

Liesebach, Jochen

Die Macht der "irrationalen Zahlen"

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 2 (2020) 2, S. 208-219



Quellenangabe/ Reference:

Liesebach, Jochen: Die Macht der "irrationalen Zahlen" - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 208-219 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252075 - DOI: 10.25656/01:25207

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252075>

<https://doi.org/10.25656/01:25207>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Macht der „irrationalen Zahlen“

Jochen Liesebach

Abstract

Die bundesweiten Angaben zur sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz dienen zum einen als Orientierungswissen und zum anderen als Reverenz- bzw. Vergleichswert für die Inklusionsbemühungen der Bundesländer. Auch wenn die Daten aus wissenschaftlicher Sicht umstritten sind, liefern sie eine Perspektive auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. In diesem Beitrag werden mit Fokus auf die Fachrichtung Emotionale und Soziale Entwicklung die bundesweiten Datensätze präsentiert und verglichen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung und der Veränderung der Daten in den vergangenen 20 Jahren. Anschließend werden Besonderheiten aus den jeweiligen Bundesländern aufgegriffen und zur Diskussion gestellt.

Keywords

Integration/Inklusion, Entwicklung der Schülerzahlen, Kritik an der Bedeutung von Zahlen

1 Einleitung

Grundlage für die Vorstellung der nachfolgenden bundesweiten Ergebnisse und Entwicklungen, sowie in der Folge der einzelnen Bundesländer, sind die Datensätze zur Schulstatistik der Kultusministerkonferenz. Die Erfassung der schulstatistischen Daten hat eine lange Tradition. Schon 1960 wurden übergreifende Daten zum Schulwesen veröffentlicht, seit 1982 liegt die Dokumentation für „Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen“ und mit dem Schuljahr 1992 auch für die Sonderpädagogische Förderung an Schulen vor (KMK, 1999a; KMK, 1999b; KMK, 2007; KMK, 2008; KMK, 2019a; KMK, 2019b). Statistisch wurden bis 1998 die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ausschließlich an Förderschulen erfasst. Seit dem Schuljahr 1999 sind auch integrativ beschulte Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Datensätzen aufgeführt. Für die Erfassung und zur Vergleichbarkeit der Daten dient den Schulen der Definitionskatalog der Kultusministerkonferenz (KMK, 2018) als Orientierungshilfe. Aufgrund der Vielfalt der Organisationsformen im schulischen Sektor, der formalen Vorgaben bei der Zuweisung von Förderbedarfen sowie der Umsetzung der Förderung innerhalb der Bundesländer, kann eine bundesweite Gesamterfassung jedoch nur grobe Definitionen und Rahmen vorgeben. Für die nachfolgenden Ausführungen sind in Bezug auf die sonderpädagogische Förderung und die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, aus dem Definitionskatalog drei wesentliche Aspekte zu benennen (KMK, 2018):

- bei der statistischen Erfassung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gilt die tatsächlich stattfindende sonderpädagogische Förderung, unabhängig davon, ob ein Förderbedarf offiziell festgestellt wurde oder nicht.
- bei der Zuordnung der Förderschwerpunkte werden die Kategorien nach dem KMK-Beschluss „Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK, 1994) zugrunde gelegt. Zusätzlich wird die Kategorie „keinem Förderschwerpunkt zugeordnet“ ergänzt.
- Klassen innerhalb der allgemeinbildenden Schule, die als Ganzes sonderpädagogisch gefördert werden, werden statistisch den Förderschulen zugerechnet.

Es wird deutlich, dass mit diesen weit gefassten statistischen Kategorien erhebliche Interpretationsräume bei der Erfassung und Zuordnung der Daten gegeben sind. Auf diesen Aspekt in der Konstruktion der Bildungsstatistik wurde bereits unter verschiedenen Perspektiven hingewiesen: auf der Gesamtebene (Dietze, 2011; Malecki, 2013; Malecki, 2014), in der Begriffsbildung (Dworschak, 2017) und zuletzt bezogen auf die konkrete Diagnostik und Förderung an Schulen (Schuck, Rauer & Prinz, 2018).

Die statistischen Erhebungen gewinnen als „Orientierungswissen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft“ (Dworschak, 2017, S. 31) zunehmend an Bedeutung – einerseits durch die Relevanz von Quoten als vermeintliches Fortschrittsmerkmal des inklusiven Transformationsprozesses (Wöcken, 2014; Preuss-Lausitz, 2019), andererseits durch eine zunehmende Ökonomisierung des Bildungsbereiches, in dem Zahlen und Daten vermehrt Steuerungsprozesse der Schulentwicklung beeinflussen (Herz, 2015; Ellinger, 2016; Hoyer & Liesebach, 2018). Dementsprechend beziehen sich eine Vielzahl von Veröffentlichungen der vergangenen Jahre direkt oder indirekt auf die Datensätze der Kultusministerkonferenz.

Um diese Daten kritisch zu würdigen, wurden für diesen Beitrag sämtliche Einzeldatensätze der KMK-Statistiken seit 1992 zusammengefügt und aus verschiedenen Perspektiven (Bun-

desland, Schulformen, Förderschwerpunkte, integrative und separierende Settings) betrachtet und verglichen. Die deskriptiven Darstellungen der Ergebnisse und Entwicklungen sollen dabei nicht als Abbild einer vermeintlichen Wirklichkeit, sondern in ihrer bildungspolitischen Wirkung hinterfragt und diskutiert werden.

2 Bundesweite Datenlage

Eine der wesentlichen Kennziffern in der Schulstatistik ist die sogenannte Förderquote. Sie dient nicht nur als möglicher Referenzwert für Prävalenzen (Stein, 2011), sondern ebenso als Berechnungsgrundlage für zukünftige Bedarfe von Ressourcen, beispielsweise bei der Vergabe der Grundversorgung oder der systemischen Zuweisung für inklusive Schulen. Die Förderquote wird darüber hinaus in eine Integrations- (Inklusions-) und Separations- (Exklusions-) Quote unterteilt, um den Stand der inklusiven Förderung wiederzugeben (zur Unterscheidung der Begrifflichkeiten vgl. Dworschak, 2017). Die Förderquote gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler an. Im Bundesdurchschnitt ist diese Förderquote in den vergangenen Jahren kontinuierlich von 5,09% (1999) auf 7,19% (2016¹) angestiegen. Interessant ist, dass dieser Anstieg der Quote weniger auf einen absoluten Anstieg von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf einen relativen, der durch den demografisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen insgesamt (vgl. Abb. 1) bedingt wird. So stieg die reale Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf vergleichsweise moderat von ca. 470.000 (1999) auf ca. 520.000 (2016), während die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler um fast 2 Millionen sank.

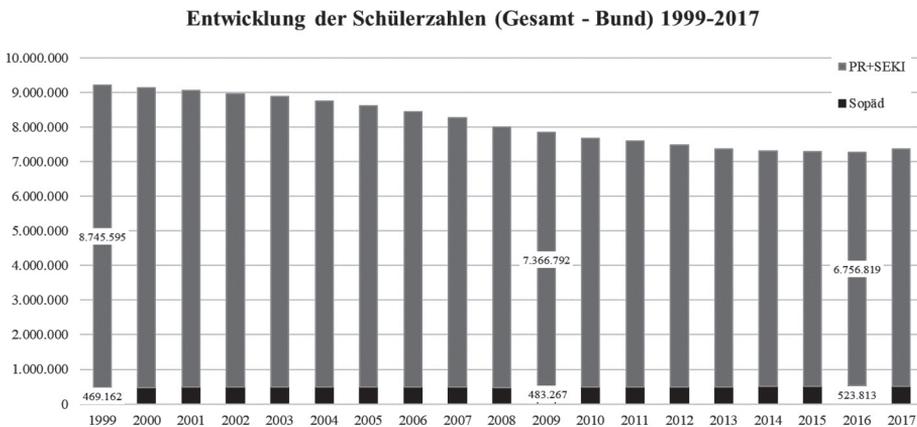


Abb. 1: Entwicklung der bundesweiten Schülerzahlen (absolute Zahlen); Vergleich allgemeine Schülerzahlen (grau) und Schülerzahlen mit einem Förderbedarf (schwarz). (KMK 1999a, 1999b, 2019a, 2019b; eigene Berechnungen)

1 Hier wird 2016 als Wert herangezogen, da aufgrund von Veränderungen in der Erhebungsvorgehensweise mancher Bundesländer (vgl. Kapitel 3) der aktuelle Wert von 2017 ungenau ist.

Diese Entwicklung der Förderquote in Zusammenhang mit dem realen Absinken der Gesamtschülerzahlen lässt verschiedene Interpretationen zu. Sie betreffen sowohl Anerkennungsfragen von Förderbedarfen als auch die Legitimation der sonderpädagogischen Förderung an sich. Eine mögliche Dekategorisierung im Zuge des fortschreitenden Inklusionsprozesses durch die Auflösung der Behinderungskategorien (Ahrbeck, 2011) ist zumindest statistisch vorerst nicht zu verzeichnen.

Der moderate Anstieg der realen Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf verteilt sich dabei keineswegs gleichwertig auf die einzelnen Förderschwerpunkte. Vielmehr ergeben sich völlig unterschiedliche Entwicklungen: So sank im Zeitraum von 1999 bis 2017 die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen um ca. 80.000, während die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in allen anderen Förderschwerpunkten anstieg. Die größten Zuwächse von ca. 33.000 (1999) auf aktuell ca. 82.000 (2017) entfielen dabei auf den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (vgl. Abb. 2). Während 1999 nur 7,0% aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf dem Bereich Emotionale und Soziale Entwicklung zugeordnet wurden, stieg dieser Anteil kontinuierlich um 9,3 Prozentpunkte auf mittlerweile 16,3% (2017) an.

Dabei sind die Zuwächse in beiden schulischen Organisationsformen (Integration/Separation) jedoch mit deutlich unterschiedlicher Ausprägung zu verzeichnen. Während die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an Förderschulen im Zeitraum von 1999 bis 2017 um ca. 15.000 anstieg, verfünffachte sich die Anzahl in der Integration von ca. 7.500 auf ca. 42.000. Betrachtet man nur die Zeitspanne nach der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009-2017), wird der enorme Anstieg besonders in der integrativen Beschulung noch deutlicher (vgl. Abb. 2). Damit hat der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung bundesweit den größten Integrationsanteil (51,4%), dicht gefolgt von Lernen (50,8%), Sehen (45,9%), Hören (43,9%) und Sprache (43,3%). Die Förderschwerpunkte Motorisch-körperliche (31,7%) und Geistige Entwicklung (10,3%) werden anteilig deutlich seltener integrativ beschult.

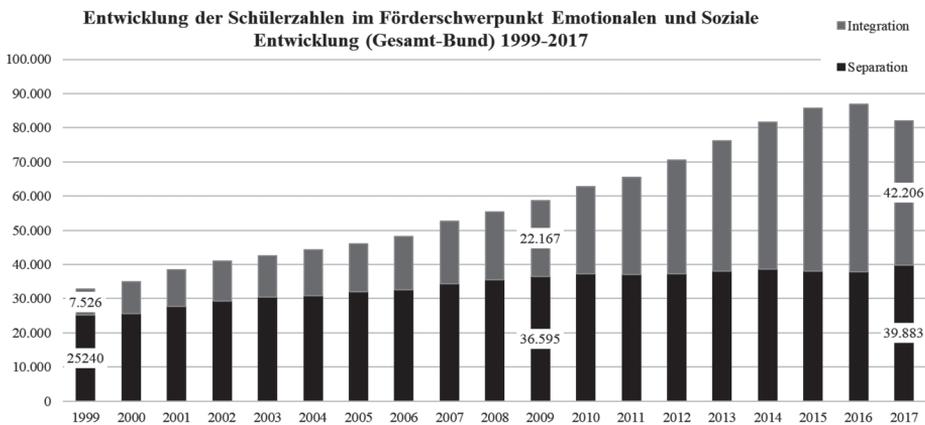


Abb. 2: Entwicklung der bundesweiten Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung unterschieden nach Beschulungsform: Integration (grau), Separation (schwarz). (KMK, 1999a, 2019a, 2019b; eigene Berechnungen)

Besonders bei der Bestimmung von Prävalenzen, aber auch bei der Diskussion um eine ausreichende Ressourcenversorgung von Schulen gilt es noch einen weiteren Aspekt bei der statistischen Erfassung und der Berechnung der Förderquote zu berücksichtigen. Die Quote beschreibt den Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zur Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I (einschließlich Förderschulen). Der Sekundarbereich II wird in dieser Verhältnisrechnung aber nicht berücksichtigt. Diese Nicht-Berücksichtigung ist nicht nur im Sinne eines inklusiven Schulsystems fragwürdig, sondern verzerrt auch mögliche Vergleiche beispielsweise mit epidemiologischen Datenerhebungen (Stein, 2011). Für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung lag 2017 die bundesweite Förderquote nach der herkömmlichen Berechnung bei 1,20%. Würden die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II miteinbezogen, fiel diese Förderquote auf 0,78%. Unabhängig davon, welche Berechnung zugrunde gelegt wird, besteht weiterhin eine erhebliche Spanne zwischen den Ergebnissen epidemiologischer Datenerhebungen (zwischen 10%-20% Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten²) und der tatsächlichen sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung (Stein, 2011, S. 362).

Zwischenfazit

Bevor im Folgenden auf die Besonderheiten der KMK-Statistiken in den einzelnen Bundesländern eingegangen wird, soll ein kurzes Zwischenfazit die wesentlichen Ergebnisse der Entwicklungen im Zeitraum von 1999 bis 2017 zusammenfassen:

- trotz des deutlichen Rückgangs der Gesamtschülerzahlen blieb die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf konstant bei ca. 500.000.
- dabei änderte sich die Verteilung innerhalb der Förderschwerpunkte erheblich. Die Zahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung erhöhten sich im angegebenen Zeitraum deutlich um fast 50.000 Schülerinnen und Schüler.
- im Gegensatz zu anderen Förderschwerpunkten stieg sowohl die Anzahl leicht in separierenden und besonders stark in integrativen Beschulungsformen,
- so dass mittlerweile mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunktes integrativ beschult werden.
- im Vergleich mit epidemiologischen Untersuchungen ist jedoch weiterhin von einer massiven Unterversorgung im Förderschwerpunkt auszugehen.

3 Besonderheiten in den Bundesländern

Die einseitige Betrachtung der bundesweiten Datenlage als Orientierungswissen ist problematisch, weil im Vergleich der einzelnen Bundesländer höchst unterschiedliche Voraussetzungen, Konzepte und Maßnahmen wesentlichen Einfluss auf Entwicklungen in den Förderschwerpunkten haben. Diese Differenzen bilden sich ebenfalls in der jeweiligen Datenlage zur sonderpädagogischen Förderung der Bundesländer ab. Im Folgenden werden nun Be-

2 Stein (2011) weist zurecht darauf hin, dass die Kategorien „psychische Störungen“ und „emotionaler und sozialer Förderbedarf“ nicht deckungsgleich sind, jedoch weite Überschneidungen aufweisen. Auch wenn die Kategorie „psychischen Auffälligkeiten“ in den KiGGS-Studien (Klipker, Baumgartner, Göbel, Lampert & Hölling, 2018) sehr viel weichere Kriterien anlegen, besteht im Vergleich der beiden Kategorien eine nicht unerhebliche Diskrepanz.

sonderheiten der Länder dargestellt, wobei der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung sowie dessen inklusive Beschulung im Fokus stehen.

Dabei ist zunächst darauf hinzuweisen, dass zwischen den Bundesländern große Unterschiede in der Schülerpopulation bestehen. Nordrhein-Westfalen beschult beispielsweise mit 22,6% fast ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik. Die Bundesländer Bremen (0,8%), Saarland (1,1%), Mecklenburg-Vorpommern (1,8%), Hamburg (2,1%), Sachsen-Anhalt (2,3%), Thüringen (2,4%), Brandenburg (2,8%), Schleswig-Holstein (3,6%) und Berlin (4,2%) nehmen statistisch nur wenig Einfluss auf Gesamtquoten und -ergebnisse.

Der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen lassen sich anschaulich Probleme aufzeigen, die sich beim Vergleich der Bundesländer mit ihren unterschiedlichen Schülerpopulationen ergeben und es lässt sich verdeutlichen, welche Auswirkungen Veränderungen auf die bundesdeutschen Gesamtquoten haben können. Nordrhein-Westfalen liegt mit seiner Förderquote von 8,37% leicht über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Von allen Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf entfallen auf den Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung anteilig 23,1%. Aufgrund der hohen Schülerpopulation sind dies in realen Zahlen 30.850 Schülerinnen und Schüler. Bezogen auf die bundesweite Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung werden 37,6% in Nordrhein-Westfalen beschult (vgl. Tab. 1). Neben Nordrhein-Westfalen sind besonders in Mecklenburg-Vorpommern (23,9%), Berlin (21,6%) und Sachsen-Anhalt (20,9%) der hohe Anteil des Förderschwerpunktes auffällig und wesentlich für die sonderpädagogische Förderung. Doch während in Nordrhein-Westfalen der hohe Anteil bedeutsam für die gesamte Bundesrepublik ist, sind die hohen Anteile der übrigen Länder aufgrund ihrer niedrigen Schülerpopulationen nur in ihrer länderübergreifenden Summe bedeutend.

In den Bundesländern Saarland (2,4%), Bayern (3,6%), Rheinland-Pfalz (4,9%), Schleswig-Holstein (6,0%) und Bremen (9,0%) fällt der Förderbedarf anteilig an allen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern eher gering aus. Der niedrige ES-Anteil im Saarland begründet sich beispielsweise durch die Umstellung des Verfahrens zur Anerkennung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen. Diese sind nur noch bei der Umschulung in Förderschulen erforderlich und somit können integrativ beschulte Schülerinnen und Schüler nicht mehr erfasst werden (KMK, 2019a). Fragwürdig ist in diesem Zusammenhang, ob die integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler auch nicht mehr – laut Definitionskatalog – gefördert werden. Die letzten noch quantitativ erfassten Daten aus dem Saarland für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung stammen von 2015. Damals lag die Förderquote mit 9,1% recht hoch, der ES-Anteil mit 12,0% eher niedrig.

In Bayern führt ebenfalls eine Umstellung des Anerkennungsverfahrens zum niedrigen ES-Anteil bei einer vergleichsweise durchschnittlichen Förderquote (7,40%). Hier wird zwar ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, jedoch nicht weiter in quantitativ bestimmbare Förderschwerpunkte spezifiziert (KMK, 2019a). Hinzu kommt, dass seit dem Schuljahr 2017 auch die integrative Förderung nur noch summarisch und nicht mehr in Förderschwerpunkten aufgegliedert dargestellt wird. Bezieht man als Hilfsmittel auch hier die noch zur Verfügung stehenden Daten (2016) mit ein, so läge der ES-Anteil bei 9,0%.

Tab. 1: Spalte (1) Bundesland: Bundesländer (sortiert nach Größe der Schülerpopulation); Spalte (2) Förderquote: allgemeine Förderquote im jeweiligen Bundesland; Spalte (3) Anteil-ES: Anteil des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung an der Gesamtanzahl der Schüler mit Förderbedarf im jeweiligen Bundesland; Spalte (4) Anzahl ES: absolute Schülerzahl mit Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung im jeweiligen Bundesland; Spalte (5) Anteil ES-Bund: Anteil des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung aus dem jeweiligen Bundesland an der bundesweiten Gesamtzahl des Förderschwerpunktes. (KMK, 1999a, 2019^a, 2019b; eigene Berechnungen)

Der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in den Bundesländern				
Bundesland	Förderquote	Anteil ES	Anzahl ES	Anteil ES Bund
Nordrhein-Westfalen	8,37%	23,1%	30.850	37,58%
Bayern	7,40%	3,6%	2.898	3,53%
Baden-Württemberg	8,08%	18,2%	13.975	17,02%
Niedersachsen	7,21%	17,8%	9.488	11,56%
Hessen	5,75%	11,9%	3.673	4,47%
Rheinland-Pfalz	6,33%	4,9%	1.080	1,32%
Sachsen	8,99%	19,3%	5.479	6,67%
Berlin	8,13%	21,6%	5.187	6,32%
Schleswig-Holstein	6,79%	6,0%	1.018	1,24%
Brandenburg	8,47%	18,7%	3.188	3,88%
Thüringen	6,81%	17,0%	1.921	2,34%
Sachsen-Anhalt	9,52%	20,9%	3.272	3,99%
Hamburg	8,93%	16,0%	2.133	2,60%
Mecklenburg-Vorpommern	10,46%	23,9%	3.090	3,76%
Saarland	4,32%	2,4%	80	0,10%
Bremen	7,57%	9,1%	392	0,48%
BUND	6,85%	16,3%	82.089	100,00%

Die Daten in Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Bremen für den Förderschwerpunkt sind im Gegensatz dazu nicht mit Veränderungen der Verfahren zu erklären. In Bremen schwankt seit Jahren die Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf. Darüber hinaus ist Bremen eines der wenigen Bundesländer, in denen die Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Lernen von 1517 (1999) auf 2391 (2017) deutlich angestiegen sind. Gleichzeitig sind die Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in diesem Zeitraum stetigen Schwankungen ausgesetzt: von 154 (1999) auf 446 (2002) auf wiederum 180 (2011) und 392 (2017). Diese Schwankungen waren ausschließlich in integrativen Beschulungsformen zu verzeichnen. Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz haben in der gesamten Zeitspanne grundsätzlich einen niedrigen ES-Anteil, der in Schleswig-Holstein leicht gestiegen ist und in Rheinland-Pfalz über die 20 Jahre erstaunlich konstant bei ca. 1000 Schülerinnen und Schülern (4,9%) geblieben ist.

Thüringen besitzt statistisch gesehen insofern ein Alleinstellungsmerkmal, als es zum einen mit 17,0% einen durchschnittlichen ES-Anteil aufweist und zum anderen keine Verfahrensänderungen bei der quantitativen Erfassung gegeben hat. Trotzdem ist Thüringen das einzige Bundesland, in dem sich die Schülerzahlen im Förderschwerpunkt nach einem raschen Anstieg von 1542 (1999) auf 2376 (2010) wieder auf 1921 (2017) verringerten.

Die Integration im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Abschließend soll noch ein Blick auf die Datenlage zur Integration im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung geworfen werden. Einschränkend sei noch einmal auf die statistisch unpräzise und durch die fehlende Berücksichtigung der Sekundarstufe II fragwürdige Auslegung des Begriffs Integration/Inklusion im Definitionskatalog der Kultusministerkonferenz hingewiesen (vgl. Kap.1).

Tab. 2: Spalte (1) Bundesland: Bundesländer (sortiert nach Größe der Schülerpopulation); Spalte (2) Int-Anteil GES: Anteil der integrativ beschulten Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf an der Gesamtschülerzahl mit Förderbedarf im jeweiligen Bundesland. Spalte (3) In-Anteil ES 1999: Anteil der integrativ beschulten Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung an der Gesamtschülerzahl mit dem Förderbedarf im jeweiligen Bundesland zum Zeitpunkt 1999; Spalte (4) Int-Anteil ES 2017: Anteil der integrativ beschulten Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung an der Gesamtschülerzahl mit dem Förderbedarf im jeweiligen Bundesland zum Zeitpunkt 2017. (KMK, 1999a, 2019a, 2019b; eigene Berechnungen)

Integrative Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung			
Bundesland	Int-Anteil GES	Int-Anteil ES 1999	Int-Anteil ES 2017
Nordrhein-Westfalen	42,2%	10,9%	47,1%
Bayern	30,9%	41,4%	2,2%
Baden-Württemberg	35,3%	22,8%	42,9%
Niedersachsen	54,4%	4,0%	59,4%
Hessen	29,6%	28,1%	42,9%
Rheinland-Pfalz	33,0%	12,5%	15,3%
Sachsen	33,2%	0,0%	74,7%
Berlin	66,1%	77,9%	76,6%
Schleswig-Holstein	68,7%	0,0%	86,4%
Brandenburg	48,9%	61,1%	86,4%
Thüringen	42,0%	0,0%	65,3%
Sachsen-Anhalt	33,2%	0,0%	58,1%
Hamburg	66,2%	0,0%	99,0%
Mecklenburg-Vorpommern	37,6%	38,0%	83,5%
Saarland	0,0%	0,0%	0,0%
Bremen	84,7%	55,2%	82,1%
BUND	37,1%	23,0%	51,4%

Wie schon erwähnt, liegt in nahezu allen Bundesländern der Integrationsanteil im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung über dem gesamten sonderpädagogischen Integrationsanteil des jeweiligen Bundeslandes (vgl. Tab. 2). Ausnahmen bilden wiederum die Bundesländer Bayern und das Saarland (Umstellung der Anerkennungsverfahren), Bremen und Rheinland-Pfalz. Für die beiden letztgenannten Bundesländer kann nur darauf verwiesen werden, dass sie statistisch eine vergleichsweise niedrige Anzahl von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt haben (s.o.).

Im Zeitraum von 1999 bis 2017 sind, wie zu erwarten war, in fast allen Bundesländern die Integrationsanteile im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung deutlich angestiegen. Hier bildet neben Bayern und dem Saarland nur Berlin eine Ausnahme, da in Berlin bereits 1999 der Integrationsanteil mit 77,9% überdurchschnittlich hoch lag. Besonders in Niedersachsen (+55,4%-Punkte), Sachsen (+74,7%-Punkte), Schleswig-Holstein (+86,4%-Punkte), Thüringen (+65,3%-Punkte), Sachsen-Anhalt (+58,1%-Punkte), Hamburg (+99,0%-Punkte) und Mecklenburg-Vorpommern (+45,5%-Punkte) sind die Zuwächse der Integrationsanteile enorm und verweisen auf deutlich veränderte bzw. neue Organisationsformen in der Beschulung im Förderschwerpunkt.

Hier gilt es noch zu berücksichtigen, dass die Zeitspanne (1999-2017) verhältnismäßig groß angelegt ist. In einigen der oben genannten Bundesländer haben sich die Zuwächse in den Integrationsanteilen erst deutlich nach 2009 (Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention) in diesem Maße entwickelt. Erwähnenswert sind hier vor allem Niedersachsen und Hamburg. Beide Bundesländer hatten 2009 noch einen vergleichsweise niedrigen Integrationsanteil im Förderschwerpunkt (NI (2009) = 12,1%; HH (2009) = 38,1%), der sich jedoch innerhalb kürzester Zeit drastisch erhöhte (NI (2017) = 59,4%; HH (2017) = 99,0%).

Niedersachsen und Hamburg sind darüber hinaus interessant, da beide Bundesländer zwar ähnliche Zuwachsraten in den Integrationsanteilen verzeichnen, diese jedoch in unterschiedlicher Form zustande kommen. In Hamburg ging der steigende Integrationsanteil im Förderschwerpunkt mit einem fast vollständigen Rückgang der realen Fallzahlen in der Separation einher. In Niedersachsen stieg innerhalb kürzester Zeit die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung in der Integration von 453 (2009) auf 5635 (2017). Allerdings blieb die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die weiterhin in der Separation beschult werden, nahezu konstant (2009: 3583 und 2017: 3853).

4 Offene Fragen

Nach all diesen Datensätzen und deren Umrechnung in Anzahlen, Anteilen und Quoten, stellt sich die Frage: Müssen diese Ergebnisse und Entwicklungen zur Kenntnis genommen werden, und wenn ja, in welcher Form? Aus sonderpädagogischer Sicht ist unumstritten, wie wenig die Reduktion und die quantitative Verdichtung die real komplexen Problemlagen widerspiegeln oder qualitative Aussagen über die getätigte Praxis zulassen. Jedoch wächst mit einer zunehmenden Ökonomisierung des Bildungssystems die Bedeutung der Rationalisierung und der Technisierung (Höhne, 2015; Bellmann, 2016), unabhängig davon, ob sich das betreffende System hierfür eignet. Werden bundesweite Quoten oder Anteile als Referenzwerte für Grundversorgung oder systemische Ressourcenvergaben genutzt, kann es für eine kleine inklusive Grundschule im Stadtteil Hamburg-Altona durchaus bedeutsam sein, ob in Bayern Veränderungen im Anerkennungsverfahren Förderschwerpunkte „verschwinden“ lassen. Dederling (2016) hat in ihrer Studie über Entscheidungsfindungen in

der Bildungspolitik deutlich gezeigt, wie die Datensätze der KMK als „Steuerungswissen“ an Einfluss gewinnen.

Gerhard Schad ist zuzustimmen: „Zahlenwerte sind trügerische Garanten für Sicherheit, für eine stabil errechnete Wirklichkeit; sie schaffen vielmehr eine Wirklichkeit fernab lebendiger Unwägbarkeit und Unberechenbarkeit.“ (Schad, 2016, S. 137) Die vermeintliche Sicherheit über Zahlenwerte wird in bildungspolitischen Kontexten zunehmend machtvoll eingesetzt und als Begründungshorizont für weitreichende Entscheidungen ge- bzw. missbraucht. Dabei sprechen die Zahlen nicht für sich. Denn würden sie es tun, blieben sie – wie in den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht – irrational (und hier ist nicht der mathematische Zahlbegriff gemeint). Sie bedürfen weiterhin und verstärkt einer sinnvollen sonderpädagogischen Deutung, die Mehrdeutigkeiten und alternative Interpretationen zulässt. Daher muss die trügerische Wirklichkeit der KMK-Datensätze zur Kenntnis genommen werden, denn sie wirft alte und neue Fragen auf und beeinflusst wohlmöglich mehr und mehr die lebendige Unberechenbarkeit.

Gleichzeitig können über die deskriptive Darstellung der Daten durchaus sonderpädagogische Fragen aufgeworfen werden, die jedoch eher mit qualitativen als mit quantitativen Verfahren beantwortet werden können: Welche Auswirkungen hat eine formale Nicht-Berücksichtigung sonderpädagogischen Förderbedarfs auf die sonderpädagogische Praxis vor Ort, beispielsweise im Saarland? Gibt es Unterschiede im Schülerklientel der Integration und der Separation? Und wenn ja, welche sind es? Und warum verändern sich Anteile innerhalb der Förderschwerpunkte so eindeutig, während die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf seit Jahrzehnten nahezu konstant bleibt?

Für die (Sonder-)Pädagogik entsteht somit ein paradoxes Verhältnis im Umgang mit den statistischen Erhebungen. Dienen sie als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungsprozesse, müssen diese kritisch hinterfragt werden. Gleichzeitig eignen sie sich durchaus auch als Ausgangspunkt für Fragestellungen und kritische Interpretationen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Bellmann, J. (2016). Output und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur neuen Steuerung im Bildungssystem* (S. 13-34) Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dederich, K. (2016). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 53-74). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dietze, T. (2011). *Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten*. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/88/88?inline=1> [20.10.2019].
- Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (1), 31-43.
- Ellinger, S. (2016). Ökonomisierung + Inklusion = Evidenzbasierte Pädagogik? In: B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 100-128). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In: S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 59-76). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hoyer, J. & Liesebach, J. (2019). Ökonomisierungsprozesse als Limitierung von Teilhabechancen. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. 1, 186-197.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3 (3), 37–45.

- KMK (2019a). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen 2017/2018*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- KMK (2019b). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen 2017/2018*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- KMK (2018). *Definitionskatalog 2018*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/definitionenkatalog.html>
- KMK (2007). *Dokumentation 214: Sonderpädagogische Förderung an Schulen 2007-2016*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- KMK (2008). *Dokumentation 217: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2008-2017*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html>
- KMK (1999a). *Dokumentation 189: Sonderpädagogische Förderung an Schulen 1999-2008*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- KMK (1999b). *Dokumentation 188: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999-2008*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html>
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- Malecki, A. (2013). *Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2013/05/sonderpaedagogische-foerderung-052013.pdf?__blob=publicationFile
- Malecki, A. (2014). *Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2014/10/sonderpaedagogischer-foerderbedarf-102014.pdf?__blob=publicationFile
- Preuss-Lausitz, U. (2019). Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 468-483.
- Schad, G. (2016). Miniaturen In: B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 129-142). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.) (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen*. Münster: Waxmann.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 324-336.
- Wocken, H. (2014). Verkehrte Inklusion. Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. In H. Wocken (Hrsg.), *Bayern integriert Inklusion* (S. 82-103). Hamburg: Feldhaus.