

**Empirische Sonderpädagogik**, 2022, Nr. 4, S. 405-420  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

## Inklusionsorientierung – ein Indikator zum schulartspezifischen Monitoring von Inklusion

Thomas Eckert<sup>a</sup>, Wolfgang Dworschak<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Ludwig-Maximilians Universität München

<sup>b</sup> Universität Regensburg

### Zusammenfassung

Das Thema Inklusion hat in den letzten Jahren zunehmend Eingang in die Bildungsberichterstattung gefunden. Die dort vorgenommenen Analysen verwenden als Indikatoren zumeist die Förderquote und den Integrationsanteil. Diese Indikatoren werden dann differenziert nach Bundesländern berichtet, ohne dass weitere Differenzierungen vorgenommen werden. In diesem Beitrag wird gezeigt, warum eine solche Differenzierung mit Hilfe dieser Indikatoren unmöglich ist und es wird ein neuer Indikator, die Inklusionsorientierung, vorgeschlagen, der sich nach Schularten differenzieren lässt. Anschließend werden Unterschiede in der Inklusionsorientierung zwischen Schularten und Bundesländern dargestellt. Dabei zeigt sich u.a., dass die Inklusionsorientierung an Grund- und Sekundarschulen zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich ist. Ein weiterer Befund ist, dass die Unterschiede zwischen den Schularten größer sind als zwischen den Bundesländern. Abschließend werden die Ergebnisse aus der Sicht des Bundeslandes Bayern detailliert interpretiert.

*Schlüsselwörter:* Inklusion, Bildungsmonitoring, Indikatorenbildung, Förderquote, Integrationsanteil, Vergleichende Analyse

### Inclusion orientation – an Indicator for a school-specific Monitoring of Inclusion

#### Abstract

The topic of inclusion has increasingly found its way into Educational monitoring in recent years. The analyses carried out there, mostly use the ‚support rate‘ and ‚integration rate‘ as indicators. These indicators then are reported differently between the German federal states without any further differentiation. In this article we will show why such further differentiation using these indicators is impossible and we will propose a new indicator called ‚inclusion orientation‘ which can be differentiated along school types. After that we will present the differences in inclusion orientation between school types and federal states. The analysis shows among other things, that the inclusion orientation at primary and secondary schools varies greatly between the federal states. Another finding is, that the differences between the school types are greater than between the federal states. Finally, the results are interpreted in detail from the perspective of the state of ‚Bavaria‘.

*Keywords:* inclusion, educational monitoring, indicator formation, support rate, integration rate, comparative analysis

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und der beginnenden Umsetzung schulischer Inklusion in Deutschland hat das Bildungsmonitoring in diesem Bereich stark an Bedeutung gewonnen. Die politische Bedeutung ist besonders daran zu erkennen, dass im ersten Staatenbericht der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-BRK der Erfolg der Maßnahmen zur Inklusion über den Anteil der Schülerinnen und Schüler (SuS) mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SpFb), der an allgemeinen Schulen unterrichtet wird, festgemacht wird (BMAS, 2011; siehe auch Dworschak, 2017a). Weitere Belege sind die besondere Berücksichtigung des Themas SpFb und Inklusion im Bildungsbericht für Deutschland im Jahr 2014 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014) oder die regelmäßigen Analysen der Bertelsmann-Stiftung (z. B. Hollenbach-Biele & Klemm, 2020; Hollenbach-Biele & Kober, 2014; Klemm, 2010, 2013, 2015, 2018), die auf Basis der amtlichen Bildungsberichterstattung (z.B. KMK, 2018, 2020a, 2022a; BfS 2014, 2020) erfolgen.

Übergeordnetes Ziel des Bildungsmonitorings ist es, das Bildungswesen als Gesamtsystem zu analysieren (System Modelling Approach), auf problematische Entwicklungen aufmerksam zu machen (problem finding approach) oder zu dokumentieren, inwieweit bildungspolitische Zielsetzungen erreicht wurden (target setting approach) (Eckert 2021; Tegge, 2020).

### Zur Bezeichnung, Konstruktion und Reichweite der gängigen Indikatoren

Um die eben beschriebenen Ziele des Bildungsmonitorings zu erreichen, ist es von

großer Bedeutung, dass die verwendeten Indikatoren möglichst verlässlich, eindeutig und aussagekräftig sind. Als grundlegender Indikator kann die Förderquote (FQ) gelten, die den Anteil der SuS mit SpFb an allen SuS im allgemeinbildenden Schulwesen erfasst (KMK, 2020b)<sup>1</sup>. In den regelmäßigen Analysen der Bertelsmann-Stiftung kommen darüber hinaus die Inklusions- bzw. Exklusionsquote sowie der Inklusions- bzw. Exklusionsanteil zur Anwendung. Dabei bezieht sich die Inklusionsquote auf den Anteil der SuS mit SpFb, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen SuS und die Exklusionsquote auf den Anteil der SuS mit SpFb, die an Förderschulen unterrichtet werden, an allen SuS (z. B. Klemm, 2010). In der amtlichen Bildungsstatistik wird statt der Exklusionsquote synonym der Begriff der Förderschulbesuchsquote genutzt (KMK, 2020b)<sup>2</sup>. Inklusions- und Exklusionsquote sind komplementäre Indikatoren und ergeben zusammen die Förderquote. Die Indikatoren Inklusions- bzw. Exklusionsanteil sind ebenfalls komplementär und beziehen sich auf den Anteil der SuS mit SpFb, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen SuS mit SpFb bzw. den Anteil der SuS mit SpFb, die an Förderschulen unterrichtet werden, an allen SuS mit SpFb (z. B. Klemm, 2010). Zusammen ergeben sie die Gesamtheit der SuS mit SpFb. Die von Klemm verwendeten Begriffe sind problematisch, spiegeln sie doch ein Verständnis von Inklusion bzw. Exklusion wider, das dem theoretischen Diskurs nicht entspricht (Dworschak, 2017a; Scheer & Melzer, 2020). Gegen die Verwendung des Begriffes Inklusion im Hinblick auf das Bildungsmonitoring spricht einerseits, dass die genannten Indikatoren (sowohl bei der In-

1 In der neuesten Fassung der Definitionen zur Schulstatistik wird erstmalig statt dem Begriff der Förderquote der der Förderrelation genutzt (KMK, 2022b, S. 39). Da sich die hier thematisierten Analysen auf das Schuljahr 2019/20 beziehen, wird hier weiter der Begriff der Förderquote verwendet.

2 In der neuesten Fassung der Definitionen zur Schulstatistik wird erstmalig statt dem Begriff der Förderschulbesuchsquote der der Förderschulbesuchsrelation genutzt (KMK, 2022b, S. 39).

klusionsquote als auch beim -anteil) lediglich über die Platzierung von SuS mit SpFb im Schulsystem informieren, aber keine Aussage zu den qualitativen Dimensionen von Inklusion geben können (Dworschak, 2017a). Die Verwendung des Begriffs Exklusion im Zusammenhang mit dem Bildungsmonitoring erscheint schlichtweg falsch, da SuS, die an Förderschulen unterrichtet werden, nicht aus dem Bildungssystem ausgeschlossen sind (Dworschak, 2017a; Scheer & Melzer, 2020). So schlägt Dworschak (2017a) für die oben beschriebenen Indikatoren die Bezeichnungen Integrations- bzw. Separationsquote und Integrations- bzw. Separationsanteile vor.

Ungeachtet der begrifflichen Differenzen und Einordnungen (zusammenfassend Eckert, 2021) weisen die Indikatoren Schwächen auf, die bei der Interpretation der Daten immer berücksichtigt werden müssen. Ein grundsätzliches Problem besteht zunehmend darin, dass Bundesländer darauf verzichten, sonderpädagogische Ressourcen aufgrund einer formalen Feststellung des SpFb, vor allem in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache, zuzuweisen und dazu übergehen, sie systemisch, also bezogen auf Schularten zu verteilen (Klemm, 2015). SuS mit SpFb an allgemeinen Schulen werden dadurch nicht mehr systematisch erfasst und der Integrationsanteil (InA) verliert an Aussagekraft (Klemm, 2018).

Blickt man auf die Inklusionspraxis in den Bundesländern, dann fällt ein anderes Problem auf, das sich auf die Einordnung der dort vorgenommenen Maßnahmen zur Inklusion bezieht. In Deutschland gibt es eine Vielzahl an Maßnahmen und Modellen, die sich oft nur schwer und nicht eindeutig auf die dichotome Struktur Integration bzw. Separation zurückführen lassen (Blanck, 2014; Dworschak, 2017b). Dworschak (2017b) schlägt daher die Einführung der zusätzlichen Kategorie Kooperation vor, der im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine hohe Bedeutung zukommt.

Die dort bekannten Außen- oder Partnerklassen bleiben schulrechtlich der Förderschule zugeordnet, auch wenn die Klassen an allgemeine Schulen ausgelagert sind und den Großteil des Unterrichts inklusiv gestalten (Ratz & Reiter, 2012). Daraus wird ersichtlich, dass sich diese Organisationsform nicht ohne Weiteres in die o.g. dichotome Struktur eingliedern lässt. Diese Beispiele verdeutlichen Unschärfen der Bildungsstatistik, die bei den Befunden des Inklusionsmonitorings stets berücksichtigt werden müssen.

Betrachtet man die Aussagekraft der verwendeten Indikatoren, so zeigt sich, dass mit diesen der Anteil der sonderpädagogisch geförderten SuS sowie deren Verteilung auf Förder- bzw. allgemeine Schulen auf den Ebenen des Bundes und der Bundesländer berichtet werden kann (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Klemm 2010). Zudem kann der Anteil der SuS mit SpFb an allgemeinen Schulen bzw. an Förderschulen, auf der Basis aller SuS mit SpFb auch differenziert nach der Zugehörigkeit zu den Förderschwerpunkten berichtet werden (z.B. Klemm 2010, 2015). Über den bei Klemm als Inklusionsanteil bezeichneten Indikator kann des Weiteren eine Verteilung der SuS auf Schularten erfolgen (z. B. Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, Klemm, 2010). Auf Grund der Konstruktion des Indikators wird bei dieser Darstellung jedoch keine Information der jeweiligen Schulart mit einbezogen, so dass unklar bleibt, welche Bedeutung der Schulart im Bildungssystem (SuS-zahl) und im Hinblick auf Inklusion zukommt.

Ziel dieses Beitrags ist es daher, einen neuen Indikator vorzuschlagen, mit dessen Hilfe eine differenziertere Betrachtung des Inklusionsgeschehens innerhalb der Schularten in den Bundesländern möglich ist. Das Analysepotenzial dieses Indikators wird in einem Bundesländervergleich aufgezeigt, bevor für den Freistaat Bayern eine exemplarische und differenzierte schulart-spezifische Analyse erfolgt.

## Zur Notwendigkeit und Konstruktion des Indikators Inklusionsorientierung

Für unsere Zielstellung, eine schulartspezifische Analyse von Inklusion vorzulegen, sind die üblichen Indikatoren zur Inklusion in ihrer jetzigen Konstruktion nicht geeignet. Sowohl bei der Integrationsquote als auch beim Integrationsanteil (InA) werden im Nenner SuS mit SpFb berücksichtigt, die eine Förderschule besuchen. Da sich dieser Wert allenfalls nach Klassenstufen differenzieren lässt, nicht aber nach Schularten, können weder Integrationsquote noch Integrationsanteil schulartspezifisch bestimmt werden. Klemm (2015) berechnet in seinem Bericht den von ihm so genannten Inklusionsanteil (in unserer Terminologie: Integrationsanteil) getrennt für Grundschulen und Sekundarstufe I (Tab. 15). Das ist möglich, weil die Zahlen der SuS an Förderschulen in den Berichten des Statistischen Bundesamtes nach Klassenstufen differenziert ausgewiesen werden (z.B. BfS, 2014, Tabelle 3.4). Allerdings können Inklusions- bzw. Integrationsanteile nicht für die einzelnen Schularten der Sek. I ermittelt werden. Klemm (2015) und auch Hollenbach-Biele und Klemm (2020) bestimmen hierzu die Anteile der an den einzelnen Schularten der Sek. I inklusiv unterrichteten SuS im Vergleich zu allen inklusiv unterrichteten SuS an der Sek. I. Ähnlich bezogen auf Hessen auch Weishaupt (2019). In anderen Publikationen (Tegge, 2020) werden lediglich Häufigkeiten referiert. Da in die errechneten Anteile auch die Zahl aller SuS an einer Schulform eingeht, lassen sich daraus zwar Aussagen über die Bedeutung einer Schulart für die Inklusion begründen, nicht aber über den Stand der Inklusion innerhalb einer Schulart. Denn dazu müsste der Inklusionsanteil bzw. Integrationsanteil schulartspezifisch bestimmt werden.

Um hier Abhilfe zu schaffen, möchten wir einen neuen Indikator einführen. Für eine

Differenzierung nach Schularten schlagen wir vor, die Zahl der SuS mit SpFb, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, auf die Zahl der dort unterrichteten SuS ohne SpFb zu beziehen. Wir nennen diesen Indikator *Inklusionsorientierung*<sup>3</sup>. Er bezeichnet die Chance, dass SuS ohne SpFb an einer allgemeinen Schule auf SuS mit SpFb treffen.

Wir sprechen deswegen von Chancen, weil wir den Indikator also sog. Odds ausdrücken wollen und nicht als Wahrscheinlichkeit. Wir lehnen uns damit an Analyseformen für nominale Daten an, wie sie inzwischen in den Sozialwissenschaften gebräuchlich sind (log-lineare Modelle oder logistische Regression, z. B. Agresti, 1996). Die Vorgehensweise bringt einige Vereinfachungen mit sich, die wir als günstig beurteilen. Um ein allgemeines Verständnis unserer Vorgehensweise zu ermöglichen, soll die Beziehung zwischen Odds und Wahrscheinlichkeiten kurz erläutert werden.

Wenn von vier Menschen einer gegen Corona geimpft ist, beträgt die Wahrscheinlichkeit (wkt), geimpft zu sein,  $wkt = 1/4 = 0.25$ . Der Prozentsatz geimpfter Personen ist dann:  $wkt * 100 = 25\%$ . Wir könnten auch sagen, dass von vier Personen eine geimpft ist und drei nicht geimpft sind. Die Chance, dass von vier Personen eine geimpft ist, beträgt  $Odds = 1/3 = 0.33$ . Während Wahrscheinlichkeiten (bzw. Prozentwerte) das Verhältnis eines Ereignisses (Impfung) zu allen möglichen Ereignissen betrachten (geimpfte und nicht geimpfte Personen), beziehen sich Chancen auf das Verhältnis eines Ereignisses (Impfung) zu dessen Gegenteil (keine Impfung). Bei der Berechnung von Wahrscheinlichkeiten oder Chancen betrachten wir ein und denselben Gegenstand lediglich aus unterschiedlicher Perspektive. Daher ist es wenig überraschend, dass sich Wahrscheinlichkeiten und Odds bei dichotomen Merkmalen ineinander überführen lassen (z. B. Agresti, 1999, Alba, 1988 oder Eckert, 2019). Es gilt:

3 Die Verwendung von Inklusion statt Integration erscheint uns beim Indikator Inklusionsorientierung gerechtfertigt, da die Bezeichnung Orientierung, anders als bei Inklusionsquote bzw. -anteil den Prozesscharakter hervorhebt und nicht suggeriert, dass der Zustand von Inklusion bereits erreicht wäre.

$$Odds = \frac{Wkt}{1-Wkt} \text{ bzw. } Wkt = \frac{Odds}{1+Odds}$$

Wir erhalten die Inklusionsorientierung (InO), indem wir die SuS mit SpFb an einer allgemeinen Schulart durch die Zahl der SuS ohne SpFb an derselben Schulart teilen. Dieser Indikator bietet nun die Möglichkeit die Inklusionsorientierung einzelner Schularten zu betrachten, was mit den gängigen Indikatoren bisher nicht möglich war.

$$Inklusionsorientierung (InO) = \frac{SuS \text{ mit SpFb an einer allgemeinen Schulart}}{SuS \text{ ohne SpFb an derselben Schulart}}$$

Sowohl die Förderquote als auch der Integrationsanteil und der Anteil inklusiv unterrichteter SuS an allgemeinen Schulen sind seit 1999, dem ersten Berichtsjahr der KMK, stark angestiegen. Dabei korrelieren die jährlichen Förderquoten (FQ), Integrationsanteile (InA) und Inklusionsorientierungen (InO) zwischen 1999 und 2019 sehr hoch miteinander ( $r_{xy} = 0.98$  bis  $r_{xy} = 0.99$ ), was als Hinweis auf die Validität des neuen Indikators interpretiert werden kann: InO und InA verweisen auf dieselben Entwicklungen mit dem Vorteil, dass die InO nach allen Schularten differenziert erhoben werden kann. Aufgrund der großen Unterschiede zwischen der Zahl der SuS ohne SpFb und der SuS mit SpFb an allgemeinen Schulen nimmt der Indikator InO allerdings kleinere Werte an. Einen Wert von InO = 0.03 kann man so interpretieren, dass an allgemeinen Schulen im Durchschnitt 97 SuS ohne SpFb auf 3 SuS mit SpFb treffen. Die Klassengröße müsste also ungefähr 33 SuS betragen, damit in jeder Klasse durchschnittlich eine Schülerin oder ein Schüler mit SpFb erwartet werden kann. Bei einer kleineren durchschnittlichen Klassengröße wie z.B. 25 SuS würde bei einer InO = 0.03 durchschnittlich eine von vier Klassen ausschließlich mit SuS ohne SpFb besucht werden.

Will man nun die Schularten der allgemeinen Schulen berücksichtigen, wäre die Inklusionsorientierung für jede Schulart zu ermitteln. Aus bildungspolitischer Per-

spektive ist es darüber hinaus interessant, Unterschiede zwischen den Schularten für die jeweiligen Bundesländer zu dokumentieren. Das lässt sich mit Hilfe von Chancenverhältnissen (Odds-Ratios) erreichen. Chancenverhältnisse beziehen sich immer auf eine Referenzgruppe, die als Basis für die angestellten Vergleiche dient (Agresti, 1996; Alba, 1988). Als Referenzgruppe bieten sich Grundschulen an, die neben den Gymnasien als einzige Schulart in allen Bundesländern existieren. Will man nun wissen, ob die Chance für SuS ohne SpFb gemeinsam mit SuS mit SpFb unterrichtet zu werden z.B. an Gesamtschulen größer ist als an Grundschulen, teilt man die Odds von InO<sub>Gesamtschulen</sub> durch die Odds von InO<sub>Grundschulen</sub>. Für das Schuljahr 2019/20 weist das Statistische Bundesamt deutschlandweit folgende Daten aus (BfS, 2020)<sup>4</sup>:

- SuS mit SpFb<sub>Grundschule</sub>* = 95 190
  - SuS ohne SpFb<sub>Grundschule</sub>* = 2 820 666
  - SuS mit SpFb<sub>Gesamtschule</sub>* = 62 934
  - SuS ohne SpFb<sub>Gesamtschule</sub>* = 928 074
- Daraus ermitteln wir folgende Chancen:

$$InO_{Grundschule} = \frac{95\ 190}{2\ 820\ 666} = 0.0337$$

$$InO_{Gesamtschule} = \frac{62\ 934}{928\ 074} = 0.0678$$

Das Chancenverhältnis oder die Odds-Ratio (OR) ergibt sich dann nach:

$$OR_{Gesamtschule/Grundschule} = \frac{62\ 934/928\ 074}{95\ 190/2\ 820\ 666} = \frac{0.0678}{0.0337} = 2.009$$

Das Verhältnis von SuS mit SpFb zu SuS ohne SpFb (InO) war 2019/20 an Gesamtschulen doppelt so groß wie an Grundschulen. Wie wir noch sehen werden, gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Da sich dieser Doppelbruch leicht umstellen lässt, kann das Ergebnis auch so interpretiert werden, dass das Verhältnis von SuS an Gesamtschulen zu SuS an Grundschulen bei denjenigen mit SpFb doppelt so hoch war wie bei denjenigen ohne SpFb. Denn es ist:

$$\frac{62\ 934/95\ 190}{928\ 074/2\ 820\ 666} = \frac{0.6611}{0.329} = 2.009$$

<sup>4</sup> Die Angaben des Statistischen Bundesamts (BfS, 2020, Tab. 3.9) zu inklusiv unterrichteten SuS weichen von der der KMK (KMK, 2021) geringfügig ab.

## Schulartspezifisches Analysepotenzial des Indikators Inklusionsorientierung

In diesem Abschnitt soll das Analysepotenzial des Indikators InO aufgezeigt werden. Hierfür wird die InO nach Schularten und nach Bundesländern differenziert analysiert. Da im Saarland seit dem Schuljahr 2015/16 die Anerkennung von SpFb nur noch bei Umschulung an eine Förderschule erforderlich ist, können SuS mit SpFb an Regelschulen nicht erfasst werden (KMK, 2021). Daher werden für dieses Bundesland keine Berechnungen durchgeführt. Auch Vorschulen wurden aus den Analysen ausgeschlossen, weil dort lediglich für ein Bundesland (Nordrhein-Westfalen) über eine nennenswerte Zahl an SuS (etwas unter 2 000) berichtet wurde. Für die Berechnungen wurden die Angaben aus der KMK-Statistik (KMK, 2021) zu den einzelnen Förderschwerpunkten für das Schuljahr 2019/20 verwandt und – wo erforderlich – aggregiert. Die Angaben zu SuS ohne SpFb an allgemeinen Schularten stammen aus den Publikationen des Statistischen Bundesamtes (BfS, 2020). Darüber hinaus wurde – analog zu Klemm (2015) – ein Summenwert über die Schulen der Sekundarstufe I gebildet. Dadurch ist es möglich, Werte zwischen allen Bundesländern miteinander zu vergleichen. Denn lediglich in Hessen sind bei jeder Schulart SuS registriert. Ansonsten gibt es – bis auf das Gymnasium – große Unterschiede zwischen den angebotenen Schularten in den Bundesländern. Falls eine Schulart in einem Bundesland nicht existiert, wurde kein Wert angegeben.

Vor allem an Waldorfschulen (WD) kam es in manchen Bundesländern vor, dass dort keine SuS mit SpFb waren. In diesen Fällen wurde eine Null eingetragen, die zusätzlich grau markiert ist.

Zum Verständnis der Vorgehensweise sind in Tabelle 1 die Ergebnisse für Deutschland angegeben. Die zugrunde gelegten Häufigkeiten wurden dabei aus den Angaben zu den Bundesländern aggregiert.

Bezogen auf Deutschland zeigt sich, dass die Inklusionsorientierung der Grundschule und der Schulen der Sekundarstufe I insgesamt ausgewogen ist (0.034 bzw. 0.035). Das bedeutet, dass bei einer (angenommenen) Klassengröße von 25 durchschnittlich drei von vier Klassen von jeweils einer Schülerin bzw. einem Schüler mit SpFb besucht werden. Berechnet man den Integrationsanteil für SuS der Grundschulen (1.-4. Klasse) und der Sekundarstufe I (5.-10. Klasse), wie Klemm (2015) das getan hat, ergibt sich ein Wert von 51.17% für die Grundschule und von 51.34% für die Sekundarstufe I. Auch hier also sind die Werte nahezu gleich, auch wenn sie sich von ihrer Höhe her stark unterscheiden, was an der unterschiedlichen Bezugsgröße liegt.

Vergleicht man die Schularten der Sekundarstufe I untereinander, fallen sehr große Unterschiede auf. An der schulartunabhängigen Orientierungsstufe (OS), der Hauptschule (HS) und der integrierten Gesamtschule (IGS) ist die Inklusionsorientierung am stärksten (0.07), d.h. dass durchschnittlich drei von vier Klassen von zwei SuS mit SpFb und eine von vier Klassen von einer Schülerin bzw. einem Schüler mit SpFb be-

**Tabelle 1**

*Inklusionsorientierung (Odds) für die Schularten in Deutschland*

		Schulart							
GS	OS	HS	MB	RS	GY	IGS	WD	Sek I	
0.034	0.066	0.069	0.057	0.015	0.007	0.068	0.014	0.035	

*Anmerkungen:* GS = Grundschulen, OS = Schulartunabhängige Orientierungsstufen, HS = Hauptschulen, MB = Schularten mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschulen, GY = Gymnasien, IGS = Integrierte Gesamtschulen, WD = Freie Waldorfschulen, Sek I = Schulen der Sekundarstufe I gesamt (Grundlage: KMK, 2021)



sucht werden. Am Gymnasium (GY) und der Realschule (RS) ist die Inklusionsorientierung dagegen am schwächsten. Am Gymnasium wird durchschnittlich gerade einmal eine von vier Klassen von einer Schülerin bzw. einem Schüler mit SpFb besucht, an der Realschule sind es knapp zwei von vier Klassen. Die Inklusionsorientierung der Realschule beträgt ein Fünftel (0.015), die des Gymnasiums nur ein Zehntel (0.007) der Schularten mit der stärksten Inklusionsorientierung.

Vergleicht man die Werte mit den Anteilswerten an inklusiv unterrichteten SuS an den einzelnen Schularten der Sekundarstufe I, wie sie z.B. von Klemm (2015) oder auch Hollenbach-Biele und Klemm (2020) berichtet werden, werden die Unterschiede zum vorgeschlagenen Indikator augenfällig. Die folgende Tabelle wiederholt noch einmal die Befunde aus Tabelle 1 und ergänzt sie durch die Anteilswerte inklusiv unterrichteter SuS.

Während z.B. die Inklusionsorientierung für Hauptschulen und Gesamtschulen nahezu identisch sind, unterscheiden sich die Anteilswerte für die beiden Schularten erheblich, weil Gesamtschulen insgesamt eine größere Zahl an SuS haben als Hauptschulen. Ähnlich bei Realschulen und Waldorfschulen. Dagegen ähneln sich die Anteilswerte zwischen Gymnasien und schulartunabhängiger Orientierungsstufe. Die Inklusionsorientierung hat als Indikator vor allem dann Vorteile, wenn die schulart-spezifische Tendenz zur Inklusion beurteilt werden soll.

Die Ergebnisse für die einzelnen Bundesländer sind in der folgenden Tabelle 3 zusammengefasst. Es zeichnen sich deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Schularten als auch zwischen den Bundesländern ab. An Grundschulen (GS) reichen die Werte von 0.018 in Hessen bis 0.48 in Niedersachsen. Während in Hessen bei einer Klassengröße von 25 SuS rechnerisch in etwa jeder zweiten Klasse eine Schülerin oder ein Schüler mit SpFb unterrichtet wird, ist das in Niedersachsen durchschnittlich in jeder Klasse der Fall (ähnlich Baden-Württemberg oder Berlin).

Während die ermittelten Inklusionsorientierungen an Grundschulen relativ nahe beieinanderliegen, gibt es z.T. große Unterschiede an Schulen der Sekundarstufe I. Bei den schulartunabhängigen Orientierungsstufen (OS), an Hauptschulen (HS) und an integrierten Gesamtschulen (IGS) finden sich Werte größer als 0.1, aber auch Werte um 0.04 oder 0.05 (in Bayern bei Integrierten Gesamtschulen sogar 0.005). Schulen mit mehreren Bildungsgängen (MB) kommen auch in denjenigen Bundesländern, in denen es keine Hauptschulen gibt, nicht an den Wert 0.1 heran. An Realschulen und vor allem an Gymnasien sind die Indikatoren durchgängig sehr niedrig. In allen Bundesländern liegt die Inklusionsorientierung für Gymnasien unter dem Minimum der Grundschulen. An Integrierten Gesamtschulen wie auch an Waldorfschulen sind große Unterschiede zwischen den Bundesländern zu beobachten. Während der In-

**Tabelle 2**

*Inklusionsorientierung (Odds) für die Formen der Sekundarstufe I in Deutschland und Anteilswerte (‘Inklusionsanteile’ [nach Klemm, 2015]) inklusiv unterrichteter SuS*

	OS	HS	MB	RS	GY	IGS	WD
InO	0.066	0.069	0.057	0.015	0.007	0.068	0.014
‘Inklusionsanteile’	5.06%	16.03%	20.37%	8.11%	6.77%	42.96%	0.68%

*Anmerkungen:* GS = Grundschulen, OS = Schulartunabhängige Orientierungsstufen, HS = Hauptschulen, MB = Schularten mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschulen, GY = Gymnasien, IGS = Integrierte Gesamtschulen, WD = Freie Waldorfschulen, Sek I = Schulen der Sekundarstufe I gesamt (Grundlage: KMK, 2021)

**Tabelle 3***Inklusionsorientierung (Odds) für die Schularten der Bundesländer*

Land	Schulart								
	GS	OS	HS	MB	RS	GY	IGS	WD	Sek I
BW	0.045		0.068		0.008	0.003	0.048	0.006	0.020
BY	0.032	0.000	0.039		0.004	0.006	0.005	0.006	0.015
BE	0.046	0.075				0.011	0.087	0.005	0.064
BB	0.030	0.055		0.084		0.015	0.051	0.055	0.053
HB	0.033					0.015	0.119	0.000	0.093
HH	0.036	0.155				0.006	0.101	0.012	0.061
HE	0.018	0.060	0.114	0.062	0.008	0.002	0.048	0.006	0.024
MV	0.030			0.047		0.009	0.073	0.009	0.040
NI	0.048		0.189	0.088	0,026	0.007	0.080	0.020	0.050
NW	0.031		0.105	0.078	0,035	0.009	0.070	0.000	0.044
RP	0.021		0.161	0.032	0,000	0.003	0.044	0.011	0.021
SN	0.034			0.039		0.015		0.064	0.030
ST	0.036					0.006	0.054	0.000	0.035
SH	0.031					0.005	0.079	0.094	0.054
TH	0.027			0.044		0.005	0.056	0.034	0.034

Anmerkungen: GS = Grundschulen, OS = Schulartunabhängige Orientierungsstufen, HS = Hauptschulen, MB = Schularten mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschulen, GY = Gymnasien, IGS = Integrierte Gesamtschulen, WD = Freie Waldorfschulen, Sek I = Schulen der Sekundarstufe I gesamt (Grundlage: KMK, 2021)

dikator für die Integrierten Gesamtschulen in Bremen und Hamburg den Wert von 0.1 überschreitet, liegt er in Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt um 0.05. An Waldorfschulen wird in drei Bundesländern überhaupt keine Schülerin oder kein Schüler mit SpFb aufgenommen und es gibt viele Werte unter 0.001.

In der rechten Spalte der Tabelle 3 sind die Schularten der Sekundarstufe I (Orientierungsstufe bis Waldorfschulen) zusammengefasst. Die ermittelten Kennwerte reichen von 0.015 (Bayern) bis 0.093 (Bremen) und weisen auf erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern hin. Während in Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz durchschnittlich nur in jeder zweiten Klasse eine Schülerin bzw. ein Schüler mit SpFb unterrichtet werden, sind

es in Mecklenburg-Vorpommern (0.040), Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt durchschnittlich eine Schülerin bzw. ein Schüler je Klasse. Die stärkste Inklusionsorientierung in der Sekundarstufe I findet sich in Bremen (0.093). Hier wird jede Klasse durchschnittlich von zwei Schülerinnen bzw. Schülern mit SpFb besucht.

Es gibt aber auch große Unterschiede in den Inklusionsorientierungen zwischen Primar- und Sekundarstufe I. Diese lassen sich sehr gut als Chancenverhältnisse (Odds-Ratios) darstellen. Dazu teilen wir aus Tabelle 3 die Werte der Sekundarstufe I (rechte Spalte) durch die zur Grundschule (linke Spalte). Für Baden-Württemberg erhalten wir dann z.B. eine Odds-Ratio von 0.44. Das bedeutet, dass in diesem Bundesland die Inklusionsorientierung in der Sekundarstufe I weniger als die Hälfte von der an Grundschulen



beträgt oder umgekehrt an Grundschulen mehr als doppelt so groß ist ( $1 / 0.44 = 2.27$ ) als in der Sekundarstufe I. Die Odds-Ratios sind für die einzelnen Bundesländer in Tabelle 4 zusammengestellt (obere Zeile). Darunter sind die Prozentwertverhältnisse angegeben, die sich ergeben, wenn man die Integrationsanteile für Grundschulen und Sekundarstufe I berechnet, wie das Klemm (2015) getan hat (untere Zeile).

Vergleichen wir zunächst die Odds-Ratios der Inklusionsorientierung mit den Prozentwertverhältnissen der Integrationsanteile. Für einige Bundesländer (z.B. NI oder SN) ergeben sich nahezu identische Verhältniswerte, bei anderen aber (z.B. BB, HB oder HH) finden wir deutliche Unterschiede. Es zeigt sich also, dass beide Indikatoren auch bei einem Vergleich zwischen Grundschule und Sekundarstufe I nicht immer zu ähnlichen Ergebnissen kommen. Für die weiteren Ausführungen beziehen wir uns ausschließlich auf die Inklusionsorientierung. Hier zeigt sich, dass in zwei Bundesländern (BW und BY) der Schwerpunkt eindeutig bei der Grundschule liegt. In anderen (wie RP, ST, TH) ist das Verhältnis annähernd ausgeglichen und in einer weiteren Gruppe (BB, HB, HH) liegt der Schwerpunkt in der Sekundarstufe I. Auch wenn sich eine Gruppenbildung der Bundesländer statistisch nicht eindeutig absichern lässt, lassen sich aus den Unterschieden doch normative Forderungen ableiten. Denn wenn die Inklusionsorientierung in der Grundschule deutlich größer ist als in der Sekundarstufe I, heißt das bezogen auf die Lebensspanne von SuS, dass nach der Grundschule ein starker Bruch zu verzeichnen ist und Inklusion mehr eine biographische Phase dar-

stellt (Dworschak & Selmayr, 2021). Umgekehrt wird sie in anderen Bundesländern, bei denen der Wert der Sekundarstufe I den der Grundschule deutlich übersteigt, erst nach der Grundschule forciert. Geht man davon aus, dass es wichtig ist, SuS mit SpFb über ihre gesamte Schullaufbahn inklusiv zu unterrichten, dann sollten sich diese Unterschiede nivellieren.

In einem weiteren Schritt soll der Frage nachgegangen werden, ob die Unterschiede in der Inklusionsorientierung stärker mit der Schulart oder dem Bundesland (oder der Interaktion daraus) zusammenhängen. Dazu wurden dreidimensionale Logit-Modelle berechnet aus den Merkmalen Inklusionsorientierung, Bundesland und Schulart (Tabelle 5). Das Basismodell (Modell 1) geht von der Annahme aus, dass die Inklusionsorientierung in jedem Bundesland und in jeder Schulart gleich ist. Daher müssen weder für die Bundesländer noch für die Schularten Parameter geschätzt werden. Der hohe  $\chi^2$ -Wert in Tabelle 5 zeigt an, dass das entsprechende Schätzmodell sehr schlecht mit den beobachteten Häufigkeiten übereinstimmt. Nun werden weitere Modelle bestimmt, bei denen nach und nach Parameter für die Schularten (Modell 2a), die Bundesländer (Modell 2b) sowie für beide (Modell 2c) geschätzt werden. Die Differenz der Indikatoren zur Modellgüte lässt sich interpretieren als der Beitrag, den die differenzierte Schätzung eines Merkmals zur Erklärung der Inklusionsorientierung leistet. Das letzte Modell bildet das saturierte Modell (Modell 3), das die Interaktion aus Inklusionsorientierung, Schulart und Bundesland berücksichtigt und das die beobachteten Häufigkeiten exakt reproduziert.

**Tabelle 4**

*Odds-Ratio der Inklusionsorientierung (OR, Basis: GS) und Prozentwertverhältnisse (%Rate, Basis: GS) der Integrationsanteile für die Bundesländer*

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SN	ST	SH	TH
OR	0.44	0.48	1.40	1.80	2.85	1.71	1.32	1.33	1.05	1.39	1.04	0.87	0.97	1.28	1.03
%Rate	0.71	0.80	1.03	0.98	1.12	1.05	0.95	0.82	0.98	1.11	0.87	0.85	0.76	0.98	0.88

**Tabelle 5***Parameter der Güte verschiedener Modelle der Inklusionsorientierung*

	$\chi^2$	df	Pseudo $R^2$
Modell 1: InO	131 681.2	80	
Modell 2a: InO, InO * Schulart	32 948.6	73	0.726
Modell 2b: InO, InO * Bundesland	108 938.5	66	-0.003
Modell 2c: InO, InO * Schulart, InO * Bundesland	17 091.8	59	0.824
Modell 3: InO * Schulart * Bundesland			

Die Modellgüte wird errechnet aus dem Quotienten zwischen  $\chi^2$ -Wert und Freiheitsgraden (*df*). Die rechte Spalte der Tab. 5 enthält einen sog. Pseudo  $R^2$ -Wert, der etwas darüber aussagt, um welchen Anteil das restriktivere Modell (Modell 2) das weniger restriktive Modell (Modell 1) besser schätzt (ermittelt nach Formel 3.35 aus Andreß et al., 1997). Es zeigt sich, dass die Aufnahme der Schulart (Modell 2a) die Modellgüte um 73% gegenüber dem Ausgangsmodell verbessert, wogegen die Aufnahme des Bundeslands (Modell 2b) zwar den  $\chi^2$ -Wert verringert, aber im Verhältnis zu den Freiheitsgraden keine Modellverbesserung bringt. Die Aufnahme beider Merkmale (Modell 2c) bringt noch eine weitere, leichte Steigerung der Modellgüte. Eine andere Möglichkeit, die Verbesserung der Modellgüte zu bewerten, besteht darin, den Gewinn an Vorhersagequalität mittels  $\chi^2$ -Test zu bewerten. Danach ist der Effekt der Aufnahme der Interaktion aus Inklusionsorientierung, Schulart und Bundesland (Modell 3) gegenüber Modell 2c:  $17.091,7 / 59 = 289,7$ . Modell 2a hat gegenüber Modell 1 folgenden Effekt:  $(131.681-32.948,6) / (80-73) = 14.104,7$ . Das bedeutet, dass die Aufnahme der Schulart in Modell 2a einen weit größeren Effekt auf die Modellgüte hat als das Modell 3 gegenüber Modell 2c. Beide Bewertungsmethoden zeigen, dass der Effekt der Schulart auf die Inklusionsorientierung deutlich größer ist als der der Bundesländer – auch als die Kombination aus Bundesland und Schulart.

Wie gezeigt, ist es mit Hilfe des Indikators möglich, den Beitrag der verschiedenen

Schularten bei der Umsetzung von Inklusion deutschlandweit und für die einzelnen Bundesländer deutlich zu machen. Dabei können sowohl Schulart- als auch Ländervergleiche vorgenommen werden. Die Darstellung kann über Chancen (Odds) und über das Chancenverhältnis (Odds-Ratio) erfolgen. Mit Hilfe geeigneter Logit-Modelle ist es zudem möglich, die Bedeutung der Schulart und der Bundesländer im Kontext Inklusionsorientierung differenziert zu analysieren.

Im Hinblick auf die Aussagekraft der Inklusionsorientierung ist uns wichtig darauf hinzuweisen, dass es sich hierbei ausschließlich um rechnerische Illustrationen handelt. In der Praxis ist anzunehmen, dass auch bei einer Inklusionsorientierung von 0.040 und einer Klassengröße von 25 SuS, nicht in jeder Klasse eine Person mit SpFb zu finden ist. Entweder, weil es Unterschiede in der Bereitschaft von allgemeinen Schulen gibt, SuS mit SpFb aufzunehmen, weil Förderschulen nahe bei einigen der allgemeinen Schulen liegen, von anderen aber sehr weit entfernt sind, oder weil es bestimmte Konzeptionen gibt, die sich auf Inklusion konzentrieren und daher vermehrt SuS mit SpFb aufnehmen. Hier sind beispielsweise die Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz (SchulG RP § 14a) oder die Schulen mit dem Schulprofil Inklusion in Bayern zu nennen (BayEUG Art. 30b, Abs. 3). An dieser Stelle wird deutlich, dass länderspezifische Analysen sinnvoll und zur Interpretation der Inklusionsorientierung in einzelnen Bundesländern weitergehende länderspezifische Informationen von Nöten

sind. Daher soll im Folgenden eine exemplarische bundeslandspezifische Analyse für den Freistaat Bayern erfolgen.

Eine Limitation des Indikators Inklusionsorientierung sehen wir darin, dass er nicht für die Förderschwerpunkte differenziert berichtet werden kann. Eine solche Differenzierung wäre sehr wünschenswert, da es auf Grund der Lernzieldifferenz in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung und Lernen wahrscheinlich erscheint, dass die SuS dieser Förderschwerpunkte beim Besuch der höheren weiterführenden Schulen weniger repräsentiert sind, als die SuS die lernzielgleich unterrichtet werden. Diesem Problem kann begegnet werden, indem man die Indikatoren Inklusionsorientierung und Integrationsanteil in Beziehung setzt (Eckert & Dworschak, in Vorbereitung).

### Schulartspezifische Inklusionsorientierung in Bayern

Nachdem das Analysepotenzial des Indikators Inklusionsorientierung aus methodischer Sicht beschrieben wurde, soll abschließend eine exemplarische, schulartspezifische Analyse für den Freistaat Bayern das inhaltliche Potenzial für einzelne Bundesländer bzw. einen Bundesländervergleich aufgezeigt werden. In Tabelle 6 sind hierfür die Inklusionsorientierungen der Schularten für Bayern und den bundesweiten Durchschnitt abgetragen.

Die Inklusionsorientierung an bayerischen Grundschulen entspricht dem gesamtdeutschen Wert. An den Schulen der Sekundarstufe I gibt es allerdings große Unterschiede – und zwar bezogen auf die einzelnen Schularten wie auch bezogen auf den Gesamtwert. Der ist in Bayern weniger als halb so hoch wie in Deutschland. Entsprechend ist an Schulen der Sekundarstufe I in Bayern die Chance, dass eine Klasse von einer Schülerin oder einem Schüler mit SpFb besucht wird, deutlich kleiner als in Deutschland. Ein Blick auf die Hauptschule in Bayern (im Folgenden Mittelschule) macht deutlich, dass an dieser Schulart sowohl deutschlandweit als auch in Bayern die Inklusionsorientierung am höchsten ist; in Bayern ist zudem der Abstand zu den anderen Schularten wesentlich größer in Deutschland, wobei der bayerische Wert der Mittelschulen (0.39) etwa auf dem Niveau der Grundschulen liegt, während er in Deutschland etwa doppelt so hoch ist (0.69). Werte zwischen 0.004 (Realschulen) und 0.006 (Gymnasien oder Waldorfschulen) besagen, dass sich bei einer hypothetischen Klassengröße von 33 SuS etwa in jeder achten Klasse ein SuS mit SpFb finden. Die Schulen der Sekundarstufe I in Bayern haben demnach eine deutlich schwächere Inklusionsorientierung als in Deutschland. Die deutlich höhere Inklusionsorientierung an Grundschulen im Vergleich zu den Schularten der Sekundarstufe I kann so interpretiert werden, dass in Bayern wesent-

**Tabelle 6**  
*Inklusionsorientierung (Odds) für die Schularten in Bayern und Deutschland*

Land	Schulart								
	GS	OS	HS	MB	RS	GY	IGS	WD	Sek I
D	0.034	0.066	0.069	0.057	0.015	0.007	0.068	0.014	0.035
BY	0.032	0.000	0.039		0.004	0.006	0.005	0.006	0.015

*Anmerkungen:* GS = Grundschulen, OS = Schulartunabhängige Orientierungsstufen, HS = Hauptschulen, MB = Schularten mit mehreren Bildungsgängen, RS = Realschulen, GY = Gymnasien, IGS = Integrierte Gesamtschulen, WD = Freie Waldorfschulen, Sek I = Schulen der Sekundarstufe I gesamt (Grundlage: KMK, 2021)

lich mehr SuS mit SpFb nach der Grundschule an eine Förderschule wechseln als dies deutschlandweit der Fall ist.

Zur Erklärung dieser Befunde können einerseits schulrechtliche Vorgaben und andererseits die Integrationsanteile der unterschiedlichen Förderschwerpunkte herangezogen werden. Das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) regelt in Art. 41, Abs. 4, Satz 1, dass die inklusive Beschulung unter Beachtung schulartspezifischer Regelungen erfolgt. In diesem Zusammenhang ist besonders die in Bayern notwendige Empfehlung für die Realschule und das Gymnasium von Bedeutung, die einen bestimmten Notendurchschnitt voraussetzt. Neben der Grundschule ist die Mittelschule die einzige Schulart ohne schulartspezifische Voraussetzung. In der Konsequenz bedeutet das, dass SuS, die lernzieldifferent unterrichtet werden, also nicht die Lernziele der allgemeinen Schule verfolgen, vom Besuch der Realschule und des Gymnasiums ausgeschlossen sind<sup>5</sup>. Dies sind in der Regel SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen und dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Diese Gruppe macht knapp 58 % des Integrationsanteils aller SuS mit SpFb in Bayern aus (KMK, 2021), d. h. die Gruppe derer, die potenziell an den anderen weiterführenden

Schulen unterrichtet wird, reduziert sich um mehr als die Hälfte. Insofern erscheint es folgerichtig, dass die Grundschulen und Mittelschulen in Bayern die stärkste Inklusionsorientierung aufweisen.

Weiterhin erscheint es interessant, welche Bedeutung die Schularten für die einzelnen Förderschwerpunkte haben. Hierfür bietet es sich an, den Integrationsanteil nach Förderschwerpunkten zu differenzieren, was wir an anderer Stelle ausführlich beschreiben (Eckert & Dworschak, in Vorbereitung). An dieser Stelle soll es genügen, die Verteilung der integrativ unterrichteten SuS in Bayern nach Schularten differenziert zu betrachten (Tabelle 7).

Es zeigt sich, dass sich die Zahl der integrativ unterrichteten SuS im Förderschwerpunkt Lernen den schulrechtlichen Vorgaben gemäß auf die Grund- und Mittelschule verteilt, wobei knapp zwei Drittel auf die Grundschule und nur gut ein Drittel auf die Mittelschule entfallen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen nach der Primarstufe an der allgemeinen Schule zur oder während der Sekundarstufe I vermehrt an eine Förderschule wechseln. Eine ähnliche Situation zeigt sich in den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung (gE) und emotionale und soziale Entwicklung (esE). Hier

<sup>5</sup> Eine Ausnahme stellen so genannte Partnerklassen dar, in denen SuS mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Rahmen eines Kooperationsmodells auch an Realschulen und Gymnasien lernen. Diese SuS werden allerdings nicht der Integrationsquote, sondern der Separationsquote zugerechnet (Dworschak, 2017b).

**Tabelle 7**

*SuS mit SpFb an allgemeinen Schulen in Bayern, differenziert nach Förderschwerpunkten*

in Prozent	GS	HS	RS	GY	IGS	WD
Lernen	63.0	36.8	0.0	0.2	0.0	0.1
Sehen	44.1	16.6	14.5	24.2	0.3	0.3
Hören	32.2	17.0	27.1	23.4	0.3	0.1
Sprache	76.2	20.4	1.2	1.8	0.0	0.4
kmE	42.1	15.9	20.3	20.8	0.3	0.6
gE	56.4	32.3	4.9	6.2	0.0	0.2
esE	55.6	32.2	5.1	6.8	0.0	0.3

besuchen etwas mehr als die Hälfte der SuS die Grundschule, je ein Drittel die Mittelschule und je rund 5 % die Realschule und das Gymnasium. Während der Besuch von Realschule und Gymnasium beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu den schulrechtlichen Vorgaben erwartungswidrig ist und an dieser Stelle nicht erklärt werden kann, deutet der geringe Anteil an Realschulen und Gymnasien im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung möglicherweise darauf hin, dass diese Schularten hinsichtlich auftretender Verhaltensstörungen wenig tolerant sind oder die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen stärker von ihren Verhaltensproblemen als von ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit beeinflusst werden. Im Hinblick auf den Förderschwerpunkt Sprache fällt auf, dass die Grundschulen eine überragende Bedeutung einnehmen, während die Schulen der Sekundarstufe I kaum eine Rolle spielen. Dies lässt sich zum einen darüber erklären, dass bei einem nicht geringen Teil der SuS mit dem Förderschwerpunkt Sprache der SpFb während oder zum Ende der Primarstufe aufgehoben wird (Füchsel & Hellmann, 2014). Bei einem anderen Teil, so zeigt die praktische Erfahrung, rückt im Laufe der Primarstufe der sonderpädagogische Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen immer mehr in den Vordergrund, so dass sie in den Förderschwerpunkt Lernen eingestuft werden. Für die Förderschwerpunkte, die sozialrechtlich als Körperbehinderung gefasst werden (Sehen, Hören, kmE - körperlich-motorische Entwicklung) zeigt sich ein recht ausgeglichenes Verhältnis. Hier liegt die Inklusionsorientierung der Sekundarstufe I in einer ähnlichen Größenordnung.

## Diskussion

In diesem Beitrag wurde ein neuer Indikator vorgeschlagen, der differenziertere Analysen der Inklusion in Bezug auf Schularten des allgemeinen Schulwesens zulässt als die bisherigen. Die Vorteile beziehen sich vor allem auf die Schularten der Sekundarstufe I und darauf, dass mit Hilfe dieses Indikators komplexere logit-Modelle berechnet werden können, mit deren Hilfe sich Aussagen über die schulartspezifischen Unterschiede (im Vergleich zu Unterschieden zwischen den Bundesländern) quantifizieren lassen. Es zeigte sich aber auch, dass aufgrund der notwendigen Kategorisierungen und verallgemeinernden Einordnungen bei solchen Analysen spezifische Eigenheiten und Organisationsformen der Inklusion innerhalb der Bundesländer nicht berücksichtigt werden können. Exemplarisch wurde dies anhand einer schulartspezifischen Analyse der Inklusion im Freistaat Bayern aufgezeigt. Hier zeigte sich, dass die Grund- und Mittelschulen die größte Bedeutung bei der Unterrichtung von SuS mit SpFb einnehmen; dies gilt besonders für SuS mit den Förderschwerpunkten Lernen und geistige Entwicklung. Die Grundschulen unterrichten knapp 60 % und die Hauptschulen rund 31 % der SuS mit SpFb an allgemeinen Schulen. Die Realschulen und Gymnasien sind bisher nur mit einem kleinen Teil der inklusiv unterrichteten SuS mit SpFb konfrontiert; ihr Anteil beträgt nur rund 8 % (KMK, 2021). Diese Analyse macht deutlich, dass die Grund- und Mittelschulen eine breite Expertise für die Inklusion von SuS benötigen, die lernzieldifferent unterrichtet werden. In der Konsequenz bedeutet dies, dass Lehrkräfte in erhöhtem Maße Kompetenzen im Hinblick auf die Differenzierung und Elementarisierung von Unterricht benötigen (z. B. Terfloth & Cesak, 2016). Angesichts weiterer Herausforderungen, wie zum Beispiel der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Grund- und Mittelschulen ebenfalls deutlich überrepräsentiert sind

(Selmayr & Dworschak, 2021), zeigt sich hier der insgesamt hohe Anspruch, der an diese Schularten gestellt wird. Die Realschulen und Gymnasien sind dahingegen vor allem mit SuS mit körperlicher Behinderung und Sinnesbeeinträchtigungen konfrontiert. Die Anforderungen für diese SuS im Kontext Inklusion beziehen sich weniger auf die inhaltliche und didaktische Ausrichtung des Unterrichts als vielmehr auf technische Unterstützung bei der Darbietung bzw. Verarbeitung der Unterrichtsinhalte. Hier kann der Mobile Sonderpädagogische Dienst eine wichtige Rolle bei der Beratung der Lehrkräfte spielen bzw. Schulbegleitungen spezifische Unterstützungsmaßnahmen übernehmen (z. B. Dworschak, 2012; Bringmann 2013), währenddessen die Lehrkräfte der Grund- und Hauptschulen sich der Frage der Unterrichtsgestaltung insgesamt annehmen müssen.

## Literatur


- Agresti, A. (1996). *An Introduction to Categorical Data Analysis*. John Wiley & Sons.
- Andréß, H.-J., Hagenaars, J & Kühnel, S. (1997). *Analyse von Tabellen und kategorialen Daten*. Springer.
- Alba, R. (1988). Interpreting the Parameters of Log-Linear Models. In: S. Long (Hrsg.), *Common Problems / Proper Solutions. Avoiding Error in Quantitative Research* (S. 259–295). Sage.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Retrieved from <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>.
- BayEUG (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen): *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), das zuletzt durch Gesetz vom 23. Juli 2021 (GVBl. S. 432) geändert worden ist*. Retrieved from <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>.
- BfS (Bundesamt für Statistik). (2014). *Allgemeinbildende Schulen Schuljahr 2013/2014*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Retrieved from [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/\\_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html).
- BfS (Bundesamt für Statistik). (2020). *Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2019/20*. Retrieved from [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/\\_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/_publikationen-innen-schulen-allgemeinbildende.html).
- Blanck, J. M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion: Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer*. Retrieved from <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-501.pdf>




- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2011). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland*. Retrieved from <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/staatenbericht-2011.html>.
- Bringmann, M. (2013). *Einsatz technischer Hörhilfen bei der Unterrichtung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen*. Dr. Kovac.
- Dworschak, W. (2012). Assistenz in der Schule. Pädagogische Reflexion zur Schulbegleitung im Spannungsfeld von Schulrecht und Eingliederungshilfe. *Lernen konkret*, 31, 2–7.
- Dworschak, W. (2017a). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 31–43.
- Dworschak, W. (2017b). Schulische Inklusion – eine Frage des richtigen Labels?! Für Grautöne in einer schwarz-weißen Bildungsstatistik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68, 404–413.
- Dworschak, W. & Selmayr, A. (2021). Bildungsbiografische Aspekte. In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFG II)* (S. 57–77). Athena bei wbv.
- Eckert, T. (2019). Statistische Analyse nominal skalierten Merkmale. In J.-M. Lorenzen, L.-M. Schmidt, & D. Zifonun (Hrsg.), *Methodologien und Methoden der Bildungsforschung* (S. 225–243). Beltz.
- Eckert, T. (2021). Eigenschaften der Indikatoren zum Monitoring von Inklusion. *Bildungsforschung*, 1, 1–21. <https://doi.org/10.25656/01:22554>
- Eckert, T. & Dworschak, W. (in Vorbereitung). *Gelingt Inklusion in allen Förderschwerpunkten gleich? Förderschwerpunktspezifische Analysen von Inklusion anhand des Indikators Inklusionsorientierung*
- Füchsel, S. & Hellmann, A. (2014). Evaluation der Förderung im Sprachheilkindergarten. *Praxis Sprache*, 59, 151–160.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Verlag Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020035>
- Hollenbach-Biele, N. & Kober, U. (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule*. Verlag Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2018050>
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016*. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_214\\_SoPaeFoe\\_2016.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020a). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223\\_SoPae\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2020b). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2020*. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020\\_Anlagen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2020_Anlagen.pdf).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2021). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2019/20*. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2019.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2019.pdf).

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022a). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. Retrieved from [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231\\_SoPaeFoe\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2022b). *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2022*. Retrieved from <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Defkat2022.pdf>.
- Ratz, C & Reiter, U. (2012). Die Jakob-Muth-Schule Nürnberg und ihre ‚intensiv-kooperierenden Klassen‘ (IKON). In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 211–225). Athena.
- Tegge, D. (2020). *Inklusion als schulischer Transformationsprozess*. Klinkhardt.
- Terfloth, K. & Cesak, H. (2016). *Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht*. Reinhardt.
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 575–591. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/R6X2U>.
- SchulG RP (Schulgesetz Rheinland-Pfalz): *Schulgesetz (SchulG) vom 30. März 2004 in der Fassung vom 26.06.2020, gültig ab 01.08.2020*. Retrieved from [http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/n3z/page/bsrlprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint](http://landesrecht.rlp.de/jportal/portal/t/n3z/page/bsrlprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-SchulGRP2004rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint).
- Selmayr, A. & Dworschak, W. (2021). Soziobiografische Aspekte In D. Baumann, W. Dworschak, M. Kroschewski, C. Ratz, A. Selmayr & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFG II)* (S. 35–55). Athena bei wbv.
- Weishaupt, H. (2019): Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 14, 251–267. <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14.15>.

## Autorinnen- und Autorenhinweis:

 Thomas Eckert  
<https://orcid.org/0000-0002-0446-2005>

 Wolfgang Dworschak  
<https://orcid.org/0000-0003-2276-5461>

### Korrespondenzadressen:

Prof. Dr. Thomas Eckert  
LMU - Institut für Pädagogik  
Leopoldstrasse 13  
D-80802 München  
[eckert@lmu.de](mailto:eckert@lmu.de)

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak  
Universität Regensburg  
Institut für Bildungswissenschaften  
Sedanstraße 1  
D-93055 Regensburg  
[wolfgang.dworschak@ur.de](mailto:wolfgang.dworschak@ur.de)

Erstmals eingereicht: 10.08.2022

Überarbeitung eingereicht: 30.10.2022

Angenommen: 21.11.2022