

# Inklusion föderal

Zahlen und Fakten aus den Bundesländern

## KLAUS KLEMM

Geboren 1942 in Öhningen, emeritierter Professor für empirische Bildungsforschung und Bildungsplanung, Universität Duisburg-Essen.

Deutschland hat sich dazu verpflichtet, allen Schülerinnen und Schülern – auch denen mit Behinderungen – den Zugang zu allgemeinen Schulen zu öffnen. Ein Blick auf die Daten zeigt, ob und inwieweit der Weg zur inklusiven

Bildung bereits beschritten wurde. In Deutschland wurden im Schuljahr 2011/12 insgesamt etwa 488.000 Schülerinnen und Schüler sonderpädagogisch unterrichtet – in eigens dafür eingerichteten Förderschulen (Exklusion) beziehungsweise in allgemeinbildenden Schulen (Inklusion). Dies entsprach einer Förderquote von 6,4 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Primar- und der Sekundarstufe I (einschließlich der Förderschulen). Bei einem Inklusionsanteil von 25 Prozent wurden 4,8 Prozent (etwa 366.000) in Förderschulen und 1,6 Prozent (etwa 122.000) in allgemeinen Schulen unterrichtet (vergleiche zu diesen und allen folgenden Daten Klemm 2013).

Sonderpädagogisch geförderte Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I nach Bundesländern und Förderungsart im Schuljahr 2011/2012 in Prozent

Land	Förderquote insgesamt	Inklusionsanteile	Exklusionsquote	Inklusionsquote
Baden-Württemberg	6,9	27,7	5,0	1,9
Bayern	6,0	22,4	4,6	1,3
Berlin	7,5	47,3	4,0	3,6
Brandenburg	8,4	40,0	5,0	3,4
Bremen	6,3	55,5	2,8	3,5
Hamburg	6,6	36,3	4,2	2,4
Hessen	5,4	17,3	4,5	0,9
Mecklenburg-Vorpommern	10,9	30,4	7,6	3,3
Niedersachsen	4,9	11,1	4,3	0,5
Nordrhein-Westfalen	6,6	19,2	5,3	1,3
Rheinland-Pfalz	4,9	23,0	3,8	1,1
Saarland	7,3	39,1	4,4	2,8
Sachsen	8,4	23,7	6,4	2,0
Sachsen-Anhalt	9,4	20,5	7,5	1,9
Schleswig-Holstein	5,8	54,1	2,7	3,1
Thüringen	7,2	27,8	5,2	2,0
<b>Deutschland</b>	<b>6,4</b>	<b>25,0</b>	<b>4,8</b>	<b>1,6</b>

Quelle: Klaus Klemm, Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse, 2013

Die Förderquoten – also die Anteile der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf – sowie die Quoten derer, die inklusiv beziehungsweise exklusiv unterrichtet werden, fallen von Land zu Land sehr unterschiedlich aus: Bei der Förderquote insgesamt reicht die

Spannweite von 4,9 Prozent in Rheinland-Pfalz und Niedersachsen bis hin zu 10,9 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern. Beim Anteil derer, die inklusiv, also am Lernort „allgemeine Schule“, unterrichtet werden, weist Bremen mit 55,5 Prozent den höchsten und Niedersachsen mit 11,1 Prozent den niedrigsten Wert auf. Da sich die von Land zu Land unterschiedlichen Inklusionsanteile auf gleichfalls unterschiedlich hohe Förderquoten beziehen, verschiebt sich das Bild bei den Exklusionsquoten – der Quote der Schülerinnen und Schüler, die separiert in Förderschulen unterrichtet werden – gleichfalls deutlich: Spitzenreiter ist wiederum Mecklenburg-Vorpommern mit 7,6 Prozent, die niedrigste Quote weist Schleswig-Holstein auf. Hier werden nur noch 2,7 Prozent aller Schülerinnen und Schüler der Primar- und der Sekundarstufe I separiert in Förderschulen unterrichtet.

Die breite Streuung im Ländervergleich verweist darauf, dass die Kriterien bei der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs entweder von Land zu Land sehr unterschiedlich sind oder sehr verschieden interpretiert werden. Dass die zwischen den Ländern so stark differierenden Förderquoten Ausdruck von länderspezifischen Leistungsfähigkeiten der Kinder und Jugendlichen sein könnten, darf wohl ausgeschlossen werden.

## **INKLUSIONSTRENDS SEIT FÜNF JAHREN**

Betrachtet man die Entwicklung der Jahre seit dem Beitritt Deutschlands zur UN-Konvention, also die Spanne zwischen den Schuljahren 2008/09 und 2011/12, so zeigt sich: Deutschlandweit ist die Förderquote in diesem Zeitraum angestiegen – von 6,0 Prozent bis auf aktuell 6,4 Prozent. Im gleichen Zeitraum ist die Exklusionsquote von 4,9 auf 4,8 Prozent nur schwach gesunken. Zeitgleich stieg die Inklusionsquote an: von 2008/09 bis 2011/12 von 1,1 auf 1,6 Prozent. Insgesamt kann daher festgestellt werden, dass das vermehrte inklusive Unterrichten kaum zu einem Rückgang des Unterrichts in Förderschulen geführt hat. Offensichtlich geht der Anstieg der Inklusionsquote in den Jahren seit 2008/09 überwiegend auf die Tatsache zurück, dass bei mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Gemessen an dem Ziel, die Quote und die Zahl der Schüler und Schülerinnen, die aufgrund ihres besonderen Förderbedarfs separiert unterrichtet werden, zu senken, sind die Inklusionsanstrengungen der letzten Jahre anscheinend verpufft. Auch hier finden sich wieder unverkennbare Länderunterschiede: Während zwischen 2008/09 und 2011/12 in Hessen parallel zum Anstieg der Inklusionsanteile die Quote der exklusiv Unterrichteten gestiegen ist, ging in Bremen der bemerkenswerte Anstieg des Inklusionsanteils auch mit einem Rückgang der Exklusionsquote einher.

## „RESSOURCEN-ETIKETTIERUNGS-DILEMMA“

Die Parallelität von steigenden Inklusionsanteilen und stagnierender oder sogar steigender Exklusion kann darin begründet liegen, dass die Ressourcenverteilung an die Zahl der Kinder und Jugendlichen gekoppelt ist, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde. Dieser Zusammenhang kann dazu verleiten, in den allgemeinen Schulen einen solchen Bedarf bei zusätzlichen Schülerinnen und Schülern zu diagnostizieren, um die Anzahl der an der einzelnen Schule verfügbaren Lehrerstellen auf diesem Wege zu erhöhen. So nachvollziehbar ein solches Vorgehen aus Sicht der Schule ist, so bedenklich ist es. Für die betroffenen Schülerinnen und Schüler führt dies zu einer „Etikettierung“ als Förderschüler, die die weitere individuelle Schullaufbahn begleiten wird. Fachleute sprechen in diesem Zusammenhang von einem „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“.

## BIOGRAFISCHE BRÜCHE

Eine Datenanalyse, die den Elementarbereich, den Primar- und den Sekundarbereich gesondert in den Blick nimmt, zeigt, dass in Deutschland der Inklusionsgedanke auf den einzelnen Bildungstufen ganz unterschiedlich stark verankert ist.

2011 besuchten in Deutschland etwa 67,1 Prozent der Kinder mit einem besonderen Förderbedarf integrative Kindertageseinrichtungen oder Betreuungsplätze in der Kindertagespflege. In der Primarstufe liegt der Inklusionsanteil in Deutschland mit 39,2 Prozent deutlich niedriger, und in den Schulen der Sekundarstufe I sinkt er noch ein weiteres Mal auf nur noch 21,9 Prozent. Die Struktur dieser Daten gilt bei länderspezifisch unterschiedlich starker Ausprägung deutschlandweit.

Betrachtet man diese sinkenden Inklusionsanteile vom Elementar- bis zum Sekundarbereich aus der Perspektive der einzelnen Kinder und Jugendlichen, so werden auf deren Bildungswegen häufig biografische Brüche erkennbar. Ein Teil der Kinder, die im Elementarbereich gemeinsam mit solchen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf betreut werden, erfährt beim Eintritt in die Schule, nicht zur großen Mehrheit aller Kinder zu gehören. Denjenigen, denen in inklusiven Grundschulen diese Erfahrung erspart bleibt, wird dann beim Übergang in die weiterführenden Schulen wiederum zu einem beachtlichen Teil deutlich gemacht, nicht länger zur großen Gruppe der übrigen Schülerinnen und Schüler zu gehören. Diese Erfahrungen konnten trotz des Anstiegs der Inklusionsanteile auf allen betrachteten Bildungstufen nicht abgeschwächt werden.

## Inklusionsanteile geförderter Schülerinnen und Schüler nach Bildungsstufen in Prozent (2011/12)

Land	Kindertagesbetreuung 01.03.2011	Grundschule	Sekundarstufe I
Baden-Württemberg	45,0	48,9	15,5
Bayern	40,7	31,5	20,0
Berlin	99,2	57,4	49,3
Brandenburg	95,9	57,0	42,6
Bremen	92,9	79,0	42,3
Hamburg	91,2	46,1	30,8
Hessen	89,8	34,6	12,0
Mecklenburg-Vorpommern	86,9	41,6	32,5
Niedersachsen*	51,2		
Nordrhein-Westfalen	71,0	36,2	14,5
Rheinland-Pfalz	57,8	37,6	19,8
Saarland	76,9	77,1	30,2
Sachsen	81,2	34,6	21,0
Sachsen-Anhalt	92,5	38,7	16,3
Schleswig-Holstein	80,1	80,2	60,3
Thüringen	82,8	41,6	31,1
<b>Deutschland</b>	<b>67,1</b>	<b>39,2</b>	<b>21,9</b>

Quelle: Klaus Klemm, Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse, 2013

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

Die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach der Grundschule weiterhin inklusiv unterrichtet werden, sehen sich im gegliederten Sekundarschulwesen Deutschlands mit einem weiteren Widerspruch zum Inklusionsgedanken konfrontiert: Auch inklusiver Unterricht findet hierzulande nach der Grundschule in einer auf Separation angelegten Schulstruktur statt. Von den 21,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die

bundesweit derzeit inklusiven Unterricht in den Schulen der Sekundarstufen erhalten, lernen lediglich 4,3 Prozent in Realschulen und nur 5,5 Prozent in Gymnasien, 90,2 Prozent besuchen die übrigen Bildungsgänge. Inklusion findet deutschlandweit in der Exklusion statt.

## **ANPASSUNG, UMRÜSTUNG, ERWEITERUNG**

Alle Länder haben, unabhängig vom Ausbaustand auf dem Weg zur inklusiven Schule, große Probleme mit der Anpassung ihrer Bildungsausgaben an die neuen Herausforderungen. Beim lehrenden Personal wird überwiegend davon ausgegangen, dass die inklusiven Schulen mehr Lehrkräfte erfordern als die Fortführung des Unterrichts in getrennten Förderschulen – auch wenn Uneinigkeit hinsichtlich der Höhe des zusätzlichen Lehrerbedarfs besteht. Das Spektrum der Forderungen reicht bis hin zur Verkleinerung der Klassengrößen und gleichzeitiger „Doppelbesetzung“, also der durchgehenden Präsenz von zwei Lehrkräften, in inklusiv arbeitenden Schulen.

Neben den Mehrausgaben der Länder für Lehrkräfte werden für die Schulträger zusätzliche Ausgaben erforderlich (vergleiche Städtetag NRW/Landkreistag NRW/Städte- und Gemeindebund NRW 2013): Viele der bestehenden Schulgebäude müssen „aufgerüstet“ werden, damit Inklusion erfolgreich realisiert werden kann. Manches davon wird sich durch „Umrüstung“ der Räume realisieren lassen, die durch den Rückgang der Schülerzahlen freigegeben sind oder noch frei werden. Da, wo dieser Rückgang nicht eintritt oder nicht ausreicht, sind bauliche Erweiterungen erforderlich. Gemildert wird dies durch Ausgabenminderungen, die sich durch die Aufgabe von Förderschulen ergeben. Mit Sicherheit werden sich außerdem die im Vergleich zu den Förderschulen kürzeren Schulwege zu den allgemeinen Schulen ausgabenmindernd auswirken. Eine belastbare Bilanz der erwartbaren Mehr- und Minderausgaben steht allerdings bisher noch aus.

### **Literatur:**

KMK – Kultusministerkonferenz (2013): Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland – Modellrechnung 2012 – 2025. Berlin.

KMK – Kultusministerkonferenz (2012a): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12. Berlin.

KMK – Kultusministerkonferenz (2012b): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2011/12. Berlin.

KMK – Kultusministerkonferenz (2012c): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2001 bis 2010. Berlin.

Städtetag NRW/Landkreistag NRW/Städte- und Gemeindebund NRW: Mögliche kommunale Folgekosten der Umsetzung der Inklusion (...). Köln/Düsseldorf.

United Nations: Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>; Zugriffsdatum: 12.06.2013.