fragen der Leistungsentwicklung befassen, überwiegend auf Schüler und Schülerinnen des Förderschwerpunkts „Lernen“ (in der älteren Terminologie auf „Lernbehinderte“), obwohl in Deutschland in allen Förderschwerpunkten Gemeinsamer Unterricht praktiziert wird (vgl. Tabelle 5a). Die entsprechenden Ergebnisse von älteren Studien in Deutschland wurden aktuell durch Wocken (2007) bestätigt. Auch seine Arbeiten beziehen sich allerdings nur auf die Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“. Seine Befunde sprechen „[...] unzweifelhaft gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule [...]“. Bestärkt wird dieses Urteil durch internationale Studien: Haeblerlin u.a. (1990) fassen in einer älteren Arbeit die englischsprachige Literatur zusammen und schlussfolgern, dass alle Daten und Studien „[...] bezüglich der Entwicklung der Schulleistungen eine tendenzielle Unterlegenheit der Sonderklassenschüler nachweisen.“ In die gleiche Richtung weist eine neuere norwegische Untersuchung, in der die Ergebnisse von Sonderklassen in Regelschulen mit integrativem Unterricht verglichen werden (Myklebust 2006). Auch Riedo (2000) kommt in einer vergleichenden Langzeitstudie für die Schweiz zu dem Schluss, dass angesichts seiner Erkenntnisse „[...] (zumindest für die sogenannten ‘lernbehinderten‘ Schüler) eine konsequente Integration bis ans Ende der obligatorischen Schulzeit gefordert werden [...]“ müsse.

Mit der von Lehmann und Hoffmann (2009) veröffentlichten BELLA-Studie liegt eine aktuelle vergleichende Untersuchung zur Entwicklung schulischer Leistungen in Förderschulen und im Gemeinsamen Unterricht für die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen vor. Im Rahmen dieser Untersuchung 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, Grafiken und Karten, im Leseverständnis und im Wortschatz getestet. Aus den Testergebnissen in diesen Domänen wurde ein Allgemeiner Fachleistungsindex gebildet. Die so zusammen gefassten Testergebnisse einer Vollerhebung von 3.219 Jugendlichen in Förderschulen sowie von 634 im Gemeinsamen Unterricht zeigen, dass es keinen Leistungsunterschied zwischen beiden Gruppen gibt (vgl. Tabelle A12 im Anhang): Auf einer Skala mit dem Mit-



telwert 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 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 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 zurück gehen (vgl. auch dazu Tabelle A12). Dazu schreiben die Autoren der Studie: „Einen Grund für die stark abnehmenden Fallzahlen von Jugendlichen mit Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht in den Klassenstufen 9 (N=128) und 10 (N=72) bildet die ‚Umwidmung‘ bzw. die Aberkennung des Förderbedarfs Lernen besonders leistungsstarker Schülerinnen und Schüler“ (Lehmann/Hoffmann 2009). 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/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/Hoffmann 2009: 157) Dem von Lehmann/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.

Weiter gestützt werden die hier zusammengetragenen Befunde, die zumindest für den Förderschwerpunkt Lernen eine Überlegenheit des Gemeinsamen Unterrichts belegen, durch eine Studie von Ginnold (2008a und 2008b), welche als einzige den Übergang von Jugendlichen mit einer Lernbehinderung aus der Schule in den Beruf untersucht und dabei ihre bisherige Förderform (inklusive oder exklusive) in die Analysen einbezieht. Im Mittelpunkt dieser explorativen Studie stand die Frage: „Wie und mit welchem Ergebnis verläuft für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten

der Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung und/oder Ausbildung?“ Im Rahmen der Untersuchung, die sich über den Zeitraum von 1999 bis 2005 erstreckte, wurde der Bildungsweg von insgesamt 102 Jugendlichen des Berliner Bezirks Pankow begleitet. 40 dieser Jugendlichen stammten aus Integrationsklassen, 62 aus Förderschulen. In Tabelle A13 im Anhang sind die zentralen Ergebnisse zusammengefasst: 66 Prozent der Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen erreichten in den Integrationsklassen (mit Gemeinsamem Unterricht) einen qualifizierten Schulabschluss; bei den Jugendlichen aus Förderschulen gelang das nur 50 Prozent. In eine Ausbildung gelangten 65 Prozent der jungen Menschen aus Integrationsklassen, bei denen aus Förderschulen dagegen 52 Prozent. Eine „Vollausbildung“ (gegenüber einer theorie-reduzierten Ausbildung) erhielten von denen, die überhaupt eine Ausbildung aufnahmen, 55 Prozent der Integrationsschülerinnen und -schüler gegenüber nur 33 Prozent der Jugendlichen aus Förderschulen. In der Gruppe derer, die an einer Ausbildung teilnahmen, hatten von den 65 Prozent aus Integrationsklassen 38 Prozent einen betrieblichen und 27 Prozent einen nicht-betrieblichen Ausbildungsplatz. Bei den 52 Prozent aus den Förderschulen lauteten die Vergleichszahlen 3 und 49 Prozent (Ginnold 2008a). Die Autorin fasst ihre Ergebnisse so zusammen: „Insgesamt erreichten die Jugendlichen aus den Integrationsschulen mehr und höherwertige schulische und berufliche Qualifikationen als die Jugendlichen aus den Sonderschulen“ (Ginnold 2008a).

Schließlich zeigt eine Reihe von Untersuchungen (zuletzt Feyerer 1998 in Österreich) zur Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in Klassen mit Gemeinsamem Unterricht, dass sich deren Leistungen nicht von denen der Schülerinnen und Schüler in anderen Klassen unterscheiden. Nach Feyerer gilt dies gleichermaßen für leistungsstarke wie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht ein positiveres Leistungsselbstkonzept und ein höheres Selbstwertgefühl entwickeln als Gleichaltrige, die nicht gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen.

Den Abschnitt zu den Befunden vergleichender empirischer Forschung zum separierenden und zum inklusiven Unterricht abschließend muss jedoch festgestellt werden, dass es in diesem Bereich noch erheblichen Forschungsbedarf gibt – insbesondere zu den neben dem Förderschwerpunkt Lernen bestehenden Schwerpunkten sowie zum Übergang aus der Schule in die Berufsausbildung.



4. Handlungsbedarf: Vordringliche Maßnahmen und Forschungsbedarf

Die durchgeführten Analysen haben gezeigt: Die Zielsetzung der eingangs erwähnten UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen ist in Deutschland nicht einmal annähernd erreicht. Vor diesem Hintergrund soll gefragt werden, was in Deutschland geschehen muss, damit aus der Absichtserklärung der Kultusminister

„Das allgemeine Bildungssystem ist aufgefordert, sich auf die Ausweitung seiner Aufgabenstellung im Sinne einer inklusiven Bildung vorzubereiten“ (KMK 2010a)

Wirklichkeit werden kann. Diese Empfehlungen konzentrieren sich auf Aspekte, die sich unmittelbar aus den voranstehenden bildungsstatistischen Analysen ableiten lassen: Sicherung inklusiver Bildungsbiographien, Ermittlung des Ressourcenbedarfs, Entwicklung einer bundesweit vergleichbaren Diagnostik, Evaluation unterschiedlicher Förderkonzepte und Analysen zur Durchlässigkeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen. Diese Hinweise decken jedoch nur einen kleinen Teil dessen ab, was zu tun ist, um der UN-Konvention gerecht zu werden.

Sicherung inklusiver Bildungsbiographien

Die Analysen haben gezeigt: In den Kindertageseinrichtungen werden 61,5 Prozent der Kinder mit besonderem Förderbedarf inklusiv gefördert, in den Grundschulen gilt dies noch für 33,6 Prozent und in den weiterführenden Schulen lernen nur noch 14,9 Prozent der Jugendlichen mit Förderbedarf in inklusiv arbeitenden Schulen. Der Vergleich der Inklusionsanteile dieser drei Stufen des Bildungssystems macht deutlich, dass beim Übergang von Stufe zu Stufe Kinder und Jugendliche nach Erfahrungen mit inklusiver Bildung in separierenden Einrichtungen geschickt werden. Derartige Brüche gilt es zu vermeiden.

Ausbau im Bereich der Kindertageseinrichtungen

In die Diskussionen, die in Folge der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderungen aktuell in Deutschland geführt werden, wird der vorschulische Bereich allenfalls randständig einbezogen. Die Daten zur Bildung und Betreuung von Kindern mit besonderem Förderbedarf verweisen darauf, dass eine Ausweitung der Plätze für diese Altersgruppe insgesamt geboten ist. Angesichts eines Exklusionsanteils von 38,5 Prozent, der im Bereich der Kindertageseinrichtungen zwar geringer als im Bereich der Schulen, gleichwohl aber noch hoch ist, sollten zusätzliche Plätze ausschließlich in inklusiv arbeitenden Einrichtungen geschaffen werden.

Vorrang für den Ausbau der Inklusion in weiterführenden Schulen

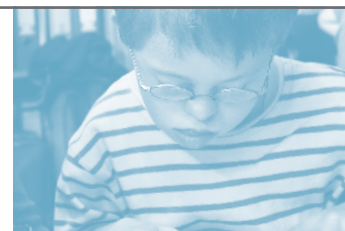
Insgesamt ist das deutsche Schulsystem noch lange kein inklusives Bildungssystem; ein Ausbau an inklusiven Angeboten ist dringend notwendig. Im Bundesdurchschnitt werden in den Jahrgangsstufen der Grundschulen 33,6 Prozent aller Kinder mit besonderem Förderbedarf, in den weiterführenden Schulen aber nur 14,9 Prozent der Jugendlichen inklusiv unterrichtet. Daher kommt es beim Übergang von der Grundschule in die Bildungswege der Sekundarschulen in den einzelnen Schülerbiographien zu Brüchen zwischen inklusiver Schule im Grundschulalter und separierender Schule im Bereich der weiterführenden Schulen. Um dies künftig zu vermeiden, müssen inklusive Angebote im Bereich der Sekundarstufe I besonders zügig ausgebaut werden. Dieser Ausbau muss so lange vorrangig und beschleunigt erfolgen, bis jedem Kind mit besonderem Förderbedarf, das eine inklusiv arbeitende Grundschule verlässt, ein Sekundarschulplatz in einer inklusiv arbeitenden Schule angeboten werden kann. Dass inklusive Schule auch im Sekundarbereich realisierbar ist, zeigt ein Land wie Schleswig-Holstein, dass in den Schulen der Sekundarstufe I inzwischen einen Inklusionsanteil von 40,2 Prozent erreicht hat – bei einem bundesdurchschnittlichen Wert von nur 14,9 Prozent.

Ressourcenbedarf und -zuteilung

In der im vergangenen Jahr von der Bertelsmann Stiftung vorgelegten Studie "Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven" (Klemm 2009b) wurde ermittelt, welche Personalressourcen inklusiv arbeitenden Schulen zusätzlich zur Verfügung stünden, wenn die in den Förderschulen eingesetzten Mittel ohne Kürzungen den inklusiv arbeitenden Schulen übergeben würden. Eine Umstellung von Exklusion auf Inklusion würde also – was Personalausgaben angeht – ausgabenneutral erfolgen. Ob diese Personalmittel den Bedarf inklusiv arbeitender Schulen mittel- bis langfristig decken oder ob sie für die inklusive Schule nicht ausreichen würden, dazu liegen bisher keine belastbaren Analysen vor. Daher wird hier vorgeschlagen, Ausstattungsstandards zu erarbeiten und dies mit einer Neugestaltung der Mittelzuweisung zu verbinden. Unbeschadet der Höhe letztlich für inklusiv arbeitende Schulen erforderlichen Ressourcen muss darauf verwiesen werden, dass es in der kommenden Phase des Umbaus zusätzlicher Ressourcen – etwa für die Weiterbildung der Lehrer und Lehrerinnen der allgemeinen Schulen – bedarf, die durch eben diesen Umbau verursacht sind.

Erarbeitung von Ausstattungsstandards

Hinsichtlich der Ausgestaltung des Ausbaus inklusiver Betreuung und Bildung müssen nach Förderschwerpunkten und Schulstufen differenzierte Ausstattungsstandards entwickelt werden. Zum einen geht es dabei um Standards für die Größe der Gruppen und Klassen, für die Zahl der in einer Gruppe oder Klasse aufzunehmenden Kinder und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf sowie für die dafür erforderlichen zusätzlichen Personalstunden. Diese Standards sind die Grundlage für die Berechnung des Personalbedarfs der einzelnen Schule. Zum anderen müssen



Standards für die räumliche und sächliche Ausstattung inklusiv arbeitender Schulen festgelegt werden. Bei der Entwicklung derartiger Leitgrößen könnte die Analyse der Arbeitsbedingungen von besonders erfolgreich inklusiv arbeitenden Schulen hilfreich sein.⁵

Budgetierung bei der Mittelzuweisung

Die Ressourcenzuweisung an Schulen, die Kinder mit besonderem Förderbedarf betreuen, ist derzeit überall in Deutschland an die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gekoppelt. Damit wird die Diagnose eines Förderbedarfs zu einer zentralen Einflussgröße bei der Mittelvergabe. Um sicher zu stellen, dass im Verlauf des Ausbaus der Inklusion bei einzelnen Kindern und Jugendlichen nicht ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, damit auf diesem Weg zusätzliche Ressourcen für die einzelnen Schulen gewonnen werden, sollte die Mittelzuweisung an die einzelne Schule budgetiert erfolgen. Bei der Ermittlung der Höhe des einer Schule zur Verfügung zu stellenden Budgets sollte die jeweils regional beobachtete Förderquote zu Grunde gelegt werden. Eine inklusiv arbeitende Schule in einem sozial schwachen Stadtteil mit einer traditionell höheren Förderquote würde bei diesem Ansatz ein höheres Budget erhalten als eine Schule eines sozial stärkeren Stadtteils mit einer im Vergleich niedrigeren Förderquote. Die so den Schulen zufließenden Mittel müssen nicht notwendig für die Dauer des jeweiligen Schuljahres für eine bestimmte Schülergruppe eingesetzt werden. Den Schulen böte dieser Ansatz die Flexibilität, einzelne Schüler und Schülerinnen für eine begrenzte Zeit zu fördern und auf diese Weise im Verlauf eines Schuljahres eine insgesamt höhere Zahl von Kindern und Jugendlichen wirksam zu unterstützen. Dieser Weg wird derzeit in Bremen geprüft.

Entwicklungs- und Forschungsbedarf

Hinsichtlich der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verweisen die Statistiken auf große Länderunterschiede. Bezüglich der Frage, ob und in welchem Umfang Schüler und Schülerinnen infolge schulischer Arbeit den Status der Förderbedürftigkeit wieder verlieren und dann in allgemeinen Schulen ohne besondere Förderung weiter lernen, geben die Schulstatistiken keine belastbare Auskunft. Zur Frage, welche Förderkonzepte am ertragreichsten sind, gibt es – sieht man vom Förderschwerpunkt Lernen ab – kaum Forschung. Diese Defizite begründen Entwicklungs- und Forschungsbedarf.

Abstimmung von Diagnosekriterien

Die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erfolgt in Deutschland von Land zu Land ganz offensichtlich auf der Grundlage unvergleichbarer Kriterien und Verfahren – anders ist die Spannweite der Förderquoten nicht erklärbar, die von 4,5 Prozent in Rheinland-Pfalz bis

⁵ Hier könnte z.B. auf die mit dem Jakob Muth-Preis für inklusive Schule ausgezeichneten Schulen verwiesen werden. Der Jakob Muth-Preis wird von dem Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, der Bertelsmann Stiftung und der Deutschen UNESCO-Kommission an Schulen vergeben, in denen behinderte und nicht-behinderte Kinder vorbildlich gemeinsam lernen.

hin zu 11,7 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern reicht. Zur Angleichung der Lebensverhältnisse in Deutschland ist es unverzichtbar, dass die diagnostischen Verfahren aneinander angeglichen werden. Dazu bedarf es in allererster Linie einer verbesserten Abstimmung von Kriterien und Verfahren.

Analysen zur Durchlässigkeit zwischen Förderschulen und allgemeinen Schulen

Die vom Statistischen Bundesamt und auch die von der Kultusministerkonferenz aufbereiteten Statistiken geben keine wirkliche Auskunft darüber, in welchem Umfang Kindern und Jugendlichen in den einzelnen Förderschwerpunkten der Wechsel aus einer Förderschule in eine allgemeine Schule gelingt. Da das Ausmaß einer derartigen Durchlässigkeit – neben den verfügbaren Quoten der an Förderschulen erreichten Schulabschlüsse – ein wichtiger Indikator für den Erfolg sonderpädagogischer Förderung in separierenden Einrichtungen ist, wären eine in dieser Frage verbesserte Schulstatistik und darauf aufbauende Studien zur Durchlässigkeit von großer Wichtigkeit.

Evaluation unterschiedlicher Förderkonzepte

Die Übersicht über die Befunde der empirischen Bildungsforschung hat deutlich gemacht, dass es zur Wirksamkeit unterschiedlicher Konzepte der Förderung Heranwachsender mit sonderpädagogischem Förderbedarf noch Forschungsbedarf gibt. Zwei Felder sind dabei besonders hervorzuheben: Zum einen fehlt vergleichende Forschung zu inklusivem und separierendem Unterricht in den Förderschwerpunkten neben dem Schwerpunkt Lernen. Zum anderen besteht ein großer Forschungsbedarf zum Übergang von der Schule – der inklusiven wie der separierenden – in die berufliche Bildung.



5. Unterm Strich

Ein wesentliches Ergebnis der hier vorgelegten Analysen zur aktuellen Situation der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den sechzehn Bundesländern ist: Einerseits werden mehr als 80 Prozent der Kinder mit Förderbedarf in separierenden Schulen unterrichtet. Bundesweit ist die inklusive Schule immer noch eher die Ausnahme als die Regel. Andererseits zeigt der Blick in die Länder aber auch, dass in allen Förderschwerpunkten und auf allen Bildungsstufen, insbesondere auch in den Kindertageseinrichtungen, in einem großen Umfang inklusive Förderung erfolgreich gelebt wird.

Dies ermutigt, den Auftrag der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ernsthaft anzunehmen. Geschehen kann dies allerdings nicht durch eine „laissez-faire-Politik“. Eine solche Politik wäre dadurch gekennzeichnet, dass einzelne Länder einer Ausweitung inklusiver Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings keine Hindernisse in den Weg legen würden. Wenn Eltern auf ihrem Recht auf inklusive Bildung ihrer Kinder beharren, bekämen sie auch die Möglichkeiten dazu. Eine solche Politik wäre zugleich dadurch gekennzeichnet, dass Länder mit einer „laissez-faire“ Politik keine Anstrengungen unternehmen würden, den Ausbau inklusiver Bildung zu forcieren. Dies würde aller Voraussicht nach zur Verfestigung einer Doppelstruktur führen, bei der Förderschulen sowie inklusive Bildung und Betreuung dauerhaft nebeneinander bestünden.

Wird dieser Weg eingeschlagen, so wird das durch die UN-Konvention vorgegebene Ziel der Inklusion verfehlt. Ein inklusives Schulsystem ist – wie die zahlreichen Beispiele in Deutschland zeigen – erreichbar. Der Weg dorthin führt über einen zügigen Ausbau inklusiver Angebote in den Kindertageseinrichtungen, den Grundschulen und den weiterführenden Schulen. Doppelstrukturen mit einem Nebeneinander von Inklusion und separierender Förderschule sollte es nur für eine erkennbar begrenzte Übergangsphase geben

Anhang

Tabelle A1: Exklusion und Inklusion von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Kindertagesstätten sowie in der Kindertagespflege im Bundesländervergleich (2009)

Land	absolut					prozentual				
	insgesamt	Sonder- einrich- tungen*	Förder- schul- kinder- gärten*	Kinder- tages- pflege	inte- grative Tages- einrich- tungen	Sonder- einrich- tungen	Förder- schul- kinder- gärten*	Kinder- tages- pflege	Exklu- sions- anteil	Inklu- sions- anteil
Baden-Württemberg	8.099	209	4.651	142	3.097	2,6	57,4	1,8	61,8	38,2
Bayern	13.801	711	8.296	56	4.738	5,2	60,1	0,4	65,7	34,3
Berlin	5.766	28	-	45	5.693	0,5	0,0	0,8	1,3	98,7
Brandenburg	2.108	495	-	28	1.585	23,5	0,0	1,3	24,8	75,2
Bremen	750	17	-	33	700	2,3	0,0	4,4	6,7	93,3
Hamburg	1.678	184	-	-	1.494	11,0	0,0	0,0	11,0	89,0
Hessen	5.755	181	509	65	5.000	3,1	8,8	1,1	13,1	86,9
Mecklenburg-Vorpommern	1.947	187	-	37	1.723	9,6	0,0	1,9	11,5	88,5
Niedersachsen	10.465	5.348	91	1.191	3.835	51,1	0,9	11,4	63,4	36,6
Nordrhein-Westfalen	16.359	2.485	1.740	917	11.217	15,2	10,6	5,6	31,4	68,6
Rheinland-Pfalz	2.974	922	224	30	1.798	31,0	7,5	1,0	39,5	60,5
Saarland	1.323	60	76	32	1.155	4,5	5,7	2,4	12,7	87,3
Sachsen	5.927	3.084	-	52	2.791	52,0	0,0	0,9	52,9	47,1
Sachsen-Anhalt	2.250	-	-	2	2.248	0,0	0,0	0,1	0,1	99,9
Schleswig-Holstein	3.252	291	-	70	2.891	8,9	0,0	2,2	11,1	88,9
Thüringen	2.828	-	361	5	2.462	0,0	12,8	0,2	12,9	87,1
Deutschland	85.282	14.202	15.948	2.705	52.427	16,7	18,7	3,2	38,5	61,5

*In Trägerschaft der Jugendhilfe bzw. in schulischer Trägerschaft.

Quelle: Zusammenfassung nach: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010 – Tabelle C2-14web.

Bertelsmann Stiftung

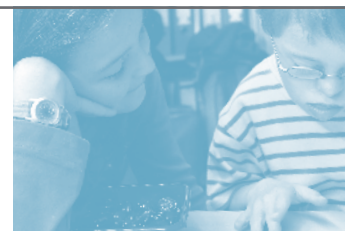


Tabelle A2: Entwicklung der Kinderzahlen sowie der Förderquoten* von Kindern mit besonderem Förderbedarf in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege**

Alter	2006					2009				
	Tages- einrich- tungen	Tages- pflege	insge- samt	Alters- gleiche ****	Förder- quote	Tages- einrich- tungen	Tages- pflege	insge- samt	Alters- gleiche *****	Förder- quote
Unter- Dreijährige	1.610	144	1.754	2.104.594	0,1	2.154	1.397	3.551	2.048.350	0,2
Dreijährige	6.630	46	6.676	724.512	0,9	8.131	267	8.398	689.055	1,2
Vierjährige	12.592	32	12.624	741.752	1,7	15.612	146	15.758	707.767	2,2
Fünfjährige	16.480	111	16.591	775.287	2,1	20.167	118	20.285	708.961	2,9
Sechsjährige***	12.588	321	12.909	777.473	1,7	14.950	101	15.051	721.364	2,1
Drei- bis Sechsjährige	48.290	510	48.800	3.019.024	1,6	58.860	632	59.492	2.827.147	2,1
Unter- Siebenjährige insgesamt	49.900	654	50.554	5.123.618	1,0	61.014	2.029	63.043	4.875.497	1,3

* Anteil von geförderten Kindern mit besonderem Förderbedarf an der entsprechenden Altersgruppe (ohne Förderschulkindergärten). Die Abweichungen der Werte im Vergleich zu denen in Tabelle 1 erklären sich durch das Fehlen der Förderschulkindergärten sowie dadurch, dass in Tabelle 1 auch Kinder enthalten sind, die älter als sieben Jahre sind.

** Kinder mit körperlich/geistiger oder mit seelischer Behinderung, die nach den §§ 53, 54 bzw. 35 Eingliederungshilfen erhalten (ohne Schulkinder).

*** Die Quote der Sechsjährigen ist niedriger als die der Fünfjährigen, da ein Teil der Sechsjährigen bereits Schulen besucht.

**** Stichtag: 31.12.2005

***** Stichtag: 31.12.2008

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: Statistisches Bundesamt 2007 und 2009b.

| BertelsmannStiftung

Tabelle A3: Förderquoten, Exklusionsquoten, Inklusionsquoten, Exklusionsanteile und Inklusionsanteile im Bundesländervergleich – Primar- und Sekundarstufe zusammen (2008/09)

Land	Schüler mit besonderem Förderbedarf absolut	Förderquote* (in Prozent)	Exklusionsquote (in Prozent)	Inklusionsquote (in Prozent)	Exklusionsanteile (in Prozent)	Inklusionsanteile (in Prozent)
Baden-Württemberg	72.872	6,4	4,7	1,7	74,0	26,0
Bayern	70.528	5,5	4,6	0,9	83,9	16,1
Berlin	20.082	7,1	4,4	2,8	61,2	38,8
Brandenburg	15.774	8,5	5,4	3,1	63,6	36,4
Bremen	4.500	7,5	4,6	2,9	61,0	39,0
Hamburg	8.291	5,7	4,9	0,8	85,5	14,5
Hessen	29.130	4,8	4,3	0,5	89,0	11,0
Mecklenburg-Vorpommern	13.275	11,7	9,2	2,5	78,3	21,7
Niedersachsen	39.540	4,7	4,4	0,3	93,4	6,6
Nordrhein-Westfalen	116.162	6,0	5,2	0,7	87,6	12,4
Rheinland-Pfalz	19.085	4,5	3,8	0,8	83,1	16,9
Saarland	5.609	6,2	4,2	1,9	68,8	31,2
Sachsen	22.574	8,3	6,9	1,4	83,6	16,4
Sachsen-Anhalt	15.142	9,6	8,7	0,8	91,4	8,6
Schleswig-Holstein	16.095	5,4	3,1	2,2	58,1	41,9
Thüringen	13.756	9,0	7,5	1,5	83,1	16,9
Deutschland	482.415	6,0	4,9	1,1	81,6	18,4

*Auf Grund von Rundungseffekten kann die Förderquote von der Summe von Exklusionsquote und Inklusionsquote abweichen.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: KMK2010b.

Bertelsmann Stiftung



Tabelle A4: Förderquoten in den Berliner Bezirken (2008/09)

Angaben in Prozent

ehedem zum östlichen Teil Berlins gehörend	Pankow	7,9
	Treptow-Köpenick	6,9
	Marzahn-Hellersdorf	13,2
	Lichtenberg	11,5
ehedem östliche und westliche Teile	Mitte	8,0
	Friedrichshain-Kreuzberg	9,2
ehedem zum westlichen Teil Berlins gehörend	Charlottenburg-Wilmersdorf	6,9
	Spandau	5,8
	Steglitz-Zehlendorf	4,4
	Tempelhof-Schöneberg	4,3
	Neukölln	7,4
	Reinickendorf	6,2
insgesamt*	Berlin	7,4

*Die Angabe der Senatsverwaltung weicht von der in der KMK-Veröffentlichung (7,1 Prozent - vgl. Tabelle 3) ab.

Quelle: Angaben der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008/2009.

| BertelsmannStiftung

Tabelle A5: Förderquoten und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2008/09)

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Anteil an den Förderschwerpunkten	Förder-Quote	davon inklusiv
Lernen	43,7	2,6	18,9
Sehen	1,5	0,1	27,1
Hören	3,1	0,2	26,3
Sprache	10,6	0,6	27,0
Körperliche und motorische Entwicklung	6,5	0,4	19,9
Geistige Entwicklung	16,0	1,0	3,3
Emotionale und soziale Entwicklung	11,5	0,7	35,9
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	5,0	0,3	2,6
Kranke	2,1	0,1	1,4
insgesamt	100,0	6,0	18,4

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010.

| BertelsmannStiftung

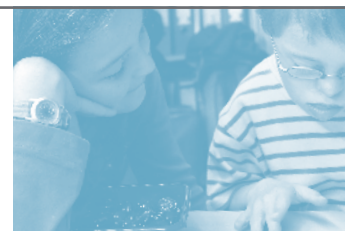


Tabelle A6.1: Förder- und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2008/09)

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Baden-Württemberg		Bayern		Berlin		Brandenburg	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	2,9	31,9	1,6	34,0	2,8	36,6	4,1	20,6
Sehen	0,1	40,7	0,1	11,9	0,1	24,1	0,1	39,2
Hören	0,2	31,8	0,2	11,1	0,2	30,5	0,2	75,8
Sprache	0,7	28,5	0,4	34,2	1,3	33,5	0,7	90,7
Körperliche und motorische Entwicklung	0,5	9,2	0,2	9,5	0,6	34,6	0,5	55,8
Geistige Entwicklung	0,8	0,4	0,9	2,3	0,9	12,1	0,2	36,1
Emotionale und soziale Entwicklung	0,9	37,5	0,4	43,2	0,9	87,5	2,6	43,0
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	0,0	0,0	1,7	0,0	0,1	67,1	0,2	0,0
Kranke	0,2	2,6	0,2	0,0	0,2	7,8	0,0	0,0
insgesamt*	6,4	26,0	5,5	16,1	7,1	38,8	8,5	36,4

*Der Wert ‚Insgesamt‘ kann aufgrund von Rundungseffekten von der Summe der einzelnen Förderquoten abweichen.

Quelle: Eigene Berechnungen nach KMK 2010b.

| BertelsmannStiftung

Tabelle A6.2: Förder- und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2008/09)

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Bremen		Hamburg		Hessen		Mecklenburg-Vorpommern	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	2,9	61,5	2,5	1,7	2,2	9,3	5,6	5,8
Sehen	0,1	14,7	0,1	19,8	0,1	13,8	0,1	23,1
Hören	0,2	32,1	0,2	18,9	0,1	5,9	0,3	44,5
Sprache	0,3	100,0	1,0	3,0	0,4	6,2	1,2	37,0
Körperliche und motorische Entwicklung	0,2	8,5	0,8	45,8	0,3	24,0	0,5	25,2
Geistige Entwicklung	1,1	0,0	0,9	27,6	0,9	5,7	1,9	0,5
Emotionale und soziale Entwicklung	0,4	78,1	0,1	21,3	0,3	5,7	1,9	79,4
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	2,3	18,9	0,1	48,2	0,1	100,0	0,0	0,0
Kranke	0,0	100,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,3	0,0
insgesamt*	7,5	39,0	5,7	14,5	4,8	11,0	11,7	21,7

*Der Wert ‚Insgesamt‘ kann aufgrund von Rundungseffekten von der Summe der einzelnen Förderquoten abweichen.

Quelle: Eigene Berechnungen nach KMK 2010b.

| BertelsmannStiftung

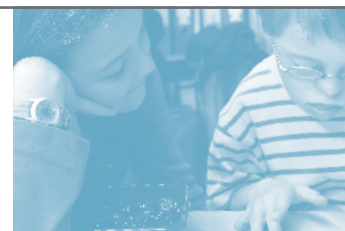


Tabelle A6.3: Förder- und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2008/09)

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Niedersachsen		Nordrhein-Westfalen		Rheinland-Pfalz		Saarland	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	2,4	3,4	2,5	13,8	2,7	20,5	2,9	30,2
Sehen	0,0	34,0	0,1	13,9	0,1	46,4	0,1	30,1
Hören	0,2	31,6	0,2	13,4	0,2	26,9	0,2	52,4
Sprache	0,5	1,9	0,8	14,6	0,2	14,6	0,7	69,2
Körperliche und motorische Entwicklung	0,3	20,6	0,4	15,8	0,4	6,2	0,4	29,8
Geistige Entwicklung	0,8	4,0	1,0	2,8	0,7	6,7	0,8	3,1
Emotionale und soziale Entwicklung	0,4	12,2	0,9	16,9	0,2	6,4	0,3	72,8
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,4	2,7
Kranke	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0
insgesamt*	4,7	6,6	6,0	12,4	4,5	16,9	6,2	31,2

*Der Wert ‚Insgesamt‘ kann aufgrund von Rundungseffekten von der Summe der einzelnen Förderquoten abweichen.

Quelle: Eigene Berechnungen nach KMK 2010b.

| BertelsmannStiftung

Tabelle A6.4: Förder- und Inklusionsanteile nach Ländern und Förderschwerpunkten (2008/09)

Angaben in Prozent

Förderschwerpunkt	Sachsen		Sachsen-Anhalt		Schleswig-Holstein		Thüringen	
	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv	Förderquote	davon inklusiv
Lernen	4,1	1,7	5,2	3,4	3,0	43,2	3,7	7,6
Sehen	0,1	25,5	0,1	17,4	0,1	100,0	0,1	39,0
Hören	0,2	42,2	0,3	24,9	0,1	64,5	0,1	34,6
Sprache	0,9	50,3	0,7	27,1	0,5	85,3	1,4	29,1
Körperliche und motorische Entwicklung	0,5	41,1	0,5	11,8	0,3	50,3	0,4	27,2
Geistige Entwicklung	1,3	2,5	1,8	0,5	1,1	3,6	1,8	2,2
Emotionale und soziale Entwicklung	1,0	42,4	0,9	32,7	0,2	68,5	1,5	40,7
Förderschwerpunkt übergreifend/ohne Zuordnung	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
Kranke	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
insgesamt*	8,3	16,4	9,6	8,6	5,4	41,9	9,0	16,9

*Der Wert ‚Insgesamt‘ kann aufgrund von Rundungseffekten von der Summe der einzelnen Förderquoten abweichen.

Quelle: Eigene Berechnungen nach KMK 2010b.

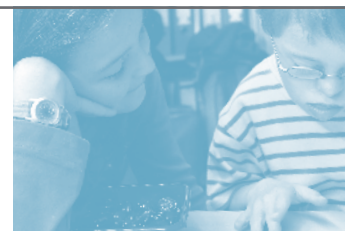


Tabelle A7: Anteile der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nach Schulstufen (2008/09)*

Land	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen*			Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen und allgemeinen Schulen*			Inklusionsanteile nach Schulstufen* (in Prozent)		
	alle Schulstufen**	Grundschule	Sekundarstufe I**	alle Schulstufen**	Grundschule	Sekundarstufe I**	alle Schulstufen**	Grundschule*	Sekundarstufe I**
Baden-Württemberg	18.907	14.470	4.437	63.869	30.810	33.059	29,6	47,0	13,4
Bayern	11.081	7.308	3.773	58.174	31.760	26.414	19,0	23,0	14,3
Berlin	7.484	3.234	4.250	17.359	6.818	10.541	43,1	47,4	40,3
Brandenburg	5.605	2.722	2.883	12.920	4.851	8.069	43,4	56,1	35,7
Bremen	1.755	1.461	294	3.849	1.610	2.239	45,6	90,7	13,1
Hamburg	826	315	511	6.937	2.455	4.482	11,9	12,8	11,4
Hessen	3.104	1.724	1.380	24.120	8.023	16.097	12,9	21,5	8,6
Mecklenburg-Vorpommern	2.866	1.344	1.522	11.155	4.444	6.711	25,7	30,2	22,7
Niedersachsen	2.343	-	-	32.499	-	-	7,2	-	-
Nordrhein-Westfalen	13.875	8.867	5.008	97.101	34.159	62.942	14,3	26,0	8,0
Rheinland-Pfalz	3.015	1.734	1.281	15.233	5.461	9.772	19,8	31,8	13,1
Saarland	1.728	844	884	5.586	1.308	4.278	30,9	64,5	20,7
Sachsen	3.608	2.252	1.356	18.728	8.419	10.309	19,3	26,7	13,2
Sachsen-Anhalt	1.294	875	419	12.207	4.849	7.358	10,6	18,0	5,7
Schleswig-Holstein	6.618	3.574	3.044	12.737	5.163	7.574	52,0	69,2	40,2
Thüringen	2.261	1.092	1.169	10.981	4.109	6.872	20,6	26,6	17,0
Deutschland	86.370	51.816	32.211	403.455	154.239	216.717	21,4	33,6	14,9

* Ohne Geistige Entwicklung.

** Einschließlich einer kleinen Zahl von Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufen von Gymnasien und Gesamtschulen Förderbedarf unterrichtet.

*** In Niedersachsen werden die Daten nicht schularten- und schulstufenspezifisch ausgewiesen.

**** In Nordrhein-Westfalen können 6.645 Förderschülerinnen und -schüler von insgesamt 101.753 (einschließlich Geistige Entwicklung) nicht den Schulstufen zugeordnet werden.

***** Summenbildung bei allen Schulstufen mit und bei der Grundschule und der Sekundarstufe I ohne Niedersachsen

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: KMK 2010b sowie Statistisches Bundesamt 2009a.

BertelsmannStiftung

Tabelle A8: Verteilung der inklusiv unterrichteten Sekundarschüler und -schülerinnen auf die Schulformen (2008)

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	-	81,8	-	10,7	7,5	-	-
Bayern	100,0	-	94,1	-	2,8	3,1	-	-
Berlin	100,0	48,0	28,3	-	4,5	2,3	16,8	0,1
Brandenburg	100,0	47,8	-	36,1	-	3,9	9,4	2,8
Bremen	100,0	-	14,3	59,9	0,3	4,4	21,1	-
Hamburg	100,0	0,5	4,2	6,6	0,7	0,9	87,0	-
Hessen	100,0	14,1	26,2	-	11,8	4,7	43,2	-
Mecklenburg-Vorpommern	100,0	-	-	76,7	1,0	5,2	16,4	0,7
Niedersachsen**	-	-	-	-	-	-	-	-
Nordrhein-Westfalen	100,0	-	62,4	-	5,0	2,9	29,7	-
Rheinland-Pfalz	100,0	-	42,4	30,7	2,3	5,8	18,9	-
Saarland	100,0	-	-	53,4	-	3,2	43,3	0,1
Sachsen	100,0	-	-	77,5	-	22,2	-	0,4
Sachsen-Anhalt	100,0	-	-	84,2	-	11,1	4,7	-
Schleswig-Holstein	100,0	-	72,5	3,9	7,4	4,2	12,0	-
Thüringen	100,0	-	-	88,6	-	3,3	5,9	2,2
Deutschland***	100,0	11,2	45,3	18,0	4,5	4,9	15,8	0,4

* Schulartunabhängige Orientierungsstufen.

** In Niedersachsen werden die Daten nicht schulartspezifisch ausgewiesen.

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

Auf Grund von Rundungseffekten kann die Summe der Anteile von 100 abweichen.

| BertelsmannStiftung

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: KMK 2010b.

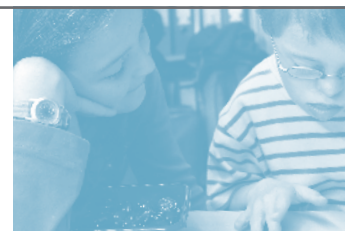


Tabelle A9: Anteile ausländischer Schüler und Schülerinnen an der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (2008/09)

Land	Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Unterrichtsorganisation								
	Alle (absolut)			Ausländer (absolut)			Ausländer an allen*** (in Prozent)		
	Insgesamt	Inklusion	Exklusion	Insgesamt	Inklusion	Exklusion	Insgesamt	Inklusion	Exklusion
Baden-Württemberg*	72.872	18.945	53.927	-	-	-	-	-	-
Bayern	70.528	11.344	59.184	8.097	1.321	6.776	11,5	11,6	11,4
Berlin	20.082	7.785	12.297	3.605	1.640	1.965	18,0	21,1	16,0
Brandenburg	15.774	5.734	10.040	205	125	80	1,3	2,2	0,8
Bremen	4.500	1.755	2.745	1.110	414	696	24,7	23,6	25,4
Hamburg	8.291	1.200	7.091	1.960	123	1.837	23,6	10,3	25,9
Hessen	29.130	3.212	25.918	5.971	471	5.500	20,5	14,7	21,2
Mecklenburg-Vorpommern	13.275	2.876	10.399	187	16	171	1,4	0,6	1,6
Niedersachsen*	39.540	2.628	36.912	-	-	-	-	-	-
Nordrhein-Westfalen	116.162	14.409	101.753	22.151	2.485	19.666	19,1	17,2	19,3
Rheinland-Pfalz	19.085	3.217	15.868	2.076	366	1.710	10,9	11,4	10,8
Saarland*	5.609	1.751	3.858	-	-	-	-	-	-
Sachsen	22.574	3.699	18.875	338	24	314	1,5	0,6	1,7
Sachsen-Anhalt*	15.142	1.309	13.833	-	-	-	-	-	-
Schleswig-Holstein	16.095	6.739	9.356	1.339	646	693	8,3	9,6	7,4
Thüringen	13.756	2.321	11.435	147	47	100	1,1	2,0	0,9
Deutschland**	482.415	88.924	393.491	47.186	7.678	39.508	9,8	8,6	10,0

* Aus der zugrunde liegenden KMK-Veröffentlichung geht nicht hervor, ob bei einzelnen Ländern die Zahlen ausländischer Schüler und Schülerinnen nicht erfasst wurden oder ob keine ausländischen Schüler und Schülerinnen inklusiv unterrichtet wurden.

** Die Werte für Deutschland für die Gruppe der Ausländer beinhalten keine Daten aus Baden-Württemberg, Niedersachsen, Saarland und Sachsen-Anhalt.

*** In den Ländern, in denen der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler in beiden Formen der Unterrichtsorganisation (Inklusion und Exklusion) dem Anteil entspricht, den sie an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf haben (insgesamt), haben sie im gleichen Umfang wie deutsche Schüler und Schülerinnen am inklusiven Anteil teil. Abweichungen von dieser Verteilung stehen für Unter- bzw. Überrepräsentanz.

Quelle: Eigene Berechnungen auf der Grundlage von: KMK 2010b.

BertelsmannStiftung

Tabelle A10: Anzahl der Abgänger und Absolventen der Förderschulen nach Schulabschlüssen (2008/09)

Land	Abgänger/ Absolventen insgesamt	ohne Hauptschulabschluss nach Förderschwerpunkten			mit Haupt- schul- abschluss	mit Real- schul- abschluss	mit Fach- hochschul- reife	mit allgemeiner Hochschul- reife
		insgesamt	davon Lernen	davon Sonstige				
Baden-Württemberg	5.561	4.335	2.861	1.474	1.047	153	-	26
Bayern	5.429	4.556	3.076	1.480	694	179	-	-
Berlin	1.519	923	626	297	496	90	-	10
Brandenburg	1.593	1.509	1.086	423	47	22	-	15
Bremen	339	276	80	196	63	-	-	-
Hamburg	802	639	469	170	155	8	-	-
Hessen	2.494	2.175	1.612	563	220	93	-	6
Mecklenburg-Vorpommern	1.623	1.320	962	358	267	36	-	-
Niedersachsen	5.036	3.808	3.087	721	1.148	80	-	-
Nordrhein-Westfalen	11.228	7.582	5.190	2.392	3.487	140	1	18
Rheinland-Pfalz	2.419	1.833	1.515	318	569	17	-	-
Saarland	579	385	192	193	194	-	-	-
Sachsen	2.500	2.047	1.484	563	402	51	-	-
Sachsen-Anhalt	2.192	1.677	1.164	513	471	44	-	-
Schleswig-Holstein	1.453	1.403	1.076	327	34	16	-	-
Thüringen	1.670	944	477	467	684	42	-	-
Deutschland	46.437	35.412	24.957	10.455	9.978	971	1	75

Quelle: KMK 2010b.

| BertelsmannStiftung

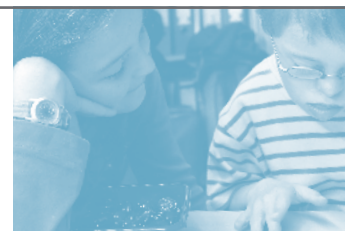


Tabelle A11: Anteile der Abgänger und Absolventen der Förderschulen nach Schulabschlüssen (2008/09)

Land	Abgänger/ Absolventen insgesamt	ohne Hauptschulabschluss nach Förderschwerpunkten			mit Haupt- schulab- schluss	mit Real- schulab- schluss	mit Fach- hochschul- reife	mit allge- meiner Hoch- schulreife
		insgesamt	davon Lernen	davon Sonstige				
Baden-Württemberg	5.561	78,0	66,0	34,0	18,8	2,8	0,0	0,5
Bayern	5.429	83,9	67,5	32,5	12,8	3,3	0,0	0,0
Berlin	1.519	60,8	67,8	32,2	32,7	5,9	0,0	0,7
Brandenburg	1.593	94,7	72,0	28,0	3,0	1,4	0,0	0,9
Bremen	339	81,4	29,0	71,0	18,6	0,0	0,0	0,0
Hamburg	802	79,7	73,4	26,6	19,3	1,0	0,0	0,0
Hessen	2.494	87,2	74,1	25,9	8,8	3,7	0,0	0,2
Mecklenburg-Vorpommern	1.623	81,3	72,9	27,1	16,5	2,2	0,0	0,0
Niedersachsen	5.036	75,6	81,1	18,9	22,8	1,6	0,0	0,0
Nordrhein-Westfalen	11.228	67,5	68,5	31,5	31,1	1,2	0,009	0,2
Rheinland-Pfalz	2.419	75,8	82,7	17,3	23,5	0,7	0,0	0,0
Saarland	579	66,5	49,9	50,1	33,5	0,0	0,0	0,0
Sachsen	2.500	81,9	72,5	27,5	16,1	2,0	0,0	0,0
Sachsen-Anhalt	2.192	76,5	69,4	30,6	21,5	2,0	0,0	0,0
Schleswig-Holstein	1.453	96,6	76,7	23,3	2,3	1,1	0,0	0,0
Thüringen	1.670	56,5	50,5	49,5	41,0	2,5	0,0	0,0
Deutschland	46.437	76,3	70,5	29,5	21,5	2,1	0,0	0,2

Quelle: Eigene Berechnungen nach KMK 2010b (vgl. die absoluten Werte in Tabelle 10).

| BertelsmannStiftung

Tabelle A12: Vergleich Allgemeiner Fachleistungen* von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Schwerpunkt Lernen) in Förderschulen und im Gemeinsamen Unterricht (Berlin 2005/06)

Klassenstufe	in Förderschulen				im Gemeinsamen Unterricht			
	Schülerzahl	prozentuale Verteilung	Mittelwert	Standardabweichung	Schülerzahl	prozentuale Verteilung	Mittelwert	Standardabweichung
7	749	23,3	99,5	19,5	217	34,2	101,8	20,3
8	893	27,7	105,7	22,1	217	34,2	110,5	23,9
9	869	27,0	114,8	23,8	128	20,2	113,8	22,0
10	708	22,0	124,8	24,9	72	11,4	120,0	22,4
insgesamt	3.219	100,0	110,9	24,4	634	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/Hoffmann 2009.

| BertelsmannStiftung



Tabelle A13: Jugendliche mit besonderem Förderbedarf (Schwerpunkt Lernen) beim Übergang Schule – Berufsausbildung

Angaben in Prozent

Bildungs-/Ausbildungsmerkmal	Integrationsschulen	Förderschulen
qualifizierter Schulabschluss	66	50
Wechsel in Ausbildung	65	52
darunter betrieblich	38	3
darunter nicht-betrieblich	27	49
davon Vollausbildung	55	33
davon theoriereduzierte Ausbildung	45	66
Fallzahl N	40	62

Quelle: Zusammenstellung nach Ginnold 2008a.

BertelsmannStiftung

Literatur und Quellen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2010): Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Gütersloh (www.laendermonitor.de).

Bundesrepublik Deutschland (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21.12.2008. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35. Berlin.

Feyerer, E. (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien.

Ginnold, A. (2008a): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Bad Heilbrunn.

Ginnold, A. (2008b): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung aus der Schule in Ausbildung und Beruf – differenziert nach Sonderschule bzw. Integrationsschule. In: Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.): Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Berlin. S. 27- 41.

Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1990): Integration der Lernbehinderten. Bern/Stuttgart.

Klemm, K. (2009a): Bildungsausgaben im föderalen System. Zur Umsetzung der Beschlüsse des Bildungsgipfels. Berlin.

Klemm, K. (2009b): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland – erstellt im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2008a): Auszüge aus dem Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. In: Verband Sonderpädagogik – Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V.: Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen 4/2008. S. 6-17.



Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2008b): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen/Berlin.

Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.) (2010): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster.

Kultusministerkonferenz (2010a): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in der schulischen Bildung. Diskussionspapier der Kultusministerkonferenz für die Fachtagung der Kultusministerkonferenz am 21./22.6. 2010. o.O.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2010b): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008. Bonn.

Lehmann, R./Hoffmann, E. (Hrsg.) (2009): BELLA. Ergebnisse der Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Klassen 7 – 10 und der Jugendlichen in BQL und BQL/FL. Münster.

Myklebust, J.G. (2006): Class placement and competence attainment among students with spezial educational needs. In: British Journal of Special Education. 2006, No.2. S. 60-69.

Riedo, D. (2000): Ich war früher ein schlechter Schüler... . Bern.

Statistisches Bundesamt (2009a): Fachserie 11, Reihe 1 – Allgemein bildende Schulen 2008/09. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2009b): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 1.3.2009. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2007): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen am 15.3.2006. Wiesbaden.

Werning, R./Löser, J.M. (2010): Inklusion: aktuelle Diskussionslinien, Widersprüche und Perspektiven. In: Die Deutsche Schule 2/2010. S. 103-114.

Wocken, H. (2007): Fördert Sonderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für ‚optimale Förderung‘. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn. S. 35-60.

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 u.a. 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

© 2010 Bertelsmann Stiftung

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

Verantwortlich

Antje Funcke

Gestaltung

Markus Diekmann, Bielefeld

Titelfoto

Veit Mette, Bielefeld

Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung
Carl-Bertelsmann-Straße 256
33311 Gütersloh
Telefon +49 5241 81-0
Fax +49 5241 81-681999

Antje Funcke
Programm Wirksame Bildungsinvestitionen
Telefon +49 5241 81-81243
Fax +49 5241 81-681243
antje.funcke@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de

www.wirksame-bildungsinvestitionen.de