

Helbig, Marcel; Steinmetz, Sebastian

Article — Published Version

Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen

Zeitschrift für Soziologie

Provided in Cooperation with:
WZB Berlin Social Science Center

Suggested Citation: Helbig, Marcel; Steinmetz, Sebastian (2021) : Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen, Zeitschrift für Soziologie, ISSN 2366-0325, De Gruyter, Berlin, Vol. 50, Iss. 3-4, pp. 241-258, <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0017>

This Version is available at:
<https://hdl.handle.net/10419/265250>

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.

Marcel Helbig*, Sebastian Steinmetz

Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen

No Meritocracy in Special Education? The Relationship of Demographic Change, the Local System of Special Schooling and the Likelihood to Attend a Special School

<https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0017>

Zusammenfassung: Demografische Veränderungen und der Ausbau der lokalen Schulstruktur sollten aus meritokratischer Perspektive keinen Einfluss auf die Bildungschancen haben. In diesem Beitrag zeigen wir jedoch, dass die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs mit diesen systemischen Aspekten zusammenhängt. So zeigen wir, dass der starke Bevölkerungsrückgang in Ostdeutschland zu einem ebenso starken Anstieg der Förderschulquoten geführt hat. Darüber hinaus können wir mit *Fixed-Effects-Modellen* für die deutschen Kreise von 1995 bis 2017 zeigen, dass lokale demografische Entwicklungen und der Ausbau des Förderschulnetzes auch außerhalb demografischer Ausnahmeerscheinungen mit der Förderschulquote im Zusammenhang stehen. Hinter unseren Ergebnissen vermuten wir ein Selbsterhaltungsinteresse des Förderschulsystems, das sich zudem seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in einem „Wettbewerb“ mit den allgemeinen Schulen um ausreichend Kinder befindet.

Schlagwörter: Meritokratie; Bildungsungleichheit; Demografischer Wandel; Förderschulsystem; Inklusion.

*Korrespondenzautor: Marcel Helbig, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH; Reichpietschufer 50, 10785 Berlin; marcel.helbig@wzb.eu

Sebastian Steinmetz, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi); Wilhelmshplatz 3, 96047 Bamberg; sebastian.steinmetz@lifbi.de

Abstract: From a meritocratic point of view, demographic change and the local school structure should not influence educational opportunities. In this study, we can demonstrate for the German counties (Kreise) from 1995 to 2017 that the probability to enroll in a special school is associated with those systemic aspects. By means of fixed-effect models, we can show that the stark demographic change in east Germany is linked to rising segregation rates in special schools. Even outside such extraordinary demographic trends, we can demonstrate, that the local school system and demographic change is linked to segregation rates. With respect to underlying mechanisms, we argue that special schools strive for self-preservation when cohort sizes decline.

Keywords: Meritocracy; Social Inequality; Demographic change; Special schools; Inclusion.

1 Einleitung

Seit Jahrzehnten stellt die Bildungsforschung immer wieder fest: Die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt und die Beschulung in der Förderschule nimmt zu. In den 2000er Jahren gab es eine Reihe von wissenschaftlichen Publikationen (Cloerkes 2003; Krappmann et al. 2003), die darauf hingewiesen haben, dass der Anteil von Schüler:innen an Förderschulen in den ostdeutschen Bundesländern deutlich höher als in den westdeutschen Ländern ist. Im Schuljahr 2005/2006 lag der Anteil von Kindern an Förder-

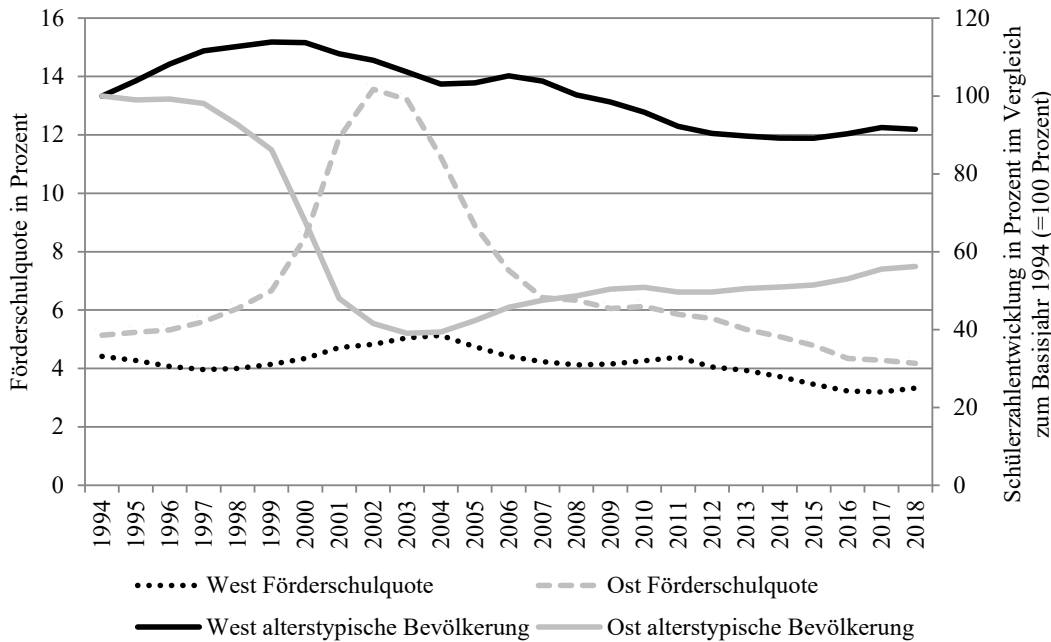


Abb. 1: Entwicklung der alterstypischen Bevölkerung (Durchschnitt der 9 und 10. Jährigen) und Förderschulquote der Viertklässler:innen in Ost- (ohne Berlin) und Westdeutschland (mit Berlin).

Quelle: StBa 2019a; StBa 2019b, eigene Berechnungen.

schulen in den ostdeutschen Bundesländern (ohne Berlin) bei 7,7 Prozent (1. bis 10. Klasse) und in den westdeutschen Bundesländern (mit Berlin) bei 4,6 Prozent (KMK 2010). Vergleicht man die Förderschulquoten zwischen Ost- und Westdeutschland im Jahr 1991, so lag diese in den ostdeutschen Ländern bei 4,7 Prozent und in den westdeutschen Bundesländern bei 4,2 Prozent. Von einem nur geringfügig unterschiedlichen Ausgangsniveau divergierten die Förderschulquoten in Ost- und Westdeutschland in den nachfolgenden Jahren sehr stark auseinander (KMK 2002: 38).

Betrachtet man die Entwicklung der Förderschulquoten in Ost- und Westdeutschland für die Schüler:innen in den 4. Klassen (Abbildung 1), erkennt man auch hier zunächst im Jahr 1994 nur geringfügige Ost-West-Unterschiede¹. Die Förderschulquote der Viertklässler:innen betrug in den ostdeutschen Länder 5,1 Prozent und in westdeutschen Länder 4,4 Prozent. Beginnend mit dem Jahr 1998 stieg die Förderschulquote in Ostdeutschland stark an und erreichte ihr Maximum im Jahr 2002 mit einem Wert von 13,6 Prozent. In einem Zeitraum von gerade einmal fünf Jahren (1997 bis 2002) hat sich die Förderschulquote mehr als verdoppelt. Dieser Anstieg steht anscheinend in einem starken Zusammenhang mit dem Rückgang der Schülerzahlen in der betroffenen Altersgruppe. Ab dem Schul-

jahr 1998/99 beginnt die Schülerzahl leicht zu sinken und brach dann bis 2002 auf 41 Prozent der Ursprungspopulation ein. Mit dem Anstieg der Schülerpopulation ab dem Schuljahr 2005/06 kann ein deutlicher Rückgang der Förderschulpopulation beobachtet werden, wobei der Rückgang allerdings schon zum Schuljahr 2004/05 beginnt. Im weiteren Verlauf steigen die Schülerzahlen in den ostdeutschen Bundesländern kontinuierlich an und erreichen im Jahr 2018 wieder 56 Prozent der Ausgangspopulation des Jahres 1994. Gleichzeitig sinken die Förderschulquoten in den ostdeutschen Ländern bis 2018 auf 4,2 Prozent. In diese Darstellung fließt nicht ein, dass zwischen 1999 und 2017 (für diesen Zeitraum liegen Daten vor) der Anteil von integriert beschulten Kindern (1. bis 10. Klasse) in den ostdeutschen Ländern von 0,4 auf 3,1 Prozent anstieg.

In den alten Bundesländern sehen wir zwar an der einen oder anderen Stelle leichte Parallelen zu der demografischen Entwicklung. Diese scheinen jedoch nicht systematisch zu sein. 2018 liegt die Förderschulquote im Westen bei 3,3 Prozent, aber auch hier kam es von 1999 bis 2017 zu einem deutlichen Anstieg der integriert beschulten Kinder von 0,6 auf 3,1 Prozent.

Der starke Anstieg der Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern bei gleichzeitigem Einbruch der Gesamtschülerzahlen legt die Vermutung nahe, dass es in diesem Zeitraum zu einer Anpassung der Förderschulzuweisung an bevölkerungsstrukturelle Entwicklungen gekommen ist. Um Förderschulschließungen zu

¹ In Abbildung 1 A im Online-Anhang ist die Entwicklung für die 7. Klassen festgehalten.

vermeiden, könnten anteilig mehr Kinder und Jugendliche einen sonderpädagogischen Förderstatus erhalten haben als in den Jahren zuvor. Konkret – in absoluten Zahlen – bedeutet dies: Obwohl die Schülerzahl in den vierten Klassen in Ostdeutschland von rund 180.000 im Jahr 1998 auf rund 80.000 im Jahr 2002 zurückging, blieb die Zahl der Kinder in den 4. Klassen der Förderschulen konstant bei rund 10.900 Kindern. Dieser Befund ist überraschend, denn auch an den Förderschulen sollte die Zahl der Schüler:innen proportional zum Bevölkerungsrückgang sinken.

Bisher wurde der Zusammenhang von demografischen Schrumpfungsprozessen und Förderschulquoten zwar punktuell wahrgenommen (Cloerkes 2003; Moser & Dietze 2015), aber noch nicht systematisch untersucht. Die Überlegungen verweisen zudem auf eine wichtige weitergehende Fragestellung: Inwieweit beeinflusst das lokale Förderschulnetz im Zusammenspiel mit demografischen Veränderungen die Förderschulquote? Konkret wollen wir mit den Daten der deutschen Kreise von 1995 bis 2017 untersuchen, inwieweit die Förderschulquoten auf lokale demografische Entwicklungen sowie auf die Angebotsstruktur des Förderschulnetzes zurückzuführen sind.

In diesem Beitrag wollen wir nicht nur die extremen Schwankungen der Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern untersuchen, sondern auch neue Erkenntnisse für die aktuelle Diskussion um Integrations- und Förderschulquoten von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf liefern. Seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 hat sich Deutschland verpflichtet, ein inklusives Schulsystem einzurichten, in dem Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen sollen (Wrased 2017). Für Deutschland, mit seinem dichten und vielgliedrigen Förderschulsystem, stellt diese Reform eine besondere Herausforderung dar. In letzter Konsequenz stellt dieser Paradigmenwechsel die Förderschule als vorrangige Organisationform sonderpädagogischer Förderung in Frage. Die Entwicklung der zentralen bildungsstatistischen Kennziffern zeigt jedoch, dass zwar der Anteil der integrativ beschulten Kinder zunimmt, zugleich aber die Förderschulquote stagniert (KMK 2020). Aus einer organisationssoziologischen Perspektive vermuten wir ein Selbsterhaltungsinteresse der Förderschulen, die trotz demografischer Schrumpfungsprozesse und institutionellen Leitideen wie der schulischen Inklusion an der Fortsetzung der eigenen Strukturen interessiert sind. Da Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf heute größtenteils inklusiv an Regelschulen beschult werden sollen, setzt dies für die Förderschulen unter Umständen einen Anreiz, die sonderpädagogische Diagnostik auszuweiten, um genügend Schüler:innen für die eigene

Schulform zu generieren. Über diese Argumentationsfigur könnten die seit Jahren steigenden Anteile förderbedürftiger Kinder und Jugendlicher erklärt werden.

Was diesen Beitrag soziologisch relevant macht, ist die Hypothese, dass demografische Entwicklungen und der regionale Ausbau des Schulsystems die Bildungschancen von Kindern beeinflussen können. Wenn die Selektionsentscheidung zum Besuch einer Förderschule von den angesprochenen systemischen Merkmalen beeinflusst wird, dann widerspricht dies dem meritokratischen Grundkonsens unseres Bildungssystems². Für das einzelne Kind bedeutet die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und eine damit verbundene Zuweisung zur Förderschule eine meist irreversible Laufbahnentscheidung. Die Mehrheit der Förderschüler:innen verlässt die Schule ohne einen qualifizierten Abschluss – mit schwerwiegenden Folgen für die weitere berufliche Biographie. Zudem kämpfen viele Kinder und Jugendliche jahrelang mit dem Stigma der „Anormalität“ (Pfahl 2014).

2 Theorie, institutioneller Kontext und Stand der Forschung

Im internationalen Vergleich verfügt Deutschland über ein sehr differenziertes und dichtes Förderschulwesen (Powell 2011). Nach Hänsel (2003: 593) grenzt sich das deutsche Förderschulwesen durch zwei Besonderheiten von internationalen Fördersystemen ab: (1.) Überwiegend rekrutiert die Förderschule ihr Klientel im Rahmen eines staatlichen Zuweisungsverfahrens aus der Regelschule.³ (2.) Die Förderschule repräsentiert ein eigenständiges System, welches besonders starr vom regulären Schulsystem abgegrenzt ist.

Wie eingangs dargestellt, untersuchen wir in diesem Beitrag, inwieweit die regionale quantitative Ausgestaltung des Förderschulsystems die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuches beeinflusst. Besonderes Augenmerk gilt dabei dem starken Anstieg der Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern während des demografischen Abschwungs. Theoretische Argumente für unterschiedlich hohe Förderschulquoten im Zeitverlauf und im regionalen Vergleich müssen diesen abrupten Anstieg in Ostdeutschland begründen können. Dieser Aspekt ist ar-

² Zur Kritik am Meritokratiebegriff siehe Solga (2005).

³ Die Schulgesetze der Bundesländer sahen lange Zeit eine „Sonderschulpflicht“ vor, die auch heute noch in einigen Bundesländern besteht (Steinmetz et al. 2021).

gumentativ deshalb besonders wichtig, da wir empirisch nur auf administrative Daten zurückgreifen können.

Insgesamt diskutieren wir drei theoretische Mechanismen, die uns zur Erklärung regionaler Unterschiede und zeitlicher Veränderungen der Förderschulquoten sowie des abrupten Anstiegs in Ostdeutschland relevant erscheinen.

2.1 Schulstrukturelle Veränderungen

Schulstrukturelle Veränderungen können Einfluss auf unterschiedliche Bildungswege haben und kumuliert auch die Förderschulquoten in einer Region beeinflussen. Im vorliegenden Fall ist es aber nicht plausibel anzunehmen, dass schulstrukturelle Aspekte die Entwicklung in den ostdeutschen Ländern beeinflusst haben. Ende der 1990er Jahre bzw. Anfang der 2000er Jahre gab es in den ostdeutschen Bundesländern, mit Ausnahme in Sachsen-Anhalt, keine bedeutende Schulstrukturreform (vgl. Helbig & Nikolai 2015). Auch der Hauptunterschied zwischen ost- und westdeutschen Schulsystemen zu jener Zeit, die Zwei- bzw. Dreigliedrigkeit des Bildungssystems, kann den abrupten Anstieg der Förderschulquote nicht erklären. Die Schularten mit mehreren Bildungsgängen in Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt bestehen durchweg seit dem Jahr 1991 fort. In einigen westdeutschen Bundesländern hat die flächendeckende Einführung dieser Schulform nicht zu einer Erhöhung der Förderschulquoten geführt. Im Gegenteil kann argumentiert werden, dass die Straffung der Schulstruktur in Schleswig-Holstein zu einer Absenkung der Förderschulquote beigetragen hat (vgl. Blanck et al. 2013). Ein vergleichbares Argument kann für die Schulstrukturreform in Bremen erhoben werden (vgl. Hartong & Nikolai 2016).

2.2 Veränderungen in der Zusammensetzung der Schülerschaft

Da die Förderschule überdurchschnittlich häufig von Kindern aus bildungsfernen und finanziell benachteiligten Familien besucht wird (z. B. Bos et al. 2010; Kottmann 2006), kann die unterschiedliche Prävalenz für einen sonderpädagogischen Förderbedarf mit sozialstrukturellen Veränderungen zusammenhängen.

Folgt man diesem Argument, müsste der starke Anstieg der Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern bei den Nachwendekindern (die Kinder, die im Osten während des „Geburtenknicks“ geboren wurden) mit ausgeprägten sozialstrukturellen Veränderungen asso-

ziiert sein. Zwar können wir diesen Aspekt aufgrund mangelnder Daten empirisch nicht prüfen, es gibt aber Hinweise darauf, dass die ostdeutschen Mütter, die während des „Geburtenknicks“ Kinder bekamen, im Durchschnitt etwas jünger (10 Monate) und weniger gebildet waren (ein Bildungsjahr weniger), sowie sich seltener in einer stabilen Partnerschaft befanden (9 Prozent weniger) und seltener ökonomisch aktiv waren (12 Prozent) (Chevalier & Maria 2013). Fraglich ist allerdings, ob die soziale Zusammensetzung der Nachwendekinder so ungünstig war, dass sich ihre Prävalenz für einen sonderpädagogischen Förderbedarf in der 4. Klasse innerhalb von drei Jahren mehr als verdoppelte. Wie wir später noch zeigen werden, stieg bei den Nachwendekindern nicht nur die Prävalenz für einen sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern es kam mindestens zu einer Verdopplung der sonderpädagogischen Förderbedarfe im Bereich „Geistige Entwicklung“. Aufgrund der graduellen Veränderungen der sozialen Lage der Nachwendekinder ist eine Verdopplung der Förderschulquoten und der sonderpädagogischen Förderquote im Bereich „Geistige Entwicklung“ empirisch nicht naheliegend. Nach Preuß-Lausitz (2018: 251) sind sozio-strukturelle Ursachen nicht ausschlaggebend für die hohen Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern, da „sozialstrukturell ähnliche Flächenländer in der alten Bundesrepublik, mit zudem deutlich höherem Anteil von Migrantenkinder auch in den Sonderschulen, [...] erheblich geringere Anteile [haben].“

Ganz ad acta gelegt werden kann der Zusammenhang zwischen Bevölkerungsschwund und Veränderung der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft nicht. So steht die Schrumpfung einiger ländlicher Kreise in Deutschland in den letzten Jahren im Zusammenhang mit niedrigen Anteilen von Kindern aus Akademikerfamilien in eben diesen Kreisen. Auf der anderen Seite finden sich in den deutschen Großstädten überdurchschnittlich viele Familien mit SGB-II-Bezug oder mit Migrationshintergrund (Helbig & Jähnen 2018).

2.3 Selbsterhaltungsinteresse der Sonderschulen aus organisationssoziologischer Perspektive

Der dritte Mechanismus, den wir für den skizzierten Zusammenhang zwischen demografischer Entwicklung und Förderschulquote am plausibelsten halten, ist das Selbsterhaltungsinteresse der Förderschulen. Demografische Schrumpfungsprozesse stellen Schulen vor Bestandhaltungsprobleme. Sinken die Schülerzahlen an Schulstandorten unter gesetzlich definierte Grenzen, droht die Schlie-

fung (Bartl & Sackmann 2014). Wir vermuten daher ein Selbsterhaltungsinteresse der Förderschule, die in Zeiten des demografischen Abschwungs die sonderpädagogische Diagnostik auf immer größere Schüleranteile ausweitete, um die eigene Schule oder das Förderschulsystem zu stabilisieren.

Organisationssoziologisch streben Organisationen nach Selbsterhalt und Anerkennung. In Anlehnung an biologische Systeme formulieren evolutionäre Ansätze der Organisationssoziologie (z. B. Hannan & Freeman 1977) die Kernthese, dass sich Organisationen in einer stetig veränderten Umwelt behaupten müssen. Überlebensfähig sind nur solche Organisationen, deren Adaptationsfähigkeit ausreicht, um hinreichend auf veränderte Umweltbedingungen zu reagieren. Im Umkehrschluss verschwinden Organisationen, die nicht die nötige Anpassungsleistung erbringen können. Das gesellschaftliche Umfeld wird in dieser Perspektive als „Ressourcenpool“ verstanden und das Überleben von Organisationen vorrangig durch effizienzorientierte Motive erklärt (Senge 2011: 149). Für die Organisation „Schule“ sind die Schüler:innen die zentrale Ressource, die in Zeiten des demografischen Abschwungs zu einem umkämpften Gut werden (Bartl & Sackmann 2014: 54; Klemm 1980). Eine Ausweitung der sonderpädagogischen Diagnostik auf immer größere Schülerpopulationen kann daher als Anpassungsverhalten der Förderschulen an veränderte Umweltbedingungen verstanden werden. Einen solchen Zusammenhang vermuten Gomolla und Radtke (2007) für eine westdeutsche Stadt, in der demografische Entwicklungen zu Bestandhaltungsproblemen an der Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB) geführt haben. Mit Blick auf überproportional steigende Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund in dieser Schulform folgern die Autor:innen: „Förderangebot und Expertise der SOLB lassen sich auf diesem Hintergrund auch als organisatorische „Lösung“ begreifen, die sich ihr „Problem“ an den Grundschulen sucht, um ihre Auslastung und ihren Fortbestand zu sichern“ (Gomolla & Radtke 2007: 196 f.). Der demografisch bedingte Rückgang wurde in diesem Fall durch eine Ausweitung der sonderpädagogischen Diagnostik auf Kinder mit Migrationshintergrund kompensiert.

Im Gegensatz zu populationsökologischen Ansätzen der Organisationsforschung, analysiert der Neo-Institutionalismus Organisationen als „offene Systeme“, die in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt stehen. Die Aktivitäten der Organisation sind auch in diesem Ansatz auf die Sicherung der Überlebensfähigkeit ausgerichtet. Effizienzkriterien spielen hierbei allerdings eine untergeordnete Rolle. Viel eher „institutionalisieren“ Organisationen „Mythen“ aus ihrer gesellschaftlichen Umwelt, um Legitimität zu de-

monstrieren und damit ihr Überleben zu sichern (Meyer & Rowan 1977). Nach Hänsel (2003: 593) legitimiert sich die Förderschule durch drei grundlegende Mythen⁴: (1.) Die allgemeine Pädagogik kann bestimmten Kindern nicht gerecht werden. Diese Kinder bedürfen (2.) einer besonderen Förderung durch die Sonderpädagogik und (3.) damit diese Förderung gelingt, muss die Förderschule eine eigenständige Institution bleiben. Diese „Mythen“ spiegeln gesellschaftlich verwurzelte Paradigmen über Behinderung wider und entsprechen dem Ideal der leistungshomogenen Lerngruppen, welches dem hierarchisch gegliederten Schulsystem zugrunde liegt (Powell 2009). Zwischen der allgemeinen Schule und dem differenzierten Förderschulwesen ist eine „Arbeitsteilung“ entstanden, bei der das reguläre Schulsystem auf Leistungsauslese abzielt und sich von „störenden“ und „beeinträchtigten“ Kinder entlasten möchte, während die Förderschule als „Entlastungsangebot“ auf der Suche nach Klienten ist. In letzter Konsequenz stabilisiert die Förderschule das stratifizierte deutsche Schulsystem (Blanck et al. 2013; Werning & Lütje-Klose 2012). In der Logik des Neo-Institutionalismus kann sich die Förderschule erhalten, weil sie „gesellschaftlichen Mythen“ in ihre formale Struktur inkorporiert hat und komplementär zum allgemeinen Schulsystem ist. Effizienzkriterien, wie beispielsweise die hohe Quote der Schulabgänger:innen ohne Schulabschluss, entziehen der Förderschule hingegen keine Legitimität.

Seit der Ratifizierung der UN-BRK kann jedoch eine Legitimationskrise der Förderschule beobachtet werden, die aus ethischer, sozialer und menschenrechtlicher Perspektive an Berechtigung verloren hat, weiterhin aber die Mehrheit der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf beschult. Wie schafft es die Organisation „Förderschule“ trotz institutioneller Leitideen wie der „Inklusion“ weiterhin bestandsfähig zu sein?

Während der Neo-Institutionalismus die Einbettung von Organisationen in die gesellschaftliche Umwelt betont, stellt Luhmann die Herauslösung sozialer Systeme in den Vordergrund (Hasse & Krücken 2015: 99 f.). Fokussiert wird die Eigenrationalität von Organisationen, die grundsätzlich ihre Umgebung nur in ihrer eigenen Logik wahrnehmen. Daher verarbeiten Organisationen Irritationen von außen nur in der eigenen Logik und unter der Berücksichtigung der Fortsetzbarkeit der eigenen Operationen (Luhmann 2000, 2002). In dieser Perspektive

⁴ Bisher wurde nicht durch Forschung belegt, dass die Förderschule tatsächlich zu einer besseren Förderung von Kindern mit Beeinträchtigung beiträgt. Mittlerweile quantifizieren allerdings erste Studien die Überlegenheit des Gemeinsamen Unterrichts gegenüber der segregierenden Beschulung (Weishaupt 2017).

sind Organisationen keine „offenen Systeme“, sondern die Grenze zwischen Umwelt-System ist undurchlässig. Hasse und Krücken (2015: 99f) unterstreichen zwar, dass sich die beiden Perspektiven auf theoretischer Ebene ausschließen, für empirische Untersuchungen aber eine interessante Konstellation bilden: In Anschluss an die Überlegungen von Luhmann stellt sich die Frage, in welchem Kräfteverhältnis institutionelle Leitideen wie die schulische Inklusion, aber auch demografische Veränderungen mit der Eigenrationalität der Organisation Förderschule stehen. Aus Sicht von Luhmann sollte sich die Logik der Organisation gegenüber solchen Reformprogrammen und Veränderungen durchsetzen (Gomolla & Radtke 2007: 76). Die wirkmächtige Eigenrationalität der Organisationen ließe sich nur durch eine politische Intervention durchbrechen: Sonderstrukturen müssten zugunsten integrativer Unterstützungsangebote geschlossen werden. Da sich eine solche Steuerung in den wenigsten deutschen Bundesländern abzeichnet, reagiert die Förderschule auf die Irritation „schulische Inklusion“ mit einer Expansion der Zuschreibungspraxis, um weiterhin ihren Bestand zu garantieren (Pfahl et al. 2017).

Die theoretischen Überlegungen verdeutlichen die Bedeutung der sonderpädagogischen Diagnostik für den Selbsterhalt der Förderschule. Im nächsten Abschnitt beschreiben wir daher den institutionellen Kontext der Zuweisungspraxis.

2.4 Institutioneller Kontext der sonderpädagogischen Diagnostik

Das sonderpädagogische Feststellungsverfahren ist ein administrativer Prozess mit dem Ziel, den vorrangigen Förderschwerpunkt des Kindes festzulegen und die Lernortentscheidung anzubahnen. Aus einer organisationssoziologischen Perspektive weist das Verfahren die Besonderheit auf, dass mit der Feststellung eines Förderbedarfs auch die Mitgliedschaft zu einer bestimmten Schulform ausgehandelt wird. Die abschließende Entscheidung kann als Aushandlungsprozess zwischen verschiedenen Akteur:innen (Eltern, Förderschule, allgemeine Schule, Schulamt etc.) begriffen werden, die jeweils eigene Interessen verfolgen (vgl. Gomolla & Radtke 2007: 196).

Aus historischer Perspektive lagen die Verantwortung und Definitionsmacht des Feststellungs- und Zuweisungsverfahrens von Beginn an bei der sonderpädagogischen Profession (Kottmann 2006). In den meisten Bundesländern erstellt eine Förderschullehrkraft ein Gutachten, auf dessen Basis das zuständige Schulamt eine Platzierungsentscheidung trifft (Sälzer et al. 2015). Zwar können auch

weitere Professionen am Verfahren beteiligt sein, die Deutungshoheit liegt allerdings bei der Sonderpädagogik (Kottmann 2006; Barrow & Östlund 2018). Das Überweisungsverfahren hatte bereits in der Gründungsphase der Hilfsschule die Funktion, eine eigene Beschulung von vermeintlich „minderbegabten“ oder „störenden“ Kindern zu legitimieren und damit eine Abgrenzung zur allgemeinen Pädagogik vorzunehmen (Kottmann 2006: 33). Die zuständigen Diagnostiker:innen fungieren allerdings als potentielle „Förderer, Entscheider und Mitglied[er] eines (Sub) Systems mit Eigeninteressen“ (Orthmann-Bless 2007: 98). Entscheiden sich die Gutachter:innen bei jedem Feststellungsverfahren gegen einen sonderpädagogischen Förderbedarf, konterkarieren sie dauerhaft die Organisation, deren Mitglieder sie sind und gefährden damit in letzter Konsequenz ihren Arbeitsplatz. Die Gutachter:innen stehen demnach zwischen dem Interesse der Organisation auf Selbsterhalt sowie dem Anspruch, eine möglichst neutrale Beurteilung des Kindes vorzunehmen (Kottmann 2006: 88).

Zudem sind die Kriterien zur Eröffnung eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens variabel bestimmt. Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert sonderpädagogischen Förderbedarf seit dem Jahr 1994 folgendermaßen:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden können“ (KMK 1994: 5).

Die Definition wird aufgrund ihrer tautologischen Formulierung kritisiert (Bleideck et al. 1995: 254). Konkrete und „objektive“ Klassifizierungskriterien fehlen, insbesondere für die zahlenmäßig größte Gruppe mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (Katzenbach 2015). Das Fehlen „objektiver“ Kriterien und der relationale Charakter der Förderschwerpunkte haben zu einer Feststellungspraxis geführt, die stark von der örtlichen Angebotsstruktur der Förderschulen und systemeigenen Distributionsmechanismen abhängig ist. Aus einer systemsoziologischen Perspektive fassen die Autor:innen Werning & Lütje-Klose (2012: 72) dies folgendermaßen zusammen:

„Systemsoziologisch ist weiterhin relevant, dass einmal geschaffene Systeme – so auch die Förderschule – funktionelle Autonomie, eine Verselbstständigung ihrer Zwecke und die eigene Erhaltung anstreben. Dies bedeutet, dass dort, wo es mehr Sonderschulen für Lernbehinderte gibt, auch Schüler gefunden werden, die diese Schule besuchen müssen.“

Die Diagnose „Förderbedarf“ erklärt sich eher durch die Angebotsstruktur der Förderschulen und damit über den Wohnort des betroffenen Kindes als über individuelle Merkmale (Kroenig 2005: 96). Die unterschiedlichen Prävalenzquoten der Förderschwerpunkte in den deutschen Bundesländern sind hierfür ein drastisches Beispiel. Die Unterschiede zwischen, aber auch innerhalb der Bundesländer (auf Ebene der Kreise), verweisen auf die hohe Subjektivität der Kategorisierungen durch die verantwortlichen Diagnostiker:innen und auf fehlende Standards (Preuß-Lausitz 2016). Der Mangel an objektiven Klassifizierungskriterien – zumindest in einigen Förderschwerpunkten – führt zu einem Handlungsspielraum für das System Förderschule und seine Mitglieder, der erst ermöglicht, die Diagnostik an Systeminteressen auszurichten (Orthmann-Bless 2007: 96).

Auch aktuelle Reformbestrebungen im Anschluss an die UN-BRK scheinen die Definitionsmacht der Sonderpädagogik im Hinblick auf die Förderortentscheidung nur unzureichend auflösen. Zwar wurde in fast allen Bundesländern ein sogenannter Vorrang des Gemeinsamen Unterrichts verankert und damit die Rechtsposition von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gestärkt (Steinmetz et al. 2021). Weiterhin besuchen aber hohe Anteile von Schüler:innen die Förderschule. Daher kann vermutet werden, dass trotz gesetzlicher Anpassungen an die Konvention, die Eigenrationalität der Organisation Förderschule weiterhin wirksam ist und die Sonderpädagogik durch ihre zentrale Stellung im Verfahren Einfluss auf die Förderortentscheidung nimmt (vgl. Barow & Östlund 2019).

Insgesamt gehen wir in diesem Artikel davon aus, dass das lokale Förderschulsystem die Wahrscheinlichkeit mitbestimmt, ob ein Kind eine Förderschule besucht. Wir vermuten, dass Förderschulen eine Auslastung ihres Angebots anstreben. Sinkt die Schülerzahl aufgrund demografischer Veränderungen, könnten Förderschulen motiviert sein, vermehrt Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf zu diagnostizieren, um den Erhalt der eigenen Strukturen zu sichern (vgl. Orthmann-Bless 2007: 98). Das Klassifikationssystem der „sonderpädagogischen Förderbedarfe“ beansprucht im deutschen Bildungssystem für die Zuteilung der Schüler:innen in unterschiedliche Schultypen eine zentrale Rolle (vgl. Pfahl 2014). Die hier vorgeschlagene Perspektive geht davon aus, dass die unterschiedlichen Förderschulquoten, die zwischen aber auch innerhalb der Bundesländer zu beobachten sind, weniger Ausdruck von regional unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerpopulation sind, sondern eher die Bedürfnisse der Systemstruktur nach Entlastung (Regelschule) und Selbsterhalt (Sonderschule) widerspiegeln (vgl. Kronig 2005: 96).

Dabei wollen wir auf eine argumentative und empirische Lücke bei dieser Vermutung hinweisen: Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kann auch von dem Personal der Kindergärten, Amtsärzt:innen bei der Einschulungsuntersuchung und Lehrkräften an Grund- und Sekundarschulen eingeleitet werden. Bei diesen Personengruppen gibt es jedoch auf den ersten Blick kein rationales Interesse, vermehrt Kinder und Jugendliche einem Feststellungsverfahren auszusetzen. Für Lehrkräfte kann zumindest argumentiert werden, dass diese ein Verfahren einleiten, um sich von „schwierigen“ Schüler:innen zu entlasten und damit die „Komplexität, die sich durch die Heterogenität der Kinder und Jugendlichen ergibt, zu reduzieren“ (Werning & Lütjcklose 2012: 72). Zwar sollten auch die allgemeinen Schulen im demografischen Abschwung daran interessiert sein, Schüler:innen an ihrer Schule zu halten, vermutlich überwiegt hierbei aber das „Entlastungsmoment“. Für Akteur:innen, die bei der Einschulungsuntersuchung involviert sind, vermutet Preuß-Lausitz (2018: 254) am Beispiel von Daten aus einem Berliner Bezirk, dass diese durchaus vermehrt Verfahren anstoßen, um die Förderschulen in ihrem Bestand zu sichern.

2.5 Forschungsstand

Zur Auswirkung demografischer Veränderungen auf die regionale Schulentwicklung liegen bereits viele Studien vor (Bartl & Sackmann 2014; Budde & Hanßen 2005; Fickermann 1996; Klemm 1980; Kuhn 2001; Rösner 2005; Rüdell 1987; Weißhaupt 2009; Zymek et al. 2011). Die wenigen Studien, die demografische Veränderungen auch im Hinblick auf Förderschulen behandeln, verweisen auf die Resistenz dieser Schulform unter Bedingungen sinkender Schülerzahlen. Bartl (2011) zeigt für Sachsen-Anhalt, dass die Anzahl der Förderschulstandorte weitestgehend unberührt von demografischen Veränderungen geblieben ist.

Einzelne Autor:innen diskutieren zudem einen Zusammenhang von steigenden Förderschulquoten in Ostdeutschland und demografischen Effekten (Moser & Dietze 2015; Cloerkes 2003). Mit Blick auf die Daten der amtlichen Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in Ost- und Westdeutschland vermutet Cloerkes (2003: 25): Das Schulsystem distribuiert nach bestehenden Kapazitäten. Das bedeutet, ein bereits vorhandenes Angebot an Schulen und Lehrkräfte will ausgelastet werden und schafft somit eine „überhöhte Nachfrage“. Passend hierzu zeigt Topsch (1975: 89 f.) für Nordrhein-Westfalen eine enge Korrelation zwischen dem Ausbau der Sonderschu-

len in einer Kommune sowie dem Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“. Je mehr Sonderschulplätze zur Verfügung standen, desto mehr Kinder mit Förderbedarf wurden identifiziert.

Moser und Dietze (2015: 83) führen die gestiegenen Förderschulquoten in den neuen Bundesländern auf die geringe Bevölkerungsdichte sowie demografische Veränderungen zurück. Nach 1990 wurde das westdeutsche Förderschulsystem in den neuen Bundesländern implementiert. Die geringe Bevölkerungsdichte sowie die dramatischen Bevölkerungsrückgänge erschwerten jedoch die Konsolidierung des differenzierten Systems. Um eine gewisse Standortdichte zu ermöglichen, kam es, so die Autor:innen, als „nicht intendierter Effekt“ zu mehr etikettierten Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die weiterhin hohe Verfügbarkeit des Förderschulangebots wurde durch eine Steigerung der Förderschulquote „erkauft“. Dies umso mehr, weil „schulplanerische Anpassungsreaktionen“ fehlten (Moser & Dietze 2015: 83).

Die bisherigen Befunde und Hinweise über den Zusammenhang aus demografischen Entwicklungen und Sonderbeschulung stimmen mit unserer Vermutung überein, basieren allerdings ausschließlich auf relativ groben deskriptiven Beobachtungen, die darüber hinaus nicht im eigentlichen Forschungsinteressen der jeweiligen Studien stehen.

Zudem widmet sich der eben referierte Stand der Forschung vorrangig den Folgen des demografischen Wandels für die Struktur des Schulsystems oder für die Aufrechterhaltung von Schulstandorten in Zeiten sinkender Schülerzahlen. Weitaus seltener beschäftigen sich Studien mit dem Zusammenhang aus demografischen Veränderungen und individuellen Bildungschancen (bzw. Bildungschancen einzelner Jahrgänge). Helbig und Schmolke (2015) untersuchen anhand der 7. Schuljahrgänge des Gymnasiums, ob Veränderungen der Schülerzahlen einen Einfluss auf die Bildungschancen ausüben. Die Autoren zeigen, dass kleinere Kohorten eine größere Chance haben, ein Gymnasium zu besuchen und dort auch zu verbleiben. Die Ergebnisse erklären sie einerseits mit einer verbesserten Schüler-Lehrer-Relation in Zeiten des Bevölkerungsrückgangs sowie mit dem Selbsterhaltungsinteresse der Gymnasien. Die Ergebnisse deuten auf eine Öffnung des Bildungswesens am hierarchisch oberen Ende des Bildungssystems hin, wenn Schülerzahlen rückläufig sind.

Im Gegensatz zu diesen Befunden können steigende Anteile von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen in Zeiten des demografischen Abschwungs als eine Verschärfung von sozialer Ungleichheit und sinkende individuelle Bildungschancen interpretiert

werden. Im Unterschied zum Gymnasium, ist die Förderschule oftmals keine Wahlschule, sondern eine Pflichtschule. In letzter Konsequenz kann der Besuch einer Förderschule durch schulrechtlichen Zwang herbeigeführt werden. Im Anschluss an die Ergebnisse zu individuellen Bildungschancen und demografischen Veränderungen stellt sich daher die Frage, ob sinkende Schülerzahlen zu einer verstärkten „Polarisierung“ im Bildungswesen führen.

3 Daten und Methode

Für die Untersuchung unserer Fragestellung nutzen wir die kreisspezifische Verteilung von Schüler:innen in der 7. Klasse in den unterschiedlichen Schulformen der Jahre 1995 bis 2017. Der Fokus liegt auf den 7. Klassen, weil erst dann die Schülerschaft in allen Bundesländern auf die weiterführenden Schulen gewechselt ist (für eine Übersicht im Zeitverlauf siehe Helbig und Nikolai 2015). Für den Grundschulbereich bzw. einzelne Klassenstufen in Grund- und Förderschulen liegen keine frei zugänglichen Daten für diesen Zeitraum vor (StBa 2019a).

Die abhängige Variable in unserer Untersuchung ist der Anteil von Kindern, die in der 7. Klasse eine Förderschule besuchen in Relation zu allen Kindern des alters-typischen Jahrgangs (dem Durchschnitt der 12- und 13-jährigen) in einem Kreis. Die verwendeten Daten können durch Schüler:innen verzerrt sein, die zur Beschulung in einen Kreis ein- oder auspendeln. Da wir aber mit fixen Kreiseffekten arbeiten, wird das Pendeln zwischen den Kreisen kontrolliert. Hier kann es nur zu Verzerrungen kommen, wenn sich das Bildungspendelverhalten zwischen Kreisen stark verändert. Unsere abhängige Variable hat ihr Minimum bei 0 und ihr Maximum bei 25,8 bei einem Mittelwert von 4,5.

Unsere erste unabhängige Variable bezieht sich auf die Förderschulen in einem Kreis. Hierfür haben wir die Schulzahl zum ersten Zeitpunkt der Untersuchung auf 100 Prozent gesetzt und berechnet, wie sich die Schulzahl in den Folgejahren prozentual zum Ausgangswert verhält. Dies ist nötig, da der Wegfall einer Förderschule in einem kleinen Kreis natürlich einen größeren Effekt auf die Gesamtentwicklung hat als in einem großen Kreis. Somit können auch große Kreise wie Berlin mit sehr kleinen Kreisen wie z. B. Suhl verglichen werden. Sicherlich wäre es an dieser Stelle sinnvoll, ein Maß für die verfügbaren Förderschulplätze in einem Kreis zu haben. Derartige Daten liegen allerdings nicht vor. Diese unabhängige Variable hat ihr Minimum bei 0 und ihr Maximum bei 217 (ent-

spricht etwas mehr als einer Verdopplung im Vergleich zum Ausgangsjahr) bei einem Mittelwert von 98,6. Zur besseren Interpretation haben wir diese unabhängige Variable durch 10 geteilt, damit die Veränderung der Variable um eine Einheit als eine Veränderung der Förderschulandschaft um 10 Prozent interpretiert werden kann. Das gleiche Vorgehen haben wir für die zweite unabhängige Variable gewählt.

Diese bezieht sich auf die Gesamtschülerzahlen der 7. Klassen. Wir messen sie an der alterstypischen Bevölkerung – dem Durchschnitt der 12- und 13-Jährigen, die in einem Kreis wohnen⁵. Auch hier haben wir die Ausgangschülerzahl in einem Kreis auf 100 Prozent gesetzt und berechnet, wie sich die Gesamtschülerzahlen der Folgejahre zum Ausgangswert verhalten. Diese Variable hat ihr Minimum bei 22,9 (entspricht etwa einem Viertel im Vergleich zum Ausgangsjahr) und ihr Maximum bei 165,3 bei einem Mittelwert von 95,6.

Die dritte und zentrale unabhängige Variable stellt den Bezug zwischen Schülerzahlen und dem örtlichen Förderschulnetz her. Der Anstieg der Förderschulquoten wird eher dort mit der demografischen Entwicklung zusammenhängen, wo es viele Förderschulen gibt. Dafür haben wir eine Variable berechnet, aus der hervorgeht, wie viele Förderschulen auf 1000 Kinder in einem Kreis kommen. Diese Variable hat ein Minimum von 0 und ein Maximum von 19,8 bei einem Mittelwert von 4,2. Der Anteil von Förderschulen pro 1000 Kinder steigt, wenn die Schülerzahl in einem Kreis zurückgeht und sinkt, wenn die Schülerzahl in einem Kreis ansteigt. Gleichzeitig sinkt die Relation, wenn eine Förderschule schließt und steigt, wenn eine Förderschule eröffnet wird. Im Zeitvergleich denken wir mit der Förderschul-Schüler-Relation ein geeignetes Maß zu haben, um die Wirkung des örtlichen Förderschulnetzes auf die Förderschulquote ableiten zu können.

Es wären sicherlich weitere unabhängige Variablen sinnvoll, die Aufschluss darüber geben, wie sich die Schülerschaft in einem Kreis zusammensetzt (z. B. Migrationsanteil, Arbeitslosenquote etc.). Diese Variablen liegen aber zum einen nicht auf Kreisebene seit 1995 vor (z. B. Migrantenanteil), oder sind zum anderen im Hinblick auf die hier untersuchte Altersgruppe zu unspezifisch. Mit unseren unabhängigen Variablen messen wir das schulische und demografische Umfeld der Bevölkerung im Alter von 12 bis 13 Jahren. Die Arbeitslosenquote als ein Maß für die soziale Zusammensetzung der Familien, kann dies nicht leisten.

Methodisch verwenden wir lineare Zeitreihenanalysen mit fixen Kreiseffekten. Bei Analysen mit fixen Kreiseffekten werden Ausgangsdifferenzen im Hinblick auf das regionale Förderschulsystem oder die kreisspezifischen Förderschulquoten gefixed bzw. kontrolliert. Auch Bundesländerunterschiede oder Ost-West-Unterschiede werden durch fixe Kreiseffekte kontrolliert. In diesen Modellen wird untersucht, ob und wie stark die Veränderung einer unabhängigen Variable von t_1 zu t_0 die Veränderung der abhängigen Variable von t_1 zu t_0 kausal beeinflusst. Wir verwenden neben einem gesamtdeutschen Modell durchgehend auch einzelne Modelle für Ost- und Westdeutschland. Dieses Vorgehen haben wir gewählt, weil die demografischen Verwerfungen in Ostdeutschland viel ausgeprägter sind als in Westdeutschland (siehe Abbildung 1). Aus unserer Sicht besteht sonst die Gefahr, dass bei einer gesamtdeutschen Betrachtung nicht deutlich wird, ob etwaige Zusammenhänge allein über die demografische Entwicklung in Ostdeutschland sichtbar werden. Zudem werden wir getrennte Modelle für die Zeit vor und nach der Ratifizierung der UN-BRK berechnen.

4 Ergebnisse

Um einen Eindruck zu vermitteln, wie sich die Förderschullandschaft in Deutschland von 1995 bis 2017 auf Ebene der Kreise verändert hat, haben wir für alle Kreise die Veränderung der Anzahl der Förderschulen festgehalten (Abbildung 2). In 3,3 Prozent aller Kreise ging die Förderschulzahl auf 50 Prozent und weniger im Vergleich zum Ausgangswert zurück. In 21,6 Prozent der Kreise ging die Förderschulzahl auf 50 bis 75 Prozent zurück und in 26,6 Prozent der Kreise ging sie auf 75 bis unter 100 Prozent zurück. Insgesamt ging die Anzahl der Förderschulen damit in 51,5 Prozent aller Kreise zurück. In weiteren 33,7 Prozent der Kreise kam es zu keiner Veränderung der Förderschulzahlen und in 14,8 Prozent der Kreise stieg die Zahl der Förderschulen sogar an. Zwar zeigt sich ein Rückgang des Förderschulsystems in der Mehrheit der Kreise, gleichzeitig kann jedoch festgestellt werden, dass in fast der Hälfte der deutschen Kreise, trotz Inkrafttreten der UN-BRK und der damit verbundenen Forderung einer inklusiven Beschulung, die Förderschulzahl stagniert oder sogar angestiegen ist.

⁵ Die Daten beruhen auf einer Datenlieferung des Statistischen Bundesamtes (StBa 2019b).

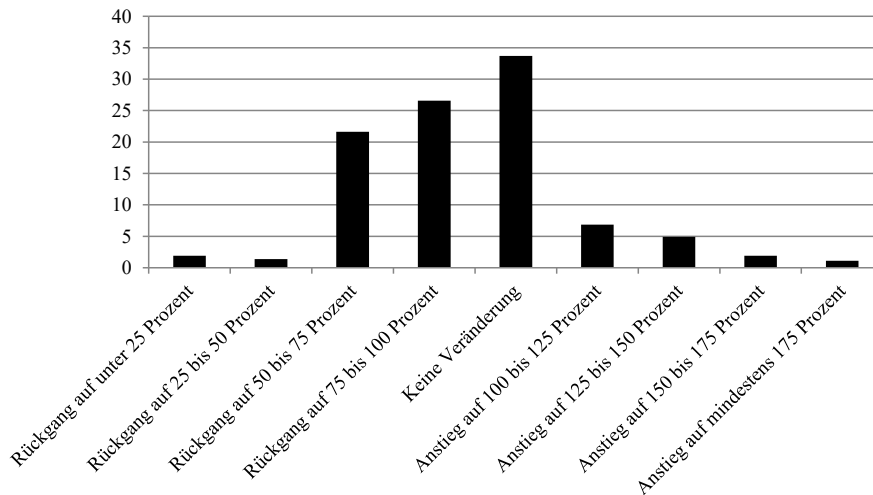


Abb. 2: Veränderung der Förderschulzahlen bis 2017 im Vergleich zum Ausgangsjahr 1995 in den deutschen Kreisen. Veränderung der Förderschulanteile (Schulen) in Prozent in 358 deutschen Kreisen von 1995 bis 2017. Nur Kreise, die 1995 und 2017 existieren. Quelle: StBa 2019a, eigene Berechnungen.

4.1 Förderschulnetz und Förderschulquote

Welchen Einfluss hat das Förderschulnetz auf die Förderschulquoten? In Tabelle 1 (oberer Teil) haben wir zunächst dargestellt, wie die Förderschul-Schüler-Relation auf Kreisebene mit der Förderschulquote zusammenhängt. In M1 zeigt sich für den gesamten Zeitverlauf, dass die Förderschulquote um rund 0,5 Prozentpunkte steigt, wenn eine Förderschule pro 1000 Schüler:innen hinzukommt. Der Einfluss der Förderschul-Schüler-Relation ist dabei in Ostdeutschland (M3) deutlich ausgeprägter als in Westdeutschland (M2). In den westdeutschen Bundesländern steigt die Förderschulquote um 0,25 Prozentpunkte an, wenn eine Förderschule pro 1000 Schüler:innen hinzukommt, in den ostdeutschen Bundesländern um 0,6 Prozentpunkte. Um zu untersuchen, ob die Ratifizierung der UN-BRK den gefundenen Zusammenhang verändert, haben wir unsere Analysen für die Jahre vor und ab 2008 separat berechnet. Der Zusammenhang zwischen Förderschul-Schüler-Relation und der Förderschulquote ist dabei sowohl vor 2007 (M4 bis M6) als auch danach (M7 bis M9) zu beobachten. Bis zum Jahr 2007 zeigt sich für Ostdeutschland (M6), wie erwartet, ein besonders starker Zusammenhang. Das R^2 von über 0,5 bedeutet, dass die Hälfte der Variation der Förderschulquoten zwischen den Kreisen und im Zeitverlauf durch die Förderschul-Schüler-Relation erklärt wird. Dieser hohe Erklärungsbeitrag liegt auch an der starken Variation der Förderschul-Schüler-Relation in den ostdeutschen Bundesländern.⁶

⁶ Diese sind noch einmal in Abbildung A2 im Online-Anhang festgehalten, um die Variationen im Zeitverlauf und die Ost-West-Unterschiede zu verdeutlichen. Diese Relation war für die siebte Jahrgangsstufe bis 2001 in Ost- und Westdeutschland auf einem ähn-

Im unteren Teil von Tabelle 1 haben wir die Förderschul-Schüler-Relation noch einmal in die Förderschulzahl und die Schülerzahl in einem Kreis differenziert. Hier zeigt sich in M1, dass sowohl die Veränderung der Anzahl der Förderschulen als auch die Veränderung der Schülerzahl die Ergebnisse in der erwarteten Weise beeinflusst: Wenn eine Förderschule hinzukommt, steigt die Förderschulquote. Nimmt die Schülerzahl in einem Kreis zu, sinkt die Förderschulquote. Dabei sind allerdings unterschiedliche Muster im Zeitverlauf und im Ost-West-Vergleich zu beobachten. In den ostdeutschen Kreisen wirken sich beide Aspekte auf die Förderschulquoten aus (M3) und dies in ähnlicher Weise vor (M6) und ab dem Jahr 2008 (M9). Besonders interessant ist im Osten, dass nicht nur der Rückbau der Förderschulen nach Ratifizierung der UN-BRK in einigen Kreisen die Förderschulquoten beeinflusst, sondern auch die demografische Entwicklung.⁷ Der Rückgang der Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern seit dem Jahr 2008 ist demnach nicht nur auf die Umsetzung der UN-BRK zurückzuführen, sondern auch durch den Anstieg der Schülerzahlen in den ostdeutschen Bundesländern zu erklären.

In den westdeutschen Bundesländern hat die Veränderung der Schülerzahl (M2, M5 und M8) nicht den erwarteten Einfluss auf die Förderschulquoten. Dies könnte

lichen Niveau, stieg aber im Osten seit 2002 sehr stark an und hatte ihr Maximum im Jahr 2006. Seitdem geht die Relation wieder zurück, bewegt sich aber immer noch deutlich über der Förderschul-Schüler-Relation in Westdeutschland. In den alten Bundesländern gab es insgesamt nur kleine Veränderungen seit 1995.

⁷ Der Effekt der Bevölkerungszahl zeigt sich im Osten auch, wenn man nur die Jahre ab 2014 in den Blick nimmt (nicht gezeigt). Zu diesem Zeitpunkt haben die ostdeutschen Kreise in etwa ihr demografisches Niveau von 2017 erreicht.

auch daran liegen, dass die demografischen Anpassungsprozesse in den westdeutschen Kreisen weniger ausgeprägt waren, als in den neuen Bundesländern.

Die Entwicklung der Förderschulstandorte steht hingegen auch in den westdeutschen Bundesländern im Zusammenhang mit der Förderschulquote und dies besonders nach Ratifizierung der UN-BRK (M8). Konkret zeigt sich im Westen Deutschlands, dass mit einem Rückgang der Förderschulen um 10 Prozent in einem Kreis die Förderschulbesuchsquote um 0,2 Prozentpunkte zurückgeht, im Osten sogar um fast 0,6 Prozentpunkte. Auch wenn dieser Befund zunächst trivial klingen mag: Die Besuchsquoten von Förderschulen in Ost und West sinken erst dann, wenn Förderschulen geschlossen werden. Ein gut ausgebautes Förderschulnetz aufrecht zu erhalten, steht aus dieser Perspektive dem Ziel der UN-BRK entgegen.

4.2 Die Entwicklung der Förderschülerstruktur in den ostdeutschen Bundesländern

Abschließend wollen wir in diesem Abschnitt genauer untersuchen, wie es zu dem Anstieg der Förderschulquoten

in den ostdeutschen Ländern zwischen 1995 und 2006 gekommen ist. Der Zeitraum von 1995 bis 2006 wurde hierfür gewählt, weil die Förderschulquoten in diesem Zeitraum in den ostdeutschen Bundesländern, demografisch bedingt, anstiegen. Neben den Förderschulquoten sind auf Ebene der Bundesländer Daten zur Verteilung der Förderschüler:innen auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte verfügbar. Allerdings liegen diese Daten nur für die Klassenstufen 1 bis 10 vor. Anhand dieser wollen wir im Folgenden analysieren, welche Förderschwerpunkte den Anstieg der Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern maßgeblich erklären können.

In Tabelle 2 ist dargestellt, wie stark die Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern von 1995 bis 2006, gemessen an den Gesamtschülerzahlen der 1. bis 10. Klassen, angestiegen sind und wie sich der prozentuale Anstieg über die einzelnen Förderschwerpunkte verteilt. Der gezeigte Anstieg der Förderquoten ist deutlich geringer als für die 7. Klassen (siehe Abbildung 1). Da in Tabelle 2 die Klassenstufen 1 bis 10 betrachtet werden, fällt der Anstieg der Förderschulquoten in einzelnen Klassenstufen weniger ins Gewicht und erscheint deshalb weitaus weniger stark ausgeprägt.

Tab. 1: Lineare Zeitreihenregression zur Erklärung der Förderschulquoten auf Kreisebene 1995–2017 (mit fixen Kreiseffekten)

	1995 bis 2017			1995 bis 2007			2008 bis 2017		
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
	Gesamt	West	Ost	Gesamt	West	Ost	Gesamt	West	Ost
Förderschulen auf 1000 Kinder in einem Kreis	0.505** (0.012)	0.245** (0.020)	0.591** (0.019)	0.600** (0.013)	0.107** (0.032)	0.661** (0.018)	0.680** (0.029)	0.436** (0.037)	0.952** (0.047)
Konstante	2.350 (0.052)	2.928 (0.079)	3.319 (0.112)	2.373 (0.055)	3.677 (0.122)	3.711 (0.100)	0.987 (0.129)	1.869 (0.152)	-0.312 (0.301)
N	9596	7374	2222	5602	4170	1432	3994	3204	790
R ²	0.167	0.021	0.319	0.301	0.003	0.511	0.137	0.045	0.367

	1995 bis 2017			1995 bis 2007			2008 bis 2017		
	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9
	Gesamt	West	Ost	Gesamt	West	Ost	Gesamt	West	Ost
Schulzahl im Vergleich zum Ausgangswert (1995=100 Prozent) in Prozent/10	0.250** (0.011)	0.148** (0.009)	0.624** (0.034)	0.093** (0.015)	0.072** (0.014)	0.190** (0.037)	0.309** (0.018)	0.205** (0.018)	0.578** (0.056)
Schülerzahl im Vergleich zum Ausgangswert (1995=100 Prozent) in Prozent/10	-0.262** (0.010)	0.113** (0.014)	-0.505** (0.018)	-0.516** (0.011)	0.022 (0.023)	-0.626** (0.016)	-0.286** (0.029)	-0.051 (0.030)	-0.926** (0.074)
Konstante	4.560 (0.128)	1.258 (0.155)	4.503 (0.301)	9.008 (0.168)	3.122 (0.277)	10.037 (0.345)	3.677 (0.278)	2.116 (0.287)	7.369 (0.819)
N	9593	7371	2222	5601	4169	1432	3992	3202	790
R ²	0.097	0.050	0.304	0.299	0.007	0.565	0.086	0.044	0.329

Quelle: StBa 2019a; StBa 2019b, eigene Berechnungen.

Tab. 2: Anstieg der Förderschulquoten in den ostdeutschen Bundesländern

	Anstieg der Förderschulquote 1995 bis 2006	Anteil des Anstiegs der Förderschulquote, der durch die unterschiedlichen Förderschwerpunkte erklärt wird (in Prozent)						
		Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperlich-motorisch Entwicklung	Geistige Entwicklung	Emotional-soziale Entwicklung
Brandenburg	1,4	25,7	1,0	3,3	3,3	0,8	54,8	11,1
Mecklenburg-Vorpommern	3,9	46,9	0,1	0,9	10,5	5,4	26,2	5,1
Sachsen	2,5	43,2	2,0	1,0	8,9	7,1	23,5	14,1
Sachsen-Anhalt	3,0	37,6	1,3	2,9	7,3	6,9	32,1	11,8
Thüringen	3,0	20,2	1,7	0,6	24,5	4,5	35,8	18,9

Die Förderschwerpunkte „Kranke“ und „ohne Zuordnung“ sind nicht mit dargestellt. Quelle: KMK 2002, 2010, 2020; eigene Berechnungen.

Im Zeitraum von 1996 bis 2006 stieg die Förderschulquote in den ostdeutschen Bundesländern zwischen 1,4 Prozentpunkten in Brandenburg und 3,9 Prozentpunkte in Mecklenburg-Vorpommern. Zusätzlich ist in Tabelle 2 dargestellt, in welchem Ausmaß der Anstieg der Förderschulquoten auf die unterschiedlichen Förderschwerpunkte zurückzuführen ist. Wie erwartet, ist der Anstieg im Förderschwerpunkt „Lernen“ ein entscheidender Faktor. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen lässt sich der Anstieg der Förderschulquoten beinahe zur Hälfte über diesen Schwerpunkt erklären. Auch in Sachsen-Anhalt kann knapp 40 Prozent des Anstiegs der Förderschulquote auf den Bereich „Lernen“ zurückgeführt werden. Demgegenüber war der Anstieg der Förderschulquoten in Brandenburg und Thüringen nur zu 20 bis 26 Prozent durch diesen Förderschwerpunkt bedingt.

Die Förderschwerpunkte Sehen, Hören und körperlich-motorische Behinderung tragen nur wenig zum Anstieg der Förderschulquoten bei und haben auch insgesamt nur relativ geringe Schülerzahlen. Der Bereich Sprache trägt zumindest in Thüringen zu einem Viertel zur Erklärung der gestiegenen Förderschulquoten bei. Auch in Sachsen und Mecklenburg-Vorpommern sind rund 10 Prozent des Anstiegs auf diesen Förderschwerpunkt zurückzuführen.

Überraschend war für uns zunächst, dass ein Großteil der gestiegenen Förderschulquoten auf einen gestiegenen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zurückzuführen ist. In Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen werden die gestiegenen Förderschulquoten zu rund einem Viertel über

diesen Förderschwerpunkt erklärt, in Sachsen-Anhalt und Thüringen zu 32 bis 36 Prozent und in Brandenburg sogar zu mehr als 50 Prozent. Dass die Schülerzahlen an den Förderschulen für „Geistige Entwicklung“ zwischen 1995 und 2006 in den ostdeutschen Bundesländern konstant auf dem gleichen Niveau blieben (nicht gezeigt), während die Schülerzahlen der 1. bis 10. Klasse um 52 Prozent einbrachen, kann als ein Hinweis auf eine Überdiagnostizierung von Kindern mit geistiger Behinderung gewertet werden. Wären in den ostdeutschen Bundesländern die Schülerzahlen mit Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in gleichem Maße gefallen wie die Schülerzahlen, hätte es im Jahr 2006 knapp 8.000 Schüler:innen gegeben, die keine Förderschule für Kinder mit geistiger Behinderung hätten besuchen müssen.

Gesicherte empirische Erkenntnisse für den Anstieg der Prävalenz für geistige Behinderung in den ostdeutschen Bundesländern zwischen 1995 bis 2006 gibt es unseres Wissens nach nicht. Wie in Kapitel 2 angedeutet, gibt es zwar Hinweise darauf, dass gerade die ostdeutschen Mütter, die während des „Geburtenknicks“ Kinder bekamen, eher sozial benachteiligt waren. Ob diese etwas ungünstigere soziale Zusammensetzung der Nachwende Kinder tatsächlich dazu geführt hat, dass sich die Prävalenz für geistige Behinderung im Osten verdoppelt hat bzw. gerade bei den direkt nach der Wende geborenen Kindern noch stärker vervielfacht hat, kann angezweifelt werden. Aus unserer Sicht scheint es naheliegend, dass der Anstieg mit einer veränderten Diagnosepraxis zusammenhängt, bei der vermehrt Kinder dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zugeordnet wurden. Mittlerweile haben einige Autor:innen kritisch darauf hingewiesen,

dass es in den letzten Jahren zu einem deutlichen Anstieg von Kindern im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ gekommen ist. Nach Speck (2012) handelt es sich hierbei um eine schulstrukturelle Verschiebung zwischen der Förderschule „Lernen“ und der Förderschule „Geistige Entwicklung“. An dieser Schule werden heute in erheblichen Umfang Schüler:innen beschult, die nach einem „ursprünglichen“ Verständnis als „lernbehindert“ galten. Weiteren Zulauf erhielt die Förderschule „Geistige Entwicklung“ durch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten (Speck 2012: 17). Dieser Befund wird auch durch eine bundesweite Untersuchung von Holtz und Nassal (1999) gestützt: Die Mehrheit der befragten Schulen (70 Prozent) berichtet eine veränderte Zusammensetzung der Schülerschaft an „Schulen für geistige Behinderung“. Die Schulen begründen diese Veränderung durch eine erhöhte Aufnahme bzw. Umschulung von „Quereinsteiger:innen“ aus dem Bereich der Lern- und Verhaltensprobleme (Holz & Nassal 1999: 96). Der Anstieg der Schülerzahlen im Bereich der „Geistigen Behinderung“ muss kritisch bewertet werden. Immerhin handelt es sich hierbei um eine Schülergruppe, die keinen qualifizierten Schulabschluss anstrebt. Die Diagnose „Geistige Behinderung“ hat erhebliche Folgen für die weitere Bildungs- und Berufsbiographie und bedeutet für die Mehrheit der betroffenen Kinder und Jugendliche den Ausschluss aus dem ersten Arbeitsmarkt.

Der Anstieg der Kinder im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ist dabei kein rein ostdeutsches Phänomen. Ihr Anteil stieg für Gesamtdeutschland von 0,62 Prozent an allen Schüler:innen der 1. bis 10. Klasse im Jahr 1995 um 70 Prozent auf 1,05 Prozent im Jahr 2016. Im Förderschwerpunkt „Lernen“ ist die Förderschulquote im selben Zeitraum um 45 Prozent zurückgegangen. Nur in Hamburg blieb der Anteil stabil (Tabelle 3). In Bayern und Baden-Württemberg stieg der Anteil von Kindern im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ um gut 40 Prozent und im Saarland, in Schleswig-Holstein, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Sachsen um 60 bis 80 Prozent. In Berlin, Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern kam es sogar etwa zu einer Verdopplung und in Niedersachsen und Thüringen zu einem Anstieg um rund 135 Prozent. Im Jahr 2016 lag der Anteil von Kindern im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Hamburg, dem Saarland und Rheinland-Pfalz bei 0,6 bis 0,8 Prozent der Schülerschaft, während ihr Anteil in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen-Anhalt und Thüringen bei 1,5 bis 1,9 Prozent lag. Es ist mehr als erklärungsbedürftig, dass es in den ostdeutschen Bundesländern eine 2- bis 3-fache Prävalenz für geistige Behinderung gibt als in Rheinland-

Pfalz, dem Saarland oder in Hamburg.⁸ Bei der Umkategorisierung von Kindern mit „Lernbehinderung“ zu Kindern mit „geistiger Behinderung“ ist darauf hinzuweisen, dass die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ seit Ratifizierung der UN-BRK einem starken Veränderungsdruck ausgesetzt sind. In einigen Bundesländern werden diese Schulen systematisch geschlossen (z. B. Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein und perspektivisch in Niedersachsen und Mecklenburg-Vorpommern; vgl. Steinmetz et al. 2021). Der Anstieg der Kinder mit Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ könnte daher auch mit der Etablierung eines inklusiven Schulsystems zusammenhängen, da erstens dieser Förderschwerpunkt sehr selten in der allgemeinen Schule unterrichtet wird und zweitens wesentlich mehr Ressourcen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ mobilisiert werden. Indem vermehrt dieser Förderschwerpunkt vergeben wird, sichert sich die Förderschule eine Klientel, deren Beschulung in Sondereinrichtung bisher überwiegt und öffentlich wenig angezweifelt wird. Inwiefern der Anstieg der Kinder mit geistiger Behinderung daher mit schulstrukturellen und -kulturellen Veränderungen zusammenhängt, ist ein wichtiges Forschungsdesiderat.

Tab. 3: Anteil von Kindern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 2016 und Veränderung der Quote seit 1995 in Prozent.

Bundesland	Anteil von Kindern in Förderschulen mit Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (2016)	Anstieg des Anteils von Kindern in Förderschulen mit Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ 1995 bis 2016 (in Prozent)
Baden-Württemberg	0,87	45,20
Bayern	0,92	42,74
Berlin	0,91	95,38
Brandenburg	1,51	104,32
Bremen	0,05	-88,87
Hamburg	0,63	0,13
Hessen	0,93	75,90
Mecklenburg-Vorpommern	1,65	104,73

⁸ In Bremen ist der Anteil der Kinder mit Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in Förderschulen im Zuge der Schulstrukturereform aus dem Jahr 2009 stark gesunken. Bremen hat sich als einziges Bundesland dazu entschieden, diesen Förderschwerpunkt integrativ zu beschulen. Derzeit gibt es in Bremen kein eigenständiges Förderangebot für den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“.

Tab. 3 (fortgesetzt)

Bundesland	Anteil von Kindern in Förderschulen mit Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ (2016)	Anstieg des Anteils von Kindern in Förderschulen mit Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ 1995 bis 2016 (in Prozent)
Niedersachsen	1,02	135,46
Nordrhein-Westfalen	1,14	74,63
Rheinland-Pfalz	0,82	77,13
Saarland	0,81	66,71
Sachsen	1,23	61,11
Sachsen-Anhalt	1,90	106,79
Schleswig-Holstein	1,33	70,05
Thüringen	1,54	133,84
Deutschland	1,05	69,97

Quelle: KMK 2002, 2010, 2020; eigene Berechnungen.

5 Fazit

In dem vorliegenden Beitrag haben wir uns der Frage gewidmet, inwiefern das lokale Förderschulnetz (Förderschul-Schüler-Relation) die Wahrscheinlichkeit mitbestimmt, eine Förderschule zu besuchen. Eine Variation der Förderschul-Schüler-Relation im Zeitverlauf entsteht zum einen durch die Neugründung oder Schließung von Förderschulen, zum anderen aber auch durch demografische Veränderungen. Aus meritokratischer Perspektive sollte weder die Gründung oder die Schließung von Förderschulen in einem Kreis, noch die demografische Entwicklung die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs beeinflussen. Unsere Studie zeigt jedoch für die demografischen Verwerfungen in Ostdeutschland, dass der Rückgang der Schülerzahlen mit einem starken Anstieg der Förderschulquote zusammenhängt. Die Ergebnisse dieses Beitrags deuten darauf hin, dass sich die Wahrscheinlichkeit eine Förderschule zu besuchen für die Jahrgänge des stärksten demografischen Einbruchs innerhalb kürzester Zeit verdoppelt hat. Diese Befunde ergänzen die Analysen von Helbig und Schmolke (2015), die zeigen, dass auch der Gymnasialbesuch im demografischen Abschwung häufiger geworden ist. Dadurch, dass anscheinend sowohl Förderschulen als auch Gymnasien ihren Bestand sichern wollten und konnten, kam es (1.) zu einer „Polarisierung“ im Bildungssystem und (2.) zu Schrumpfungprozessen der zweiten Schulform (Schul-

arten mit mehreren Bildungsgängen) in den neuen Bundesländern (siehe auch Helbig et al. 2018). Einschränkend muss bei der Interpretation der Befunde jedoch beachtet werden, dass wir auf Daten der amtlichen Schulstatistik zurückgreifen. Informationen zur sozialen Zusammensetzung der untersuchten Schülerpopulation liegen nicht vor, weshalb wir eine Verzerrung der gefundenen Zusammenhänge nicht ausschließen können. Wir halten es jedoch nicht für plausibel, dass kurzfristige sozio-strukturelle Veränderungen den starken Anstieg der Förderschulquote in Ostdeutschland erklären können. Ferner können wir mit den vorliegenden Daten nicht prüfen, ob die gestiegenen Förderschulquoten während des demografischen Abschwungs eine bestehende „Unterdiagnostizierung“ sonderpädagogischer Förderbedarfe sichtbar machte, die erst bei sinkenden Schülerzahlen gedeckt werden konnte. Allerdings sollte die Toleranz gegenüber der Heterogenität der Schülerschaft in der allgemeinen Schule ausgeprägter sein, wenn es aufgrund sinkender Schülerzahlen zu kleineren Klassengrößen kommt, da mehr Zeit für eine individuelle Förderung vorhanden ist. Bedenkt man die schwerwiegenden individuellen Folgen einer Förderschulzuweisung, sind die steigenden Förderschulquoten mehr als bedenklich.

Wirft man einen Blick auf die einzelnen Förderschwerpunkte, die den Anstieg der Förderschulquote in den ostdeutschen Bundesländern erklären, sind zwei Aspekte auffällig: Zum einen kann der Anstieg der Förderschulquote, eher erwartungskonform, auf den Förderschwerpunkt „Lernen“ zurückgeführt werden. Die Diagnose „Lernbehinderung“ steht bereits seit längerem aufgrund ihrer unklaren Klassifizierungskriterien in der Kritik (Bleideck et al. 1995). Überraschenderweise kann der Anstieg der Förderschulquote im betrachteten Zeitraum auch durch gestiegene Anteile von Kindern und Jugendlichen mit Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ erklärt werden. So blieb die Anzahl von Kindern mit diesem Förderbedarf in Ostdeutschland im betreffenden Zeitraum konstant, während die Jahrgangstärke um die Hälfte einbrach. Der prozentuale Anstieg der Kinder mit „Geistiger Entwicklung“ ist jedoch kein rein ostdeutsches Phänomen. Auch in den westdeutschen Ländern sind die Förderschulen mit Förderschwerpunkt „Lernen“ anscheinend dazu übergegangen, Kinder mit „Lernbeeinträchtigung“ und „Verhaltensauffälligkeiten“ an die Förderschule „Geistige Entwicklung“ abzugeben. Diese schulstrukturelle Verschiebung blieb weitestgehend unbeachtet, hat aber Auswirkung auf die pädagogische Praxis an der Förderschule „Geistige Entwicklung“, die nun das „letzte Aufgabebcken“ für Kinder mit unterschiedlichen Problemlagen geworden ist. Der Zuwachs der Kinder mit „Geistiger

Entwicklung“ ist demnach nicht nur auf eine Dynamik im regulären Schulsystem zurückzuführen, sondern auch auf Prozesse innerhalb des Förderschulsystems selbst (Speck 2012). Wenn man so will, setzt sich die „Durchlässigkeit nach Unten“, womit das gegliederte deutsche Schulsystem oftmals gekennzeichnet wird, seit Anfang der 2000er Jahren auch innerhalb des Förderschulsystems fort. Auf den Förderschulen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ finden sich zunehmend jene Schüler:innen wieder, die in keinem anderen schulischen Setting „funktioniert“ haben. Im Zuge der Ratifikation der UN-BRK hat die segregierte Beschulung von Kindern mit Förderschwerpunkt „Lernen“ außerdem an Legitimität eingebüßt, einige Bundesländer verzichten in diesem Förderschwerpunkt mittlerweile auf eine Diagnose und lassen die entsprechenden Förderschulen auslaufen (vgl. Steinmetz et al. 2021). Die Ausweitung der Zuschreibung „Geistige Entwicklung“ auf Kinder mit vermeintlichen Lern- und Verhaltensproblemen, kann daher auch als Reaktion auf diese Entwicklung gedeutet werden, da Kinder mit dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ nur in seltenen Fällen inklusiv beschult werden (vgl. KMK 2020). So gesehen, kompensiert die Förderschule „Geistige Entwicklung“ zunehmend jene Entlastungsfunktion, die ehemals die Hilfsschule bzw. Förderschule „Lernen“ im deutschen Schulsystem für sich beanspruchte.

Nicht nur während des demografisch einmaligen Einbruchs im Osten deuten die Befunde daraufhin, dass das lokale Förderschulnetz die Wahrscheinlichkeit des Förderschulbesuchs beeinflusst. Diesen Zusammenhang konnten wir auch (wenn auch in geringerem Maße) bis 2007 in Westdeutschland beobachten. Gerade nach dem Jahr 2008, nachdem die extrem geburtenschwachen Jahrgänge im Osten die Schulen verließen und die UN-BRK durch Deutschland ratifiziert wurde, zeigte sich in Ost- wie Westdeutschland ein beachtenswerter Zusammenhang zwischen Förderschul-Schüler-Relation und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. Dies liegt natürlich zum einen daran, dass Förderschulen in einigen Bundesländern geschlossen wurden, um Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv zu unterrichten. Auch wenn es zunächst trivial klingen mag: Die Besuchsquoten von Förderschulen sinken vor allem dann, wenn diese auch geschlossen werden. Solange ein stark ausgebautes Förderschulnetz vorhanden ist, wird schulische Inklusion, ob nun intendiert oder nicht-intendiert, erschwert und die Gesamtkosten des Bildungssystems steigen, da kostenintensive Doppelstrukturen vorgehalten werden.

Zumeist wird davon ausgegangen, dass vor allem die inklusiv beschulenden Regelschulen dafür verantwort-

lich sind, dass der Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt (Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma; vgl. Füssel & Kretschmann 1993). Unsere Ergebnisse lassen sich analog zum Chancenspiegel dahingehend interpretieren, dass ein Anstieg der Förderquote seit Ratifizierung der UN-BRK als „Hinweis auf Kämpfe der Systeme (allgemeines vs. Förderschulsystem) um Kinder und Jugendliche und damit um Selbsterhalt“ (Berkemeyer et al. 2017: 59) zu verstehen ist. Der Anstieg der Förderquote ist demnach nicht nur das Ergebnis der „Etikettierungsschwemme“ (Wocken 2016) im regulären Schulsystem, das sich zusätzliche Ressourcen sichern will, sondern wohl auch auf das Selbsterhaltungsinteresse der Förderschulen zurückzuführen. Empirisch untersuchen konnten wir diesen Aspekt leider nicht, weil die Inklusionsquoten auf Kreisebene nicht für einen längeren Zeitraum vorliegen. Eine jüngst erschienene Studie von Goldan und Grosche (2021) zeigt allerdings für Grundschulen in Nordrhein-Westfalen, dass dort die Zahl der Kinder mit Förderbedarf im Zusammenhang mit der räumlichen Nähe zu einer Förderschule steht: Je geringer die Distanz zur nächsten Förderschule, desto mehr Kindern wurde ein Förderbedarf diagnostiziert. Die Ergebnisse interpretieren die Autor:innen u. a. auch damit, dass sich die Förderschulen durch die Diagnostik weiterhin ein Klientel sichern möchte, da nach der Grundschulzeit Kinder mit Förderbedarf häufig an eine Förderschule wechseln.

Aus bildungspolitischer Sicht stellt sich die Frage, ob eine Verantwortung der sonderpädagogischen Diagnostik im Bereich der Förderschulen sinnvoll ist. Die Durchführung der sonderpädagogischen Diagnostik durch unabhängige Akteure erscheint angesichts der Entwicklung der Förderquoten und der hier gezeigten Ergebnisse angebracht. Mittlerweile haben eine Reihe von Bundesländern die Ressourcensteuerung für inklusive Bildungsangebote überarbeitet (Steinmetz et al. 2021). Anstatt den regulären Schulen für jedes klassifizierte Kind zusätzliche Ressourcen bereit zu stellen, werden Regelschulen auf Basis von festgelegten Kontingenten personalisiert, die sich an festgelegten Prävalenzquoten der Förderschwerpunkte sowie Sozialstatistiken orientieren (z. B. Kinderarmutsquote in einem Schuleinzugsgebiet, die mit der Prävalenz von sonderpädagogischem Förderbedarf im Zusammenhang steht). Durch die Entkopplung von Diagnose und Zuweisung sinkt der Anreiz für das Schulsystem immer mehr Kinder zu etikettieren. Für die Förderschulen fehlt eine solche Rückkopplung der Personalzuweisung. Im Gegenteil: Da viele Bundesländer Mindestgrößen für ihre Förderschulen vorsehen, steigt der Anreiz für diese Schulen, Kinder zur Standortsicherung mit einer entsprechenden Diagnose zu versehen (vgl. Steinmetz et al. 2021).

Da wir letztlich unsere Vermutung eines „Selbsterhaltungsinteresses“ der Organisation Förderschule mit den vorliegenden Daten empirisch nicht prüfen können, ist weitere Forschung von Nöten, um zu verstehen, wie sich dieses vermeintliche Selbsterhaltungsinteresse in steigende Förderschulquoten übersetzt – zumal in dem Ausmaß wie es Anfang der 2000er Jahre in Ostdeutschland geschah. Die Förderschule ist im Gegensatz zum Gymnasium nicht die Schulform, die sich die meisten Eltern für ihr Kind wünschen. Im Gegenteil, nicht wenige Eltern schämen sich für den Förderschulbesuch ihres Kindes (Schumann 2007). Wie konnte es dem Förderschulsystem trotzdem gelingen innerhalb kürzester Zeit die Förderschulquote zu verdoppeln? Wir halten es für geboten, weitergehende qualitative Forschung durchzuführen, um zu rekonstruieren, wie die damalige ostdeutsche Situation zu erklären ist. Darüber hinaus sollte die sonderpädagogische Diagnostik insgesamt stärker ins bildungswissenschaftliche und öffentliche Interesse rücken. Ein Anstieg der Diagnosen im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ um 70 Prozent in 20 Jahren und ein Anstieg der Quoten in einigen Bundesländern um mehr als das Doppelte, sollte nicht im Schatten des Interesses der empirischen Bildungsforschung bleiben.

Notiz zur Datenreplikation: Die Daten beruhen teilweise auf einer Datenlieferung des Statistischen Bundesamtes. Sie können dort nachgefragt werden.

Literatur

- Bartl, W., 2011: Die Relevanz des demografischen Wandels für regionale Bildungssysteme: Das Beispiel Sachsen-Anhalt. Forschungsberichte des Instituts für Soziologie: Der Hallesche Graureiher.
- Bartl, W. & R. Sackmann, 2014: Path Dependency, Demographic Change, and the (De-) Differentiation of the German Secondary School System. *Zeitschrift für Soziologie* 43: 50–69.
- Barow, T. & D. Östlund, 2018: The Significance of SEN Assessment, Diagnoses, and Psychometric Tests in Inclusive Education: Studies from Sweden and Germany. S. 231–247 in: B. Hamre, A. Morin & C. Ydesen (Hrsg.), *Testing and Inclusive Schooling: International Challenges and Opportunities*. New York: Routledge.
- Barow, T. & D. Östlund, 2019: “The system shows us how bad it feels”: Special Educational Needs Assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5): 678–691.
- Berkemeyer, N., W. Bos, B. Hermstein, S. Abendroth & I. Semper, 2017: *Chancenspiegel – eine Zwischenbilanz: zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme seit 2002*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Blanck, J. M., B. Edelstein & J. J. Powell, 2013: Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 39(5): 267–292.
- Bleideck, U., W. Rath & K. D. Schuck, 1995: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik* 41(2): 247–264.
- Bos, W., S. Müller & T. Stubbe, 2010: Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. S. 375–397 in: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS.
- Budde, H. & K.-D. Hanßen, 2005: Schulentwicklungsplanung im Zeichen des Schülerzahlrückgangs in den ostdeutschen Bundesländern. *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 53: 11–26.
- Chevalier, A. & O. Marie, 2013: Economic Uncertainty, Parental Selection, and the Criminal Activity of the “Children of the Wall”. IZA DP No. 7712. Bonn
- Cloerkes, G., 2003: Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. S. 11–23 in: G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Materialien zur Soziologie der Behinderten. Heidelberg: Winter.
- Fickermann, D., 1996: Konsequenzen der demographischen Entwicklung Ostdeutschlands für das Gymnasium. S. 320–349 in: W. Marotzki, M.A. Meyer & H. Wenzel (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer*. Weinheim: DSV.
- Füssel, H. P. & R. Kretschmann, 1993: *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: pädagogische und juristische Voraussetzungen, Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Wehle.
- Goldan, J. & M. Grosche, 2021: Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (i.E.)*.
- Gomolla, M. & F.-O. Radtke, 2007: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS.
- Hannan, M. T. & J. Freeman, 1977: The Population Ecology of Organizations. *American Journal of Sociology* 82(5): 929–964.
- Hänsel, D., 2003: Die Sonderschule – ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. *Zeitschrift für Pädagogik* 49(4): 591–609.
- Hartong, S. & R. Nikolai, 2016: Schulstrukturenreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* (62): 105–123.
- Hasse, R. & G. Krücken, 2015: *Neo-Institutionalismus*. Bielefeld: Transcript.
- Helbig, M. & S. Jähnen, 2018: Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. WZB Discussion Paper. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Helbig, M., M. Konrad & R. Nikolai, 2018: Die Schulinfrastruktur in Ostdeutschland. Ein multimedialer Zugang zur Analyse der Veränderungen von Schulstandorten. <https://schulenkarte.wzb.eu/#karte;c=52.552,12.389> (Zugegriffen 14. August 2021).

- Helbig, M. & R. Nikolai, 2015: Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helbig, M. & N. Schmolke, 2015: Bildungserfolg im Kontext demografischer Veränderungen. Wie die Bevölkerungsstärke des Geburtsjahrgangs Bildungswege beeinflusst. *Zeitschrift für Soziologie* 44(3): 197–214.
- Holtz, K. L. & A. Nassal, 1999: Epidemiologische Analysen zur Zusammensetzung der Schülerschaft an Schulen für Geistigbehinderte unter besonderer Berücksichtigung der schweren und schwersten geistigen Behinderung. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Untersuchung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 50(3): 90–98.
- Katzenbach, D., 2015: Ressourcen und Ressourcensteuerung für inklusive Bildung. Nationale Entwicklungen und internationale Erfahrungen. *Gemeinsam Leben* 4/2015: 197–208.
- Klemm, K., 1980: Zum Schülerrückgang in den 80er Jahren. *Die Deutsche Schule* 72: 66–78.
- Kottmann, B., 2006: Selektion in die Sonderschule: das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krappmann, L., A. Leschinsky & J. J. Powell, 2003: Kinder, die besonderer pädagogischer Förderung bedürfen. S. 755–786 in: K. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Kronig, W., 2005: Expansion der Sonderpädagogik. Über absehbare Folgen begrifflicher Unsicherheiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 2/2005: 94–103.
- Kuhn, H.-J., 2001: Bildungspolitik und Bildungsplanung im Land Brandenburg seit 1990. S. 231–251 in: P. Drewek (Hrsg.), *Politische Transformation und Eigendynamik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und Brandenburg 1890–1990*. Weinheim: DSV.
- Kultusministerkonferenz (KMK), 1994: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK), 2002: *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000*. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK), 2010: *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1999 bis 2008*. Berlin.
- Kultusministerkonferenz (KMK), 2020: *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Berlin.
- Luhmann, N., 2000: *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N., 2002: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer, J. W. & B. Rowan, 1977: Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2): 340–363.
- Moser, V. & T. Dietze, 2015: Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. S. 75–99 in: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Orthmann Bless, D., 2007: Das schulsystemische Paradigma. S. 93–103 in: J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfahl, L., 2014: *Techniken der Behinderung: der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: Transcript.
- Pfahl, L., V. Schönwiese & S. Plangger, 2017: Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und Ambivalenzen im Bildungswesen: Wo steht Inklusion? S. 19–28 in: R. Kruschel (Hrsg.) *Menschrechtsbasierte Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U., 2016: Throughput instead of Input: Herausforderungen beim Wegfall der Feststellungsdiagnostik in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67(5): 204–214.
- Preuss-Lausitz, U., 2018: Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. S. 245–269 in: F.J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Band 1. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Powell, J.J., 2009: Von schulischer Exklusion zur Inklusion? Eine neoinstitutionalistische Analyse sonderpädagogischer Förder-systeme in Deutschland und den USA. S. 213–232 in: S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS.
- Powell, J.J., 2011: *Barriers to Inclusion. Special Education in the United States and Germany*. Boulder: Paradigm.
- Rüdel, G., 1987: Wieviel Schüler braucht die Bildung? Über den Zusammenhang zwischen demographischer Entwicklung und Veränderungen in der Sekundarstufe II. *Die deutsche Schule* 79: 519–528.
- Rösner, E., 2005: Von sinkenden Schülerzahlen zu flexiblen Bildungsgängen. *Forum E* 58: 8–13.
- Sälzer, C., M. Gebhardt, K. Müller & E. Pauly, 2015: Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. S. 129–152 in: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schumann, B., 2007: „Ich schäme mich ja so!“: die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Senge, K., 2011: *Das Neue am Neo-Institutionalismus*. Wiesbaden: VS.
- Solga, H., 2005: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. S. 19–38 in: P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten? Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim: Juventa.
- Speck, O., 2012: *Förderschulische Problemverschiebung – Schüler mit „Lernbehinderung“ in Schulen für „geistig Behinderte“*. Folgerungen für die Zukunft der Förderschulen. *Heilpädagogische Forschung* Band 38(1): 13–21.
- StBa, 2019a: *Regionaldatenbank Deutschland*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- StBa, 2019b: *Bevölkerung nach Altersjahren in den Kreisen der Bundesrepublik in den Jahren 1995 bis 2018*. Datenerlieferung der statistischen Landesämter: Statistisches Bundesamt.

- Steinmetz, S., M. Wrase, M. Helbig & I. Döttner, 2021: Die Umsetzung der schulischen Inklusion nach der UN-BRK in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos.
- Topsch, W., 1975: Grundsschulversagen und Lernbehinderung. Essen: Neue Deutsche Schule.
- Weishaupt, H., 2009: Demografie und regionale Schulentwicklung. Zeitschrift für Pädagogik 55: 56–72.
- Weishaupt, H., 2017: Die Förderschule als sonderpädagogischer Förderort. S. 39–57 in: M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonage (Hrsg.), Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Wiesbaden: Springer VS.
- Werning, R. & B. Lütje-Klose, 2016: Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: Reinhardt.
- Wrase, M., 2017: Menschenrechtsmonitoring zum Recht auf inklusive Beschulung – Ansätze für die Implementationsforschung zu Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention. RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens 65(2): 153–172.
- Wocken, H., 2016: Am Haus der inklusiven Schule: Anbauten – Anlagen – Haltestellen. Hamburg: Feldhaus.
- Zymek, B., S. Wendt, M. Hegemann & F. Ragutt, 2011: Regional Governance und kommunale Schulentwicklungspolitik im Prozess des Rück- und Umbaus regionaler Schulangebotsstrukturen. Zeitschrift für Pädagogik 57: 497–512.

Autoren

Marcel Helbig

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH
Reichpietschauer 50
10785 Berlin
marcel.helbig@wzb.eu

Marcel Helbig, geb. 1980 in Erfurt. Studium der Sozialwissenschaften in Erfurt und Berlin. Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit 2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung in der Projektgruppe der Präsidentin. Zwischen 2015 und 2020 war er Sonderprofessor für Bildung und soziale Ungleichheit an der Universität Erfurt. Seit 2020 Arbeitsbereichsleiter „Strukturen und Systeme“ am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (Lifbi). Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Schulpolitik in den deutschen Bundesländern, Geschlechterungleichheit, Kontexteffekte. Wichtigste Publikationen: Die soziodemografische Entwicklung der industriell errichteten Wohnsiedlungen in 14 ostdeutschen Städten. Analysen einer Bewohnerschaft zwischen Stabilität und Wandel. WZB Discussion Paper. P 2019–001 (mit Stefanie Jähnen). Berlin; Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949 (mit R. Nikolai), Bad Heilbrunn 2015; zuletzt in dieser Zeitschrift: Eine Frage des Wohnorts. Zur Bedeutung der räumlichen Nähe von Hochschulen für die Studienentscheidung in Deutschland, Zeitschrift für Soziologie, 46, 2017: 55–70 (mit Stefanie Jähnen und Anna Marczuk).

Sebastian Steinmetz

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe (LifBi)
Wilhelmsplatz 3
96047 Bamberg
sebastian.steinmetz@lifbi.de

Sebastian Steinmetz, geb. 1988 in Speyer. Studium der Soziologie und Psychologie in Halle (Saale) und Salamanca. Von 2018 bis 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) in der Projektgruppe der Präsidentin; seit 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (Lifbi). Forschungsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Schulische Inklusion, Soziale Segregation. Wichtigste Publikationen: Die Umsetzung der schulischen Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern (mit M. Helbig, M. Wrase & I. Döttner), Baden-Baden 2021.