

Heisig, Katharina

Article

Bundesländerunterschiede im Förderschulsystem

ifo Dresden berichtet

Provided in Cooperation with:

Ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich

Suggested Citation: Heisig, Katharina (2018) : Bundesländerunterschiede im Förderschulsystem, ifo Dresden berichtet, ISSN 0945-5922, ifo Institut, Niederlassung Dresden, Dresden, Vol. 25, Iss. 05, pp. 10-16

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/198613>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Katharina Heisig*

Bundesländerunterschiede im Förderschulsystem

Das Förderschulsystem ist deutlich vom Bildungsföderalismus geprägt: Die Anteile der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Inklusionsfortschritt unterscheiden sich erheblich zwischen den Bundesländern. Die meisten Schüler sind dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet, wohingegen der Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die höchsten Zuwachsraten zu verzeichnen hat. Zudem scheinen sich die meisten Bundesländer bisher bei der Inklusion auf Förderschwerpunkte entweder der körperlichen oder der psychisch-lernbezogenen Beeinträchtigungen zu konzentrieren, und schieben Inklusion am ehesten im Schwerpunkt geistige Entwicklung auf.

SONDERPÄDAGOGISCHER FÖRDERBEDARF BEI BIS ZU JEDEM 10. KIND

Im Jahr 2008 trat die UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Kraft, die den Zugang zur Regelschule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (kurz: SPF) als den Normalfall vorsieht. Spätestens seitdem stehen Kinder mit SPF, ihre Ausbildung und die Inklusion im Zentrum vieler bildungspolitischer Debatten. Zusätzlich steigt der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen schulpflichtigen Schülern (Förderquote) in Deutschland kontinuierlich. Die vermuteten Gründe dafür sind vielschichtig. Klemm (2015) begründet den Anstieg der letzten Jahre vornehmlich damit, dass Regelschulen bei einem höheren Anteil von Kindern mit SPF zusätzliche Lehrstellen erhalten. Da Schüler mit SPF nicht mehr zwingend auf Förderschulen übergeführt werden, könnten Schulen auf diese Weise Ressourcengewinne erzielen.

In Abbildung 1 ist ersichtlich, dass der bundesdeutsche Durchschnitt der Förderquote im Jahr 2000 noch 5,3% betrug, dieser bis zum Jahr 2016 aber um 1,9 Prozentpunkte auf 7,1% anstieg (vgl. KMK 2018). Die Förderquote variiert stark zwischen den Bundesländern. Die weitaus höchste Quote hat Mecklenburg-Vorpommern mit 9,8% im Jahr 2016. Jedes 10. Kind hat hier einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf. Hessen weist mit 5,6% die geringste Quote auf, was weniger als jedem 18. Kind entspricht (vgl. KMK 2018). Im Zeitverlauf zeigt sich ein überproportionaler Anstieg der Förderquote in Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen. Auch Niedersachsen hat einen verhältnismäßig starken Anstieg der Förderquote zu verzeichnen. Hingegen stieg die Förderquote in Bremen innerhalb von 16 Jahren nur geringfügig. Thüringen ist das einzige Land, in dem die Förderquote zwischen 2000 und 2016 fiel.

DIE MEISTEN KINDER SIND DEM FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN ZUGEORDNET

Die Förder(schul)landschaft umfasst einige Förderschwerpunkte (siehe Infobox 1), auf die in der allgemeinen Inklusionsdebatte oftmals nur unzureichend eingegangen wird. Dabei unterscheiden sich diese Schwerpunkte systematisch voneinander. Auch wenn sich die Lehrpläne der Förderschulen an denen der Regelschulen orientieren, gibt es beispielweise für jeden Förderschwerpunkt länderspezifische Lehrpläne, die meist noch an die individuellen Fähigkeiten der Schüler – oft nach unten – angepasst werden. Zudem gibt es Unterschiede in den möglichen Schulabschlusszertifikaten und erreichbaren -abschlüssen (vgl. KMK 1996–2000). Maßnahmen zum Abbau der Inklusionsbarrieren können zwischen den Förderschwerpunkten völlig unterschiedlich sein.

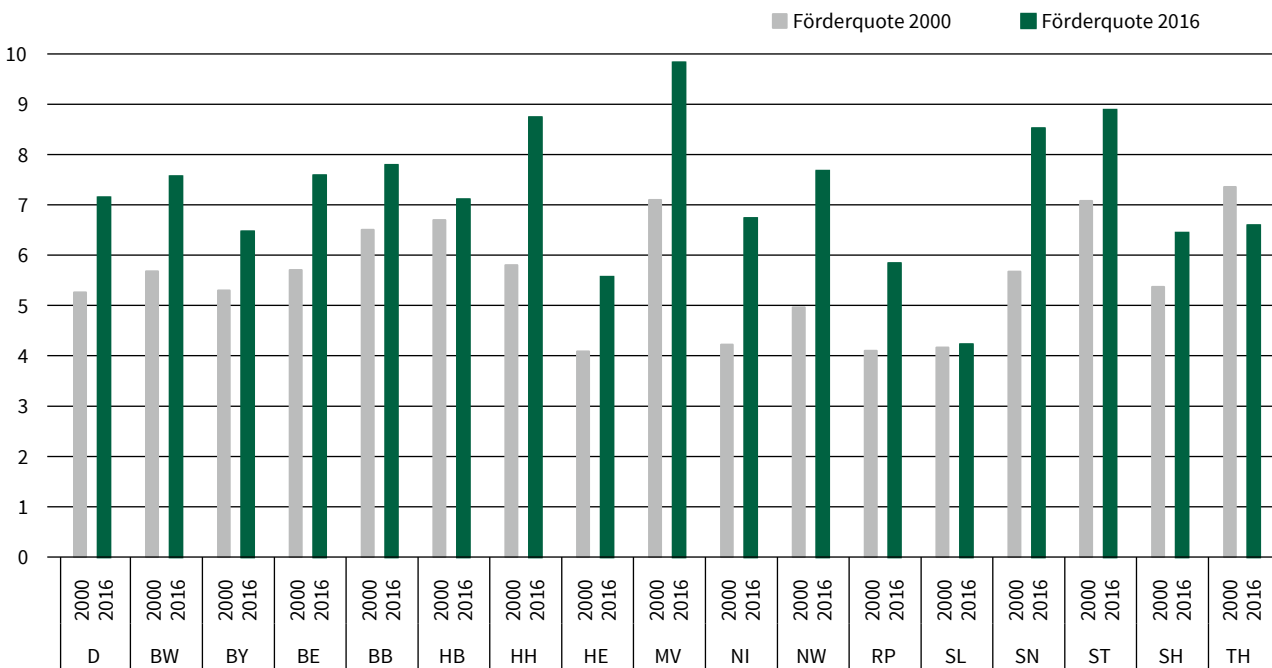
Infobox 1: Förderschwerpunkte und ansteigender Förderbedarf in Deutschland

In Deutschland werden Kinder mit SPF in folgenden Förderschwerpunkten erfasst. Für diese Schwerpunkte gibt es spezielle Förderschulen, an denen Kinder mit SPF unterrichtet werden können.

- **Lernen:** Kinder mit Defiziten in Kognition, Lernverhalten und Motorik. Es werden verstärkt praktische Fähigkeiten vermittelt. In den meisten Ländern ist das Ablegen eines regulären Schulabschlusses nicht vorgesehen.
- **Körperliche und motorische Entwicklung:** Schüler mit körperlichen Behinderungen. Die Kinder sollen eine größtmögliche Eigenständigkeit erlernen und nach ihren eigenen Möglichkeiten lernen.

* Katharina Heisig ist Doktorandin an der Niederlassung Dresden des ifo Instituts – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München e. V.

Abb. 1
Förderquoten für Deutschland und Bundesländer, 2000 und 2016 (in %)



Anmerkung: Seit 2016 kann die Förderquote des Saarlands nicht mehr berechnet werden, da der Anteil der Schüler mit SPF an allgemeinbildenden Regelschulen nicht mehr erfasst wird. In dieser Abbildung wird für Saarland daher nur der Anteil der Schüler mit SPF an Förderschulen, gemessen an allen schulpflichtigen Schülern (Exklusionsquote), ausgewiesen.

Quelle: KMK (2018), Darstellung des ifo Instituts.

© ifo Institut

- **Sehen:** Blinde und sehbehinderte Schüler. Der Lehrplan wird auf eine blindengerechte Art vermittelt. Die Kinder lernen Blindenschrift und den Umgang mit Unterstützungshilfen der Orientierung und Mobilität.
- **Hören:** Taube, Taubstumme und Schüler mit Hörschädigungen. Die Kinder werden im Sprechen lernen unterstützt. Gebärdensprache wird vermittelt.
- **Geistige Entwicklung:** Schüler mit eingeschränkter psychisch-geistiger Entwicklung. Dazu kommen oft motorisch/sensorische Schwierigkeiten. Die Kinder lernen, ihren Alltag zu bewältigen, und lernen nach ihren eigenen Möglichkeiten. Prinzipiell ist das Ablegen eines regulären Schulabschlusses nicht vorgesehen.
- **Emotionale und soziale Entwicklung:** Kinder, deren emotionale oder soziale Entwicklung durch äußere Einflüsse gestört wurde. Oft verhalten sich diese aggressiv oder repressiv. Die Kinder werden sensibilisiert für ihr Empfinden, lernen Motivation und Reflexion.
- **Sprache:** Kinder (üblicherweise der Klassenstufen 1-4) mit kulturell-gesellschaftlich bedingten Sprachbeeinträchtigungen oder mit Sprachstörungen, die bei körperlichen/geistigen Beeinträchtigungen auftreten können. Sprechfähigkeit, Spracherwerb und -gebrauch werden gefördert.
- **Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE):** Der Schwerpunkt wird seit 2012 erfasst und ist schwerpunktübergreifend angelegt, da Defizite im Lern-

verhalten und der Sprache oft auf die emotional-soziale Entwicklung zurückgeführt werden können. Da diese Schüler nicht hinreichend gefördert werden konnten, indem sie nur einem Schwerpunkt zugeordnet worden wären, wurde der Schwerpunkt LSE eingeführt. Vorher wurden einige LSE-Kinder **Förderschwerpunktübergreifend oder ohne Zuordnung** erfasst.

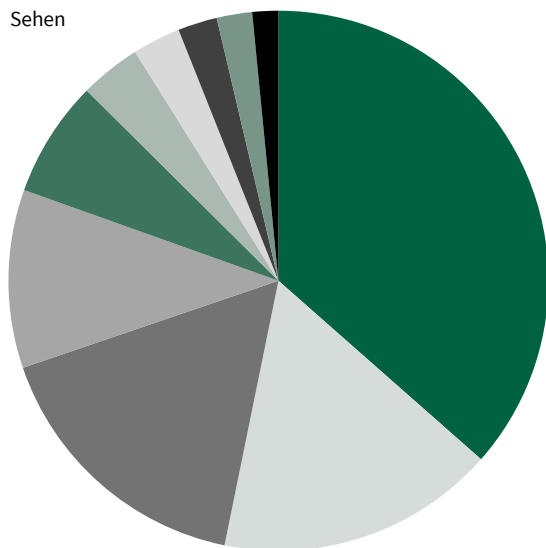
- Kranke Schüler, die lange Zeit im Krankenhaus waren/ sind, werden häufig im Förderschwerpunkt **Kranke** zusammengefasst.
- In Berlin, Hamburg und Schleswig-Holstein gibt es zusätzlich den Förderschwerpunkt **Erziehung und Unterricht von Autisten**. Autistische Schüler sollen in der Regel inklusiv beschult werden.

Quelle: KMK (1996–2000) und KMK (2018), Darstellung des ifo Instituts. © ifo Institut

Abbildung 2 stellt für 2016 die Verteilung der Schüler mit SPF in Deutschland auf die verschiedenen Förderschwerpunkte dar. Der Förderschwerpunkt Lernen ist mit knapp 27% im Jahr 2016 am größten. Die Schwerpunkte geistige Entwicklung und emotionale und soziale Entwicklung machen jeweils fast 17% aus. Letztgenannter Schwerpunkt verzeichnet den größten Anstieg – um mehr als das Doppelte seit 2000. Der viertgrößte Schwerpunkt mit ca. 11% ist der Förderschwerpunkt Sprache, welcher sich hauptsächlich auf Schüler im Grundschulalter bezieht. Die übrigen 20% teilen sich auf die verbleibenden Schwerpunkte auf.

Abb. 2
Aufschlüsselung der Schüler mit SPF nach Förderschwerpunkten, Deutschland, 2016

- Lernen
- Geistige Entwicklung
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Sprache
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Hören
- Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung
- Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung (LSE)
- Kranke
- Sehen



Quelle: KMK (2018), Darstellung des ifo Instituts.

© ifo Institut

Betrachtet man in Abbildung 3 jedoch die Verteilung auf die Förderschwerpunkte nach Bundesländern getrennt, so zeigen sich große Unterschiede. Die größten Unterschiede finden sich im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Den höchsten Anteil weist im Jahr 2016 Mecklenburg-Vorpommern mit 24,8% auf, den geringsten Rheinland-Pfalz mit nur 5,2%. In Mecklenburg-Vorpommern sind demnach anteilmäßig viermal so viele Schüler mit SPF dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet als in Rheinland-Pfalz. Der Anteil des Schwerpunkts körperliche und motorische Entwicklung variiert zwischen den Bundesländern ebenfalls stark. Berlin als Land mit dem höchsten Anteil von 11,2% weist hier anteilmäßig dreimal so viele Schüler auf wie Bayern mit dem niedrigsten Anteil von 4,2%. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weist Thüringen den höchsten Wert mit 26,2% auf. Anteilmäßig sind diesem Schwerpunkt 2,5-mal so viele Schüler zugeordnet wie in Hamburg mit dem geringsten Wert von 11,1%. Ein ähnliches Verhältnis ist auch im Schwerpunkt Sehen (höchster Anteil: Bremen, niedrigster Anteil: Sachsen) und Lernen (höchster Anteil: Rheinland-Pfalz, niedrigster Anteil: Berlin) erkennbar. Im Schwerpunkt Hören sind die Unterschiede zwischen den Bundesländern am geringsten mit Bayern als Maximum und Hessen als Minimum.

DER INKLUSIONSFortschritt KÖNNTE NICHT UNTERSCHIEDLICHER SEIN

Wie wird Inklusion in den Bundesländern gehandhabt? In Abbildung 4 ist ersichtlich, dass sich das Verhältnis von Inklusion zu Exklusion in allen Bundesländern im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention entwickelt (näheres zu den Begrifflichkeiten findet sich in Infobox 2). Im Jahr 2000 besuchten im bundesweiten Durchschnitt noch 88% der Schüler mit SPF eine Förderschule, 2016 waren es nur noch 61%. Die höchsten Inklusionsanteile im Jahr 2016 liegen bei 83% in Bremen, die niedrigsten in Bayern bzw. Hessen mit 26% bzw. 27%. Bundesländer, die im Jahr 2000 bereits hohe Inklusionsanteile aufwiesen, haben auch 2016 einen vergleichsweise hohen Anteil zu verzeichnen. Dies könnte auf bereits bestehende Inklusionsprogramme und -strukturen zurückzuführen sein.

Infobox 2: Erläuterung der Fachbegriffe

Die **Förderquote** gibt den Anteil der Schüler mit SPF an allen schulpflichtigen Schülern an – unabhängig von ihrem Förderort. Die **Exklusionsquote (Förderschulbesuchsquote)** gibt den Anteil der Schüler mit SPF, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden an, gemessen an allen schulpflichtigen Schülern. Die **Inklusionsquote** gibt den Anteil der inklusiv in Regelschulen unterrichteten Schüler mit SPF an, gemessen an allen schulpflichtigen Schülern. Aus der Exklusionsquote und der Inklusionsquote ergibt sich die Förderquote.

Davon zu unterscheiden sind die **Inklusions- und Exklusionsanteile**. Diese Größen werden im Gegensatz zur Inklusions- und Exklusionsquote nicht an allen schulpflichtigen Schülern, sondern an allen Schülern mit SPF gemessen. Addiert man den Inklusionsanteil und den Exklusionsanteil, erhält man 100%.

Quelle: Klemm (2015), S. 28, Darstellung des ifo Instituts.

© ifo Institut

Nicht dargestellt ist, dass die Exklusionsquote nicht in allen Bundesländern sinkt, obwohl die Exklusionsanteile stark zurückgehen. In fast der Hälfte aller Bundesländer, nämlich in Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen steigt die Exklusionsquote sogar weiter an. Das heißt, dass in diesen Ländern im Jahr 2016 mehr Kinder die Förderschule besuchten als noch in 2000. Diese Entwicklung könnte auf die mit Ausnahme von Thüringen steigenden Anteile der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allen schulpflichtigen Schülern zurückgeführt werden.

Zudem beschränkt sich die voranschreitende Inklusion bisher weitgehend auf Vor- und Grundschulen. Im Jahr 2013 betrug der Inklusionsanteil in deutschen Kitas 67% (+6 Prozentpunkte seit 2008) und in Grundschulen 47% (+13 Prozentpunkte seit 2008). In weiterführenden Schulen beträgt der Inklusionsanteil hingegen nur 30% (+15 Prozentpunkte seit 2008). Von diesen 30% lernen 10% an Realschulen oder Gymnasien, die restlichen 90% teilen sich auf Haupt- und Gesamtschulen auf. Auch wenn Inklusion in Kindergärten und Grundschulen einfacher durchzusetzen ist als in weiterführenden Schulen, sollten Kinder mit Handicap auch in späteren Schuljahren nicht von Schülern ohne Handicap getrennt werden (vgl. Klemm 2015).

Abb. 3

Aufschlüsselung der Schüler mit SPF nach ausgewählten Förderschwerpunkten, Bundesländer, 2016 (in %)



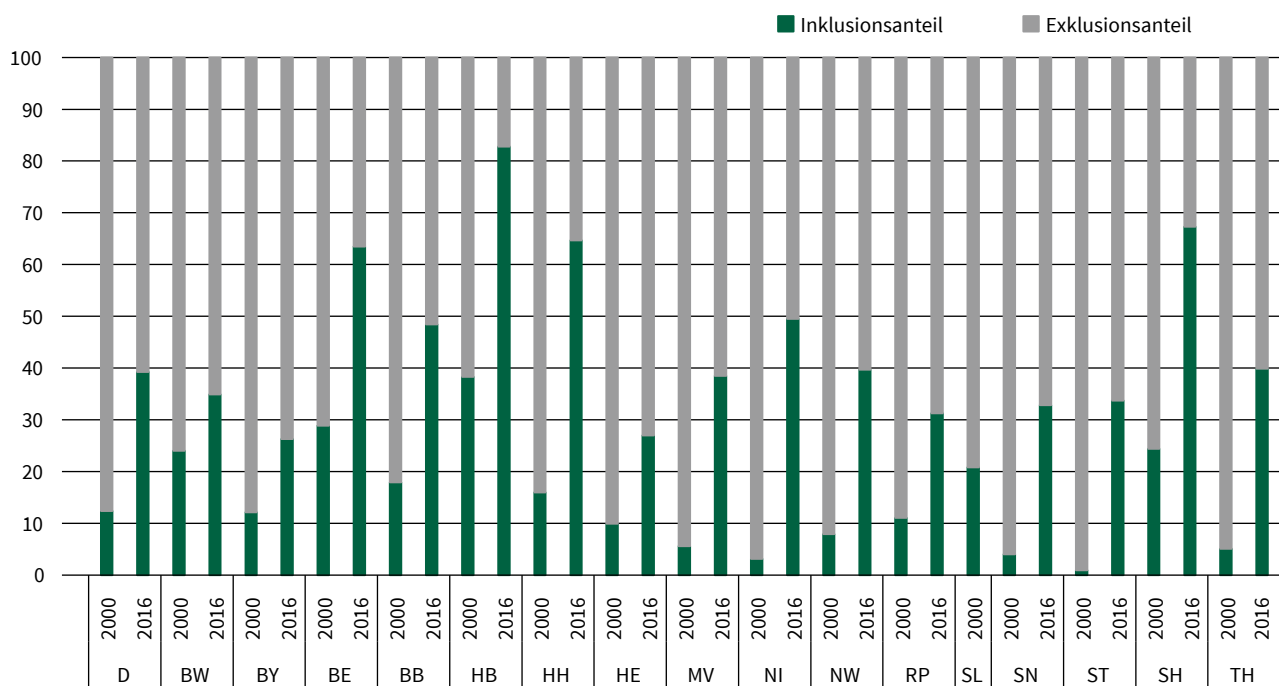
Anmerkung: Aufgrund mangelnder Datenverfügbarkeit wurden die Schwerpunkte LSE, Kranke und ohne Zuordnung/mit übergreifender Zuordnung exkludiert. Dadurch addieren sich die Anteile nicht zu 100% auf. Zudem werden seit 2016 Schüler mit SPF an allgemeinbildenden Regelschulen im Saarland nicht mehr erfasst. Für die Darstellung des Saarlandes werden deswegen nur Daten von Schülern an Förderschulen verwendet.

Quelle: KMK (2018), Darstellung des ifo Instituts.

© ifo Institut

Abb. 4

Inklusions- und Exklusionsanteile, Bundesländer, 2000 und 2016 (in %)



Anmerkung: Seit 2016 kann die Förderquote des Saarlands nicht mehr berechnet werden, da der Anteil der Schüler mit SPF an allgemeinbildenden Regelschulen nicht mehr erfasst wird.

Quelle: KMK (2018), Darstellung des ifo Instituts.

© ifo Institut

INKLUSION IST IM SCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG SCHWIERIG UMZUSETZEN

Betrachtet man in Tabelle 1 die Inklusionsanteile nach Förderschwerpunkten getrennt, fällt auf, dass sich das derzeitige Inklusionsniveau in den einzelnen Förderschwerpunkten stark voneinander unterscheidet. Das Inklusionsniveau ist im Schwerpunkt geistige Entwicklung in allen Bundesländern, mit Ausnahme von Bremen, vergleichsweise gering. Dies scheint ein Indiz dafür zu sein, dass sich Inklusion in diesem Schwerpunkt am schwierigsten durchführen lässt und könnte die niedrigen Inklusionsanteile mancher Bundesländer zum Teil erklären. Das höchste derzeitige Inklusionsniveau liegt im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vor. Darauf folgen die Schwerpunkte Sprache, Hören, Lernen, Sehen und körperliche und motorische Entwicklung. Zusätzlich fällt auf, dass Schleswig-Holstein fast ausnahmslos hohe Inklusionsanteile verzeichnen kann. Außerdem scheint die Tendenz zu bestehen, dass sich die Bundesländer zuerst auf Inklusion im Bereich der körperlichen oder psychisch-lernbezogenen Beeinträchtigungen konzentrieren.

„NICHT DIE KINDER, SONDERN DER BLICK AUF DIE KINDER HAT SICH VERÄNDERT“¹

Der erhebliche Unterschied in den bundeslandspezifischen Förderquoten und Anteilen der Förderschwerpunkte an der Förderquote könnte mitunter auf das voneinander abweichende, bundeslandspezifische Vorgehen bei SPF-Diagnosen zurückzuführen sein. Damit sei allerdings nicht nur die Verlässlichkeit der Diagnosen infrage zu stellen, sondern auch die Vergleichbarkeit zwischen den Bundesländern (vgl. Klemm 2015). Schuck und Rauer (2014) begründen insbesondere das starke Ansteigen der Förderanteile in den Schwerpunkten Lernen, Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung am Beispiel Hamburg: Der Anstieg des Förderbedarfs in der emotional-sozialen Entwicklung sei in allen vergleichbaren (inter-)nationalen Studien zu beobachten und könnte auf einen stärkeren Einfluss von medizinischen Akteuren auf die SPF-Diagnosen zurückzuführen sein. Dies könnte Einflüsse des Umfelds sowie sozialwissenschaftliche Erklärungen außer Acht lassen und die betroffenen Kinder übertrieben als krankhaft bewerten. Nicht auszuschließen seien auch unrechtmäßige Zuordnungen von Kindern als

Tab. 1
Inklusionsanteile ausgewählter Förderschwerpunkte, Bundesländer, 2016 (in %)

	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körp./mot. Entwicklung	Geistige Entwicklung	Emot./soz. Entwicklung
BW	46,3	41,6	47,0	29,4	18,4	7,9	42,3
BY	58,5	26,0	32,3	54,3	22,2	6,0	56,1
BE	67,0	72,1	51,8	73,1	61,9	28,0	95,1
BB	41,5	66,1	64,0	81,9	76,0	8,6	85,6
HB	94,2	29,3	40,5	100,0	31,0	96,5	78,5
HH	72,8	36,4	45,2	59,1	50,8	35,2	99,3
HE	34,8	16,6	17,2	19,0	29,7	11,8	45,9
MV	22,1	47,3	65,4	49,3	29,7	1,6	84,6
NI	60,7	65,5	62,3	48,4	41,1	19,8	56,6
NW	54,2	33,1	38,2	43,1	28,5	11,0	47,0
RP	37,9	62,6	50,2	22,1	7,6	9,4	15,1
SL	-	-	-	-	-	-	-
SN	5,4	49,3	61,8	68,4	74,8	3,3	73,8
ST	31,9	43,7	40,9	71,1	26,8	2,6	61,0
SH	84,6	100,0	67,7	94,4	68,1	13,7	84,9
TH	37,9	64,1	71,1	55,5	61,2	10,2	65,3

Anmerkung: Der gegenwärtige Inklusionsanteil des Saarlands ist in den statistischen Daten nicht ausgewiesen.

Quelle: KMK (2018), Darstellung des ifo Instituts.

© ifo Institut

sonderpädagogisch förderbedürftig, wie Klemm (2015) feststellt, denn Regelschulen erhalten bei einem höheren Anteil von Kindern mit SPF zusätzliche Lehrstellen. Weitere Einflussfaktoren könnten vereinfachte Diagnosestellungen unabhängig von sonderpädagogischen Institutionen, und die diagnosegestützte Erstellung von Förderplänen an Regelschulen sein. Auch eine Steigerung der Förderungsqualität und damit eine erwünschte Systemverbesserung seien nicht auszuschließen (Schuck und Rauer 2014).

DIE OPTIMALE SCHULFORM FÜR SCHÜLER MIT SPF

Mit dem Ansteigen der Förderquote stellt sich erneut die Frage, ob Kinder inklusiv oder exklusiv unterrichtet werden sollten. Die im Jahr 2008 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sieht den Zugang zur Regelschule für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf als den Normalfall vor. Der größte Teil der Kinder mit SPF lernt allerdings noch an Förderschulen. Förderschulen sind in den Augen von Förderschulbefürwortern allerdings kein Auffangbecken für Kinder mit SPF, sondern die ideale Schulform für diese, da sie an die Bedürfnisse von Kindern mit SPF angepasst sind und die Persönlichkeitsentwicklung unterstützen. Durch Förderschulen würden Kinder mit SPF bestmöglich auf die gesellschaftliche Eingliederung und die beruflichen Anforderungen vorbereitet (KMK 1994, S. 4).

Dass die Förderschule wirklich optimal ist, wird von verschiedenen (inter-)nationalen Studien in Frage gestellt und nicht zuletzt durch die UN-Behindertenrechtskonvention abgelehnt. Hanushek et al. (2002) finden beispielsweise für Texas, dass schulische Förderprogramme für Kinder mit Beeinträchtigungen zwar kausale, positive Effekte auf den Lernerfolg dieser Kinder haben. Allerdings ist dies nur der Fall, wenn die Kinder nicht von Schülern ohne Beeinträchtigung getrennt werden. Insbesondere seien diese Effekte für die Förderschwerpunkte Lernen und soziale und emotionale Entwicklung festzustellen. Für Kinder mit SPF in Deutschland, die an Grundschulen lernen, finden Kocaj et al. (2014) ähnliche Ergebnisse. Inklusive Lernende verfügen über höhere Kompetenzen in Mathe, Lesen und Zuhören als vergleichbare Kinder an Förderschulen. Auch hier sind Effekte für den Förderschwerpunkt Lernen besonders hoch.

Allerdings muss beachtet werden, dass an Kompetenztests, auf denen genannte Studien beruhen, nur Kinder mit leichten bis moderaten Lern- oder Sprachbeeinträchtigungen teilnehmen. Kinder mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen sowie Kinder, die durch die Testsituation massiv emotional belastet worden wären sowie Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache und unzureichenden Deutschkenntnissen werden tendenziell ausgeschlossen (vgl. Richter et al. 2012). Es gibt demnach ausschließlich Indizien dafür, dass Regelschulen für Kinder mit leichten bis moderaten Beeinträchtigungen die bessere Schulform sein könnten.

Die relativ schwache Performanz von Förderschulen im Vergleich zu Regelschulen könnte zum einen auf die höheren Anteile an Kindern aus sozial schwachen Familien zurückzuführen sein, wodurch motivierende Einflüsse fehlen und ein vergleichsweise schlechtes Lernmilieu entstehen könnte (vgl.

Kocaj et al. 2014). Problematisch kann zum anderen sein, dass Zuwandererkinder an Förderschulen vergleichsweise überrepräsentiert sind, denn der Schulunterricht in deutscher Sprache ist für ausländische Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine zusätzliche Barriere, die sich negativ auf Lernmotivation und Schulerfolg auswirken kann (vgl. Dalton et al. 2009). Auch die unterdurchschnittliche Erwartungshaltung an die Lernerfolge der Kinder – insbesondere im Schwerpunkt Lernen – könnte die Lernerfolge der Kinder negativ beeinflussen (vgl. Hattie 2002). Ein positiver Einfluss von Regelschulen sei demzufolge, dass Kinder mit SPF durch Interaktion mit leistungsstärkeren Schülern stärkere Lernfortschritte erzielen können (vgl. Hanushek et al. 2003).

FAZIT

Das deutsche Förderschulsystem ist deutlich vom Bildungsföderalismus geprägt: Die Förderquote variiert zwischen 5,6% und 9,8% zwischen den Bundesländern. Zudem variieren die Anteile der Förderschwerpunkte an der Förderquote zwischen den Bundesländern erheblich. Dies könnte auf bundeslandspezifische SPF-Diagnosen zurückzuführen sein. Eine Vereinheitlichung der Diagnosen ist demnach wünschenswert. Auch die Art der Beschulung von Kindern mit SPF unterscheidet sich mit einem Inklusionsanteil von 26% bis 83% stark zwischen den Bundesländern. In manchen Ländern könnten die geringen Anteile zum Teil durch einen hohen Anteil an Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erklärt werden. Außer Bremen haben alle Bundesländer niedrige Inklusionsanteile im Schwerpunkt geistige Entwicklung, was auf schwierigere Umstände bei dem Inklusionsprozess hindeuten könnte. Grundsätzlich ist aber ein deutlicher Anstieg der Inklusionsanteile zu verzeichnen, was den Trend zur Inklusion spätestens mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention widerspiegelt. Unterschiede können auch im Inklusionsniveau der einzelnen Förderschwerpunkte festgestellt werden: Die Bundesländer scheinen sich bei der Inklusion erst auf körperliche oder geistig-psychische Beeinträchtigungen zu konzentrieren.

LITERATUR

- Dalton, B.; Glennie, E. und S. J. Ingels (2009), *Late High School Dropouts: Characteristics, Experiences, and Changes Across Cohorts (NCES 2009-307)*, National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Hattie, J. A. C. (2002), „Classroom Composition and Peer Effects“. *International Journal of Educational Research* 37 (5), S. 449-481.
- Hanushek, E. A.; Kain, J. F. und S. G. Rivkin (2002), „Inferring Program Effects for Special Populations: Does Special Education Raise Achievement for Students with Disabilities?“, *The Review of Economics and Statistics* 84 (4), S. 584-599.
- Hanushek, E. A.; Kain, J. F. und S. G. Rivkin (2003), „Does Peer Ability Affect Student Achievement?“, *Journal of Applied Econometrics* 18 (5), S. 527-544.
- Klemm, K. (2015), *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*, Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- KMK: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1994), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluss vom 06.05.1994.

KMK (Hrsg.) (1996), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. Beschluss vom 10.05.1996.

KMK (Hrsg.) (1998a), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. Beschluss vom 20.03.1998.

KMK(Hrsg.) (1998b), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen. Beschluss vom 20.03.1998.

KMK (Hrsg.) (1998c), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss vom 26.06.1998.

KMK (Hrsg.) (1998d), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss vom 26.06.1998.

KMK (Hrsg.) (1999), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss vom 01.10.1999.

KMK (Hrsg.) (2000), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss vom 10.03.2000.

KMK (Hrsg.) (2018), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007–2016. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Tabellenwerk (1999–2016).

Kocaj, A.; Kuhl, P.; Kroth, A. J.; Pant, H. A. und P. Stanat (2014), „Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe“, *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66 (2), S. 165–191.

Richter D.; Engelbert, M.; Böhme, K.; Haag, N.; Hannighofer, J.; Reimers, H.; Roppelt, A.; Weirich, S.; Pant, H. A. und P. Stanat (2012), „Anlage und Durchführung des Ländervergleichs“, in: Stanat, P.; Pant, H. A.; Böhme, K. und D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik: Ergebnisse des IQB Ländervergleichs 2011*, , Münster: Waxmann, S. 85–102.

Schuck, K. D. und W. Rauer (2014), Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg.

1 Zitat von Ties Rabe, Hamburger Senator für Schule und Berufsbildung.