Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten:

Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts

Nicole Hollenbach-Biele, Klaus Klemm

BertelsmannStiftung

Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten:

Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts

Nicole Hollenbach-Biele, Klaus Klemm

BertelsmannStiftung

Inhalt

Zusammenfassung 6

Einleitung 8

1 | Die bildungsstatistische Analyse: Inklusion kommt nur langsam voran 9

1.1 Die Entwicklung der Exklusionsquoten in Deutschland insgesamt und in den Bundesländern 10

1.2 Effekte der Veränderung der Exklusionsquoten 12

1.3 Trotz starken Anstiegs der Inklusionsquote: Exklusion sinkt nur langsam 13

1.4 Verteilung auf einzelne Förderschwerpunkte 14

1.5 Verteilung der inklusiv Unterrichteten auf die Bildungswege der Sekundarstufe I 15

1.6 Zwischenfazit: Was die bildungsstatistische Analyse zeigt 15

2 | Empirische Befunde zur Leistungsentwicklung 16

3 | Schulische Inklusion aus der Sicht der Beteiligten 20

3.1 Die Wahrnehmung der Gesellschaft: Zustimmung zur Inklusion bei Kritik an unzureichenden Rahmenbedingungen 20

3.2 Die Wahrnehmung der Lehrkräfte: Schlechte Vorbereitung und mangelhafte Ausstattung inklusiver Schulen 21

3.3 Die Sicht der Eltern: Je konkreter die eigenen Erfahrungen, desto positiver die Bewertung 21

3.3.1 Die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen schulischer Inklusion 27

3.3.2 Die Wahrnehmung der Arbeit der Lehrkräfte und der Qualität des Unterrichts 27

4 | Perspektiven des Projekts „Inklusive Schule“ 30

4.1 Zur künftigen Entwicklung der Exklusionsquoten 30

4.2 Das zu erwartende Angebot sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte 31

5 | Fazit 33

Literatur/Quellen 34

Tabellenanhang 37

Autorin und Autor 57

Zusammenfassung

Mit dem Beitritt zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung hat sich Deutschland verpflichtet, *„Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen“* auszuschließen. Heute, mehr als zehn Jahre nach Deutschlands Beitritt zu dieser UN-Konvention, untersuchen wir in der vorliegenden Studie, ob und inwieweit sich die Schulen hierzulande diesem Ziel angenähert haben. Im Mittelpunkt unseres Interesses stehen neben bildungsstatistischen Analysen vor allem die Ergebnisse der empirischen Schulforschung und die Wahrnehmung von schulischer Inklusion in der breiteren Öffentlichkeit, bei Eltern und bei Lehrkräften. Die zentralen Ergebnisse unserer Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Deutschland kommt insgesamt beim Abbau des „exklusiven“ Unterrichtens in Förderschulen nur langsam voran: 2008/09 wurden 4,8 Prozent aller Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 9 oder 10 in Förderschulen unterrichtet. Zehn Jahre später galt dies immer noch für 4,2 Prozent. Und: Im Schuljahr 2018/19 wurden deutschlandweit nahezu 26.000 Schülerinnen und Schüler aus den Grundschulen und aus den weiterführenden Schulen in Förderschulen überwiesen. Ein Blick in die einzelnen Bundesländer zeigt bei der Annäherung an die UN-Zielsetzung große Unterschiede: Auf der einen Seite finden wir Länder wie Baden-Württemberg, Bayern oder Rheinland-Pfalz, in denen der Anteil der Kinder und Jugendlichen, die Förderschulen besuchen, nach 2008/09 noch gestiegen ist; auf der anderen Seite gibt es aber auch Länder wie die drei Stadtstaaten oder das Flächenland Schleswig-Holstein, in denen dieser Anteil deutlich gesunken ist.

- Es gibt keinen empirisch abgesicherten Hinweis darauf, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lerngruppen im Vergleich zum Lernen in Förderschulen geringere Lernfortschritte machen würden. Schüler mit Förderbedarf lernen tendenziell besser in inklusiven Klassen, als dies in Förderschulen der Fall ist. Bisher vorliegende Arbeiten sehen im Leistungsbereich eher Vorteile des inklusiven Lernens sowie im Feld der schulischen Motivation und des Wohlbefindens in der Schule teils Vorteile des inklusiven und teils auch Vorteile des exklusiven Lernens. Gleichzeitig haben auch Schüler ohne Förderbedarf im fachlichen Lernen keine Nachteile und profitieren in anderen Lernbereichen vom gemeinsamen Lernen. Die acht Bundesländer, die in ihrer offiziellen Statistik Daten zu den erreichten Schulabschlüssen veröffentlichen, belegen: Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht verfehlen seltener als die in Förderschulen den Hauptschulabschluss.

- Die Einstellung der Gesamtbevölkerung zur schulischen Inklusion fällt überwiegend positiv aus: In aktuellen Umfragen befürwortet eine große Mehrheit gesellschaftliche Inklusion ebenso wie das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen. Gut drei Viertel aller Befragten stimmen der Feststellung zu, dass ein inklusives Schulsystem zu mehr Toleranz sowie zu einem besseren Miteinander führt und die Bereitschaft, sich sozial zu engagieren, erhöht.

- Eltern akzeptieren grundsätzlich den inklusiven Unterricht. Dabei variiert in Umfragen die Zustimmung zum gemeinsamen Lernen je nach Förderschwerpunkt deutlich. Hinsichtlich der Kinder und Jugendlichen mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen fällt sie sehr hoch aus, bei den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen befürworten zwei Drittel und mehr aller Eltern den gemeinsamen Unterricht, beim Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung begrüßen dagegen nur etwa ein Drittel die schulische Inklusion.

- Inklusion*erfahrene* Eltern – das zeigt unsere aktuelle Umfrage – sind insgesamt zufriedener mit den Schulen, Klassen und Lehrkräften ihrer Kinder. Demgegenüber äußern sich häufiger vor allem die Eltern, deren Kinder eine nicht inklusive Schule besuchen, verhalten zu den Potenzialen von Inklusion. So bewerten Eltern inklusiv lernender Kinder die Qualität des Unterrichts in inklusiven Lerngruppen überwiegend positiver als Eltern, deren Kinder in nicht inklusiven Gruppen lernen. Kritische Rückmeldungen beziehen sich vor allem auf die Raum- und Personalausstattung inklusiver Schulen und kommen sowohl von Eltern als auch von Lehrkräften.

- Lehrkräfte fühlen sich nicht gut vorbereitet: Insbesondere die Analysen aktueller Befragungen unter Lehrkräften zeigen, dass sich ein Gutteil von ihnen (je nach Umfrage ein Drittel bis die Hälfte aller Befragten) für die Arbeit in inklusiven Klassen unzureichend vorbereitet und schlecht begleitet fühlt. Tendenziell möchten sie lieber keine inklusive Klasse als Klassenlehrer oder Klassenlehrerin übernehmen.

- Auch in den kommenden Jahren wird die Exklusionsquote nicht sinken: Aus den Planungen der Bundesländer ist ablesbar, dass im Durchschnitt aller Bundesländer der Anteil der Kinder, die in Förderschulen unterrichtet werden, bis 2030/31 auf dem 2018/19 erreichten Niveau von 4,2 Prozent verharren wird. Folgt man diesen Planungen, so ist für Deutschland insgesamt nicht mit einem Fortschritt bei der Annäherung an die Zielsetzungen der UN-Konvention zu rechnen. Hinter diesem Durchschnittswert liegen gleichwohl erhebliche länderspezifische Unterschiede: Einerseits finden wir Länder wie Bayern, Hessen oder auch Mecklenburg-Vorpommern, in denen sogar mit wieder wachsenden Anteilen der Kinder und Jugendlichen, die in Förderschulen lernen, geplant wird. Andererseits sehen wir aber auch Länder wie die drei Stadtstaaten, Niedersachsen oder Schleswig-Holstein, die mit weiter sinkenden Anteilen rechnen.

- Die Möglichkeiten der Bundesländer, Schulentwicklungsprozesse – auch die hin zur inklusiven Schule – voranzubringen, sind angesichts des großen Lehrkräftemangels stark eingeschränkt: Es fehlen sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkräfte, es fehlen Grundschullehrkräfte und es fehlen Lehrkräfte für die nicht gymnasialen Schulformen des Sekundarbereichs I.

Einleitung

Im Frühjahr 2009 ist Deutschland der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen beigetreten. Bezogen auf Schulbildung heißt es in Artikel 24 dieser Konvention: Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass *„Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden"*. Dieser viel zitierte Artikel 24 verpflichtet die Vertragsstaaten auch sicherzustellen, *„dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden"*, dass für *„Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern"*, und dass *„wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden"* (Beauftragter 2010).

Auch im zehnten Jahr nach dem Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) bleibt die Debatte um den gemeinsamen Unterricht hoch emotional: Nach wie vor fehlen empirische Belege, um die Fragen nach qualitätsvoller und erfolgreicher Umsetzung in Deutschland insgesamt und in den Bundesländern zu beantworten. Anders formuliert: Wir wissen nicht, ob und inwiefern die geforderten Vorkehrungen für die Bedürfnisse der Einzelnen getroffen und die individuell angepassten Unterstützungsmaßnahmen im Alltag des Schulbetriebs tatsächlich geboten werden.

Unsere Analyse gibt einen Überblick über die Befunde, die als belastbar für den Fortschritt des deutschen Schulsystems hin zu einer inklusiven Landschaft gesehen werden können. In vier Abschnitten zeigen wir, wo Deutschland und die 16 Bundesländer auf dem Weg zur Umsetzung der UN-BRK stehen, was wir inzwischen über die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern wissen und welche Erfahrungen die Beteiligten mit inklusivem Unterricht gemacht haben:

- Kapitel 1 präsentiert eine bildungsstatistische Analyse des Standes der Inklusion auf der Basis der von der Kultusministerkonferenz (KMK) 2020 veröffentlichten Daten zum Schuljahr 2018/19 und der Entwicklung seit 2008/09. Im Mittelpunkt stehen dabei die länderspezifischen Exklusionsquoten.

- Kapitel 2 beschäftigt sich mit den durch empirische Studien abgesicherten Befunden zu den Wirkungen der Inklusion und nimmt vergleichende Untersuchungen zur Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Blick.

- Kapitel 3 befasst sich auf der Grundlage ausgewählter Befragungen mit der Wahrnehmung des Unterrichts in inklusiv arbeitenden im Vergleich zu dem in nicht inklusiv arbeitenden Lerngruppen. Dabei liefern aktuelle Daten zu den Erfahrungen von Eltern mit Inklusion einen wichtigen Gradmesser für den „Erfolg" dieser Reform.

- Zum Abschluss wird in einem vierten Kapitel ein für die weitere Entwicklung des Projekts „Inklusive Schule" wichtiger Aspekt beleuchtet: Wir betrachten, wie die Prognosen der 16 Bundesländer zur Entwicklung der Zahlen von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen ausfallen. Dieser Aspekt ist für die Personalbedarfsplanung ebenso bedeutsam wie für die regionale Schulentwicklungsplanung.

1| Die bildungsstatistische Analyse: Inklusion kommt nur langsam voran

Die statistischen Darstellungen der Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die die Kultusministerkonferenz regelmäßig veröffentlicht (zuletzt KMK 2020), stützen sich auf folgende Daten:

- die Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler, die der Schulpflicht in allgemeinbildenden Schulen unterliegen, die also die Jahrgangsstufen 1 bis 9 (bzw. in einzelnen Bundesländern bis 10) der allgemeinen Schulen – das sind in der KMK-Terminologie alle allgemeinbildenden Schulen ohne die Förderschulen sowie ohne Abendhaupt- und Abendrealschulen – oder die Förderschulen besuchen, sowie

- die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde – unterteilt in die beiden Gruppen derer, die ihrer Schulpflicht in allgemeinen Schulen bzw. in Förderschulen nachkommen. Für die Analyse dieser Daten nutzen wir die Begriffe „Förderquote", „Exklusionsquote", „Inklusionsquote" und „Inklusionsanteil".

Förderquoten: Sie geben den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I an (also der Schüler und Schülerinnen der Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. in einzelnen Bundesländern bis 10) – unabhängig von deren Förderort.

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

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

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

Diese Datengruppen sowie die verwendeten Begriffe werden im Folgenden am Beispiel der entsprechenden Daten des Schuljahres 2018/19 verdeutlicht:

TABELLE 1 **Inklusion: Schülerinnen- und Schülerzahlen, Quoten und Anteile (2018/19)**

Jahr	Schülerinnen und Schüler				Quoten bzw. Anteile (in Prozent)			
	Jahrgänge 1 bis 9/10	mit Förderbedarf insgesamt	in allgemeinen Schulen	in Förderschulen	Förderquote	Exklusionsquote	Inklusionsquote	Inklusionsanteil
2018/19	7.370.856	544.640	234.796	309.844	7,4	4,2	3,2	43,1

Quelle: Tabellen A1 bis A4

BertelsmannStiftung

Im Schuljahr 2018/19 kamen in den allgemeinbildenden Schulen (also in den Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. bis 10 der allgemeinen Schulen und der Förderschulen) insgesamt 7.370.856 Schülerinnen und Schüler ihrer Schulpflicht nach: Bei 544.640 von ihnen wurde ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert, die Förderquote lag also bei 7,4 Prozent. Für diese Daten ebenso wie für alle folgenden bildungsstatistischen Werte ist es wichtig zu wissen, dass die Gruppe der Kinder und Jugendlichen, die dem Förderschwerpunkt „Kranke" zugerechnet werden, bei der Ermittlung der Förderquoten, der Exklusionsquoten, der Inklusionsquoten und der Inklusionsanteile nicht einbezogen werden. Damit schließen wir uns der Praxis der KMK an, die bezüglich dieses Förderschwerpunktes seit 2016/17 so verfährt. Daraus folgt allerdings, dass die Vergleichbarkeit mit Daten, die von den Autoren dieser Studie in früheren Arbeiten vorgestellt wurden, nur eingeschränkt gegeben ist.

2018/19 lernten von den 544.640 Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf 234.796 in allgemeinen Schulen (die Inklusionsquote lag bei 3,2 %) und 309.844 in Förderschulen (bei einer Exklusionsquote von 4,2 %). Die Summe der Quoten des Lernortes „allgemeine Schule" (3,2 %) und „Förderschule" (4,2 %) ergibt die Förderquote. Da 234.796 der insgesamt 544.640 Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf allgemeine Schulen besuchten, lag der Inklusionsanteil bei 43,1 Prozent (vgl. Tabelle 1).

In der weiteren bildungsstatistischen Analyse, bei der es ja um die Annäherung an die Zielsetzung der UN-Konvention geht, stellen wir die Exklusionsquote in den Mittelpunkt. Diese Quote gibt an, wie hoch der Anteil von Kindern und Jugendlichen ist, der eine Förderschule besucht. Damit können wir beziffern, wie weit sich Deutschland insgesamt und seine 16 Bundesländer dem Ziel, „Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen" auszuschließen, angenähert haben. Die Konzentration auf die Exklusionsquote ist auch deshalb sinnvoll, weil die Erfassung der inklusiv unterrichteten Kinder und Jugendlichen und damit auch die Inklusionsquote kein vollständiges Bild wiedergibt: Dies ergibt sich auch daraus, dass die diagnostische Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Regel nicht bei Eintritt in die Grundschule, sondern erst im Verlauf der ersten Schuljahre erfolgt. Das Saarland diagnostiziert in den allgemeinen Schulen seit 2016/17 grundsätzlich nur noch, wenn eine Überweisung auf eine der Förderschulen ansteht.

1.1 Die Entwicklung der Exklusionsquoten in Deutschland insgesamt und in den Bundesländern

Im Schuljahr 2008/09 wurden in Deutschland insgesamt 4,8 Prozent der Kinder und Jugendlichen der Sekundarstufe I in Förderschulen unterrichtet. Bis 2018/19 ist diese Exklusionsquote auf 4,2 Prozent zurückgegangen (vgl. Tabelle 2). Damit hat sich die Exklusionsquote in den betrachteten zehn Jahren um gerade einmal 0,6 Prozentpunkte verringert.

TABELLE 2 **Quoten bzw. Anteile im Zeitverlauf**

Jahr	Förderquote	Exklusions-quote	Inklusions-quote	Inklusions-anteil
2008/09	5,9	4,8	1,1	18,8
2018/19	7,4	4,2	3,2	43,1

Werte in Prozent
Quelle: vgl. Tabelle A1

BertelsmannStiftung

Parallel zu der leicht rückläufigen Exklusionsquote ist in den Schuljahren von 2008/09 bis 2018/19 deutschlandweit auch in den Förderschulen die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf auf 80,8 Prozent zurückgegangen (vgl. zu diesen und den folgenden Daten Tabelle 3). Dieser Rückgang ist stärker ausgeprägt als der Rückgang der Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 9 bzw. 10 der allgemeinbildenden Schulen (auf 92,2 %). Infolge des Rückgangs der Schülerzahlen der Förderschulen hat sich auch die Zahl der Standorte der Förderschulen von 3.302 auf 2.835 (auf 85,9 %) verringert. Schließlich ging im Zuge dieser Entwicklungen ebenfalls die durchschnittliche Zahl der Schülerinnen und Schüler in den Schulstandorten leicht zurück: Besuchten 2008/09 im Schnitt noch 116 Schülerinnen und Schüler einen Schulstandort, sind es im Schuljahr 2018/19 noch 109 Kinder und Jugendliche je Standort.

TABELLE 3 **Entwicklung von Schüler- und Standortzahlen**

Schüler-/Standortzahl	2008/09	2018/19	Rückgang auf (in Prozent)
in allgemeinen Schulen*	7.990.121	7.370.856	92,2
in Förderschulen	383.582	309.844	80,8
Förderschulstandorte	3.302	2.835	85,9
Schüler je Standort	116	109	94,0

*in Primar- und in Sekundarstufe I (Jahrgänge 1 bis 9 bzw. 10)

Quellen: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: Tabellen A1 und A2 sowie Statistisches Bundesamt 2010, 2019

BertelsmannStiftung

Dass eine länderspezifische Betrachtung der Exklusionsquoten ein deutlich differenzierteres Bild ergibt, zeigen die folgenden Länderdaten (vgl. die Tabellen 4 und A1): In Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz sind die Exklusionsquoten von 2008/09 bis 2018/19 gestiegen; diese drei Länder haben sich von dem in der UN-Konvention formulierten Ziel in den Jahren seit 2008/09 also tendenziell entfernt. Im Saarland ist die Exklusionsquote auf gleichbleibendem Niveau geblieben; hier wurde also beim Erreichen der Zielvorgabe der UN-Konvention kein Fortschritt erreicht. Dieser Entwicklung gegenüber stehen zwölf Bundesländer, in denen die Exklusionsquoten (teils deutlich) gesunken sind. Diese Länder – allen voran Bremen mit einer Exklusionsquote von 0,9 Prozent sowie Schleswig-Holstein mit 2,2 Prozent – zeigen, dass die Zielsetzung der UN-Konvention in Deutschland durchaus erreichbar ist.

TABELLE 4 **Länderspezifische Entwicklung der Exklusionsquoten**

Land	2008/09	2018/19	Differenz (in Prozentpunkten)
Rheinland-Pfalz	3,8	4,2	+0,4
Baden-Württemberg	4,5	4,8	+0,3
Bayern	4,5	4,7	+0,2
Saarland	4,0	4,0	0,0
Hessen	3,9	3,4	-0,5
Nordrhein-Westfalen	5,1	4,6	-0,5
Schleswig-Holstein	3,1	2,2	-0,9
Niedersachsen	4,4	3,2	-1,2
Sachsen	6,9	5,6	-1,3
Brandenburg	5,4	4,0	-1,4
Berlin	4,2	2,4	-1,8
Hamburg	4,9	2,9	-2,0
Sachsen-Anhalt	8,7	6,1	-2,6
Mecklenburg-Vorpommern	8,9	5,7	-3,2
Bremen	4,6	0,9	-3,7
Thüringen	7,5	3,7	-3,8
Deutschland	4,8	4,2	-0,6

Werte in Prozent
Quelle: Tabelle A1

BertelsmannStiftung

Dass sich die Exklusionsquoten zumindest in den meisten Ländern und im Durchschnitt Deutschlands verringert haben und deutschlandweit die Zahl der Förderschulstandorte zurückgegangen ist, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass es nach wie vor starke Schülerbewegungen zwischen den beiden Lernorten gibt: So sind 2018/19 – in Zeiten des Ausbaus der schulischen Inklusion – deutschlandweit insgesamt 25.662 Schülerinnen und Schüler aus den allgemeinen Schulen in Förderschulen gewechselt: 10.572 aus den Grundschulen und weitere 15.090 aus den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe I. Diese Zahl der Lernortwechsler entsprach in dem Schuljahr 11,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler der aufnehmenden Förderschulen (vgl. zu diesen Daten sowie zu deren länderspezifischer Ausprägung Tabelle A5).

Eine Analyse der Exklusionsquoten, die die Entwicklung in den einzelnen Förderschwerpunkten in den Blick nimmt, führt zu einer unverkennbaren schwerpunktspezifischen Ausdifferenzierung. In Deutschland insgesamt ist die Exklusionsquote lediglich in zwei Förderschwerpunkten zurückgegangen (vgl. Tabelle 5): im Förderschwerpunkt Lernen um rund einen Prozentpunkt (von 2,14 auf 1,16 %) und – deutlich schwächer – im Förderschwerpunkt Sprache von 0,47 auf 0,39 Prozent. In den übrigen Schwerpunkten ist diese Quote in etwa konstant geblieben oder sogar gestiegen: im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von 0,94 auf 1,11 Prozent sowie im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung von 0,44 auf 0,56 Prozent. In der Gruppe, die übergreifende Förderschwerpunkte und nicht zuzuordnende Förderschüler und -schülerinnen umfasst, gibt es darüber hinaus einen Zuwachs von 0,30 auf 0,46 Prozent. Dieses Bild findet sich in gleicher Weise in der großen Mehrzahl der 16 Bundesländer – wenn auch auf unterschiedlichem Niveau (vgl. Tabelle A6).

TABELLE 5 **Entwicklung der Exklusionsquoten in Deutschland – nach Förderschwerpunkten**

Förderschwerpunkt	2008/09	2018/19
Insgesamt*	4,80	4,20
Lernen	2,14	1,16
Emotionale und soziale Entwicklung	0,44	0,56
Sprache	0,47	0,39
Geistige Entwicklung	0,94	1,11
Körperlich-motorische Entwicklung	0,31	0,32
Hören	0,14	0,14
Sehen	0,06	0,06
übergreifend/ohne Zuordnung	0,30	0,46

*bei der Summenbildung Abweichungen durch Rundungseffekte
Werte in Prozent
Quelle: Vgl. Anhang, Tabelle A6

BertelsmannStiftung

1.2 Effekte veränderter Exklusionsquoten

Zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2018/19 sind, wie in Tabelle 3 angeführt, die Schülerzahlen in Deutschland auf 92,2 Prozent des Ausgangswerts gesunken. Selbst bei konstanter Exklusionsquote wäre also die absolute Zahl von Schülern an Förderschulen zurückgegangen. Um den tatsächlichen Effekt einer sinkenden Exklusionsquote ausweisen zu können, muss man diesen daher um die generell sinkenden Schülerzahlen „bereinigen". Daraus ergibt sich Folgendes: Unterstellt, die Exklusionsquoten wären 2018/19 noch auf dem Stand von 2008/09, also deutschlandweit und für alle Förderschwerpunkte gemeinsam bei 4,8 Prozent der insgesamt knapp 7,4 Mio. Schülerinnen und Schüler geblieben, wären in diesem Jahr nicht 309.844, sondern 353.801 Schülerinnen und Schüler in den „exklusiven" Förderschulen unterrichtet worden. Die Verringerung der Exklusionsquote, die von 2008/09 bis 2018/19 erreicht wurde, hat bundesweit dazu geführt, dass 43.957 Kinder und Jugendliche weniger exklusiv in Förderschulen lernen (vgl. dazu die Tabellen 6 und A7). Anders gewendet: All die Anstrengungen der Jahre nach Deutschlands Beitritt zur UN-Konvention haben bewirkt, dass knapp 44.000 Kinder und Jugendliche, die ohne den Prozess der Inklusion auf Förderschulen gegangen wären, jetzt in allgemeinen Schulen unterrichtet werden.

TABELLE 6 **Effekte veränderter Exklusionsquoten – Deutschland insgesamt**

Schülerzahlen 2018/19	Exklusionsquoten		Zahl der Förderschüler bei		Differenz
	2008/09	2018/19	E-Quote 08/09	E-Quote 18/19	
7.370.856	4,8	4,2	353.801	309.844	-43.957

Lesehilfe: Wäre 2018/19 die Exklusionsquote noch auf dem Stand des Jahres 2008/09 gewesen (4,8 %), hätte es in Deutschland insgesamt 43.957 weniger Schülerinnen und Schüler gegeben, die exklusiv in Förderschulen lernen.
Werte absolut und in Prozent
Quelle: Vgl. Anhang, Tabelle A7

BertelsmannStiftung

TABELLE 7 **Effekte veränderter Inklusionsquoten – Deutschland insgesamt**

Schülerzahlen 2018/19	Exklusionsquoten		Zahl der Förderschüler bei		Differenz
	2008/09	2018/19	I-Quote 18/19	I-Quote 08/09	
7.370.856	1,1	3,2	234.796	84.396	150.400

Lesehilfe: Wäre 2018/19 die Inklusionsquote noch auf dem Stand des Jahres 2008/09 gewesen (1,1 %), hätte es in Deutschland insgesamt 150.400 weniger Schülerinnen und Schüler gegeben, die inklusiv in allgemeinen Schulen lernen.
Werte absolut und in Prozent
Quelle: Vgl. Anhang, Tabelle A7

BertelsmannStiftung

Eine länderspezifische Betrachtung der Effekte der gestiegenen bzw. gesunkenen Exklusionsquoten macht zudem sehr deutlich, dass sich die Mehrzahl der Länder seit 2008/09 dem Inklusionsziel der UN-Konvention angenähert hat. Einige haben sich hingegen unverkennbar weiter entfernt. Wie sich diese Entwicklungen in konkreten Schülerzahlen niederschlagen, zeigt folgendes Gedankenspiel: Infolge gestiegener Exklusionsquoten von 2008/09 bis 2018/19 lagen die Zahlen der Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen in drei Bundesländern im Schuljahr 2018/19 höher, als sie gelegen hätten, wenn noch die Exklusionsquoten des Jahres 2008/09 gegolten hätten: in Baden-Württemberg um 2.887, in Bayern um 2.771 und in Rheinland-Pfalz um 1.468 Schülerinnen und Schüler. In den übrigen Bundesländern hat der Rückgang der Exklusionsquoten zu einer – im Saarland mit 62 kaum messbaren – Verringerung der Schülerzahl in den Förderschulen geführt: In Thüringen z. B. wären 2018/19 (unter der Annahme einer seit 2008/09 stagnierenden Exklusionsquote von 7,5 %) 6.568 Schülerinnen und Schüler mehr als die tatsächlich ermittelten 6.557 Förderschüler gezählt worden. Diese 6.568 Kinder und Jugendlichen lernen in Thüringen aufgrund der gesunkenen Exklusionsquoten an einer inklusiven Schule statt an einer Förderschule.

1.3 Trotz starken Anstiegs der Inklusionsquote: Exklusion sinkt nur langsam

Mit einem Vorgehen wie dem im vorigen Abschnitt vorgestellten Gedankenspiel mit konstant bleibenden Quoten lassen sich auch die Auswirkungen einer steigenden Inklusionsquote auf die Entwicklung der konkreten Schülerzahlen skizzieren. Stellen wir uns vor, die Inklusionsquoten hätten sich seit 2008/09 nicht verändert, lägen also 2018/19 deutschlandweit und für alle Förderschwerpunkte gemeinsam noch bei 1,1 Prozent (vgl. Tabelle A1) der insgesamt knapp 7.370.856 Schülerinnen und Schüler. Dann wären 2018/19 nicht 234.796, sondern lediglich 84.396 Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiv arbeitenden allgemeinen Schulen unterrichtet worden.

Auch hier wieder anders gewendet: Die gestiegene Inklusionsquote an allgemeinen Schulen hat dazu geführt, dass sich die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Jahren seit 2008/09 um 150.400 Kinder und Jugendliche erhöht hat. Nur ein Teil von ihnen – nämlich 43.957 – ist auf die Verringerung der Exklusionsquote zurückzuführen (vgl. dazu die Tabellen 7 und A7).

Die Gründe dafür, dass sich der zahlenmäßige Rückgang der Schülerinnen und Schüler in den Förderschulen und der gleichzeitige Anstieg der Zahlen der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nicht entsprechen, sind vielfältig. Vier Erklärungen werden dazu diskutiert:

Erklärungsansatz 1:
Immer mehr Schüler sind den Anforderungen der allgemeinen Schule nicht gewachsen.

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnte gestiegen sein, weil die Zahl der Kinder, die den Anforderungen der allgemeinen Schulen nicht gerecht und infolgedessen als sonderpädagogisch förderungsbedürftig diagnostiziert werden, zugenommen hat. Die empirische Grundlage für diesen Erklärungsansatz ist allerdings schwach. So belegen die größeren deutschen Leistungsstudien der Jahre 2006 bis 2018 für die Gruppe der fünf Prozent schwächsten Schülerinnen und Schüler bei den schulisch vermittelten Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften die folgende Entwicklung (vgl. Tabelle A8): Bei den Viertklässlern haben sich die Kompetenzwerte – folgt man den Befunden der IGLU- und der TIMS-Studien – im Leseverständnis zwischen 2006 und 2016 verschlechtert; dies ist jedoch begleitet von einem Leis-

tungszuwachs von 2007 bis 2015 in den Naturwissenschaften und von gleichbleibenden Leistungen in Mathematik. Bei den 15-Jährigen blieben die Leistungen in der Lesekompetenz und in den Naturwissenschaften zwischen 2009 und 2015 auf gleichem Niveau, in Mathematik haben sie sich verbessert. In allen drei Kompetenzbereichen sind die Leistungen der 15-Jährigen allerdings zwischen 2015 und 2018 unverkennbar zurückgegangen.

Erklärungsansatz 2:
Wenn Schulen mehr diagnostizierte Kinder und Jugendliche melden, erhalten sie mehr Ressourcen.

Eine Ursache für den Anstieg der Schülerzahl mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnte darin liegen, dass in zahlreichen Ländern die Ressourcenzuweisung an allgemeine Schulen an die Zahl der dort diagnostizierten Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gekoppelt ist. Dieser Zusammenhang könnte dazu verleiten, einen solchen Förderbedarf bei zusätzlichen Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren, um damit die an den einzelnen Schulen verfügbaren Lehrerstellen zu erhöhen – nicht zuletzt zugunsten eben dieser Kinder und Jugendlichen. Auf diesen Zusammenhang, in der Fachliteratur als „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ beschrieben, hat Hans Wocken bereits 1996 hingewiesen: Schon damals schrieb er dem diagnostischen Testat „Behinderung“ bzw. „Förderbedarf“ die „Funktion eines Berechtigungsscheins für Lehrerstunden“ zu (1996: 34).

Erklärungsansatz 3:
Die Diagnosekompetenzen von Lehrkräften haben sich verbessert.

Der Anstieg der diagnostizierten Fälle könnte eine Folge der Tatsache sein, dass im Verlauf des Ausbaus inklusiven Unterrichtens in den allgemeinen Schulen Lehrkräfte aufmerksamer und individualisierender auf einzelne schwächere Schülerinnen und Schüler blicken – also auf diejenigen Kinder und Jugendlichen, die „immer schon“ in allgemeinen Schulen unterrichtet wurden. Dieses genauere Hinsehen wäre sehr wünschenswert, wenn man sich zugleich ins Bewusstsein ruft, dass laut Überprüfung der Bildungsstandards am Ende der 9. Jahrgangsstufe – IQB-Bildungstrend 2015 (Stanat et al. 2016) – deutschlandweit 7,7 Prozent aller Neuntklässler in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler (bei Nichtberücksichtigung der Testteilnehmer mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf) die Mindeststandards für den Hauptschulabschluss (Stanat et al. 2016: 182) verfehlt haben. Dass diese Schülergruppe im Verlauf der Durchdringung der Schulen durch das Inklusionskonzept stärker beachtet und gefördert wird, kann nur als Gewinn der Inklusion verstanden werden. Die Beobachtungen befragter Eltern (vgl. Abschnitt 3.3 weiter unten), laut denen im inklusiven Unterricht grundsätzlich stärker individualisierend unterrichtet wird, stützen diese Überlegung.

Erklärungsansatz 4:
Diagnosen wirken in Zeiten der Inklusion weniger stigmatisierend.

Aufgrund der zunehmenden Verankerung des inklusiven Unterrichts ist die Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr automatisch verbunden mit dem Wechsel auf eine Förderschule. Vielmehr bedeutet die Diagnose weniger Stigmatisierung und eine bessere Förderung der individuellen Bedürfnisse – dieses Verständnis setzt sich allmählich auch bei Eltern und Lehrkräften durch.

1.4 Verteilung auf einzelne Förderschwerpunkte

Der Darstellung, wie die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte verteilt sind, muss ein Hinweis vorangestellt werden: Da einzelne Bundesländer in den allgemeinen Schulen von einer Diagnostik des sonderpädagogischen Förderbedarfs vollständig (Saarland) oder zumindest während der Schuleingangsphase absehen, treffen die Verteilungswerte in Tabelle 8 nur annähernd zu. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen weisen die Daten auf eine deutliche Verschiebung der Förderschwerpunkte seit 2008/09 hin. Während der Anteil des Förderschwerpunkts „Lernen“ um 9,3 Prozentpunkte (von 44,7 auf 35,4 %) zurückgegangen ist, stieg der Anteil im Förderschwerpunkt „Soziale und emotionale Entwicklung“ um 5,8 Prozentpunkte. Die Summe der drei Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“ ist von 67,3 Prozent im Jahr 2008/09 auf 63,3 Prozent (2018/19) zurückgegangen. In den anderen Förderschwerpunkten finden sich durchgängig nur kleinere Verschiebungen. Die Mehrzahl der Bundesländer bietet ein vergleichbares Entwicklungsmuster; vereinzelt ergibt sich ein abweichendes Bild – meist erklärbar durch Anteilsveränderungen in der Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die keinem Förderschwerpunkt zugeordnet werden (vgl. Tabelle A9).

1.5 Verteilung der inklusiv Unterrichteten auf die Bildungswege der Sekundarstufe I

Die Verteilung der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Bildungswege in den Sekundarschulen ist durch einen prinzipiellen Widerspruch gekennzeichnet: Das Schulsystem in Deutschland muss in den Schulen der Sekundarstufe I inklusives Unterrichten in einem gegliederten, also auf Exklusion ausgerichteten System durchsetzen (vgl. die Tabellen 9 und A10). Die damit verbundene Problematik wird daran deutlich, dass sich die einzelnen Bildungswege der Sekundarschulen sehr unterschiedlich am inklusiven Unterricht beteiligen: Von den in der Sekundarstufe inklusiv unterrichteten Jugendlichen lernen deutschlandweit lediglich 6,9 Prozent an Gymnasien und 7,7 Prozent an Realschulen, 5,3 Prozent an Orientierungsstufen und 16,5 Prozent an Hauptschulen. Nahezu zwei Drittel werden an Schulen mit mehreren Bildungsgängen (20,4 %) und an Gesamtschulen (42,6 %) unterrichtet. Dieses Verteilungsmuster findet sich – mit geringfügigen Variationen – auch in den einzelnen Bundesländern (vgl. Tabelle A10).

TABELLE 8 **Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen und in Förderschulen auf die Förderschwerpunkte**

	2008/09**	2018/19**
Schülerzahl insgesamt	472.366	544.640
Lernen	44,7	35,4
Emotionale und soziale Entwicklung	11,7	17,6
Sprache	10,9	10,3
Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache (Summe)	67,3	63,3
Geistige Entwicklung	16,4	17,3
Körperlich-motorische Entwicklung	6,6	6,9
Hören	3,2	4,0
Sehen	1,5	1,7
übergreifend/ohne Zuordnung	5,2	6,8

Werte in Prozent
* Im Saarland sind nur Schülerinnen und Schüler der Förderschulen enthalten, in den übrigen Ländern findet sich eine Unterschätzung der Anteilswerte, da einzelne Länder in den unteren Jahrgangsstufen der Grundschulen keine Diagnosen durchführen.
** Abweichungen in der Summenbildung bei den Prozentwerten durch Rundungseffekte
Quelle: Vgl. Anhang, Tabelle A9

BertelsmannStiftung

1.6 Zwischenfazit: Was die bildungsstatistische Analyse zeigt

Der Rückblick auf die hier vorgestellten Befunde der bildungsstatistischen Analyse zeigt sehr deutlich: Einerseits gibt es eine Reihe von Ländern, die sich seit dem Beitritt Deutschlands zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von dem in dieser Konvention vorgezeichneten Ziel weiter entfernt haben, andererseits haben sich einzelne Länder diesem Ziel sehr weit angenähert. Für Deutschland insgesamt lässt sich feststellen, dass das Land beim Abbau des „exklusiven" Unterrichtens in Förderschulen nur langsam voranschreitet. Dies kommt auch darin zum Ausdruck, dass nach wie vor jährlich etwa 25.700 Kinder und Jugendliche aus allgemeinen Schulen auf Förderschulen wechseln.

Im Verlauf des Inklusionsprozesses hat sich die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte leicht verschoben: Der Schwerpunkt „Lernen" hat etwa neun Prozentpunkte „verloren", während der Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung" knapp sechs Prozentpunkte „hinzugewonnen" hat. Und schließlich entwickelt sich (bezogen auf die Schulformen) das gemeinsame Lernen in den meisten Bundesländern hin zu einer Inklusion in der Exklusion, denn in den weiterführenden Bildungswegen des gegliederten Schulsystems beteiligen sich die tradierten Schulformen Realschule und Gymnasium eher weniger an der Inklusion.

TABELLE 9 **Verteilung inklusiv unterrichteter Jugendlicher auf die Bildungswege der Sekundarstufe I, 2018/19**

Orientierungs-stufen	Haupt-schulen	Schulen mit mehreren Bildungswegen	Real-schulen	Gymnasien	Gesamt-schulen	Waldorf-schulen
5,3	16,5	20,4	7,7	6,9	42,6	0,5

Werte in Prozent. Quelle: Vgl. Anhang, Tabelle A10

BertelsmannStiftung

2| Empirische Befunde zur Leistungsentwicklung

In den Debatten um Vor- und Nachteile von separierenden Förderschulen bzw. von Unterricht in allgemeinen Schulen steht die Frage nach der Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt des Interesses. Zu ihrer Beantwortung finden sich international und – nach einer inzwischen mehr als dreißigjährigen Erfahrung mit Gemeinsamem Unterricht – auch national einige empirische Studien. Zusammenfassend schreiben Stranghöner et al. zum Ergebnis dieser Studien: „Die Mehrzahl nationaler wie internationaler Befunde deuten darauf hin, dass Kinder mit SFB (sonderpädagogischem Förderbedarf; Anm. der Autoren) bessere Leistungen zeigen, wenn sie inklusiv beschult werden" (Stranghöner et al. 2017: 127; vgl. auch Preuss-Lausitz 2019). Allerdings muss darauf verwiesen werden, dass die meisten dieser Studien keine standardisierten Leistungstests verwenden und vielfach nicht adäquate Vergleichsgruppen einbeziehen. Zudem beziehen sich die deutschen Studien zu dieser Fragestellung überwiegend auf Kinder der Grundschulen bzw. der Jahrgangsstufen 1 bis 4 der Förderschulen – und zwar nur auf die Schülerinnen und Schüler, die den Förderschwerpunkten „Lernen'" „Emotionale und soziale Entwicklung" und „Sprache" zuzurechnen sind. Allerdings lassen sich immerhin zwei Drittel aller Kinder und Jugendlichen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf diesen drei Förderschwerpunkten zurechnen (vgl. den Abschnitt 1.4 und Tabelle 8).

Bei den deutschen Studien, die die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den beiden Lernorten „allgemeine Schule" und „Förderschule" vergleichen, sind zwei Typen zu unterscheiden: Untersuchungen, die Leistungen im Querschnitt vergleichen, sowie Längsschnittstudien, die die Leistungsentwicklung im Zeitverlauf in den Blick nehmen. Im Folgenden sollen aktuelle Befunde je einer Querschnittstudie (Kocaj et al. 2017) und einer Längsschnittstudie (Stranghöner et al. 2017) berichtet werden. Beiden Studien ist gemeinsam, dass sie mit standardisierten Tests arbeiten und ein Verfahren einsetzen, bei dem die Bedeutung potenzieller Einflussfaktoren wie kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht und sozioökonomischer Status auf die Leistungen und deren Entwicklung berücksichtigt werden. Kocaj et al. erläutern dies so: „Jedem Kind mit SFP (sonderpädagogischem Förderbedarf; Anm. der Autoren) aus einer allgemeinen Schule wird ein in diesen Merkmalen sehr ähnliches Kind aus einer Förderschule zugeordnet. Anschließend werden nur diese ‚statistischen Zwillinge' in ihren schulischen Kompetenzen (…) miteinander verglichen" (Kocaj et al. 2017: 306).

Kocaj et al. haben bei der Überprüfung zum Erreichen der Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der vierten Jahrgangsstufe im Schuljahr 2015/16 die schulischen Kompetenzen sowie die schulische Motivation von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen untersucht (2017). Sie beziehen sich dabei auf Schülerinnen und Schüler der Förderschwerpunkte „Lernen", „Sprache" sowie „Emotionale und soziale Entwicklung". Die Ergebnisse ihrer querschnittlich angelegten Studie zeigen (ebd.: 307 ff.):

- Im Förderschwerpunkt „Lernen" erreichen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Teilgebieten Lesen, Zuhören und Mathematik höhere Kompetenzwerte als vergleichbare Kinder in Förderschulen. Im Kompetenzbereich Orthografie findet sich zwischen den beiden Lernorten kein signifikanter Unterschied.

- Im Förderschwerpunkt „Sprache" ergibt sich ein vergleichbares Bild: Beim Lesen, beim Zuhören und in der Mathematik erzielen Kinder des Lernorts allgemeine Schule gleichfalls (wenn auch weniger stark ausgeprägt) signifikant höhere Kompetenzwerte als die Kinder der Förderschulen; auch hier ergeben sich im Kompetenzbereich Orthografie keine signifikanten Unterschiede.

- Im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung" lassen sich für keinen der getesteten Kompetenzbereiche statistisch signifikante Unterschiede zwischen den an beiden Lernorten erzielten Kompetenzwerten nachweisen.

Bezüglich der schulischen Motivation gibt es für die drei untersuchten Förderschwerpunkte gegenläufige Ergebnisse: „Im Gegensatz zu den schulischen Kompetenzen weisen Kinder mit SFP (sonderpädagogischem Förderbedarf; Anm. der Autoren) in Förderschulen insgesamt eine höhere schulische Motivation auf als vergleichbare Kinder mit SFP in allgemeinen Schulen“ (ebd.: 313). Diesen bedeutsamen Befund erklären Kocaj et al. durch soziale Vergleichsprozesse: In Förderschulen vergleichen sich die Schülerinnen und Schüler auch mit eher Leistungsschwächeren. Dies führe – so die Autoren – zur Entwicklung positiverer Fähigkeitsselbsteinschätzungen. In allgemeinen Schulen dagegen führe der Vergleich mit im Mittel Leistungsstärkeren ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf dazu, dass die Kinder mit diesem Förderbedarf sich als weniger kompetent einschätzen und eine geringere schulische Motivation aufweisen.

Anders als Kocaj et al. (2017) präsentieren Stranghöner et al. (2017) eine Längsschnittstudie. In der „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)“ untersuchen sie vergleichend die Leistungsentwicklung im Lesen und Rechtschreiben von Kindern des Förderschwerpunktes „Lernen“ vom Anfang der dritten (2012/13) bis zum Ende der vierten Jahrgangsstufe (2013/14) an beiden Lernorten. Sie berücksichtigen dabei gleichfalls für beide Gruppen potenzielle Einflussfaktoren wie Intelligenz, Geschlecht und sozioökonomischen Status. Die Befunde ihrer Studie zusammenfassend, stellen sie fest: „Die Ergebnisse zeigten bedeutsame Unterschiede im Ausgangsniveau der Lese-Rechtschreibleistungen. Demnach wiesen die inklusiv beschulten Kinder bessere Ausgangswerte in beiden Domänen (Lesen und Rechtschreiben; Anm. der Autoren) auf. Darüber hinaus zeigten die inklusiv beschulten Kinder zu allen Messzeitpunkten im Mittel höhere Werte im Lesen und im Rechtschreiben als ihre exklusiv beschulten Peers“ (Stranghöner et al. 2017: 132 f.).

Auch wenn die inklusiv unterrichteten Kinder nicht nur zu Beginn der Untersuchung, sondern auch am Ende der vierten Jahrgangsstufe in beiden Domänen im Mittel höhere Testleistungen erreichten, war ihr Lernzuwachs während des Untersuchungszeitraums im Lesen größer als der der exklusiv Unterrichteten; im Rechtschreiben galt dies jedoch umgekehrt für die exklusiv beschulten Kinder. Stranghöner et al. sehen in der Tatsache, dass die Leistungen in beiden untersuchten Domänen bei den Kindern des Lernorts „allgemeine Schule“ höher sind als die der Kinder des Lernorts „Förderschule“, einen Hinweis darauf, dass leistungsstärkere Kinder eher inklusiv und leistungsschwächere Kinder eher exklusiv unterrichtet werden. Ob ein solcher Selektionseffekt anzunehmen ist, muss – darauf verweisen sie ausdrücklich – in zukünftigen Studien näher untersucht werden (ebd.: 133). Über die bisher hier wiedergegebenen Befunde hinausgehend berichten Lütje-Klose et al. (2018) ein weiteres bemerkenswertes Ergebnis: Anders als frühere Studien, liefert die Bielefelder Studie keine Hinweise darauf, dass das „Wohlbefinden und die wahrgenommene soziale Partizipation“ in inklusiv arbeitenden Grundschulen signifikant ungünstiger ausfallen als in Förderschulen (Lütje-Klose et al. 2018: 119).

Bei den hier herangezogenen Studien muss, wie erwähnt, darauf verwiesen werden, dass es sich um Arbeiten handelt, die sich nur auf die Grundschule sowie auf die ersten vier Jahrgänge der Förderschule beziehen und ausschließlich auf einen oder alle der Förderschwerpunkte „Lernen“, „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“. Studien, die die Entwicklung von Schülern und Schülerinnen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in den Jahrgangsstufen 5 ff. der beiden Lernorte zum Gegenstand haben, stehen aus.

Die beiden hier herangezogenen Studien untersuchen die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Vergleich der beiden Lernorte „allgemeine Schule“ und „Förderschule“. Sie erforschen nicht die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf in Klassen mit inklusiv unterrichteten Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern solcher Klassen, in denen keine Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf lernen. Einen derartigen Vergleich ermöglichte die wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase der Berliner Gemeinschaftsschulen, in deren Verlauf 2009/10 und 2011/12 (erste Kohorte) sowie 2012/13 und 2014/15 (zweite Kohorte) jeweils in den Jahrgangsstufen 7 und 9 an Berliner Gemeinschaftsschulen Lernstanderhebungen in den vier Kompetenzbereichen Leseverständnis, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften durchgeführt wurden. In beiden Kohorten waren Klassen mit und solche ohne Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf vertreten. Dies ermöglichte eine vergleichende Auswertung der Lernergebnisse von Jugendlichen ohne Förderbedarf in den beiden unterschiedlichen Klassentypen. Die Autorinnen und Autoren der Studie fassen ihr Ergebnis so zusammen: „Es lassen sich folglich hinsichtlich der Lernentwicklungen in den untersuchten Kompetenzbereichen keinerlei Nachteile für Schülerinnen und Schüler feststellen, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft 2016: 199). In Mathematik fielen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler ohne Förderbedarf in den Klassen mit Schülern mit Förderbedarf höher aus als in den Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf. Die Studienautoren bieten dafür eine Erklärung: „Die deutlich höheren Lernfortschritte in Mathematik lassen vermuten, dass die (förderdiagnostische) Expertise der in den Jahrgangsteams mitarbeitenden Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen allen Schülerinnen und Schülern zugutekommt“ (ebd.).

Den Bericht über die Befunde empirischer Studien, die die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Vergleich der beiden Lernorte „allgemeine Schule“ und „Förderschule“ betreffen, soll ein Verweis auf die Gruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die die Schule ohne einen Hauptschulabschluss verlassen, abschließen (vgl. Tabelle 10). Die Durchschnittswerte der acht Länder, die – bezogen auf 2018 – Daten dazu liefern, zeigen: Insgesamt verlassen mit 67,8 Prozent etwa zwei Drittel aller Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf die Schulen ohne einen Hauptschulabschluss. Bei den Förderschulen liegt dieser Wert mit 72,3 Prozent deutlich höher als in den allgemeinen Schulen mit 46,6 Prozent. Dieser Unterschied zugunsten des Lernorts „allgemeine Schule“ findet sich – wenn auch auf unterschiedlichem Niveau und unterschiedlich stark ausgeprägt – in allen Förderschwerpunkten. Allerdings geben diese Daten keine Auskunft dazu, ob in der Gruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler eher inklusiv und die leistungsschwächeren Kinder und Jugendlichen eher exklusiv unterrichtet werden.

Es liegen keine Untersuchungen vor, die mit Blick auf die Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf belastbare Informationen zum Übergang aus den allgemeinbildenden Schulen (den allgemeinen Schulen und den Förderschulen) in die berufliche Ausbildung liefern. Auch die Zusatzanalyse, die in einer Untersuchung von der „Aktion Mensch“, der Wochenzeitung „Die Zeit“ und infas (Aktion Mensch / Die Zeit 2019) unter der Überschrift „Tatsächliche Wirkung schulischer Inklusion auf den Übergang ins Ausbildungssystem“ vorgestellt wird, bietet – anders als es der Titel erwarten lässt – keine darauf bezogenen Erkenntnisse. In dieser Analyse, die sich auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) stützt, wird der Übergang von insgesamt 11.755 Abgängern und Absolventen des allgemeinbildenden Schulsystems aus den Jahren 2010 bis 2015 in eine Ausbildung oder eine berufsvorbereitende Maßnahme untersucht. Dabei werden die Übergänge von Schülerinnen und Schülern aus nicht inklusiven Klassen der Regelschulen, aus inklusiven Klassen der Regelschulen und aus Förderschulen vergleichend betrachtet. Die Ergebnisse werden so zusammengefasst: „Während durchschnittlich 57,3 Prozent der ehemaligen Schülerinnen und Schüler in Regelschulen eine Ausbildung aufnehmen, liegt dieser Anteil bei den ehemaligen Förderschülern bei nur 16,3 Prozent“ (ebd.: 21).

Betrachtet man innerhalb der Gruppe der ehemaligen Schülerinnen und Schüler an Regelschulen die unterschiedlichen Kontexte, zeigen sich ausschließlich leichte Unterschiede. Der Anteil derer, die innerhalb der ersten sechs Monate nach der Schulzeit eine Ausbildung beginnen, ist bei ehemaligen Schülerinnen und Schülern im inklusiven Klassenkontext mit 53,6 Prozent etwas geringer als bei Jugendlichen, die in einem nicht inklusiven Klassenkontext unterrichtet wurden (57,5 %)“ (ebd.: 21). Dieser Befund führt aus zwei Gründen nicht weiter: Zum einen arbeitet

TABELLE 10 **Jugendliche ohne Hauptschulabschluss nach Lernorten und Förderschwerpunkten, 2018***

Förderschwerpunkt	insgesamt	Förderschulen	Allgemeine Schulen
Lernen	73,1	75,3	64,6
Sehen	36,8	44,0	7,1
Hören	25,7	29,7	5,9
Sprache	17,0	17,4	16,2
Körperlich-motorische Entwicklung	61,6	69,7	10,4
Geistige Entwicklung	99,8	100,0	92,9
Emotionale und soziale Entwicklung	36,8	42,3	20,7
übergreifend	77,8	80,2	0,0
ohne Zuordnung	27,6	47,5	10,6
Insgesamt	67,8	72,3	46,6

Werte in Prozent
*Werte der Länder Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen; zu den übrigen Bundesländern sind keine Daten verfügbar.

Quelle: Eigene Berechnungen nach: Statistisches Bundesamt 2019
Vgl. Anhang, Tabelle A11

BertelsmannStiftung

die Analyse mit einer eher problematischen Definition der „inklusiven Klasse“: Eine Klasse wird dann als inklusiv eingestuft, wenn mindestens zwei Prozent ihrer Schülerinnen und Schüler einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben (ebd.: 19). Bei einer durchschnittlichen Klassenfrequenz von etwa 21 in den Grundschulen und etwa 24 in den Schulen der Sekundarstufe I gilt daher eine Klasse mit einer Schülerin oder einem Schüler als inklusive Klasse. Zum anderen – und das beeinträchtigt die Bedeutung der Ergebnisse noch stärker – wird nicht untersucht, wie die individuelle Einmündung der Schülerinnen und Schüler inklusiver bzw. nicht inklusiver Klassen verläuft, sondern nur, wie die jeweilige Gesamtheit der Absolventen und Abgänger der beiden Klassentypen einmündet.

Zusammenfassend lässt sich zu den Ergebnissen von Vergleichsstudien der Erträge des Lernens am Lernort „allgemeine Schule“ und am Lernort „Förderschule“ feststellen:

- Die aktuellen Untersuchungen beziehen sich in Deutschland nur auf die Förderschwerpunkte (oder einzelne dieser Förderschwerpunkte) „Lernen“. „Emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Sprache“. Auch bieten sie lediglich Ergebnisse zur Grundschule und zu den ersten vier Jahrgängen der Förderschulen. Die darauf bezogenen empirisch abgesicherten Befunde sehen im Leistungsbereich eher Vorteile des inklusiven Lernens sowie im Feld der schulischen Motivation und des Wohlbefindens in der Schule teils Vorteile des inklusiven und teils auch Vorteile des exklusiven Lernens.

- Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf lernen, werden in ihren Lernfortschritten im Vergleich mit Schülerinnen und Schülern, die nicht gemeinsam mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden, nicht benachteiligt. Im Gegenteil: Sie können von der Expertise der Lehrerteams profitieren.

- Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichen in inklusiven Klassen leicht höhere Schulabschlüsse als Gleichaltrige in Förderschulen.

Auch wenn es nicht ausgeschlossen werden kann, dass die günstigeren Ergebnisse in inklusiven Klassen einer nicht intendierten Eingangsselektion der allgemeinen Schulen zuzuschreiben sein könnten, bleibt immer noch die Feststellung: Es gibt keinen empirisch abgesicherten Hinweis darauf, dass Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Lerngruppen im Vergleich zum Lernen in Förderschulen geringere Lernfortschritte machen würden. Davon, dass Inklusion in Deutschland gescheitert sei, kann vor dem Hintergrund dieser Befunde keine Rede sein.

3| Schulische Inklusion aus der Sicht der Beteiligten

Im Mittelpunkt des folgenden Abschnitts steht die Analyse von Befragungen zu den Sichtweisen auf und Erfahrungen mit schulischer Inklusion. Die von uns dazu herangezogenen Befragungen, die alle in den letzten Jahren durchgeführt wurden, setzen mit ihren jeweiligen Zielgruppen unterschiedliche Akzente. Bei ihrer Auswertung schauen wir zunächst auf die Wahrnehmung von Inklusion und inklusivem Lernen durch die breitere Öffentlichkeit (3.1), referieren dann Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrkräften (3.2) und legen schließlich einen besonderen Fokus auf die Gruppe der Eltern schulpflichtiger Kinder, zu deren Haltung wir neben Befragungsergebnissen aus früheren Studien aktuelle eigene Befunde ausführlich präsentieren (3.3).

3.1 Die Wahrnehmung der Gesellschaft: Zustimmung zur Inklusion bei Kritik an unzureichenden Rahmenbedingungen

Bei unserem Bericht über die Haltung der Bevölkerung zum Thema Inklusion beziehen wir uns auf die bereits oben angesprochene aktuelle Umfrage, die im Auftrag der Wochenzeitung „Die Zeit“ und der „Aktion Mensch“ von infas durchgeführt wurde und an der unter anderem eine repräsentative Gruppe der Gesamtbevölkerung teilnahm (Aktion Mensch / Die Zeit 2019). Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Bevölkerung sich für gesellschaftliche Inklusion insgesamt und auch für das inklusive Lernen von Schülerinnen und Schülern im Besonderen ausspricht: 85 Prozent sind für ein gleichberechtigtes Zusammenleben in der Gesellschaft, 94 Prozent finden gemeinsame Freizeitbeschäftigungen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf wichtig. Mit 66 Prozent aller Befragten stimmen zudem zwei Drittel der Befragten dem Satz „Kinder mit und ohne Beeinträchtigung sollen in der Schule gemeinsam unterrichtet werden“ zu (ebd.: 8).

Die Bedeutung, die Inklusion für das gesellschaftliche Miteinander hat, wird von der Mehrheit der Befragten als sehr hoch eingeschätzt: Etwa drei Viertel der Befragten halten Inklusion für förderlich im Hinblick auf Toleranz und einen besseren Umgang miteinander (ebd.: 10), und rund 70 Prozent erwarten, dass inklusives Lernen die Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl des Einzelnen stärke und die Wahrscheinlichkeit erhöhe, dass man sich sozial engagiere (ebd.). Verhaltener fallen hingegen die Einschätzungen zur Leistungsförderung in einem inklusiven Schulsystem aus: Knapp über 60 Prozent denken, dass die Chancen insbesondere leistungsschwächerer Kinder auf (gute) Schulabschlüsse steigen und dass das Gemeinsame Lernen gut auf das Berufsleben vorbereite. Schließlich befürchtet knapp die Hälfte der Befragten, dass leistungsstärkere Schüler im Lernen gebremst werden (ebd.: 11).

Wenn es um die Umsetzung des inklusiven Schulsystems geht, dominieren in der Gesamtbevölkerung allerdings kritische Stimmen: Die Bewältigung der Herausforderungen durch die Lehrkräfte ebenso wie die Personalausstattung der Schulen des gemeinsamen Lernens werden als unzureichend wahrgenommen. Nur jeder zehnte Befragte findet, dass es „an den Schulen genügend Lehrerinnen und Lehrer für die Gestaltung des inklusiven Unterrichts“ gibt (ebd.: 14 f.). Vergleichbar niedrig (16 %) sind die Zustimmungswerte für den Satz „Es gibt an Inklusionsschulen neben Lehrern ausreichend Sozial- und Sonderpädagogen sowie Schulpsychologen für die Gestaltung des Unterrichts“ (ebd.: 15 f.).

Laut IFO-Bildungsbarometer (Wößmann et al. 2019) scheiden sich die Geister hinsichtlich der Frage, ob inklusives Lernen als Reformkonzept geeignet ist, die Chancengleichheit und das Leistungsniveau im deutschen Schulsystem zu verbessern: Nur die knappe Hälfte (49 %) der dort Befragten erwarten diese Wirkung, 40 Prozent hingegen nicht.

3.2 Die Wahrnehmung der Lehrkräfte: Schlechte Vorbereitung und mangelhafte Ausstattung inklusiver Schulen

Lehrkräfte haben per se eine völlig andere Perspektive auf Schule und Unterricht als Eltern und Öffentlichkeit, sind sie doch die zentralen Akteure, die Bildungsreformen im Alltag umsetzen müssen. Ihre Haltung zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ist – wie verschiedene Umfragen und Studien deutlich machen – auch zehn Jahre nach der UN-Behindertenrechtskonvention ambivalent. Die Lehrkräftebefragung von Forsa aus dem Jahr 2017 zeigt, dass die generelle Zustimmung zum gemeinsamen Unterricht deutlich unter den Werten der Gesamtbevölkerung liegt: Mit 54 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer hält eine knappe Mehrheit schulische Inklusion für sinnvoll. Dabei macht die konkrete Erfahrung den Unterschied: Lehrkräfte, an deren Schulen inklusive Lerngruppen bestehen, bewerten das gemeinsame Lernen mit 59 Prozent häufiger positiv als Lehrkräfte, an deren Schulen es solche Lerngruppen nicht gibt und diese auch nicht geplant sind (47 %; Forsa 2017: 3).

Der gleichen Umfrage zufolge äußern sich die inklusiv arbeitenden Lehrkräfte mehrheitlich kritisch über Rahmenbedingungen wie etwa Klassengröße und Vorbereitungszeit für die Übernahme einer inklusiven Lerngruppe. Mehr als ein Drittel dieser Teilgruppe bemängelt zudem die eigene fehlende Erfahrung im Umgang mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, die sich aus der lückenhaften Ausbildung im Studium sowie aus fehlenden Fortbildungen ergebe. Des Weiteren unterrichte in inklusiven Klassen bei zwei Dritteln der jeweiligen Schulen nach wie vor (nur) eine Person. Entsprechend unterstreichen die Ergebnisse der Forsa-Lehrkräftebefragung die Wahrnehmung der Öffentlichkeit, was die Ausstattung von inklusiven Schulen betrifft: 68 Prozent der Lehrkräfte bewerten in ihrem Bundesland die personelle Ausstattung für den gemeinsamen Unterricht als mangelhaft bzw. als ungenügend; bei den Lehrkräften mit Inklusionserfahrung liegt dieser Wert bei 64 Prozent (ebd.: 33). Zudem beurteilen 48 Prozent der befragten Lehrkräfte das Fortbildungsangebot für ihre Arbeit mit inklusiven Schulklassen als mangelhaft bzw. als ungenügend; bei den Lehrkräften, die in inklusiven Klassen unterrichten, liegt diese Beurteilung mit 51 Prozent noch geringfügig höher (ebd.: 12). Schließlich befürworten praktisch alle befragten Lehrkräfte (wie bereits in einer Befragung von 2015) eine Doppelbesetzung in inklusiven Schulklassen (ebd.: 7). Aus einer weiteren Umfrage, die Forsa im Auftrag der Robert-Bosch-Stiftung (2018) für das Deutsche Schulportal durchgeführt hat, sehen 22 Prozent der Befragten in der schulischen Inklusion nach dem Lehrermangel (30 % der Nennungen) die zweitgrößte Herausforderung an ihrer Schule.

Eine Analyse zu Einstellungen von Lehrkräften zur schulischen Inklusion in Deutschland, die sich auf Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) stützt, zeigt eine noch skeptischere Einschätzung der Lehrkräfte in Bezug auf inklusive Schulen: So stimmen der Aussage „Ich wäre bereit, eine solche GU-Klasse [Gemeinsamer Unterricht; die Verfasser] als Klassenlehrer oder Klassenlehrerin zu übernehmen“ 51 Prozent gar nicht oder eher gar nicht zu. Die Aussage „Ich bin in der Lage, geeignete diagnostische Mittel einzusetzen, um pädagogische Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzuleiten“ würden gar 85 Prozent gar nicht oder eher nicht unterstreichen (Gebhardt et al. 2015: Tabelle 1). Bei der Einordnung der Ergebnisse dieser Analyse muss allerdings berücksichtigt werden, dass von den 130 Lehrkräften, die in die Auswertung einbezogen wurden, lediglich 31 an inklusiven Schulen arbeiteten.

3.3 Die Sicht der Eltern: Je konkreter die eigenen Erfahrungen, desto positiver die Bewertung

Im Zentrum der Betrachtung von Befragungen, die sich an Eltern schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher wenden, stehen die Ergebnisse der zweiten (nach Bertelsmann Stiftung 2015) bundesweit repräsentativen Befragung der Bertelsmann Stiftung von mehr als 4.000 Eltern schulpflichtiger Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren, die im zweiten Halbjahr 2019 durchgeführt wurde. Wir rahmen diese neuen Ergebnisse mit ausgewählten Elternrückmeldungen aus der oben bereits genannten Umfrage (Aktion Mensch / Die Zeit 2019) sowie der dritten und vierten JAKO-O Bildungsstudie 2014 und 2017 bzw. den dahinterliegenden, repräsentativen Befragungen von Eltern schulpflichtiger Kinder (Dedering/Horstkemper 2014; Paseka 2017).

Zur grundlegenden Haltung der befragten Eltern finden sich in allen genannten Studien Ergebnisse: In der im Auftrag von Aktion Mensch / Die Zeit erstellten Untersuchung befürworten 78 Prozent der Eltern mit Inklusionserfahrung, aber nur 61 Prozent der Eltern ohne Inklusionserfahrung den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (Aktion Mensch / Die Zeit 2019: 9). In der jüngsten JAKO-O Bildungsstudie (Paseka 2017) werden gleichfalls Eltern schulpflichtiger Kinder nach der Befürwortung gemeinsamen Lernens gefragt. Ihre Antworten sind jedoch nach Förderschwer-

punkten der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf getrennt ausgewiesen: Mit Blick auf die Kinder und Jugendlichen des Förderschwerpunktes „körperlich-motorische Entwicklung“ sprechen sich 89 Prozent der Eltern für das gemeinsame Lernen aus, beim Förderschwerpunkt „Lernen“ gilt dies für 71 Prozent, beim Schwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ trifft dies für 49 Prozent zu, beim Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ nur noch für 41 Prozent. Für all die hier aufgeführten Schwerpunkte gilt, dass Eltern, deren Kinder eine inklusive Schule besuchen, inklusives Lernen stärker akzeptieren als Eltern, die keine persönliche Erfahrung mit schulischer Inklusion haben (ebd.: 106).

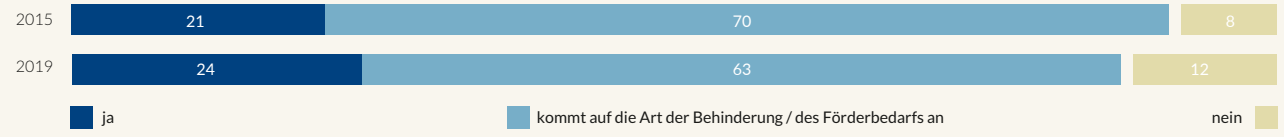
Ein Vergleich der beiden Elternbefragungen der Bertelsmann Studie zeigt, dass sich die Akzeptanz von inklusivem Unterricht in der Elternschaft im Zeitverlauf nur wenig verändert hat. So beantworteten im Jahr 2015 die Frage, ob Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Schule gemeinsam lernen sollten, 21 Prozent mit Ja und acht Prozent mit Nein; 70 Prozent hingegen machten seinerzeit das gemeinsame Lernen von der Art des Förderbedarfs abhängig (vgl. Abbildung 1). Vier Jahre später – und damit zehn Jahre nach Einführung des gemeinsamen Unterrichts – befürworten 24 Prozent der gut 4.000 befragten Eltern schulpflichtiger Kinder die schulische Inklusion uneingeschränkt, zwölf Prozent lehnen sie ab; nach wie vor machen mit 63 Prozent knapp zwei Drittel ihre Haltung zum gemeinsamen Lernen vom spezifischen Förderbedarf abhängig.

Grundlegende Unterschiede nach besuchter Schulstufe lassen sich (bei leichten Verschiebungen der Prozentanteile) 2019 nicht beobachten: Relativ unabhängig davon, ob das eigene Kind zum Zeitpunkt der Befragung eine Grundschule, eine weiterführende Schule oder auch eine Förderschule besucht, sind jeweils etwa ein Viertel der Gruppen für gemeinsamen Unterricht; zwischen neun und 13 Prozent sind dagegen. Jeweils etwa zwei Drittel (zwischen 62 und 66 %) machen ihr Votum vom je spezifischen Förderbedarf abhängig (vgl. Abbildung 2). Bei aller Ähnlichkeit dieser Abstimmung fällt allerdings eines durchaus auf: Immerhin auch ein gutes Viertel aller Eltern von Schülerinnen und Schülern, die eine Förderschule besuchen, spricht sich für den gemeinsamen Unterricht aus.

Der Blick auf die Einschätzungen in Abhängigkeit von dem spezifischen Förderbedarf zeigt: 2019 sind nur wenige Eltern skeptisch in Bezug auf inklusiven Unterricht für Kinder mit *körperlicher* Beeinträchtigung (94 % Zustimmung) (vgl. Abbildung 3). Zwei Drittel bis die Hälfte dieser Elterngruppe befürwortet das

ABBILDUNG 1 **Elternsicht auf den gemeinsamen Unterricht**

Frage: *Was meinen Sie: Sollten Kinder mit Behinderung / sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam an einer Schule mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lernen?*

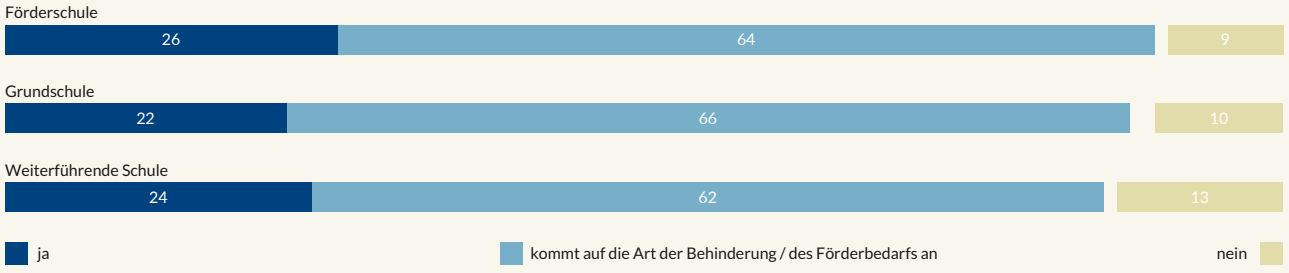


Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen, vgl. dazu Anhang, Tabelle A14

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 2 **Elternsicht auf den gemeinsamen Unterricht – nach besuchter Schulstufe**

Frage: *Was meinen Sie: Sollten Kinder mit Behinderung / sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam an einer Schule mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lernen?*



Grundgesamtheit: Eltern schulpflichtiger Kinder bis 16 Jahre, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen, vgl. dazu Anhang, Tabelle A15

BertelsmannStiftung

gemeinsame Lernen von Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf und solchen mit *Sprachschwierigkeiten* (71 % Zustimmung), *Lernschwierigkeiten* (65 %), Sinnesbeeinträchtigungen (56 %) und *traumatischen Erfahrungen* (54 %). Auffällig ist im Zeitvergleich (ohne Abbildung), dass seit 2015 der Anteil der Eltern, die sich prinzipiell für den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit *geistiger Behinderung* aussprechen, von 36 auf nun 48 Prozent Zustimmung um zwölf Prozentpunkte gestiegen ist. Ein knappes Drittel (31 %) der betreffenden Eltern kann sich dies allerdings nach wie vor nicht vorstellen. Die größte Skepsis zeigen Eltern in Bezug auf Kinder mit *Verhaltensauffälligkeiten*: Seit 2015 ist der Zustimmungsanteil sogar gesunken – von 42 auf 37 Prozent.

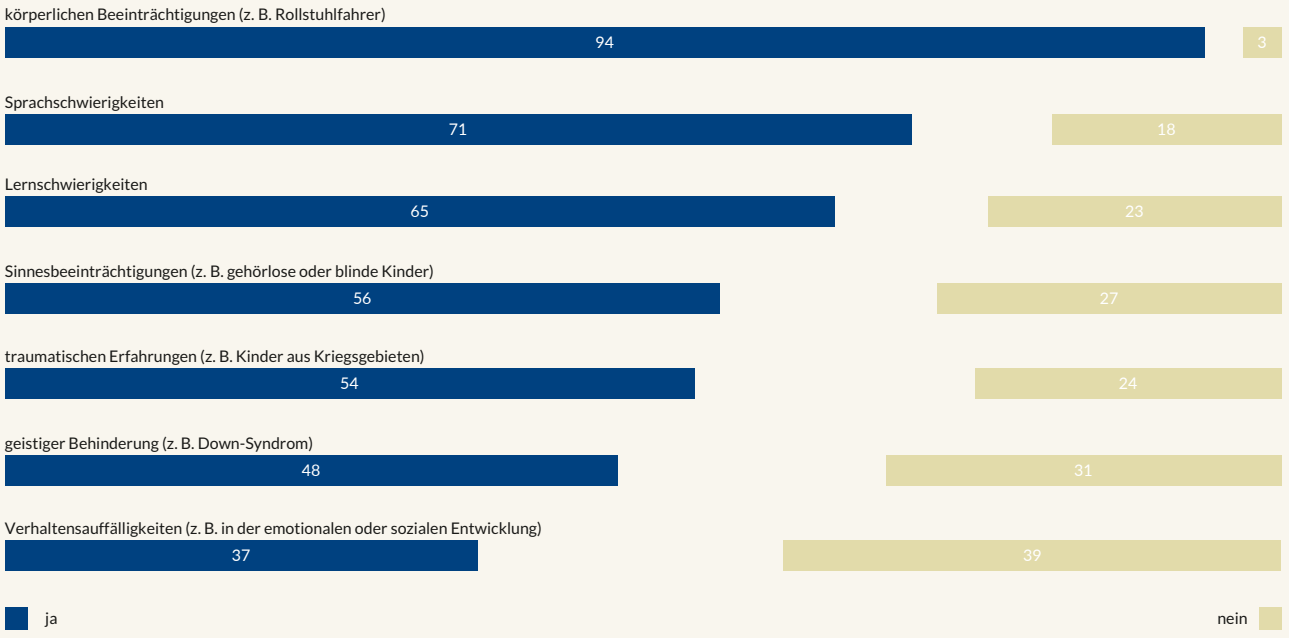
Bei genauerem Hinsehen zeigt sich in den Antwortmustern aller Eltern, dass die Sichtweise auf den gemeinsamen Unterricht sich je nach persönlicher Erfahrung deutlich unterscheidet. Je nachdem, ob an der Schule oder gar in der Klasse des eigenen Kindes inklusives Lernen gelebt wird, sind Eltern mehr oder weniger zuversichtlich, was die Möglichkeiten und Grenzen schulischer Inklusion betrifft. Um diesem Unterschied Rechnung zu tragen, weisen wir in den folgenden Analysen drei Elterngruppen nach ihrem jeweiligen Erfahrungsgrad getrennt voneinander aus (vgl. Abb. 4):

- „Eltern ohne Inklusionserfahrung“ sind Eltern, deren Kind nicht an einer inklusiven Schule (oder Klasse) lernt. Zu dieser Gruppe gehören in unserer Befragung aus dem Jahr 2019 rund 47 Prozent aller befragten Mütter und Väter.
- „Eltern mit Inklusionsbegegnung“ sind diejenigen, deren Kind an einer inklusiven Schule, nicht aber in einer inklusiven Klasse lernt. Zu dieser Gruppe gehören knapp zehn Prozent aller befragten Mütter und Väter.
- „Eltern mit Inklusionserfahrung“ sind diejenigen, deren Kind in einer inklusiven Klasse lernt. Zu dieser Gruppe gehören knapp 26 Prozent aller befragten Mütter und Väter
- 17 Prozent lassen sich nicht zuordnen.

Wir gehen davon aus, dass sich mit zunehmender Nähe zur konkreten Umsetzung des gemeinsamen Lernens die Sichtweise von Eltern auf schulische Inklusion verändert. Diese – im weiteren Text als Kontakthypothese bezeichnete – Annahme erweist sich zum ersten Mal als zutreffend, wenn es um die Frage von gemeinsamem Unterricht bei unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen geht. Für die einzelnen Förderschwerpunkte gilt: Je konkreter die Erfahrungen von Müttern und Vä-

ABBILDUNG 3 **Gemeinsamer Unterricht für alle Kinder? – Elternsicht 2019**

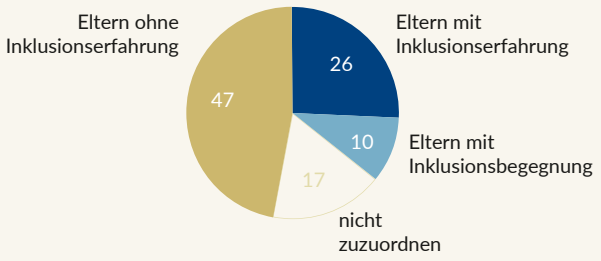
Frage: *Sonderpädagogischer Förderbedarf kann sehr unterschiedlich sein. Befürworten Sie das gemeinsame Lernen von Kindern ohne Behinderung / sonderpädagogischen Förderbedarf und Kindern mit:*



Grundgesamtheit: Eltern schulpflichtiger Kinder bis 16 Jahre, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen, vgl. dazu Anhang, Tabelle A16

BertelsmannStiftung

ABBILDUNG 4 **Elterngruppen nach Erfahrungsgrad**



Grundgesamtheit: Eltern schulpflichtiger Kinder bis 16 Jahre, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

tern mit der Umsetzung von inklusivem Unterricht sind, desto weniger von ihnen lehnen das gemeinsame Lernen mit allen Kindern pauschal ab (vgl. Tabelle 11). Dies trifft allerdings für die einzelnen Förderbedarfe vom inklusiven Lernen mit körperlich beeinträchtigten bis hin zum umstrittenen gemeinsamen Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern unterschiedlich ausgeprägt zu.

Gefragt nach den eigenen Erfahrungen mit inklusiven Lernsettings ihrer Kinder (Schule oder Klasse), zeigen sich die Eltern mehrheitlich zufrieden: Gut zwei Drittel von ihnen (67 %) berichten, dass sie das gemeinsame Lernen als sehr positiv bzw. positiv beurteilen, ein gutes Fünftel (22 %) hat eher negative Erfahrungen gesammelt (ohne Abbildung, vgl. Tabelle A24 im Anhang).

Seit Jahren, so zeigt sich in allen gesichteten Elternbefragungen, treibt Eltern die Sorge um, dass im gemeinsamen Unterricht nicht behinderte Kinder im fachlichen Lernen „gebremst" werden: Bei der JAKO-O Bildungsstudie 2014 äußerten dies 46 Prozent der Eltern – eine Ausdifferenzierung nach Erfahrung mit bzw. ohne Inklusion bietet diese Studie nicht (Dedering/Horstkemper 2014: 54 f.). Auch die Befragung von Aktion Mensch / Die Zeit belegt, dass Eltern dies fürchten: Diejenigen ohne Inklusionserfahrung stimmen zu 47 Prozent dem Satz „Ein inklusives Schulsystem bremst besonders leistungsstarke Schüler im fachlichen Lernen" zu; bei den Eltern mit Inklusionserfahrung liegt diese Zustimmung mit 55 Prozent noch deutlich höher (ebd.: 13). Die aktuelle Umfrage der Bertelsmann Stiftung unterstreicht einmal mehr die Spaltung der Elterngruppe: So findet mehr als die Hälfte (55 %) der 2019 Befragten, dass Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf vom gemeinsamen Lernen profitieren, 34 Prozent sehen das nicht so. Gleichzeitig sorgen sich 44 Prozent um das fachliche Tempo – ein etwa gleich großer Anteil der

TABELLE 11 **Gemeinsamer Unterricht für alle Kinder? Elternsicht nach Erfahrungsgrad mit Inklusion**

Frage: *Sonderpädagogischer Förderbedarf kann sehr unterschiedlich sein. Befürworten Sie das gemeinsame Lernen von Kindern ohne Behinderung / sonderpädagogischen Förderbedarf und Kindern mit:*

	Eltern ohne Inklusionserfahrung (n=2.014*)			Eltern mit Inklusionsbegegnung (n=371*)			Eltern mit Inklusionserfahrung (n=909*)		
	Ja	Nein	Weiß nicht	Ja	Nein	Weiß nicht	Ja	Nein	Weiß nicht
körperlichen Beeinträchtigungen (z. B. Rollstuhlfahrer)	92	4	4	97	2	1	95	3	2
Sinnesbeeinträchtigungen (z. B. gehörlose oder blinde Kinder)	55	28	17	60	24	16	61	28	11
Lernschwierigkeiten	62	26	12	60	24	16	72	21	7
geistiger Behinderung (z. B. Down-Syndrom)	46	35	19	45	30	25	54	29	17
Sprachschwierigkeiten	69	20	11	76	13	11	77	17	6
Verhaltensauffälligkeiten (z. B. in der emotionalen oder sozialen Entwicklung)	33	45	22	36	40	24	45	37	18
traumatischen Erfahrungen (z. B. Kinder aus Kriegsgebieten)	53	26	21	56	21	23	56	27	17

*Teilgruppen (Teilgruppen von n=4.021 Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland), Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen, vgl. dazu Anhang, Tabelle A17

BertelsmannStiftung

Eltern (43 %) teilt diese Sorge nicht. Im Jahr 2015 äußerten sich noch 50 Prozent der Eltern skeptisch mit Blick auf das fachliche Lernen.

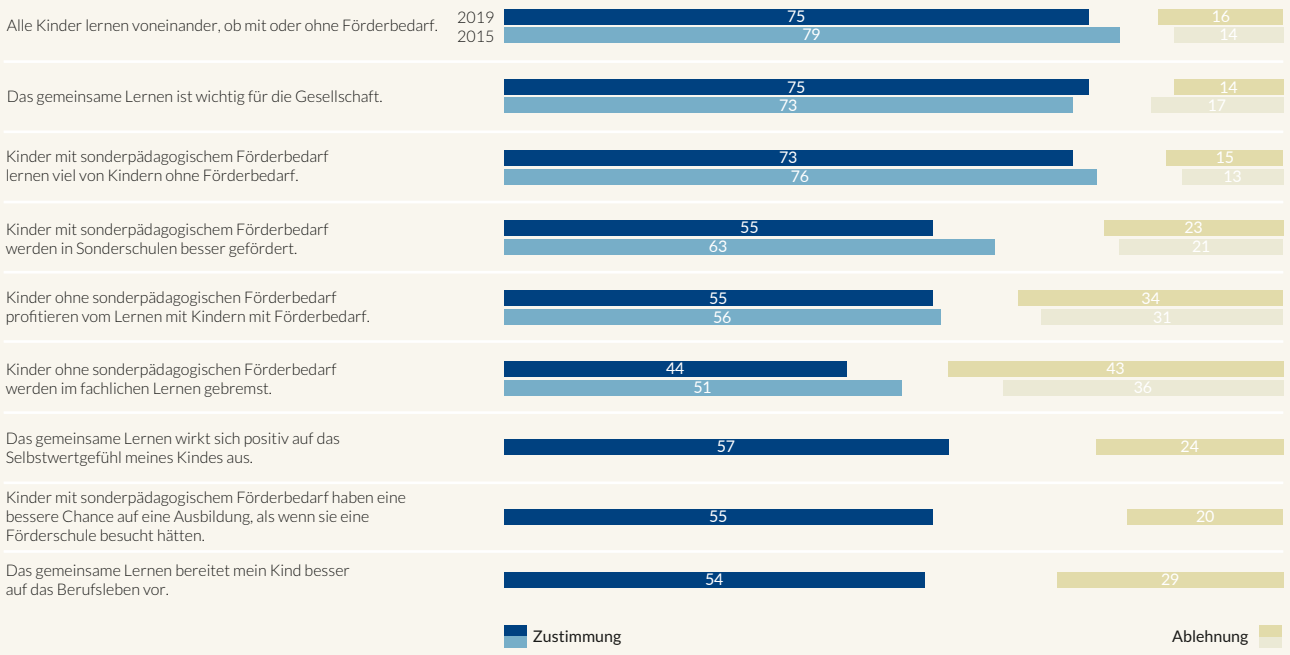
Für Kinder *mit* sonderpädagogischem Förderbedarf sieht die deutliche Mehrheit aller Eltern schulpflichtiger Kinder einen Mehrwert des gemeinsamen Unterrichts: 73 Prozent (und damit etwa ebenso viele wie 2015) meinen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf generell viel von ihren Mitschülern lernen (vgl. Abbildung 5). Mehr als die Hälfte der Befragten (55 %) gehen davon aus, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Anschluss an ihre inklusive Schulzeit bessere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben. Gleichzeitig meinen allerdings auch 55 Prozent der Eltern, dass eine Sonderschule der bessere Förderort für Kinder mit besonderen Förderbedarfen ist; dieser Anteil ist rückläufig – 2015 lag er noch bei 63 Prozent. Schließlich geht jeweils mehr als die Hälfte aller Eltern (57 %) davon aus, dass sich das gemeinsame Lernen insgesamt positiv auf das Selbstwertgefühl des eigenen Kindes auswirke und dass der Besuch einer inklusiven Schule das eigene Kind besser auf das Berufsleben vorbereite (54 %).

Werden die drei Gruppen differenziert, bewährt sich unsere Kontakthypothese erneut – allerdings widerspricht sie den Befunden früherer Befragungen: Je unmittelbarer die Erfahrung von Eltern mit inklusivem Unterricht ist, desto zuversichtlicher sind sie, dass Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf keine Nachteile haben (vgl. Tabelle 12 und A19). Die Unterschiede zwischen Eltern mit Inklusionsbegegnungen und denen mit Inklusionserfahrungen sind dabei gering.

Und auch hier zeigt sich: Eltern mit unmittelbarem Kontakt zu inklusivem Lernen sehen häufiger positive Folgen des gemeinsamen Unterrichts als Mütter und Väter, deren Kind keine inklusive Schule besucht. Vor allem in Bezug auf den fachlichen Lernzuwachs zeigt sich allerdings auch bei diesen Teilgruppen die Hälfte der Eltern skeptisch. Damit weichen die Elternerfahrungen deutlich ab von dem, was wir aus der Forschung wissen (vgl. Kap. 2). Eltern mit Inklusionsbegegnungen bzw. mit Inklusionserfahrungen halten das inklusive Lernen zudem häufiger für eine bessere Vorbereitung auf das Berufsleben. Und sie nehmen häufiger eine Selbstwertsteigerung ihres Kindes wahr, als es andere Mütter und Väter tun.

ABBILDUNG 5 **Elternsicht auf Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht***

Frage: *Inwieweit treffen die Aussagen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung / sonderpädagogischen Förderbedarf Ihrer Ansicht nach zu?*



* Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent, fehlende Angaben: weiß nicht / keine Antwort

Grundgesamtheit: Eltern schulpflichtiger Kinder bis 16 Jahre
Quelle: Eigene Berechnungen, vgl. dazu Anhang, Tabelle A18

BertelsmannStiftung

TABELLE 12 **Elternsicht auf den gemeinsamen Unterricht – nach Erfahrungsgrad mit Inklusion**

Frage: *Inwieweit treffen die Aussagen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung / sonderpädagogischen Förderbedarf Ihrer Ansicht nach zu?*

	Eltern ohne Inklusionserfahrung (n=2.014*)		Eltern mit Inklusionsbegegnung (n=371*)		Eltern mit Inklusionserfahrung (n=909*)	
	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf …						
werden im fachlichen Lernen gebremst	49	39	43	48	43	51
profitieren vom Lernen mit Kindern mit Förderbedarf	53	36	63	30	57	36
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf …						
werden in Sonderschulen besser gefördert	59	22	59	22	52	29
haben eine bessere Chance auf eine Ausbildung, als wenn sie eine Förderschule besucht hätten	55	20	53	21	60	22
lernen viel von Kindern ohne Förderbedarf	73	16	76	14	74	17
Das gemeinsame Lernen …						
bereitet mein Kind besser auf das Berufsleben vor	52	32	57	34	59	29
wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl meines Kindes aus	57	24	54	31	61	27
Und wie sehen Sie die folgenden Aussagen?						
Alle Kinder lernen voneinander, ob mit oder ohne Förderbedarf.	74	18	78	17	78	17
Das gemeinsame Lernen ist wichtig für die Gesellschaft.	74	16	78	17	79	13

*Teilgruppen (Teilgruppen von n=4.021 Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland), Werte in Prozent

Quelle: Eigene Berechnungen, vgl. dazu Anhang, Tabelle A19

BertelsmannStiftung

Gut die Hälfte aller Eltern mit Inklusionserfahrung bestätigen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen besser gefördert würden. Gleichzeitig gehen fast ebenso viele Befragte davon aus, dass das Gegenteil der Fall ist – und auch zu dieser Frage geben die Forschungsbefunde Hinweise dafür, dass dies nicht zutrifft. Darüber hinaus können die Befunde zu den allgemeinen Erfahrungen und Sichtweisen der Eltern als ein Plädoyer für die Ausweitung inklusiver Schulen und Klassen gelesen werden: Je konkreter die Berührungspunkte von Müttern und Vätern mit dem gemeinsamen Lernen sind – sei es, dass an der Schule des eigenen Kindes inklusiv gelernt wird oder sei es, dass das eigene Kind in der Klasse inklusiv lernt –, desto positiver fallen deren Einschätzungen zu den Potenzialen von Inklusion aus. Dies spricht dafür, den gemeinsamen Unterricht auszuweiten. Gleichzeitig zeigen die Daten aber, dass auch von den Eltern mit Inklusionserfahrungen bei fast allen Fragen mehr als ein Drittel über eher schwierige Erfahrungen mit der schulischen Inklusion berichten.

Trotz einer vergleichsweise kleinen Gruppe von Eltern in der Stichprobe (n=272), bei deren Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, haben wir an dieser Stelle auch ihre Sicht auf die Grenzen und Möglichkeiten des inklusiven Lernens in den Blick genommen. Diese Ergebnisse sind angesichts der kleinen Fallzahl nur mit Vorsicht zu interpretieren, zeigen jedoch, dass diese Elterngruppe ebenfalls mehrheitlich davon ausgeht, dass ihr Kind ein positiveres Selbstwertgefühl entwickelt. Dieser Befund zeigt sich sowohl bei Eltern von Kindern an Förderschulen (56 % Zustimmung) als auch bei Müttern und Vätern von Kindern in inklusiven Lernsettings (72 % Zustimmung (ohne Abbildung).

Ganz unabhängig von der Inklusionsnähe: Wenn 75 Prozent aller befragten Eltern finden, dass das gemeinsame Lernen wichtig für die Gesellschaft ist (vgl. Abb. 3.3.5) und dass Kinder grundsätzlich – unabhängig von ihrem Förderbedarf – voneinander lernen (ebd.), ist dies ein starkes Signal.

3.3.1 Die Wahrnehmung der Rahmenbedingungen schulischer Inklusion

Wie unter 3.1 und 3.2 knapp dargestellt, liegen die größten Kritikpunkte der allgemeinen Öffentlichkeit und von Lehrkräften – folgt man den verschiedenen Umfragen der vergangenen Jahre – bei der Frage der Ausstattung und Räumlichkeiten. Die dritte JAKO-O Bildungsstudie liefert ein davon durchaus abweichendes Bild: Von den Eltern, deren Kinder eine inklusive Schule besuchen, berichten 76 Prozent, dass die Klassengröße akzeptabel sei und dass die Schule über eine „gute technische und räumliche Ausstattung" verfüge. Weiter sagen 64 Prozent der Eltern, dass es kaum Unterrichtsausfall gebe (Dedering/Horstkemper 2014: 62).

In unserer aktuellen Elternbefragung haben wir verglichen mit anderen Befragungen besonders umfassend nach den Rahmenbedingungen inklusiv arbeitender Schulen gefragt. Uns hat insbesondere interessiert, wie Eltern die Personalausstattung und -zusammensetzung, die räumliche Gestaltung von Schulen und die Klassengröße beurteilen. Und auch hier differenzieren wir die Elternsicht wieder nach dem persönlichen Erfahrungsgrad mit schulischer Inklusion, denn es liegt auf der Hand, dass vor allem Eltern, deren Kinder inklusiv lernen, zu den Rahmenbedingungen der schulischen Inklusion belastbare Informationen bieten können.

Bei ihrem Urteil über die Ausstattung der Schulen ihrer Kinder sind die Eltern in vielerlei Hinsicht gespalten: In Sachen technische und räumliche Gestaltung sind insgesamt knapp 58 Prozent zufrieden, immerhin rund 37 Prozent sind nicht zufrieden (vgl. Abbildung 6). Gut die Hälfte aller Eltern (54 %) berichten beispielsweise, dass das Schulgelände für Kinder außerhalb der Schulzeit zugänglich sei, 38 Prozent haben andere Erfahrungen gemacht. Insgesamt geben mit 47 Prozent nahezu die Hälfte der Eltern – auch 44 Prozent derjenigen mit Inklusionserfahrung – an, dass es an der eigenen Schule keine behindertengerechte Ausstattung gebe. Seltener berichten Eltern von Ruheräumen bzw. Rückzugsorten für ihre Kinder (43 %). Für die Randstundenbetreuung hingegen stehen wieder häufiger Räume zur Verfügung: Mehr als die Hälfte der Eltern (59 %) berichten von separaten Räumen für außerunterrichtlichen Angeboten in der Schule des eigenen Kindes. In diesen Fragen macht es offensichtlich nur wenig Unterschied, ob die Mütter und Väter über eine inklusive Schule/Klasse oder eine nicht inklusive Lernumgebung Auskunft geben (ohne Abbildung, vergleiche dazu Tabelle A21 im Anhang). Und auch die Veränderung gegenüber 2015 ist – sofern die Frage zu beiden Zeitpunkten gestellt wurde – eher gering.

Zur personellen Ausstattung geben über alle Befragten hinweg mit 66 Prozent zwei Drittel an, dass an der Schule des eigenen Kindes neben den Lehrkräften zusätzliche Fachkräfte tätig sind. Dies hängt eng mit der Organisationsform der jeweiligen Schule zusammen: In vielen Fällen berichten hier Ganztagsschuleltern. Dabei fällt auf, dass die multiprofessionelle Zusammensetzung der Kollegien mit zunehmender Inklusionsnähe deutlich häufiger beobachtet wird. So berichten rund 60 Prozent aller Eltern ohne Inklusionserfahrung, aber 79 Prozent aller Mütter und Väter mit Inklusionserfahrung von zusätzlichem Fachpersonal an der Schule. Zugleich machen ebenfalls knapp zwei Drittel aller Befragten deutlich, dass der generelle Lehrermangel an deutschen Schulen auch an der Schule des eigenen Kindes ein Thema ist: 64 Prozent berichten, dass Lehrkräfte fehlen – bei den Eltern mit Inklusionserfahrung steigt dieser Anteil auf 71 Prozent. Ein Vergleich mit der Vorgängeruntersuchung lässt sich hier nicht ziehen.

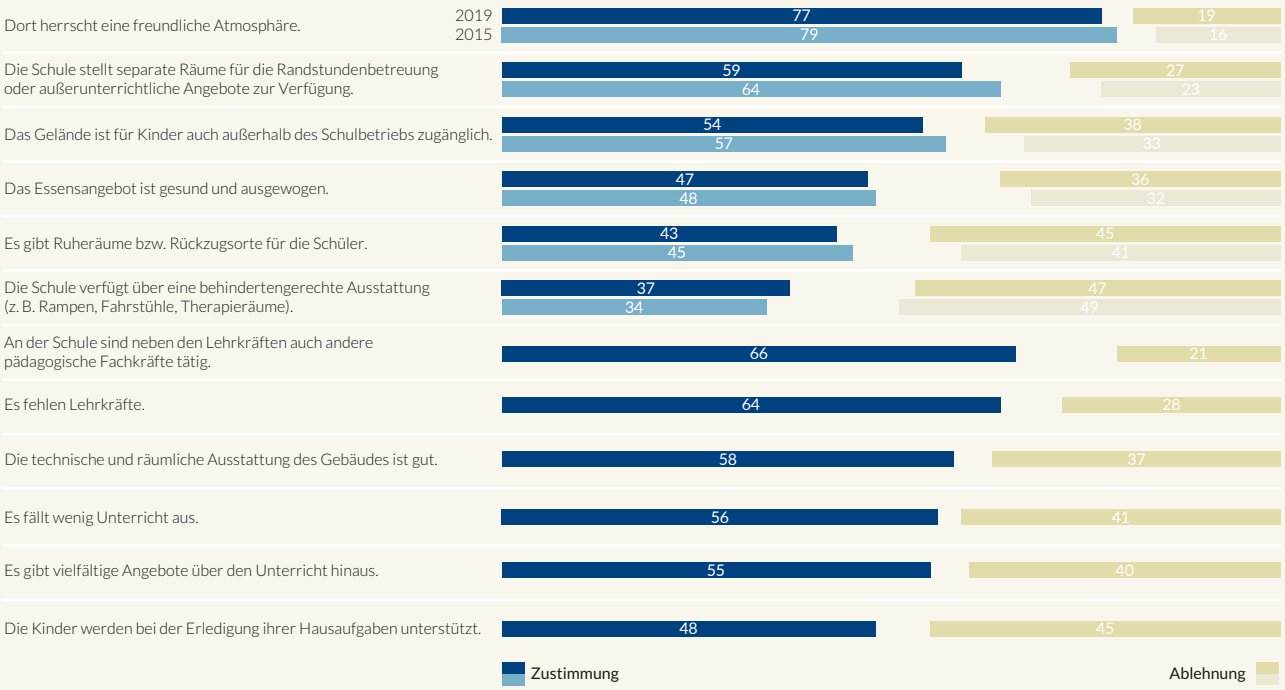
3.3.2 Die Wahrnehmung der Arbeit der Lehrkräfte und der Qualität des Unterrichts

Während die Rahmenbedingungen des gemeinsamen Unterrichts in den hier herangezogenen Befragungen von der allgemeinen Öffentlichkeit und den Lehrkräften überwiegend als unbefriedigend und unzureichend bewertet werden, bieten die Elternbefragungen ein ausgesprochen positives Bild vom Engagement der Lehrkräfte und von der Qualität ihres Unterrichts.

Die beiden JAKO-O Bildungsstudien von 2014 und 2017 zeigen, dass Eltern mit einem Kind in inklusiv arbeitenden Schulen im Vergleich zu Eltern mit einem Kind in nicht inklusiven Klassen die Arbeit der Lehrkräfte positiver bewerten. So ist etwa der Unterricht in inklusiven Schulen laut Wahrnehmung der befragten Eltern deutlich individualisierender als in nicht inklusiven Schulen: Lehrkräfte in inklusiven Schulen gehen mehr auf Stärken und Schwächen ihrer Schülerinnen und Schüler ein und können mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen besser umgehen. Auch erleben Eltern in inklusiven Schulen die Lehrkräfte stärker kooperierend (Dedering/Horstkemper 2014: 63; Paseka 2017: 113). In der Umfrage der Bertelsmann Stiftung aus dem Jahr 2015 stellen Eltern den Lehrkräften ihrer Kinder ebenfalls überwiegend gute Zeugnisse aus.

ABBILDUNG 6 **Elternsicht auf die Schule und die Klasse des eigenen Kindes**

Frage: *Inwieweit treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf die Schule Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes zu?*



Grundgesamtheit: Eltern schulpflichtiger Kinder bis 16 Jahre, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen, vgl. dazu Anhang, Tabelle A20

BertelsmannStiftung

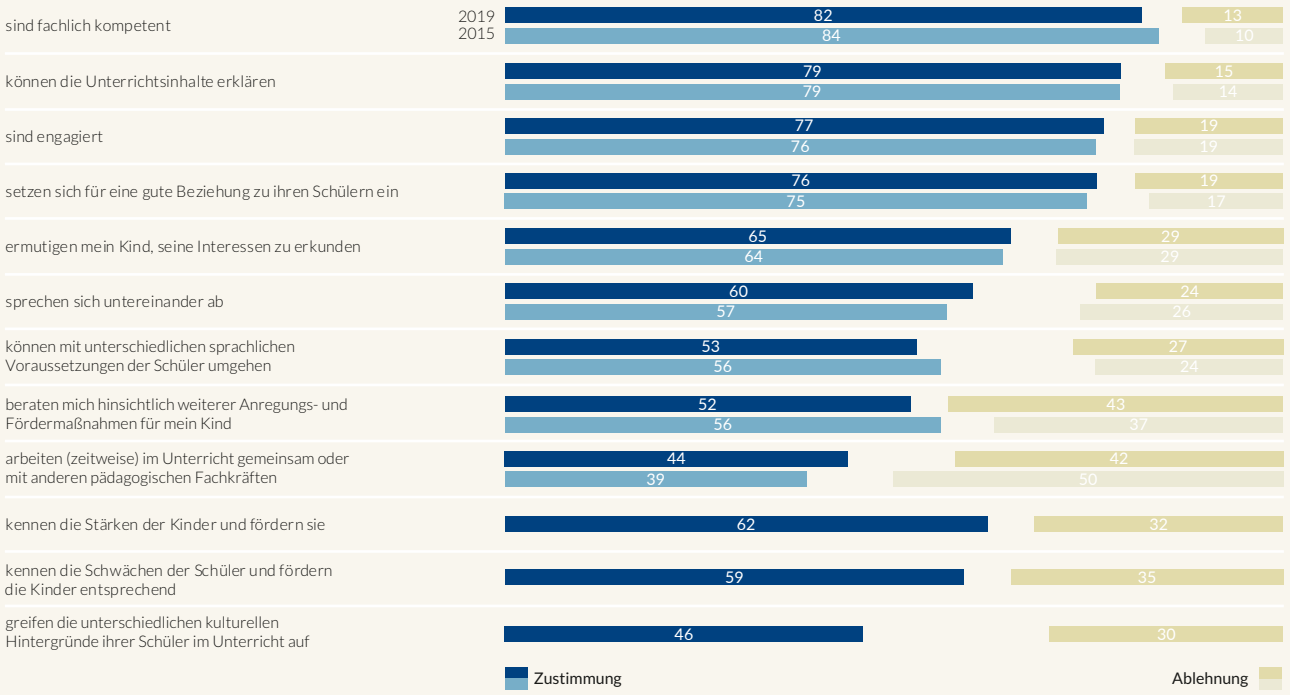
In der aktuellen Elternbefragung haben wir uns die Erfahrungen von Müttern und Vätern mit den Lehrkräften ihrer Kinder und dem Unterricht ebenfalls genau angesehen. Grundsätzlich stellen die Eltern den Lehrkräften ihrer Kinder – wie bereits in der Befragung 2015 – ein gutes Zeugnis aus: Rund 80 Prozent aller Eltern meinen, dass die Lehrkräfte fachlich kompetent sind und die Lerninhalte gut erklären können. Mehr als 70 Prozent erleben die Unterrichtenden zudem als engagiert und interessiert an einer guten Schüler-Lehrer-Beziehung. Und auch die Fragen nach der individuellen Förderung im Unterricht beantworten mehr als 60 Prozent der Befragten positiv. Gut die Hälfte bzw. weniger als die Hälfte aller Mütter und Väter sehen hingegen, dass die Lehrkräfte ihrer Kinder mit den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen umgehen oder die kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler aufgreifen.

Eine Kultur- und Sprachsensibilität der Lehrkräfte sowie individuelle Förderung sind zugleich die Aspekte, die jeweils von einer größeren Gruppe Eltern vermisst werden – immerhin jeweils zwischen 27 und 35 Prozent geben an, dass die Lehrkraft ihres Kindes hier nicht überzeugt. Auch in diesem Fragenblock haben wir uns die Antworten der drei Elterngruppen, je nach Inklusionsnähe, genauer angeschaut (ohne Abbildung, vgl. Tabelle A23 im Anhang). Erneut zeigt sich, dass Inklusionsnähe einen Unterschied macht: Ausgehend von einem hohen Zufriedenheitsniveau über alle Einzelfragen zur Arbeit der Lehrkräfte hinweg (die Anteile positiv urteilender Eltern liegen in der Regel über 60 %), sind größere Anteile der Elterngruppen mit Inklusionsbegegnung und/oder Inklusionserfahrung überzeugt von der guten Arbeit „ihrer“ Lehrkräfte als bei Eltern ohne Inklusionserfahrung. Besonders gutes Feedback geben dabei Eltern, deren Kinder an inklusiven Schulen lernen, wenn es um das Engagement, die fachliche Kompetenz, die inhaltliche Vermittlungskompetenz und das Bemühen um eine gute Schüler-Lehrer-Beziehung geht.

Das gleiche Muster zeigt sich in den Bereichen Kooperation und Beratung (bei der Einschätzung der darauf bezogenen Daten der Befragung muss berücksichtigt werden, dass die Eltern dazu nur begrenzte eigene Kenntnisse haben): Gefragt, ob Lehrkräfte sich untereinander absprechen, bejahen das insgesamt 60 Prozent der Eltern, ein Viertel hat dies bislang nicht wahrgenommen (vgl. Abbildung 7). Eine Zusammenarbeit im Unterricht haben 44 Prozent der Befragten erlebt – 42 Prozent verneinen dies für die Klasse ihres Kindes. Schließlich gibt etwa die Hälfte aller Mütter

ABBILDUNG 7 **Elternsicht auf die Lehrkräfte an der Schule ihres Kindes**

Frage: *Wenn Sie an die Arbeit der Lehrkräfte in der Klasse Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes denken: Wie schätzen Sie die Arbeit der Lehrkräfte ein? Die Lehrkräfte …*



Grundgesamtheit: Eltern schulpflichtiger Kinder bis 16 Jahre, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen

BertelsmannStiftung

und Väter an, die Lehrkräfte ihres Kindes würden ihnen weitere Anregungs- und Fördermaßnahmen aufzeigen, 43 Prozent sehen dies nicht. Die differenzierte Analyse der drei Gruppen vervollständigt das inzwischen vertraute Bild (vgl. dazu Anhang, Tabelle A23): Eltern ohne Inklusionserfahrung haben bislang seltener Kooperation und Beratung erfahren als Eltern mit Inklusionsbegegnung oder -erfahrung. Insbesondere von einer Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander oder mit weiteren Fachkräften im Unterricht berichten mit 62 Prozent deutlich mehr Eltern mit Inklusionserfahrung.

4| Perspektiven des Projekts „Inklusive Schule“

Damit Deutschland insgesamt und seine 16 Bundesländer dem Ziel der UN-Behindertenrechtskonvention, „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem“ auszuschließen, gerecht werden können, sind zwei Voraussetzungen von herausgehobener Bedeutung: Zum einen müssen die Länder nachdrücklich das Ziel verfolgen, den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die separierende Förderschulen besuchen, deutlich zu verringern. Zum anderen muss gesichert sein, dass im erforderlichen Umfang Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte, zur Verfügung stehen werden.

4.1 Zur künftigen Entwicklung der Exklusionsquoten

Im ersten Kapitel dieser Studie haben wir die Entwicklung hin zur inklusiven Schule anhand der Veränderung der Exklusionsquoten beschrieben. Die Exklusionsquote verstehen wir als die zentrale Größe in der Diskussion darüber, inwieweit eine Annäherung an die Ziele der UN-Konvention vorangekommen ist. Sie beziffert den Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Förderbedarf, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Vollzeitschulpflicht in allgemeinbildenden Schulen der Primar- und Sekundarstufe I – einschließlich der Förderschüler, aber unter Ausschluss der Schülerinnen und Schüler von Abendhaupt- und Abendrealschulen. Wir haben gezeigt, dass sich dieser Anteil in den Jahren von 2008/09 bis 2018/19 von 4,8 auf 4,2 Prozent, also um 0,6 Prozentpunkte, verringert hat (vgl. die Tabellen 2 und A1).

Aus der von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2018 bis 2030 (KMK 2019b) lässt sich ableiten (ohne dass die KMK dies transparent gemacht hätte), mit welchen Exklusionsquoten die einzelnen Bundesländer für die Jahre bis 2030 rechnen. Den Rechenweg, der dahinter liegt, zeigen wir nachfolgend exemplarisch für die gesamtdeutsche Exklusionsquote im Jahr 2030 (vgl. Tabelle 13):

Die Bezugsgröße (Schüler und Schülerinnen mit Schulpflicht in den allgemeinbildenden Schulen – ohne die Abendhaupt- und Abendrealschulen) ergibt sich aus der Summe der Kinder in der Primarstufe und der Jugendlichen in der Sekundarstufe I (abzüglich der Schülerinnen und Schüler der Abendhaupt- und Abendrealschulen) sowie der Schülerinnen und Schüler der Förderschulen. Für das Jahr 2030 prognostiziert die KMK die Bezugsgröße 8.050.123 und für die Förderschulen insgesamt 336.903 Schülerinnen und Schüler. Der Anteil dieser vorausgeschätzten Zahl der Förderschülerinnen und Förderschüler an der Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen mit Schulpflicht in den allgemeinbil-

TABELLE 13 **Die für 2030 von der KMK für Deutschland erwartete Exklusionsquote**

Schülerzahl 2030						Exklusionsquote in Prozent
Primarstufe	Sekundarstufe I	Abendhauptschule	Abendrealschule	Förderschule	insgesamt*	
3.117.488	4.612.336	700	15.904	336.903	8.050.123	4,2

*Primarstufe plus Sekundarstufe I plus Förderschule abzüglich Abendhaupt- und Abendrealschule

Quelle: KMK 2019b: Tabellen 1.1.2, 1.1.3, 1.1.3.8, 1.1.3.9 und 1.1.5

BertelsmannStiftung

denden Schulen liegt bei 4,2 Prozent. Mithilfe dieses Rechenweges lassen sich für jedes Jahr bis 2030 und dabei für jedes der 16 Bundesländer – also auch für Deutschland insgesamt – die in die Vorausschätzungen als Annahmen eingegangenen Exklusionsquoten ermitteln, auch wenn die KMK diese Quoten an keiner Stelle ihrer Vorausschätzung ausweist.

Ein Blick auf die sich dabei ergebenden Werte (Tabelle 14) zeigt: In Deutschland insgesamt würde sich – wenn die Werte der KMK-Schülerzahlenvorausschätzung eintreffen – die Exklusionsquote von 2018/19 bis 2030/31 nicht mehr verändern; sie würde bei 4,2 Prozent stagnieren. Im Rückblick sei daran erinnert, dass diese Quote in den vergangenen zehn Jahren von 4,8 Prozent im Jahr 2008/09 um 0,6 Prozentpunkte auf 4,2 Prozent zurückgegangen ist. Nach der aktuellen KMK-Vorausberechnung soll sich diese Entwicklung in den zwölf Jahren von 2018/19 bis 2030/31 also nicht weiter fortsetzen. Für Deutschland insgesamt geht die KMK somit davon aus, dass es bei der Annäherung an die UN-BRK keinen weiteren Fortschritt geben wird.

Die einzelnen Bundesländer unterscheiden sich dabei erheblich: In Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen gehen die Länderprognosen für die Jahre bis zum Schuljahr 2030/31 von steigenden Exklusionsquoten aus. Der Anstieg in Bremen von 0,9 auf 1,0 Prozent kann aufgrund des ausgesprochen niedrigen Wertes der beiden Bezugsjahre in dem hier angesprochenen Kontext vernachlässigt werden. Die sieben (bei Nichtberücksichtigung von Bremen) Länder mit steigenden Exklusionsquoten wenden sich bei ihrer Schülerzahlenprognostik in den kommenden Jahren wieder vom Ziel der UN-Konvention ab. Daneben finden sich Länder, die in ihrer Prognostik einen kleineren Ausbau der Inklusion einplanen. Bemerkenswert ist, dass Länder mit heute schon niedriger Exklusionsquote ihren Weg zu mehr Inklusion fortsetzen wollen: Dies trifft für Berlin, Hamburg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein zu. Allerdings steuert keines dieser Länder den Wert Bremens (1,0 %) an.

TABELLE 14 **Prognostizierte Entwicklung der Exklusionsquoten im Ländervergleich**

Land	2018/19	2030/31
Baden-Württemberg	4,8	4,7
Bayern	4,7	5,1
Berlin	2,4	2,3
Brandenburg	4,0	3,6
Bremen	0,9	1,0
Hamburg	2,9	2,6
Hessen	3,4	4,1
Mecklenburg-Vorpommern	5,7	6,3
Niedersachsen	3,2	2,2
Nordrhein-Westfalen	4,6	4,7
Rheinland-Pfalz	4,2	4,0
Saarland	4,0	4,2
Sachsen	5,6	5,1
Sachsen-Anhalt	6,1	6,2
Schleswig-Holstein	2,2	1,9
Thüringen	3,7	3,8
Deutschland	4,2	4,2

Werte in Prozent Quelle: Tabelle A12 | BertelsmannStiftung

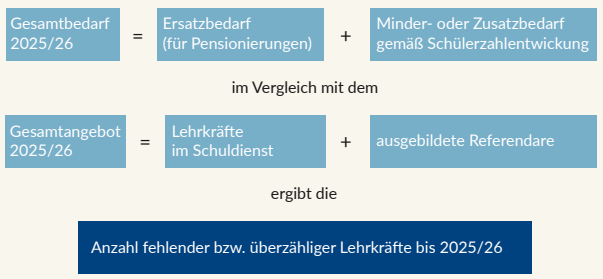
4.2 Das zu erwartende Angebot sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte

Für ein Gelingen des Inklusionsprozesses in den allgemeinbildenden Schulen ist es – unabhängig vom Lernort der Schüler und Schülerinnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf – unerlässlich, dass eine ausreichende Zahl sonderpädagogisch qualifizierter Lehrkräfte sowie Lehrkräfte mit der Lehramtsausbildung für die Schulen der Primarstufe und der Sekundarstufe I zur Verfügung stehen. Auskunft darüber, ob und in welchem Umfang diese Voraussetzung in den einzelnen Bundesländern mittelfristig gegeben ist, liefert die von der Kultusministerkonferenz im Dezember 2019 herausgegebene Vorausschätzung zum „Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019–2030. Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder“ (KMK 2019a).

Bei diesen Modellrechnungen verfährt die KMK wie folgt: In einem ersten Schritt wird – auf ein festgelegtes Zieljahr (z. B. 2025/26) – für jedes der einzelnen Lehrämter der bis zu diesem Jahr zu erwartende Gesamtbedarf ermittelt. Dieser Gesamtbedarf ergibt sich aus der Summe der Zahl der Lehrkräfte, die erforderlich sein werden, um die bis zu diesem Jahr aus dem Schuldienst ausscheidenden Lehrerinnen und Lehrer zu ersetzen (Ersatzbedarf), und der Zahl derer, die aufgrund steigender (oder sinkender) Schülerzahlen zusätzlich (bzw. weniger) erforderlich sein werden (Zusatzbedarf). Dem so ermittelten Gesamtbedarf wird dann das Gesamtangebot an Lehrkräften des jeweiligen Lehramts im betrachteten Zieljahr gegenübergestellt. Dieses Gesamtangebot ergibt sich aus der Summe der bis dahin im Schuldienst verbliebenen Lehrkräfte und der bis dahin neu ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrer (also den Absolventinnen und

Absolventen der zweiten Phase der Lehramtsausbildung). Die Bilanzierung von Gesamtnachfrage und Gesamtangebot ergibt dann das erwartete Ausmaß von Lehrkräftemangel bzw. Lehrkräfteüberschuss. Die hier knapp skizzierten einzelnen Rechenschritte werden von der KMK allerdings nicht transparent gemacht.

ABBILDUNG 8 **Rechenweg zur Ermittlung der fehlenden bzw. überzähligen Lehrkräfte bis 2025/26**



Quelle: Eigene Darstellung nach KMK 2019a

BertelsmannStiftung

Lediglich die Ergebnisse, die die Länder zum Gesamtbedarf und zum Gesamtangebot sowie zur Bilanzierung von Bedarf und Angebot vorausgeschätzt haben, werden mitgeteilt. Sie zeigen (vgl. Tabelle 15): In den Jahren von 2019/20 bis 2025/26 werden in Deutschland insgesamt im Bereich der sonderpädagogischen Lehrämter gut 7.200 ausgebildete Lehrkräfte fehlen, im Lehramt für die Schulen der Primarstufe werden es in diesem Zeitraum deutschlandweit rund 10.800 Lehrerinnen und Lehrer sein, bei den übergreifenden Lehrämtern des Primarbereichs und einzelner Schularten des Sekundarbereichs gut 2.300. Bei den nicht gymnasialen Lehrämtern des Sekundarbereichs I werden in dem genannten Zeitraum mehr als 17.200 Lehrkräfte fehlen.

Die Berechnung des Lehrkräftemangels für die sonderpädagogischen Lehrämter bietet über das erwartete Ausmaß des Mangels von etwa 7.200 Lehrerinnen und Lehrer einen für die Planungen der Bundesländer weiteren bedeutsamen Hinweis: Die Länder, deren Rechenergebnisse die KMK zusammengefasst und veröffentlicht hat, gehen davon aus, dass in den Jahren von 2019/20 bis 2025/26 im Durchschnitt jährlich etwa 3.350 neue Lehrkräfte erforderlich sein werden, um den Ersatz- und den Zusatzbedarf zu decken. Wie sich diese Zahl auf die beiden Bedarfe verteilt, wird in der KMK-Veröffentlichung nicht mitgeteilt.

Unsere eigenen Berechnungen ergeben: Allein für den Erhalt der an den Förderschulen eingesetzten Personalkapazitäten müssen bis 2025/26 – unabhängig von ihrem späteren Einsatzort – im Durchschnitt jährlich etwa 3.170 neue Lehrerinnen und Lehrer eingestellt werden (Ersatzbedarf: 2.860, Zusatzbedarf: 310). Die Differenz zwischen den von der KMK ermittelten 3.350 neuen Lehrkräften, die insgesamt im Bereich der sonderpädagogischen Lehrämter jährlich neu eingestellt werden müssen, und dem von uns ausschließlich für die Förderschulen ermittelten jährlichen Neueinstellungsbedarf von 3.170 Lehrkräften beträgt lediglich 180 Personen. Ein Teil dieser 180 Lehrkräfte ist für den „Ersatz" der jetzt schon in allgemeinen Schulen unterrichtenden und in den kommenden Jahren dort aus dem Schuldienst ausscheidenden Sonderpädagoginnen und -pädagogen erforderlich. Es darf also davon ausgegangen werden, dass danach nur noch sehr wenige der laut KMK-Berechnungen einzustellenden Lehrkräfte sonderpädagogischer Lehrämter für den weiteren Ausbau des inklusiven Unterrichts zur Verfügung stehen. Damit wird es kaum möglich sein, die Qualität des inklusiven Unterrichts zu steigern.

Diese Daten belegen – neben den Analysen, die in Abschnitt 4.1 aus der KMK-Prognostik zur Entwicklung der Exklusionsquoten abgeleitet werden können – ein weiteres Mal: Deutschland wird sich auch in den kommenden Jahren dem Ziel der UN-Konvention nicht weiter annähern. Die Prognosen der KMK zur Schülerzahlentwicklung und zum Lehrkräftebedarf sind von der Erwartung geprägt, dass der Prozess hin zu einem inklusiven Schulsystem im Durchschnitt aller Bundesländer zum Erliegen kommen wird.

TABELLE 15 **Kumulierter Lehrkräftemangel 2019/20 bis 2025/26 – Deutschland insgesamt**

Sonderpädagogische Lehrämter	-7.226
Lehrämter Grundschule/Primarbereich	-10.773
Übergreifende Lehrämter P/SI	-2.316
Lehrämter des Sekundarbereichs I (ohne Gymnasium)	-17.243

Quelle: vgl. Tabelle A13

BertelsmannStiftung

5| Fazit

Unsere Analyse bildungsstatistischer Daten zur Entwicklung des Inklusionsprojektes, für das die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen den Weg gewiesen hat, zeigt: Im Durchschnitt aller Bundesländer wurde mit einer Verringerung der Exklusionsquote von 4,8 Prozent im Jahr 2008 auf noch 4,2 Prozent im Jahr 2018 lediglich ein eher dürftiger Fortschritt erreicht. Werden die Pläne der Bundesländer – abgeleitet aus ihrer Schülerzahlenprognostik und aus ihrer Ermittlung des künftigen Bedarfs an sonderpädagogischen Lehrkräften – tatsächlich umgesetzt, wird der bisher nur mäßige Fortschritt bei der Annäherung an das Ziel der UN-Konvention in den Jahren bis 2030 im Durchschnitt aller Bundesländer zum völligen Stillstand kommen.

Dieses zu erwartende Ausbremsen des Inklusionsprozesses steht nicht nur im Widerspruch zu den Zielen der UN-Konvention – zu deren Erreichung sich Deutschland mit seinem Beitritt bekannt hat –, sondern auch im Widerspruch zu den Befunden der empirischen Bildungsforschung und zu den Bekundungen, die in zahlreichen repräsentativen Befragungen zum Ausdruck kommen. Etliche neuere Studien weisen nach, dass Kinder der Förderschwerpunkte „Lernen", „Emotionale und soziale Entwicklung" sowie „Sprache" im inklusiven Unterricht im Vergleich zum Unterricht in Förderschulen größere Lernfortschritte erzielen. Keine Studie der empirischen Bildungsforschung bietet eine Grundlage für die These, Inklusion sei gescheitert. Auch die jüngeren repräsentativen Befragungen einer breiteren Öffentlichkeit, von Eltern und auch von Lehrkräften ermutigen, auf dem Weg zur inklusiven Schule weiterzugehen: Bei diesen drei befragten Gruppen überwiegt die Zustimmung zum Inklusionsprojekt – und zwar umso deutlicher, je mehr konkrete Erfahrungen die Befragten mit dem gemeinsamen Unterricht sammeln konnten.

Die länderspezifische Betrachtung des Inklusionsprozesses in den Jahren 2008 bis 2018 und der Planung dieses Prozesses für die kommenden Jahre zeigt allerdings: Eine Reihe von Ländern entfernt sich wie schon in den vergangenen Jahren auch in ihren Zukunftsplanungen von der Zielsetzung der UN-Konvention. Andere Länder aber wollen den in der Vergangenheit eingeschlagenen Weg zum gemeinsamen Lernen in einem inklusiven Schulsystem fortsetzen. Dies ist eine Ermutigung, denn diese Länder belegen mit ihren Schulen: Inklusion ist machbar.

Literatur / Quellen

Aktion Mensch e.V. / Die Zeit (Hrsg.) (2019): *Schulische Inklusion. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf.* Autoren: Hess, D./ Ruland, M./ Meyer, M./ Steinwede, J. Bonn/Hamburg.

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

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

Bos, W./ Hornberg, S./ Arnold, K.-H./ Faust, G./ Fried, L./ Lankes, E.-M./ Schwippert, K. & Valtin, R. (2007): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster.

Bos, W./ Bonsen/ M., Baumert, J./ Prenzel, M./ Selter, C. & Walther, G. (2008): *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich.* Münster.

Dedering, K./ Horstkemper, M. (2014): Wie stehen Eltern zur Inklusion? In: Killus, D./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland.* Münster. 47–69.

Forsa (2017): *Inklusion an Schulen aus der Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung.* Berlin.

Gebhardt, M./ Schwab, S./ Nusser, L./ Hessels, M. G. P. (2015): Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). In: *Empirische Pädagogik* 2/2015. 211–229.

Hußmann, A./ Wendt, H./ Bos, W./ Bremerich-Vos/ A., Kasper/ D., Lankes/ E.-M./ McElvany/ N., Stubbe/ T. C. & Valtin, R. (2017): *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich.* Münster.

Klemm, K. (2015): *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten.* Gütersloh.

Klieme, E./ Artelt, C./ Hartig, J./ Jude, N./ Köller, O./ Prenzel, M./ Schneider, W. & Stanat, P. (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt.* Münster.

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

KMK (2019a): *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2019–2030.*

Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder. Berlin.

KMK (2019b): *Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2018–2030*. Berlin.

KMK (2020): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Berlin.

Kocaj, A./ Kuhl, P./ Haag, N./ Kohrt, P./ Stanat, P. (2017): Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In: Stanat, P./ Schipolowski, S./ Rjosk, C./ Weirich, S./ Haag, N. (Hrsg.): *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster. 302–315.

Lütje-Klose, B./ Neumann, P./ Gorges, J./ Wilke, E. (2018): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). Zentrale Befunde. In: *Die Deutsche Schule* 2/2018. 109–122.

Paseka, A. (2017): Stand der Inklusion aus Elternsicht. In: Killus, D./ Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Eltern beurteilen Schule. Entwicklungen und Herausforderungen. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland*. Münster. 99–121.

Preuss-Lausitz, U. (2019): Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach 10 Jahren UN-Behindertenrechtskonvention. Bilanz und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 10/2019. 468–487.

Reiss, K./ Sälzer, C./ Schiepe-Tiska, A./ Klieme, E./ Köller, O. (2016): *PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*.Münster.

Reiss, K./ Weis, M./ Klieme, E./ Köller, O. (2019): *PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster.

Robert Bosch-Stiftung (2019): Forsa-Umfrage: *Elternarbeit ist für Lehrkräfte eine der größten Herausforderungen*. www.bosch-stiftung.de/de/presse/2019/02/forsa-umfrage-elternarbeit-ist-fuer-lehrkraefte-eine-der-groessten-herausforderungen.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) (2016): *Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule. Abschlussbericht*. Autorinnen und Autoren: Bastian, J./ Brümmer, F./ Killus, D./ Ivanov, S./ Nikolova, R./ Vieluf, U., unter Mitarbeit von K. Broens. Berlin.

Stanat, P./ Böhme, K./ Schipolowski, S./ Haag, N. (2016): *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich*. Münster.

Statistisches Bundesamt (2010): *Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2008/09*. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2018): *Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2017/18*. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2019): *Fachserie 11, Reihe 1: Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2018/19*. Wiesbaden.

Stranghöner, D./ Hollmann, J./ Otterpohl, N./ Wild, E./ Lütje-Klose, B. (2017): Inklusion versus Exklusion: Schul-

setting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie* 31, H. 2. 125–136.

Wendt, H./ Bos, W./ Selter, C./ Köller, O./ Schwippert, K./ Kasper, D. (2016): *Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster.

Wocken, H. (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: *Sonderpädagogik* 1/1996. 34–38.

Wößmann, L./ Lergetporer, P./ Grewenig, E./ Kersten, S./ Kugler, F./ Werner, K. (2019): *Was die Deutschen über Bildungsungleichheit denken, Ergebnisse des ifo Bildungsbarometers 2019*.

Tabellenanhang

TABELLE A1 **Exklusions- und Inklusionsquoten im Ländervergleich und im Zeitverlauf (ohne Kranke*) – 2008/09 und 2018/19 im Vergleich**

Land	Zahl der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 9/10		Exklusionsquoten		Inklusionsquoten		Förderquoten		Inklusionsanteile	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	1.144.583	998.952	4,5	4,8	1,7	2,7	6,2	7,5	26,8	36,0
Bayern	1.280.331	1.136.249	4,5	4,7	0,9	1,9	5,3	6,6	16,6	28,9
Berlin	282.060	308.302	4,2	2,4	2,7	5,8	6,9	8,2	39,6	70,7
Brandenburg	185.357	221.313	5,4	4,0	3,1	3,9	8,5	7,9	36,4	49,5
Bremen	59.603	57.204	4,6	0,9	2,9	6,6	7,5	7,4	39,0	88,5
Hamburg	145.282	155.615	4,9	2,9	0,8	5,3	5,7	8,1	14,5	64,9
Hessen	600.947	563.574	3,9	3,4	0,5	1,9	4,5	5,3	11,8	35,5
Mecklenburg-Vorpommern	113.612	138.944	8,9	5,7	2,5	3,4	11,4	9,1	22,2	37,2
Niedersachsen	839.031	755.696	4,4	3,2	0,3	4,3	4,7	7,5	6,6	57,6
Nordrhein-Westfalen	1.941.815	1.650.632	5,1	4,6	0,7	3,6	5,9	8,2	12,7	43,9
Rheinland-Pfalz	421.281	357.529	3,8	4,2	0,8	2,1	4,5	6,3	16,9	33,9
Saarland**	91.111	79.436	4,0	4,0	1,9	0,0	6,0	4,0	32,3	0,0
Sachsen	273.372	339.397	6,9	5,6	1,4	3,0	8,3	8,6	16,4	34,6
Sachsen-Anhalt	158.522	176.646	8,7	6,1	0,8	3,3	9,6	9,4	8,6	34,9
Schleswig-Holstein	300.101	256.368	3,1	2,2	2,2	4,6	5,4	6,8	41,9	68,1
Thüringen	153.113	174.999	7,5	3,7	1,5	2,9	9,0	6,6	16,9	43,5
Deutschland	**7.990.121**	**7.370.856**	**4,8**	**4,2**	**1,1**	**3,2**	**5,9**	**7,4**	**18,8**	**43,1**
Deutschland ohne Saarland	**7.899.010**	**7.291.420**	**4,8**	**4,2**	**1,1**	**3,2**	**5,9**	**7,4**	**18,6**	**43,4**

Werte in Prozent.
*Die Zahl des Förderschwerpunktes Kranke lag 2008/09 in den Förderschulen in Deutschland insgesamt bei 9.909 und in den allgemeinen Schulen bei 140.
*Die Zahl des Förderschwerpunktes Kranke lag 2018/19 in den Förderschulen in Deutschland insgesamt bei 11.148 und in den allgemeinen Schulen bei 529.
**Im Saarland wird seit 2016/17 der sonderpädagogische Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst. Deshalb werden die Werte in dieser Tabelle auch ohne die des Saarlandes dargestellt.

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2010, 2020

BertelsmannStiftung

TABELLE A2 **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten in Förderschulen (ohne Kranke) – 2008/09 und 2018/19 im Ländervergleich**

Land	insgesamt		Lernen		Emotionale und soziale Entwicklung		Sprache	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	51.717	48.040	22.212	16.762	6.674	8.116	5.983	5.815
Bayern	57.122	53.448	13.388	1.300	2.599	2.899	3.118	1.222
Berlin	11.838	7.428	5.007	838	332	1.293	2.474	891
Brandenburg	10.040	8.839	6.012	4.171	457	455	407	156
Bremen	2.745	489	658	122	56	63	0	0
Hamburg	7.091	4.441	3.500	1.449	166	37	1.390	369
Hessen	23.717	19.392	12.205	7.374	1.796	2.238	2.295	2.288
Mecklenburg-Vorpommern	10.087	7.969	6.039	3.837	439	527	876	484
Niedersachsen	36.912	24.130	19.828	5.217	3.199	4.106	3.759	3.402
Nordrhein-Westfalen	99.269	75.640	42.080	16.303	14.687	16.886	12.445	11.111
Rheinland-Pfalz	15.868	14.947	9.096	7.436	902	992	688	961
Saarland**	3.677	3.147	1.853	1.278	83	83	190	213
Sachsen	18.875	19.057	11.019	11.306	1.648	1.456	1.286	1.183
Sachsen-Anhalt	13.833	10.806	7.942	4.287	941	1.449	779	231
Schleswig-Holstein	9.356	5.514	5.089	1.105	192	155	227	43
Thüringen	11.435	6.557	6.557	2.411	1.359	684	1.548	327
Deutschland	**383.582**	**309.844**	**171.113**	**85.196**	**35.530**	**41.439**	**37.465**	**28.696**

Land	Geistige Entwicklung		Körperliche und motorische Entwicklung		Hören		Sehen		übergreifend/ohne*	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	8.965	9.300	5.081	5.317	1.853	1.763	949	967	0	0
Bayern	11.019	11.026	2.345	1.866	1.847	1.913	777	598	22.029	32.624
Berlin	2.196	2.821	1.099	980	358	384	296	104	76	117
Brandenburg	2.725	3.457	228	270	115	221	96	109	0	0
Bremen	651	0	119	140	93	81	64	83	1.104	0
Hamburg	980	978	603	578	227	153	138	74	87	803
Hessen	4.902	5.329	1.381	1.177	819	679	319	307	0	0
Mecklenburg-Vorpommern	2.110	2.392	406	455	167	190	50	84	0	0
Niedersachsen	6.756	8.243	2.145	2.123	957	796	268	243	0	0
Nordrhein-Westfalen	18.527	19.849	7.344	7.278	2.735	2.736	1.423	1.432	28	45
Rheinland-Pfalz	2.801	3.208	1.586	1.587	618	511	177	143	0	109
Saarland**	723	684	287	299	101	137	79	69	361	384
Sachsen	3.538	4.266	775	408	378	293	231	145	0	0
Sachsen-Anhalt	2.896	3.558	701	786	413	339	161	156	0	0
Schleswig-Holstein	3.237	3.661	452	378	159	172	-	0	0	0
Thüringen	2.712	2.747	390	224	136	87	83	76	22	1
Deutschland	**74.738**	**81.519**	**24.942**	**23.866**	**10.976**	**10.455**	**5.111**	**4.590**	**23.707**	**34.083**

*sowie Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung gemeinsam
**Im Saarland wird seit 2016/17 der sonderpädagogische Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst.

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2010, 2020

BertelsmannStiftung

TABELLE A3 **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten in allgemeinen Schulen (ohne Kranke) – 2008/09 und 2018/19 im Ländervergleich**

Land	insgesamt		Lernen		Emotionale und soziale Entwicklung		Sprache	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	18.887	26.979	10.425	14.385	4.012	5.716	2.383	2.337
Bayern	11.344	21.724	6.899	11.692	1.977	4.550	1.624	1.888
Berlin	7.746	17.915	2.887	5.601	2.322	4.378	1.248	3.091
Brandenburg	5.734	8.656	1.556	3.143	2.054	2.876	1.119	847
Bremen	1.752	3.754	1.050	2.361	200	319	179	90
Hamburg	1.200	8.196	60	3.694	45	2.074	43	899
Hessen	3.172	10.693	1.246	6.546	881	1.657	437	662
Mecklenburg-Vorpommern	2.876	4.718	374	1.248	1.691	2.368	515	335
Niedersachsen	2.628	32.714	689	16.613	445	6.489	72	3.512
Nordrhein-Westfalen	14.409	59.074	6.737	24.693	2.983	14.986	2.123	9.169
Rheinland-Pfalz	3.217	7.654	2.346	5.012	62	170	118	284
Saarland**	1.751	0	802	-	222	-	427	-
Sachsen	3.699	10.083	196	809	1.212	4.373	1.304	2.811
Sachsen-Anhalt	1.309	5.784	282	2.164	458	2.138	289	502
Schleswig-Holstein	6.739	11.798	3.865	7.492	417	870	1.319	648
Thüringen	2.321	5.054	425	1.951	931	1.362	634	574
Deutschland	**88.784**	**234.796**	**39.839**	**107.404**	**19.912**	**54.326**	**13.834**	**27.649**

Land	Geistige Entwicklung		Körperliche und motorische Entwicklung		Hören		Sehen		übergreifend/ohne*	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	38	859	513	1.324	864	1.649	652	709	0	-
Bayern	263	955	245	890	231	1.414	105	335	0	-
Berlin	301	1.437	582	1.930	157	523	94	228	155	727
Brandenburg	129	299	514	826	300	443	62	222	0	-
Bremen	0	836	11	55	44	52	11	41	257	-
Hamburg	374	498	510	535	53	170	34	65	81	261
Hessen	108	1.031	297	549	152	178	51	70	0	-
Mecklenburg-Vorpommern	10	44	137	228	134	420	15	75	0	-
Niedersachsen	285	2.312	556	1.763	443	1.532	138	493	0	-
Nordrhein-Westfalen	534	2.819	1.379	2.899	424	2.840	229	1.668	0	-
Rheinland-Pfalz	202	339	104	120	227	812	153	261	5	656
Saarland**	23	-	122	-	111	-	34	-	10	-
Sachsen	91	150	541	1.272	276	518	79	150	0	-
Sachsen-Anhalt	15	137	94	317	137	246	34	118	0	162
Schleswig-Holstein	121	646	457	647	289	363	155	204	116	928
Thüringen	60	311	146	440	72	260	53	156	0	-
Deutschland	**2.554**	**12.673**	**6.208**	**13.795**	**3.914**	**11.420**	**1.899**	**4.795**	**624**	**2.734**

*sowie Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung gemeinsam
**Im Saarland wird seit 2016/17 der sonderpädagogische Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst.

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2010, 2020

BertelsmannStiftung

TABELLE A4 **Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten in Förderschulen und in allgemeinen Schulen (ohne Kranke) – 2008/09 und 2018/19 im Ländervergleich**

Land	insgesamt		Lernen		Emotionale und soziale Entwicklung		Sprache	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	70.604	75.019	32.637	31.147	10.686	13.832	8.366	8.152
Bayern	68.466	75.172	20.287	12.992	4.576	7.449	4.742	3.110
Berlin	19.584	25.343	7.894	6.439	2.654	5.671	3.722	3.982
Brandenburg	15.774	17.495	7.568	7.314	2.511	3.331	1.526	1.003
Bremen	4.497	4.243	1.708	2.483	256	382	179	90
Hamburg	8.291	12.637	3.560	5.143	211	2.111	1.433	1.268
Hessen	26.889	30.085	13.451	13.920	2.677	3.895	2.732	2.950
Mecklenburg-Vorpommern	12.963	12.687	6.413	5.085	2.130	2.895	1.391	819
Niedersachsen	39.540	56.844	20.517	21.830	3.644	10.595	3.831	6.914
Nordrhein-Westfalen	113.678	134.714	48.817	40.996	17.670	31.872	14.568	20.280
Rheinland-Pfalz	19.085	22.601	11.442	12.448	964	1.162	806	1.245
Saarland**	5.428	3.147	2.655	1.278	305	83	617	213
Sachsen	22.574	29.140	11.215	12.115	2.860	5.829	2.590	3.994
Sachsen-Anhalt	15.142	16.590	8.224	6.451	1.399	3.587	1.068	733
Schleswig-Holstein	16.095	17.312	8.954	8.597	609	1.025	1.546	691
Thüringen	13.756	11.611	5.610	4.362	2.290	2.046	2.182	901
Deutschland	**472.366**	**544.640**	**210.952**	**192.600**	**55.442**	**95.765**	**51.299**	**56.345**

Land	Geistige Entwicklung		Körperliche und motorische Entwicklung		Hören		Sehen		übergreifend/ohne*	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	9.003	10.159	5.594	6.641	2.717	3.412	1.601	1.676	0	0
Bayern	11.282	11.981	2.590	2.756	2.078	3.327	882	933	22.029	32.624
Berlin	2.497	4.258	1.681	2.910	515	907	390	332	231	844
Brandenburg	2.854	3.756	742	1.096	415	664	158	331	0	0
Bremen	651	836	130	195	137	133	75	124	1.361	0
Hamburg	1.354	1.476	1.113	1.113	280	323	172	139	168	1.064
Hessen	5.010	6.360	1.678	1.726	971	857	370	377	0	0
Mecklenburg-Vorpommern	2.120	2.436	543	683	301	610	65	159	0	0
Niedersachsen	7.041	10.555	2.701	3.886	1.400	2.328	406	736	0	0
Nordrhein-Westfalen	19.061	22.668	8.723	10.177	3.159	5.576	1.652	3.100	28	45
Rheinland-Pfalz	3.003	3.547	1.690	1.707	845	1.323	330	404	5	765
Saarland**	746	684	409	299	212	137	113	69	371	384
Sachsen	3.629	4.416	1.316	1.680	654	811	310	295	0	0
Sachsen-Anhalt	2.911	3.695	795	1.103	550	585	195	274	0	162
Schleswig-Holstein	3.358	4.307	909	1.025	448	535	155	204	116	928
Thüringen	2.772	3.058	536	664	208	347	136	232	22	1
Deutschland	**77.292**	**94.192**	**31.150**	**37.661**	**14.890**	**21.875**	**7.010**	**9.385**	**24.331**	**36.817**

*sowie Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung gemeinsam
**Im Saarland wird seit 2016/17 der sonderpädagogische Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst.
Die für 2017/18 kursiv gesetzten Zahlen beziehen sich daher nur auf die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen.

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2010, 2020

BertelsmannStiftung

TABELLE A5 **Wechsel von Schülerinnen und Schülern aus allgemeinen Schulen in Förderschulen – 2018/19**

Land	Jahrgangsstufen	Schülerzahl der Förderschulen	2018/19 aus allgemeinen Schulen		2018/19 ohne Angaben	
		insgesamt*	absolut	in % der Schüler	absolut	in % der Schüler
Deutschland	**1 bis 4**	**89.706**	**10.572**	**11,8**	**906**	**1,0**
	5 bis 10	**140.304**	**15.090**	**10,8**	**1.521**	**1,1**
	1 bis 10	**230.010**	**25.662**	**11,2**	**2.427**	**1,1**
Baden-Württemberg	1 bis 4	16.398	1.738	10,6	82	0,5
	5 bis 10	24.695	2.414	9,8	141	0,6
	1 bis 10	41.093	4.152	10,1	223	0,5
Bayern	1 bis 4	22.045	2.971	13,5	79	0,4
	5 bis 10	21.648	3.184	14,7	271	1,3
	1 bis 10	43.693	6.155	14,1	350	0,8
Berlin	1 bis 4	1.687	-	-	532	31,5
	5 bis 10	3.418	315	9,2	520	15,2
	1 bis 10	5.105	315	6,2	1.052	20,6
Brandenburg	1 bis 4	1.552	436	28,1	1	0,1
	5 bis 10	3.830	618	16,1	3	0,1
	1 bis 10	5.382	1.054	19,6	4	0,1
Bremen	1 bis 4	165	10	6,1	6	3,6
	5 bis 10	324	32	9,9	10	3,1
	1 bis 10	489	42	8,6	16	3,3
Hamburg	1 bis 4	1.034	71	6,9	8	0,8
	5 bis 10	2.299	222	9,7	29	1,3
	1 bis 10	3.333	293	8,8	37	1,1
Hessen	1 bis 4	5.047	600	11,9	92	1,8
	5 bis 10	10.503	1.303	12,4	264	2,5
	1 bis 10	15.550	1.903	12,2	284	1,8
Mecklenburg-Vorpommern	1 bis 4	1.617	439	27,1	1	0,1
	5 bis 10	4.095	354	8,6	2	0,0
	1 bis 10	5.712	793	13,9	3	0,1
Niedersachsen	1 bis 4	5.538	453	8,2	22	0,4
	5 bis 10	10.349	1.094	10,6	26	0,3
	1 bis 10	15.887	1.547	9,7	48	0,3
Nordrhein-Westfalen	1 bis 4	20.644	1.773	8,6	16	0,1
	5 bis 10	33.739	3.423	10,1	52	0,2
	1 bis 10	54.383	5.196	9,6	68	0,1
Rheinland-Pfalz	1 bis 4	3.686	585	15,9	54	1,5
	5 bis 10	6.703	605	9,0	154	2,3
	1 bis 10	10.389	1.190	11,5	208	2,0
Saarland	1 bis 4	423	78	18,4	0	0,0
	5 bis 10	884	217	24,5	1	0,1
	1 bis 10	1.307	295	22,6	1	0,1
Sachsen	1 bis 4	5.982	572	9,6	10	0,2
	5 bis 10	8.801	311	3,5	28	0,3
	1 bis 10	14.783	883	6,0	38	0,3
Sachsen-Anhalt	1 bis 4	2.379	573	24,1	0	0,0
	5 bis 10	4.872	462	9,5	0	0,0
	1 bis 10	7.251	1.035	14,3	0	0,0
Schleswig-Holstein	1 bis 4	484	68	14,0	1	0,2
	5 bis 10	1.369	174	12,7	5	0,4
	1 bis 10	1.853	242	13,1	6	0,3
Thüringen	1 bis 4	1.026	205	20,0	1	0,1
	5 bis 10	2.772	360	13,0	15	0,5
	1 bis 10	3.798	565	14,9	16	0,4

*ohne Förderschwerpunkt ‚Geistige Entwicklung' sowie ohne einzelnen Jahrgangsstufen nicht zurechenare Schülerinnen und Schüler

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: Statistisches Bundesamt, 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A6 **Exklusionsquoten nach Förderschwerpunkten (ohne Kranke) – 2008/2009 und 2018/19 im Ländervergleich**

Land	insgesamt		Lernen		Emotionale und soziale Entwicklung		Sprache	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	4,52	4,81	1,94	1,68	0,58	0,81	0,52	0,58
Bayern	4,46	4,70	1,05	0,11	0,20	0,26	0,24	0,11
Berlin	4,20	2,41	1,78	0,27	0,12	0,42	0,88	0,29
Brandenburg	5,42	3,99	3,24	1,88	0,25	0,21	0,22	0,07
Bremen	4,61	0,85	1,10	0,21	0,09	0,11	0,00	0,00
Hamburg	4,88	2,85	2,41	0,93	0,11	0,02	0,96	0,24
Hessen	3,95	3,44	2,03	1,31	0,30	0,40	0,38	0,41
Mecklenburg-Vorpommern	8,88	5,74	5,32	2,76	0,39	0,38	0,77	0,35
Niedersachsen	4,40	3,19	2,36	0,69	0,38	0,54	0,45	0,45
Nordrhein-Westfalen	5,11	4,58	2,17	0,99	0,76	1,02	0,64	0,67
Rheinland-Pfalz	3,77	4,18	2,16	2,08	0,21	0,28	0,16	0,27
Saarland**	4,04	3,96	2,03	1,61	0,09	0,10	0,21	0,27
Sachsen	6,90	5,61	4,03	3,33	0,60	0,43	0,47	0,35
Sachsen-Anhalt	8,73	6,12	5,01	2,43	0,59	0,82	0,49	0,13
Schleswig-Holstein	3,12	2,15	1,70	0,43	0,06	0,06	0,08	0,02
Thüringen	7,47	3,75	3,39	1,38	0,89	0,39	1,01	0,19
Deutschland	**4,80**	**4,20**	**2,14**	**1,16**	**0,44**	**0,56**	**0,47**	**0,39**

Land	Geistige Entwicklung		Körperliche und motorische Entwicklung		Hören		Sehen		übergreifend/ohne*	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	0,78	0,93	0,44	0,53	0,16	0,18	0,08	0,10	0,00	0,00
Bayern	0,86	0,97	0,18	0,16	0,14	0,17	0,06	0,05	1,72	2,87
Berlin	0,78	0,92	0,39	0,32	0,13	0,12	0,10	0,03	0,03	0,04
Brandenburg	1,47	1,56	0,12	0,12	0,06	0,10	0,05	0,05	0,00	0,00
Bremen	1,09	0,00	0,20	0,24	0,16	0,14	0,11	0,15	1,85	0,00
Hamburg	0,67	0,63	0,42	0,37	0,16	0,10	0,09	0,05	0,06	0,52
Hessen	0,82	0,95	0,23	0,21	0,14	0,12	0,05	0,05	0,00	0,00
Mecklenburg-Vorpommern	1,86	1,72	0,36	0,33	0,15	0,14	0,04	0,06	0,00	0,00
Niedersachsen	0,81	1,09	0,26	0,28	0,11	0,11	0,03	0,03	0,00	0,00
Nordrhein-Westfalen	0,95	1,20	0,38	0,44	0,14	0,17	0,07	0,09	0,00	0,00
Rheinland-Pfalz	0,66	0,90	0,38	0,44	0,15	0,14	0,04	0,04	0,00	0,03
Saarland**	0,79	0,86	0,32	0,38	0,11	0,17	0,09	0,09	0,40	0,48
Sachsen	1,29	1,26	0,28	0,12	0,14	0,09	0,08	0,04	0,00	0,00
Sachsen-Anhalt	1,83	2,01	0,44	0,44	0,26	0,19	0,10	0,09	0,00	0,00
Schleswig-Holstein	1,08	1,43	0,15	0,15	0,05	0,07	0,00	0,00	0,00	0,00
Thüringen	1,77	1,57	0,25	0,13	0,09	0,05	0,05	0,04	0,01	0,00
Deutschland	**0,94**	**1,11**	**0,31**	**0,32**	**0,14**	**0,14**	**0,06**	**0,06**	**0,30**	**0,46**

*sowie Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung gemeinsam
**Im Saarland wird seit 2016/17 der sonderpädagogische Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst.
Werte in Prozent

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2010, 2020

BertelsmannStiftung

TABELLE A7 **Effekte veränderter Exklusions- und Inklusionsquoten (ohne Kranke) – 2008/09 und 2017/18 im Ländervergleich**

Land	Schülerzahlen in Jahrgangsstufen 1 bis 10	Exklusionsquote in %		Inklusionsquote in %	
	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	998.952	4,5	4,8	1,7	2,7
Bayern	1.136.249	4,5	4,7	0,9	1,9
Berlin	308.302	4,2	2,4	2,7	5,8
Brandenburg	221.313	5,4	4,0	3,1	3,9
Bremen	57.204	4,6	0,9	2,9	6,6
Hamburg	155.615	4,9	2,9	0,8	5,3
Hessen	563.574	3,9	3,4	0,5	1,9
Mecklenburg-Vorpommern	138.944	8,9	5,7	2,5	3,4
Niedersachsen	755.696	4,4	3,2	0,3	4,3
Nordrhein-Westfalen	1.650.632	5,1	4,6	0,7	3,6
Rheinland-Pfalz	357.529	3,8	4,2	0,8	2,1
Saarland*	79.436	4,0	4,0	1,9	0,0
Sachsen	339.397	6,9	5,6	1,4	3,0
Sachsen-Anhalt	176.646	8,7	6,1	0,8	3,3
Schleswig-Holstein	256.368	3,1	2,2	2,2	4,6
Thüringen	174.999	7,5	3,7	1,5	2,9
Deutschland**	**7.370.856**	**4,8**	**4,2**	**1,1**	**3,2**

Land	Zahl der Schüler/innen an Förderschulen bei Exklusionsquoten von		Zahl der Inklusionsschüler/innen in allgemeinen Schulen bei Inklusionsquoten von		Veränderung der Zahlen der Schüler/innen mit Förderbedarf	
	2008/09 (rechnerisch)	2018/19 (real)	2008/09 (rechnerisch)	2018/19 (real)	in allgemeinen Schulen	in Förderschulen
Baden-Württemberg	45.153	48.040	16.483	26.979	10.496	2.887
Bayern	50.677	53.448	10.113	21.724	11.611	2.771
Berlin	12.949	7.428	8.324	17.915	9.591	-5.521
Brandenburg	11.995	8.839	6.839	8.656	1.817	-3.156
Bremen	2.637	489	1.682	3.754	2.072	-2.148
Hamburg	7.594	4.441	1.292	8.196	6.904	-3.153
Hessen	21.979	19.392	2.987	10.693	7.706	-2.587
Mecklenburg-Vorpommern	12.338	7.969	3.515	4.718	1.203	-4.369
Niedersachsen	33.251	24.130	2.343	32.714	30.371	-9.121
Nordrhein-Westfalen	84.347	75.640	12.215	59.074	46.859	-8.707
Rheinland-Pfalz	13.479	14.947	2.717	7.654	4.937	1.468
Saarland*	3.209	3.147	1.525	0	-1.525	-62
Sachsen	23.418	19.057	4.752	10.083	5.331	-4.361
Sachsen-Anhalt	15.421	10.806	1.413	5.784	4.371	-4.615
Schleswig-Holstein	7.999	5.514	5.538	11.798	6.260	-2.485
Thüringen	13.125	6.557	2.660	5.054	2.394	-6.568
Deutschland**	**353.801**	**309.844**	**84.396**	**234.796**	**150.400**	**-43.957**

*Im Saarland wird der sonderpädagogische Förderbedarf in den allgemeinen Schulen 2017/18 nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst.
**Die Werte für Deutschland insgesamt weichen von der Summenbildung der 16 Länder infolge von Rundungseffekten ab.

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2010, 2020

BertelsmannStiftung

TABELLE A8 **Entwicklung der in Tests ermittelten Kompetenzwerte der schwächsten fünf Prozent Viertklässler und der schwächsten fünf Prozent Fünfzehnjährigen**

Viertklässler				
Jahr/Quelle	2006	Quelle*	2016	Quelle**
Lesen				
5 %-Perzentil	430	S. 142	395	S. 122
Mathematik	2007***		2015****	
5 %-Perzentil	409	S. 62	410	S. 113
Naturwissenschaften	2007***		2015****	
5 %-Perzentil	393	S. 100	409	S. 167

Quellen: * Bos et al. 2007, ** Hußmann et al. 2017, *** Bos et al. 2008, **** Wendt et al. 2016

Fünfzehnjährige						
Jahr/Quelle	2009	Quelle*	2015	Quelle**	2018	Quelle***
Lesen						
5 %-Perzentil	333	S.35	334	S. 465	316	S. 3
Mathematik						
5 %-Perzentil	347	S. 163	356	S. 464	337	S. 19
Naturwissenschaften						
5 %-Perzentil	345	S. 184	342	S. 460	328	S. 20

Quellen: * Klieme et al. 2010, ** Reiss et al. 2016, *** Reiss et al. 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A9 **Verteilung der Schülerinnen und Schüler (der allgemeinen Schulen und der Fördrerschulen) mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf die einzelnen Förderschwerpunkte (ohne Kranke) – 2008/09 und 2018/19 im Ländervergleich**

Land	insgesamt		Lernen		Emotionale und soziale Entwicklung		Sprache	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	100,0	100,0	46,2	41,5	15,1	18,4	11,8	10,9
Bayern	100,0	100,0	29,6	17,3	6,7	9,9	6,9	4,1
Berlin	100,0	100,0	40,3	25,4	13,6	22,4	19,0	15,7
Brandenburg	100,0	100,0	48,0	41,8	15,9	19,0	9,7	5,7
Bremen	100,0	100,0	38,0	58,5	5,7	9,0	4,0	2,1
Hamburg	100,0	100,0	42,9	40,7	2,5	16,7	17,3	10,0
Hessen	100,0	100,0	50,0	46,3	10,0	12,9	10,2	9,8
Mecklenburg-Vorpommern	100,0	100,0	49,5	40,1	16,4	22,8	10,7	6,5
Niedersachsen	100,0	100,0	51,9	38,4	9,2	18,6	9,7	12,2
Nordrhein-Westfalen	100,0	100,0	42,9	30,4	15,5	23,7	12,8	15,1
Rheinland-Pfalz	100,0	100,0	60,0	55,1	5,1	5,1	4,2	5,5
Saarland**	100,0	100,0	48,9	40,6	5,6	2,6	11,4	6,8
Sachsen	100,0	100,0	49,7	41,6	12,7	20,0	11,5	13,7
Sachsen-Anhalt	100,0	100,0	54,3	38,9	9,2	21,6	7,1	4,4
Schleswig-Holstein	100,0	100,0	55,6	49,7	3,8	5,9	9,6	4,0
Thüringen	100,0	100,0	40,8	37,6	16,6	17,6	15,9	7,8
Deutschland	**100,0**	**100,0**	**44,7**	**35,4**	**11,7**	**17,6**	**10,9**	**10,3**

Land	Geistige Entwicklung		Körperliche und motorische Entwicklung		Hören		Sehen		übergreifend/ohne*	
	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19	2008/09	2018/19
Baden-Württemberg	12,8	13,5	7,9	8,9	3,8	4,5	2,3	2,2	0,0	0,0
Bayern	16,5	15,9	3,8	3,7	3,0	4,4	1,3	1,2	32,2	43,4
Berlin	12,8	16,8	8,6	11,5	2,6	3,6	2,0	1,3	1,2	3,3
Brandenburg	18,1	21,5	4,7	6,3	2,6	3,8	1,0	1,9	0,0	0,0
Bremen	14,5	19,7	2,9	4,6	3,0	3,1	1,7	2,9	30,3	0,0
Hamburg	16,3	11,7	13,4	8,8	3,4	2,6	2,1	1,1	2,0	8,4
Hessen	18,6	21,1	6,2	5,7	3,6	2,8	1,4	1,3	0,0	0,0
Mecklenburg-Vorpommern	16,4	19,2	4,2	5,4	2,3	4,8	0,5	1,3	0,0	0,0
Niedersachsen	17,8	18,6	6,8	6,8	3,5	4,1	1,0	1,3	0,0	0,0
Nordrhein-Westfalen	16,8	16,8	7,7	7,6	2,8	4,1	1,5	2,3	0,0	0,0
Rheinland-Pfalz	15,7	15,7	8,9	7,6	4,4	5,9	1,7	1,8	0,0	3,4
Saarland**	13,7	21,7	7,5	9,5	3,9	4,4	2,1	2,2	6,8	12,2
Sachsen	16,1	15,2	5,8	5,8	2,9	2,8	1,4	1,0	0,0	0,0
Sachsen-Anhalt	19,2	22,3	5,3	6,6	3,6	3,5	1,3	1,7	0,0	1,0
Schleswig-Holstein	20,9	24,9	5,6	5,9	2,8	3,1	1,0	1,2	0,7	5,4
Thüringen	20,2	26,3	3,9	5,7	1,5	3,0	1,0	2,0	0,2	0,0
Deutschland	**16,4**	**17,3**	**6,6**	**6,9**	**3,2**	**4,0**	**1,5**	**1,7**	**5,2**	**6,8**

*sowie Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung gemeinsam
**Im Saarland wird seit 2016/17 der sonderpädagogische Förderbedarf in den allgemeinen Schulen nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst.
Die für 2018/19 kursiv gesetzten Zahlen beziehen sich daher nur auf die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen.
Werte in Prozent

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2010, 2020

BertelsmannStiftung

TABELLE A10 **Verteilung der inklusiv unterrichteten Sekundarschüler und -schülerinnen (ohne Kranke) auf die Schuformen in Prozent* – 2018/19**

Land	insgesamt	Orientierungsstufe**	Hauptschulen	Schulen mit mehreren Bildungsgängen	Realschulen	Gymnasien *****	Gesamtschulen *****	Waldorfschulen *****
Baden-Württemberg	100,0	-	27,5	-	13,1	5,7	52,7	1,0
Bayern	100,0	-	79,5	-	10,1	10,3	0,1	0,0
Berlin	100,0	35,1	-	-	-	4,8	59,9	0,2
Brandenburg	100,0	38,1	-	42,9	-	6,8	11,1	1,1
Bremen	100,0	-	-	-	-	3,6	96,4	-
Hamburg	100,0	1,2	-	-	-	4,5	93,6	0,6
Hessen	100,0	12,2	29,9	5,1	6,3	3,9	42,1	0,6
Mecklenburg-Vorpommern	100,0	-	-	76,1	-	6,1	17,8	0,1
Niedersachsen	100,0	-	-	-	-	-	-	-
Nordrhein-Westfalen	100,0	-	16,3	11,9	17,2	8,1	46,5	-
Rheinland-Pfalz	100,0	-	0,3	57,9	-	6,4	34,8	0,5
Saarland***	100,0	-	-	-	-	-	-	-
Sachsen	100,0	-	-	79,8	-	18,0	-	2,1
Sachsen-Anhalt	100,0	-	-	69,2	-	7,5	23,3	-
Schleswig-Holstein	100,0	-	-	0,3	-	5,4	91,9	2,4
Thüringen	100,0	-	-	59,1	-	4,0	35,8	1,1
Deutschland	**100,0**	**5,3**	**16,5**	**20,4**	**7,7**	**6,9**	**42,6**	**0,5**

*Da schon heute eine Reihe von Bundesländern bei einzelnen Förderschwerpunkten (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache) zumindest während der ersten Schuljahre auf die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verzichten und den Schulen Förderressourcen systemisch zuteilen, wird in diesen Ländern die Zahl der sonderpädagogisch zu fördernden Schülerinnen und Schüler nicht vollständig erfasst.
**Schulartunabhängige Orientierungsstufen (in Berlin und Brandenburg Jahrgangsstufen 5 und 6 der Grundschule)
***Im Saarland wird seit 2016/17 der sonderpädagogische Förderbedarf nur noch bei einer Umschulung in eine Förderschule erfasst.
****Einschließlich von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II.

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2020

BertelsmannStiftung

TABELLE A11 **Jugendliche Schulabsolventen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ohne Hauptschulabschluss nach Förderschwerpunkten und Lernorten (2018)**

ohne Hauptschulabschluss	insgesamt	allgemeine Schulen	Förderschulen
Lernen	73,1	64,6	75,3
Sehen	36,8	7,1	44,0
Hören	25,7	5,9	29,7
Sprache	17,0	16,2	17,4
körperliche und motorische Entwicklung	61,6	10,4	69,7
Geistige Entwicklung	99,8	92,9	100,0
Emotionale und soziale Entwicklung	36,8	20,7	42,3
Förderschwerpunkte übergreifend	77,8	0,0	80,2
ohne Zuordnung	27,6	10,6	47,5
insgesamt	**67,8**	**46,6**	**72,3**

Werte der Länder Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen

Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: Statistisches Bundesamt 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A12 **Exklusionsquoten: Entwicklungen und Prognosen im Ländervergleich (ohne Kranke)**

Land	Entwicklung (Ist-Werte)*		Prognosewerte**		
	2008/09	2018/19	2020/21	2025/26	2030/31
Baden-Württemberg***	4,5	4,8	4,8	4,7	4,7
Bayern	4,5	4,7	5,0	5,0	5,1
Berlin	4,2	2,4	2,6	2,3	2,3
Brandenburg	5,4	4,0	3,7	3,6	3,6
Bremen	4,6	0,9	1,1	1,0	1,0
Hamburg	4,9	2,9	2,7	2,6	2,6
Hessen	3,9	3,4	4,0	4,0	4,1
Mecklenburg-Vorpommern	8,9	5,7	5,9	6,0	6,3
Niedersachsen	4,4	3,2	2,8	2,2	2,2
Nordrhein-Westfalen	5,1	4,6	4,9	4,7	4,7
Rheinland-Pfalz	3,8	4,2	4,2	4,0	4,0
Saarland	4,0	4,0	4,3	4,2	4,2
Sachsen	6,9	5,6	5,3	5,1	5,1
Sachsen-Anhalt	8,7	6,1	6,0	6,0	6,2
Schleswig-Holstein	3,1	2,2	2,0	1,9	1,9
Thüringen	7,5	3,7	3,8	3,8	3,8
Deutschland	**4,8**	**4,2**	**4,3**	**4,2**	**4,2**

*Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2010, 2020
**berechnet auf der Grundlage von: KMK 2019b
***In der KMK-Prognose werden die Schülerzahlen nur bis 2025 vorausgeschätzt und danach bis 2030 konstant gehalten.

BertelsmannStiftung

TABELLE A13 **Lehrkräftemangel nach Lehrämtern (Personen) – Kumulierte Werte 2019/20 bis 2025/26* im Bundesländervergleich**

	Schulform	
Baden-Württemberg	P	-1.850
	SI	3.150
	Sonderpädagogik	-1.100
Bayern	P	-3.250
	SI	-4.090
	Sonderpädagogik	-2.160
Berlin	P	0
	P/SI	-1.814
	SI	-3.981
	Sonderpädagogik	-1.079
Brandenburg	P	-2.196
	P/SI	579
	SI	-1.435
	Sonderpädagogik	-510
Bremen	P	-75
	P/SI	-88
	SI	-753
	Sonderpädagogik	259
Hamburg	P	0
	P/SI	-993
	SI	0
	Sonderpädagogik	279
Hessen	P	-2.376
	SI	246
	Sonderpädagogik	-401
Mecklenburg-Vorpommern	P	-245
	SI	-1.517
	Sonderpädagogik	-56
Niedersachsen	P	1.410
	SI	-760
	Sonderpädagogik	-260
Nordrhein-Westfalen	P	-2.997
	SI	-5.499
	Sonderpädagogik	-1.365
Rheinland-Pfalz	P	813
	SI	-360
	Sonderpädagogik	250
Saarland	P	300
	SI	-40
	Sonderpädagogik	21
Sachsen**	P	0
	SI	0
	Sonderpädagogik	0
Sachsen-Anhalt	P	-451
	SI	-1.915
	Sonderpädagogik	-454
Schleswig-Holstein	P	664
	SI	391
	Sonderpädagogik	-260
Thüringen	P	-520
	SI	-680
	Sonderpädagogik	-390
Deutschland	**P**	**-10.773**
	P/SI	**-2.316**
	SI	**-17.243**
	Sonderpädagogik	**-7.226**

*Quelle: Berechnungen von Klaus Klemm auf der Grundlage von: KMK 2019a
**In der KMK-Prognose werden für Sachsen für alle Jahre des Prognose-Zeitraums für die Bedarfs- und für die Angebotswerte die gleichen Werte angegeben.

BertelsmannStiftung

TABELLE A14 **Elternsicht auf den gemeinsamen Unterricht**

Frage: *Was meinen Sie: Sollten Kinder mit Behinderung / sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam an einer Schule mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lernen?*

	2015 (n=4.321*)	2019 (n=4.021*)
Ja	21	24
Nein	8	12
Kommt auf die Art des Förderbedarfs an	70	63

*Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A15 **Elternsicht auf den gemeinsamen Unterricht – nach besuchter Schulstufe**

Frage: *Was meinen Sie: Sollten Kinder mit Behinderung / sonderpädagogischem Förderbedarf gemeinsam an einer Schule mit Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf lernen?*

	Grundschule (n=1.282*)	Weiterführende Schule (n=2.522*)	Förderschule (n=118*)
Ja	22	24	26
Nein	10	13	9
Kommt auf die Art des Förderbedarfs an	66	62	64

*Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A16 **Gemeinsamer Unterricht für alle Kinder? Elternsicht 2015 versus 2019**

Frage: *Sonderpädagogischer Förderbedarf kann sehr unterschiedlich sein. Befürworten Sie das gemeinsame Lernen von Kindern ohne Behinderung / sonderpädagogischen Förderbedarf und Kindern mit:*

	2015 (n=4.321*)			2019 (n=4.021*)		
	Ja	Nein	Kommt auf die Art des Förder-bedarfs an	Ja	Nein	Kommt auf die Art des Förder-bedarfs an
körperlichen Beeinträchtigungen (z. B. Rollstuhlfahrer)	90	6	4	94	3	3
Sinnesbeeinträchtigungen (z. B. gehörlose oder blinde Kinder)	43	42	15	56	27	27
Lernschwierigkeiten	63	26	11	65	23	12
geistiger Behinderung (z. B. Down-Syndrom)	36	44	20	48	31	21
Sprachschwierigkeiten	67	22	11	71	18	11
Verhaltensauffälligkeiten (z. B. in der emotionalen oder sozialen Entwicklung)	42	40	18	37	39	24
traumatischen Erfahrungen (z. B. Kinder aus Kriegsgebieten)	56	24	20	54	24	22

*Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A17 **Gemeinsamer Unterricht für alle Kinder? Elternsicht nach Erfahrungsgrad mit Inklusion**

Frage: *Sonderpädagogischer Förderbedarf kann sehr unterschiedlich sein. Befürworten Sie das gemeinsame Lernen von Kindern ohne Behinderung / sonderpädagogischen Förderbedarf und Kindern mit:*

	Eltern ohne Inklusionserfahrung (n=2.014*)			Eltern mit Inklusionsbegegnung (n=371*)			Eltern mit Inklusionserfahrung (n=909*)		
	Ja	Nein	Weiß nicht	Ja	Nein	Weiß nicht	Ja	Nein	Weiß nicht
körperlichen Beeinträchtigungen (z. B. Rollstuhlfahrer)	92	4	4	97	2	1	95	3	2
Sinnesbeeinträchtigungen (z. B. gehörlose oder blinde Kinder)	55	28	17	60	24	16	17	16	11
Lernschwierigkeiten	62	26	12	60	24	16	72	21	7
geistiger Behinderung (z. B. Down-Syndrom)	46	35	19	45	30	25	54	29	17
Sprachschwierigkeiten	69	20	11	76	13	11	77	17	6
Verhaltensauffälligkeiten (z. B. in der emotionalen oder sozialen Entwicklung)	33	45	22	36	40	24	45	37	18
traumatischen Erfahrungen (z. B. Kinder aus Kriegsgebieten)	53	26	21	56	21	23	56	27	17

*Teilgruppen von n=4.021 Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A18 **Elternsicht auf Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht**

Frage: *Inwieweit treffen die Aussagen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung / sonderpädagogischen Förderbedarf Ihrer Ansicht nach zu?*

	2015 (n=4.321*)		2019 (n=4.021*)	
	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ...				
werden im fachlichen Lernen gebremst	51	36	44	43
profitieren vom Lernen mit Kindern mit Förderbedarf	56	31	55	34
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ...				
werden in Sonderschulen besser gefördert	63	21	55	23
haben eine bessere Chance auf eine Ausbildung, als wenn sie eine Förderschule besucht hätten	nicht gefragt		55	20
lernen viel von Kindern ohne Förderbedarf	76	13	73	15
Das gemeinsame Lernen ...				
bereitet mein Kind besser auf das Berufsleben vor	nicht gefragt		54	29
wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl meines Kindes aus	nicht gefragt		57	24
Und wie sehen Sie die folgenden Aussagen?				
Alle Kinder lernen voneinander, ob mit oder ohne Förderbedarf.	79	14	75	16
Das gemeinsame Lernen ist wichtig für die Gesellschaft.	73	17	75	14

* Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent, fehlende Angaben: weiß nicht/ keine Antwort
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A19 **Elternsicht auf den gemeinsamen Unterricht – nach Erfahrungsgrad mit Inklusion**

Frage: *Inwieweit treffen die Aussagen zum gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung / sonderpädagogischen Förderbedarf Ihrer Ansicht nach zu?*

	Eltern ohne Inklusionserfahrung (n=2.014*)		Eltern mit Inklusionsbegegnung (n=371*)		Eltern mit Inklusionserfahrung (n=909*)	
	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf ...						
werden im fachlichen Lernen gebremst	49	39	43	48	43	51
profitieren vom Lernen mit Kindern mit Förderbedarf	53	36	63	30	57	36
Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ...						
werden in Sonderschulen besser gefördert	59	22	59	22	52	29
haben eine bessere Chance auf eine Ausbildung, als wenn sie eine Förderschule besucht hätten	55	20	53	21	60	22
lernen viel von Kindern ohne Förderbedarf	73	16	76	12	74	17
Das gemeinsame Lernen ...						
bereitet mein Kind besser auf das Berufsleben vor	54	32	57	34	59	29
wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl meines Kindes aus	57	24	54	31	61	27
Und wie sehen Sie die folgenden Aussagen?						
Alle Kinder lernen voneinander, ob mit oder ohne Förderbedarf.	74	18	78	17	78	17
Das gemeinsame Lernen ist wichtig für die Gesellschaft.	74	16	78	17	79	13

*Teilgruppen von n=4.021 Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A20 **Elternsicht auf die Schule und die Klasse des eigenen Kindes**

Frage: *Inwieweit treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf die Schule Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes zu?*

	2015 (n=4.321*)		2019 (n=4.021*)	
	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Dort herrscht eine freundliche Atmosphäre.	79	16	77	19
Das Gelände ist für Kinder auch außerhalb des Schulbetriebs zugänglich.	57	33	54	38
Die technische und räumliche Ausstattung des Gebäudes ist gut.	Nicht gefragt		58	37
Das Essensangebot ist gesund und ausgewogen.	48	32	47	36
Die Schule verfügt über eine behindertengerechte Ausstattung (z. B. Rampen, Fahrstühle, Therapieräume).	34	49	37	47
Die Schule stellt separate Räume für die Randstundenbetreuung oder außerunterrichtliche Angebote zur Verfügung.	64	23	59	27
Es gibt Ruheräume bzw. Rückzugsorte für die Schüler.	45	41	43	45
Die Kinder werden bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben unterstützt.	Nicht gefragt		48	45
Es gibt vielfältige Angebote über den Unterricht hinaus.	Nicht gefragt		55	40
An der Schule sind neben den Lehrkräften auch andere pädagogische Fachkräfte tätig.	Nicht gefragt		66	21
Es fällt wenig Unterricht aus.	Nicht gefragt		56	41
Es fehlen Lehrkräfte.	Nicht gefragt		64	28

*Teilgruppen von n=4.021 Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen* Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent, fehlende Angaben: weiß nicht/keine Antwort) auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A21 **Elternsicht auf den gemeinsamen Unterricht – nach Erfahrungsgrad mit Inklusion**

Frage: *Inwieweit treffen die folgenden Aussagen Ihrer Meinung nach auf die Schule Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes zu?*

	Eltern ohne Inklusionserfahrung (n=2.014*)		Eltern mit Inklusionsbegegnung (n=371*)		Eltern mit Inklusionserfahrung (n=909*)	
	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
Dort herrscht eine freundliche Atmosphäre.	77	20	83	15	78	19
Das Gelände ist für Kinder auch außerhalb des Schulbetriebs zugänglich.	54	40	56	42	61	36
Die technische und räumliche Ausstattung des Gebäudes ist gut.	58	38	56	42	61	36
Das Essensangebot ist gesund und ausgewogen.	47	39	49	38	48	36
Die Schule verfügt über eine behindertengerechte Ausstattung (z. B. Rampen, Fahrstühle, Therapieräume).	29	55	51	41	49	44
Die Schule stellt separate Räume für die Randstundenbetreuung oder außerunterrichtliche Angebote zur Verfügung.	60	28	60	31	62	28
Es gibt Ruheräume bzw. Rückzugsorte für die Schüler.	42	48	46	47	46	45
Die Kinder werden bei der Erledigung ihrer Hausaufgaben unterstützt.	46	48	58	38	53	42
Es gibt vielfältige Angebote über den Unterricht hinaus.	53	44	64	34	59	38
An der Schule sind neben den Lehrkräften auch andere pädagogische Fachkräfte tätig.	60	28	78	16	79	16
Es fällt wenig Unterricht aus.	57	41	50	49	60	38
Es fehlen Lehrkräfte.	63	31	72	24	71	23

* Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent, fehlende Angaben: weiß nicht/keine Antwort
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A22 **Elternsicht auf die Lehrkräfte an der Schule des eigenen Kindes**

Frage: *Wenn Sie an die Arbeit der Lehrkräfte in der Klasse Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes denken: Wie schätzen Sie die Arbeit der Lehrkräfte ein?*

Die Lehrkräfte …	2015 (n=4.321*)		2019 (n=4.021*)	
	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
sind fachlich kompetent	84	10	82	13
können die Unterrichtsinhalte erklären	79	14	79	15
informieren die Eltern über Vor- und Nachteile digitaler Medien	Nicht gefragt		39	55
setzen digitale Medien im Unterricht ein	Nicht gefragt		47	41
können mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler umgehen	56	24	53	27
greifen die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe ihrer Schüler im Unterricht auf	Nicht gefragt		46	30
setzen sich für eine gute Beziehung zu ihren Schülern ein	75	17	76	19
sind engagiert	76	19	77	19
ermutigen mein Kind, seine Interessen zu erkunden	64	29	65	29
kennen die Stärken der Kinder und fördern sie	Nicht gefragt		62	32
kennen die Schwächen der Schüler und fördern die Kinder entsprechend	Nicht gefragt		59	35
sprechen sich untereinander ab	57	26	60	24
arbeiten (zeitweise) im Unterricht gemeinsam oder mit anderen pädagogischen Fachkräften	39	50	44	42
beraten mich hinsichtlich weiterer Anregungs- und Fördermaßnahmen für mein Kind	56	37	52	43

*Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A23 **Elternsicht auf die Lehrkräfte an der Schule des eigenen Kindes – nach Erfahrungsgrad**

Frage: *Wenn Sie an die Arbeit der Lehrkräfte in der Klasse Ihres ältesten schulpflichtigen Kindes denken: Wie schätzen Sie die Arbeit der Lehrkräfte ein?*

Die Lehrkräfte …	Eltern ohne Inklusionserfahrung (n=2.014*)		Eltern mit Inklusionsbegegnung (n=371*)		Eltern mit Inklusionserfahrung (n=909*)	
	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung	Zustimmung	Ablehnung
sind fachlich kompetent	80	16	89	9	85	12
können die Unterrichtsinhalte erklären	78	18	87	12	83	14
informieren die Eltern über Vor- und Nachteile digitaler Medien	36	58	42	54	46	51
setzen digitale Medien im Unterricht ein	46	44	46	49	53	37
können mit unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Schüler umgehen	52	31	57	29	60	26
greifen die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe ihrer Schüler im Unterricht auf	43	36	53	26	55	27
setzen sich für eine gute Beziehung zu ihren Schülern ein	75	21	85	14	79	18
sind engagiert	75	22	82	18	82	16
ermutigen mein Kind, seine Interessen zu erkunden	62	33	70	27	72	25
kennen die Stärken der Kinder und fördern sie	60	36	66	32	69	27
kennen die Schwächen der Schüler und fördern die Kinder entsprechend	56	39	68	30	64	31
sprechen sich untereinander ab	58	29	65	23	66	24
arbeiten (zeitweise) im Unterricht gemeinsam oder mit anderen pädagogischen Fachkräften	37	51	56	37	62	29
beraten mich hinsichtlich weiterer Anregungs- und Fördermaßnahmen für mein Kind	49	46	57	37	59	38

* Eltern schulpflichtiger Kinder in Deutschland, Werte in Prozent, fehlende Angaben: weiß nicht/ keine Antwort)
Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

TABELLE A24 **Wie sind Ihre Erfahrungen mit der gemeinsamen Betreuung von Kindern mit und ohne Föderbedarf?**

Grundgesamtheit: Eltern schulpflichtiger Kinder bis 16 Jahre

		Haltung zu Inklusion		Inklusionserfahrung der Eltern		
	Gesamt	ja	nein	ohne Inklusions-erfahrung	mit Inklusions-begegnung	mit Inklusions-erfahrung
Basis ungewichtet	4.021	937	487	1.877	388	1.037
Basis gewichtet	4.021	950	477	2.014	371	909
NEUE BASIS: Kinder mit und ohne Förderbedarf werden an der Schule gemeinsam betreut	1.334	330	132	-	371	909
sehr positiv	24	52	4	-	12	28
eher positiv	43	39	10	-	46	42
eher negativ	18	4	52	-	17	20
sehr negativ	4	-	24	-	3	5
weiß nicht	11	5	10	-	22	5
Summe	100	100	100	-	100	100

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis von Infratest dimap im Auftrag der Bertelsmann Stiftung 2019

BertelsmannStiftung

Autorin und Autor

Dr. Nicole Hollenbach-Biele ist Senior Expert für Schulforschung und Schulentwicklung im Programm Integration und Bildung der Bertelsmann Stiftung. Sie arbeitet in den Bereichen empirische Bildungsforschung und Bildungsmonitoring unter anderem zu Themen wie Inklusion, schulische Ganztagsentwicklung sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Prof. Dr. phil. Klaus Klemm hatte von 1977 bis 2007 einen Lehrstuhl für Bildungswissenschaften an der Universität Duisburg-Essen inne. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen bis heute in den Bereichen Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungsfinanzierung. Er ist seit 2010 Mitglied des Expertenkreises ‚Inklusive Bildung' der Deutschen UNESCO-Kommission.

Impressum

© Juni 2020
Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Dr. Nicole Hollenbach-Biele

Mitarbeit: Vera Steinmann

Lektorat: Heike Herrberg

Gestaltung: werkzwei Detmold

Druck: Hans Gieselmann Druck und
Medienhaus GmbH & Co. KG, Bielefeld

Bildnachweis: Ulfert Engelkes

DOI: 10.11586/2020035

Adresse | Kontakt

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

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

www.bertelsmann-stiftung.de