



Scheer, David; Melzer, Conny

# Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019

Zeitschrift für Heilpädagogik 71 (2020) 11, S. 575-591



Quellenangabe/ Reference:

Scheer, David; Melzer, Conny: Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019 - In: Zeitschrift für Heilpädagogik 71 (2020) 11, S. 575-591 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-247245 - DOI: 10.25656/01:24724

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-247245 https://doi.org/10.25656/01:24724

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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







David Scheer

Conny Melzer

### Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) gibt alle zwei Jahre eine Statistik zur sonderpädagogischen Förderung in Deutschland heraus. Der vorliegende Beitrag stellt eine erstmals durchgeführte Trendanalyse über den gesamten Berichtszeitraum seit dem Schuljahr 1994/95 vor. Insgesamt lässt sich festhalten, dass nur die Förderquote im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen sinkt, alle anderen Schwerpunkte einen bisweilen sehr deutlichen Zuwachs aufweisen. Zudem zeigt sich, dass sich die Entwicklungstrends (Steigungskoeffizienten) von Förder-, Separations- und Integrationsquote mit dem Zeitpunkt des Inkrafttretens der UN-BRK signifikant ändern: Während Förder- und Integrationsquote nach 2009 steiler ansteigen als vorher, zeigt sich bei der Separationsquote eine Trendwende hin zu einer leicht abnehmenden Tendenz.

Häufig werden in Deutschland zur Analyse des Stands der Inklusiven Bildung die bildungsstatistischen Daten der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) und die daraus errechneten Quoten herangezogen (bspw. tun dies versch. Stiftungen, Klemm, 2015; 2018). Für eine Berichterstattung über quantitative Entwicklungstrends ist aus unserer Sicht der notwendige "Rückgriff auf die Bildungsstatistik [...] bisher die einzige mögliche Form einer Generierung von näherungsweise zuverlässigen Daten" (Hillenbrand, 2013, S. 363), obwohl es erhebliche Probleme mit den bisher verwendeten Indikatoren gibt (Dworschak, 2017; Hillenbrand, 2013) und keine Aussagen über die Angebots- bzw. Umsetzungsqualität möglich sind (siehe auch Schwager, 2020). Zunächst stellen wir die Ergebnisse einer Trendanalyse vor, die wir abschließend unter Berücksichtigung der Probleme bildungsstatistischer Analysen diskutieren und daraus Konsequenzen für die Praxis, Bildungsberichterstattung sowie Forschung ziehen.

In der ökonomischen Bildungsforschung werden als Begriffe in aller Regel Förder-, Inklusionsund Exklusionsquote sowie Inklusionsanteil verwendet. Diese Begriffe spiegeln jedoch Begriffsverständnisse wider, die nicht dem theoretischen Diskurs um Inklusion/Exklusion entsprechen
(Dworschak, 2017; Scheer, 2020): Die Diskussion, ab wann von Inklusion gesprochen werden
kann, ist hochgradig theoretisch und stark emotional aufgeladen (Grosche, 2015), während der
Begriff der Exklusion in diesem Zusammenhang schlicht falsch ist, da die damit bezeichneten
Schülerinnen und Schüler ja eben gerade nicht aus dem Bildungssystem ausgeschlossen sind.
Dworschak (2017) schlägt daher die Begriffe Separations- und Integrationsquote, Separationsund Integrationsanteil sowie Förderquote vor (siehe Abbildung 1).

Zusätzlich zu den absoluten Quoten schlägt Dworschak (2017) für die Bundesländer jeweils eine relationale Separations- und Integrationsquote vor, die sich aus einer Multiplikation der jeweiligen absoluten Quote mit dem Quotienten aus bundesweiter und bundeslandspezifischer Förderquote ergibt. In unserer Arbeit greifen wir diesen Vorschlag auf. Da der Schwerpunkt

Zusammenfassung

**Verwendete Begriffe** 

Zeitschrift für Heilpädagogik 71., 2020 Seite 575–591



#### Alle Schülerinnen und Schüler



## Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf





#### Separationsquote

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die schulrechtlich einer Förderschule zugeordnet sind.

Gerechnet an der Zahl aller

Schülerinnen und Schüler.

#### Integrationsquote

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die schulrechtlich einer Allgemeinen Schule zugeordnet sind.
Gerechnet an der Zahl aller Schülerinnen und Schüler.

#### **Separationsanteil**

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die schulrechtlich einer Förderschule zugeordnet sind.

Gerechnet an der Zahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

#### Integrationsanteil

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die schulrechtlich einer Allgemeinen Schule zugeordnet sind.
Gerechnet an der Zahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

#### Förderquote

Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, gerechnet an der Zahl aller Schülerinnen und Schüler. Summe aus Separations- und Integrationsquote.

Abb. 1: Verwendete bildungsstatistische Begriffe (Quelle: Scheer, 2020, S. 137,

in Anlehnung an Dworschak, 2017, S. 33)

Vorliegende Analysen zu inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Förderung dieses Beitrags auf den Bundesergebnissen liegt, werden die länderspezifischen Ergebnisse zusätzlich in einer frei verfügbaren Online-Ergänzung berichtet (Scheer & Melzer, 2020).

Die oben genannten absoluten Quoten werden in regelmäßigem Turnus auf Basis der von den Bundesländern an die KMK gemeldeten Schülerinnen und Schüler im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung ausgewertet (z.B. Klemm, 2015; 2018), ohne jedoch eine vollständige Zeitreihe abzubilden. Eine relationale Quote, wie sie Dworschak (2017) vorschlägt, findet sich in diesen Darstellungen nicht. Weiterhin ist die reine Angabe der als Inklusions-/Exklusionsquote bzw. Inklusionsanteil bezeichneten Integrations-/Separationsquote/-anteil zu kritisieren, teils werden diese scheinbar auch vom Verfasser selbst als absolute Indikatoren für den Erfolg der Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (United Nations, 2006) interpretiert (dies wird treffend kritisch betrachtet von Nöldeke, 2018a; 2018b). Daraus, dass sich die Separationsquote von 2008/09 (4,9%) zu 2016/17 (4,3%) kaum verändert habe und diese Veränderung allein dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen zuzurechnen sei (von 2,1% zu 1,3%), schließt Klemm (2018, S.17) auf einen "eher "magere[n]' Ertrag der Inklusionsentwicklung" – ohne dabei hinreichend zu diskutieren, dass sich über die Qualität des inklusiven Unterrichts mit der Datenlage keine Aussage treffen lässt.

Über die von der Bertelsmann-Stiftung berichteten Quoten hinaus liegt von Kemper und Goldan (2018) eine Analyse des Bildungserfolgs von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Abgangsjahr 2016 vor. Als Indikator für den Bildungserfolg wird hier die Quote der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gewertet, die ihre Schullaufbahn mindestens mit einem Hauptschulabschluss beenden, und zwar neben der Abschlussquote insgesamt auch aufgegliedert danach, ob sie eine Förderschule (Förderschulabschlussquote) oder den inklusiven Unterricht (GU-Abschlussquote) besucht haben. Im Ergebnis zeigt sich über alle Förderschwerpunkte hinweg, dass Schülerinnen und



Schüler im inklusiven Unterricht wesentlich häufiger mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen als an der Förderschule. Interessant ist in diesem Zusammenhang vor allem der Unterschied in den Förderschwerpunkten Sehen (47,7 % vs. 95,7 %), Hören (75,4 % vs. 98,4 %) sowie Körperliche und motorische Entwicklung (28,8 % vs. 89,9 %). Dieser Unterschied könnte darauf hindeuten, dass in diesen Förderschwerpunkten diejenigen Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen, zusätzlich einen Unterstützungsbedarf in einem der zieldifferenten Schwerpunkte (Lernen, Geistige Entwicklung) zugewiesen bekommen haben. Insgesamt spiegelt der in diesen Schwerpunkten besonders deutliche Unterschied ein generelles Problem des Vergleichs zwischen Förderschulabschlussquote und Abschlussquote an Allgemeinen Schulen wider: Denn es kann nicht berücksichtigt werden, dass möglicherweise Schülerinnen und Schüler an einer Förderschule mit anderen Lernvoraussetzungen starten als diejenigen Schüler, die den inklusiven Unterricht besuchen. Für den Schwerpunkt Lernen sind diese sogenannten Kohorteneffekte in einzelnen Lernvoraussetzungen sehr deutlich zu sehen (Stranghöhner, Hollmann, Otterpohl, Wild, Lütje-Klose & Schwinger, 2017, S. 129). Zusätzlich zeigt Schwager (2020) auf, dass "die Wahrscheinlichkeit des Erwerbs eines allgemeinen Schulabschlusses [...] für diese Schülergruppe in starkem Maße von dem Bundesland, dem Besuch einer Förder- bzw. einer Allgemeinen Schule und der besuchten Schulform abhängig" ist (Schwager, 2020, S. 432).

Eine weitergehende Analyse der Prävalenzraten bezieht sich ebenso und explizit auf den Schwerpunkt Lernen im Schuljahr 2016/17 und wird von Goldan und Kemper (2019) für das Bundesland Nordrhein-Westfalen berichtet. Dabei konstatieren die Autorin und der Autor, dass

- erwartungsgemäß mit steigendem Alter das Risiko einer Diagnose im Schwerpunkt Lernen steigt.
- bereits in der Schuleingangsphase eine bedeutende Zahl an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Lernen festzustellen ist, und zwar sowohl an Allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen.
- Disparitäten in der Prävalenzrate auf Kreisebene darauf hindeuten, dass nicht nur heterogene Diagnosekriterien auf Landesebene die Quote an festgestellten Unterstützungsbedarfen beeinflussen, sondern auch weitere Merkmale, die sich auf Kreisebene unterscheiden.

Exemplarisch verbindet zudem Tegge (2020) die vorliegenden bildungsstatistischen Daten bis 2017 mit kommunalen Statistiken des Landkreises Paderborn (NRW) sowie an Schulen selbst erhobenen Indikatoren, um die Dimensionen Input, Prozess und Output des Gemeinsamen Lernens deskriptiv im Detail abzubilden. Hier zeigt sich eine starke Variation der Kennwerte innerhalb eines Landkreises und damit zwischen verschiedenen Schulen.

Der vorliegende Beitrag vertieft diese bildungsstatistischen Analysen, indem erstmals die Daten seit dem Berichten der Sonderpädagogischen Förderung in Allgemeinen Schulen durch die KMK (ab 1999) als kontinuierliche Zeitreihe dargestellt werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, ob sich der Trend der Entwicklung nach der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland (März 2009) verändert hat.

Wir leiten folgende Fragestellungen für eine erweiterte Analyse der KMK-Statistiken ab:

- Wie gestaltet sich der bundesweite Trend inklusiver Bildung mit der Berichterstattung sonderpädagogischer Förderung in Allgemeinen Schulen vor und nach der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009?
- Wie gestaltet sich dieser Trend, wenn die Ergebnisse nach sonderpädagogischen Schwerpunkten differenziert betrachtet werden?
- Gibt es gegenläufige Trends in "verwandten" sonderpädagogischen Schwerpunkten, die im Sinne einer Um-Etikettierung oder Verantwortungsdelegation interpretiert werden könnten?

#### **Datengrundlage**

Im Beitrag wird eine Sekundäranalyse bildungsstatischer Daten der KMK vorgenommen. Herangezogen werden die statistischen Daten ab dem Schuljahr 1994/1995 bis zum Schuljahr 2018/19

Fragestellungen

Methoden

(die jüngsten vorliegenden Daten). Ausgewertet werden jeweils die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (gesamt sowie aufgeteilt nach Förderschwerpunkten) an Allgemeinen Schulen sowie an Förderschulen. Die Auswertung erfolgt für diesen Beitrag auf Bundesebene und wird in einem Projektordner auf der Plattform Open Science Framework (OSF) um Analysen in den einzelnen Bundesländern ergänzt (Scheer & Melzer, 2020). Liegen (z.B. aufgrund von Nachmeldungen einzelner Bundesländer) zu einzelnen Schuljahren unterschiedliche Zahlen vor, werden jeweils die Daten aus der aktuelleren Veröffentlichung heran-

,	,	
gezogen.	Die Zusammenstellung der Datenquellen ist in Tabelle 1	zusam-
mengefas	sst.	

Datenquelle	Schuljahre
DokNr. 223 (KMK, 2020)	2009/2010 - 2018/2019
DokNr. 214 (KMK, 2018)	2007/2008 - 2008/2009
DokNr. 210 (KMK, 2016)	2005/2006 - 2006/2007
DokNr. 202 (KMK, 2014)	2003/2004 - 2004/2005
DokNr. 196 (KMK, 2012)	2001/2002 - 2002/2003
DokNr. 189 (KMK, 2010)	1999/2000 - 2000/2001
DokNr. 185 (KMK, 2008)	1997/1998 – 1998/1999
DokNr. 177 (KMK, 2005)	1994/1995 – 1996/1997

Tab. 1: Ausgewertete Datenquellen für die Schuljahre 1994/95 bis 2018/19 Für den Zeitraum von Schuljahr 1994/95-1998/99 liefert die KMK-Statistik keine separaten Zahlen für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Allgemeinen Schulen. Für den kombinierten Förderschwerpunkt Lernen – Sprache – Emotionale und soziale Entwicklung werden ausschließlich Schülerinnen und Schüler an Förderschulen in der Statistik ausgewiesen.

#### **Datenaufbereitung**

Die vorliegenden Daten wurden in einem Excel-Dokument als Zeitreihe zusammengestellt und die in Abbildung 1 dargestellten Quoten berechnet. Es konnten teilweise Abweichungen der selbst berechneten Quoten von den in den KMK-Dokumentationen selektiv berichteten Quoten festgestellt werden. Die eigenen Berechnungen wurden in diesen Fällen mit den Berechnungen von Hollenbach-Biele (2016) und Klemm (2015; 2018) abgeglichen – diese stimmen mit unseren Berechnungen überein, sodass die Eigenberechnungen den KMK-Quoten vorgezogen werden. Den vollständigen Datensatz haben wir auf der oben genannten Plattform Open Science Framework (OSF) zur Verfügung gestellt.

#### **Datenauswertung**

Die Auswertung erfolgt einerseits visuell in Form von Verlaufsdiagrammen, in denen jeweils die Wechsel von 1998/99 zu 1999/2000 (Beginn der Statistik für Integrations- und Separationsquote) und von 2008/09 zu 2009/10 (Inkrafttreten der UN-BRK) durch eine Lücke markiert sind. In den Diagrammen ist zusätzlich eine Trendlinie eingetragen (gestrichelte Linien). Wie diese berechnet wurde, haben wir für Statistik-Interessierte im Kasten 1 beschrieben. Alle Werte sind in Prozentpunkten angegeben, gemessen an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht.

1 Spezifischer statistischer Hintergrund: Der Trend wurde nach der Methode der kleinsten Quadrate berechnet ("Method of Least Squares", MLS). Dabei wird die Trendlinie so angepasst, dass die Summe der quadrierten Abweichungen der tatsächlichen Datenpunkte von der Trendlinie ihr Minimum erreicht. Die Steigung der Trendlinie (β-Koeffizient) gibt an, um wie viele Prozentpunkte die jeweilige Quote pro Schuljahr steigt oder fällt.

In den Abbildungen werden verschiedene Werte angezeigt. Diese haben folgende Bedeutung:

- Mit der Formel  $y = \beta * x + \alpha$  (Regressionsformel) wird die Trendlinie berechnet.
- In dieser Formel ist β die Steigung: je höher der Wert, desto steiler der Anstieg, desto stärker wachsen die Quoten. Die Steigung gibt an, um wie viele Prozentpunkte die Quote pro Schuljahr steigt oder fällt.
- Mit  $\alpha$  wird der Ausgangspunkt benannt, an dem die Trendlinie im Diagramm beginnt ("die y-Achse schneidet"). Zum Beispiel wird für den Zeitraum 2009 bis 2019 ein Anstieg der Förderquote von 0,14% pro Jahr angezeigt. Wird die Trendlinie rückwärts zum Jahr 1994 verfolgt, so hat sie dort den Wert von 3,8%.
- Das Bestimmtheitsmaß R² sagt aus, wie gut sich die Daten über einen linearen Trend erklären lassen (siehe Kasten 2). Werte sehr nahe an 1 sagen aus, dass ein fast perfekter linearer

Trend vorliegt (also die Steigung  $\beta \neq 0$  ist und alle Datenpunkte sehr nah an der Trendlinie anliegen). Werte nahe 0 sagen aus, dass kein linearer Trend vorliegt (also es entweder keine Steigung gibt oder die Datenpunkte sehr unsystematisch und weit um die Trendlinie herumstreuen). Nach Cohen (1988) gelten Werte von  $R^2 = 0.02$  als niedrig, Werte von  $R^2 = 0.13$  als moderat und Werte von  $R^2 = 0.26$  als hoch. Viele unserer Werte liegen sogar über 0.9, was eine nahezu perfekte Linearität bedeutet.

2 Spezifischer statistischer Hintergrund: Das Bestimmtheitsmaß R² wird berechnet, indem der Quotient aus der Fehlervarianz und der Gesamtvarianz von 1 abgezogen wird. Als Fehlervarianz wird die Summe der quadrierten Abweichungen der tatsächlichen Daten von der Trendlinie bezeichnet. Als Gesamtvarianz wird die Streuung der tatsächlichen Daten um ihren Mittelwert bezeichnet. Die Multiplikation von R² mit 100% ergibt den prozentualen Anteil der Streuung, der auf den Einfluss des linearen Trends zurückzuführen ist. Ein Wert von R² = 0,26 bedeutet demnach, dass 26% der gesamten Streuung der Daten auf den linearen Trend zurückzuführen sind.

Eine zusätzliche inferenzstatistische Analyse wurde für den Vergleich der Phasen 1999/2000 bis 2008/09 und 2009/10 bis 2018/19 vorgenommen (Hinweise siehe Kasten 3). Der Signifikanztest prüft, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass Unterschiede zwischen den Zeiträumen 1999 bis 2009 und 2009 bis 2019 rein zufällig mit dem Inkrafttreten der UN-BRK zusammenfallen. Ein hinreichend kleiner p-Wert gibt einen Hinweis darauf, dass der Zeitpunkt des Inkrafttretens der UN-BRK und eine Änderung des Trends tatsächlich systematisch (signifikant, nicht zufällig) zusammenfallen.

3 Spezifischer statistischer Hintergrund: Mit der Funktion tau USC aus dem Paket scan (Wilbert & Lüke, 2019) wurde in der freien Statistik-Software R (R Core Team, 2019) die Effektstärke Tau-U berechnet und auf Signifikanz geprüft. Tau-U berücksichtigt unterschiedliche Trends in den Phasen (Parker, Vannest, David & Sauber, 2011): Der Tau-U-Wert gibt an, wie viel Prozent der Daten zwischen den beiden Phasen (vor und nach Ratifizierung der BRK) sich nach "Herausrechnens" der Trends nicht(!) überlappen. Ein negatives Vorzeichen bedeutet, dass dabei die Werte der ersten Phase über denen der zweiten Phase liegen. Je weniger Überlappung zwischen den Phasen existiert (also: je größer Tau-U ist), umso stärker ist der Unterschied zwischen ihnen. Interpretiert werden kann der Wert analog zu einer Korrelation (grober Richtwert: 0,1 = kleiner Effekt; 0,3 = mittlerer Effekt; 0,5 = großer Effekt).

Die Trendänderung selbst wurde mittels stückweiser hierarchischer linearer Regression (Hierarchical Piecewise Linear Model [HPLM]) über den Befehl hplm aus demselben Programmpaket analysiert. Hier gibt der Prädiktor "Trend mt" den Trend der Phase A wieder, "Slope Phase B" gibt die Änderung des Trends im Vergleich von Phase A zu Phase B an.

Im Folgenden werden im Fließtext zentrale Aussagen aus den Darstellungen und Berechnungen beschrieben, sowohl zu den Gesamtquoten als auch für einzelne sonderpädagogische Schwerpunkte. Weiterführende und detaillierte Informationen können den Abbildungen (2 bis 14) entnommen werden – hierbei sind die Informationen aus den Kästen 1 bis 3 hilfreich zum Verständnis. Der Fließtext ist so gestaltet, dass er auch ohne Abbildungen verständlich ist.

#### Förderquoten

Bei der Förderquote (siehe Abbildung 1) handelt es sich um die Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, relativiert an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitzeitschulpflicht (Primarstufe und Sekundarstufe I).

**Ergebnisse** 

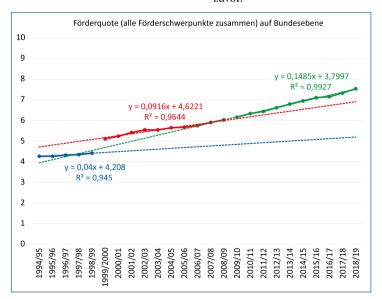


		1994-1999	Förderquote 1999-2009	2009-2019	Separati 1999-2009	onsquote 2009-2019	Integrati 1999-2009	onsquote 2009-2019
Gesamt	$\beta$ $(R^2)$	0,0400 (0,945)	0,0916 (0,9644)	0,1485 (0,9927)	0,0394 (0,7971)	-0,0797 (0,9573)	0,0526 (0,921)	0,2282 (0,9955)
FSP Lernen (R		-0,0158 (0,8462)	-0,0270 (0,5496)	-0,0062 (0,3838)	-0,0483 (0,7524)	-0,1120 (0,991)	0,0214 (0,9092)	0,1058 (0,9971)
FSP Sehen	$\beta$ $(R^2)$	0,0005 (0,0344)	0,0022 (0,8162)	0,0040 (0,9368)	0,0016 (0,7952)	-0,0003 (0,4011)	0,0006 (0,6193)	0,0043 (0,9519)
FSP Hören	$\beta$ (R <sup>2</sup> )	-0,0006 (0,0344)	0,0043 (0,859)	0,0107 (0,9801)	0,0025 (0,8625)	-0,0001 (0,0058)	0,0018 (0,662)	0,0108 (0,9871)
FSP Sprache	$\beta$ (R <sup>2</sup> )	0,0008 (0,1673)	0,0195 (0,9558)	0,0105 (0,7998)	0,0111 (0,9702)	-0,0112 (0,9743)	0,0084 (0,9173)	0,0218 (0,9632)
FSP Körperliche und motorische Entwicklung	$\beta$ (R <sup>2</sup> )	0,0029 (0,7465)	0,0135 (0,981)	0,0124 (0,9399)	0,0097 (0,9907)	0,0001 (0,0063)	0,0039 (0,9375)	0,0122 (0,9761)
FSP Geistige Entwicklung (R		0,0176 (0,9819)	0,0286 (0,9968)	0,0313 (0,9832)	0,0274 (0,9977)	0,0151 (0,95859	0,0012 (0,8365)	0,0162 (0,9898)
$\begin{array}{ccc} \text{FSP Emotionale und} & \beta \\ \text{soziale Entwicklung} & (R^2) \end{array}$		0,0051 (0,8859)	0,0353 (0,9773)	0,0625 (0,9819)	0,0184 (0,9858)	0,0089 (0,8993)	0,0170 (0,9591)	0,0537 (0,9783)
$\begin{array}{ccc} F\"{o}rderschwerpunkt\"{u}bergreifend}/&\beta\\ Ohne~Zuordnung&(R^2) \end{array}$		0,0283 (0,9829)	0,0121 (0,7213)	-0,0110 (0,3615)	0,0138 (0,7727)	-0,0142 (0,5057)	-0,0017 (0,753)	0,0032 (0,889)
Pädagogik bei Krankheit	β (R <sup>2</sup> )	0,0011 (0,7117)	0,0031 (0,9291)	0,0023 (0,6596)	0,0030 (0,929)	0,0020 ( 0,8818)	0,0001 (0,1914)	0,0003 (0,0466)

Tab. 2: Entwicklungstrend (β-Koeffizienten) der Förder-, Separations- und Integrationsquoten (FSP = Förderschwerpunkt)

Tabelle 2 gibt die Trendentwicklung (β-Koeffizienten) der Förderquote über alle Schwerpunkte hinweg und einzeln je sonderpädagogischem Schwerpunkt wieder. Wird ausschließlich die Förderquote über alle Förderschwerpunkte hinweg betrachtet, so zeigt sich (Abb. 2, Tabelle 2):

- In allen Zeitabschnitten liegt R² nahe bei 1, was für einen nahezu perfekten linearen Anstieg der Förderquote im jeweiligen Abschnitt spricht. Das heißt, je Zeitabschnitt steigt die Förderquote gleichmäßig an.
- Dieser Anstieg verläuft in der Zeit ab 1999 mehr als doppelt so steil wie in der Zeit von 1994 bis 1999 und wird ab 2009 noch einmal um ca. 62 % steiler.
- Das deutet darauf hin, dass nach Ratifizierung der UN-BRK deutlich mehr Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf diagnostiziert werden als zuvor.



Bezogen auf die einzelnen Förderschwerpunkte lässt sich feststellen:

Schwerpunkt Lernen (Abb. 3): Es zeichnet sich bereits von 1999-2009 eine Abnahme der Quote ab (auch wenn keine Linearität des Trends gegeben ist), was zur Entwicklung der anderen Förderschwerpunkte gegenläufig ist. Dieser Trend flacht ab dem Schuljahr 2009/10 auf unter 0,01 Prozentpunkte pro Schuljahr ab — was einer Stagnation der Förderquote ab diesem Zeitpunkt nahekommt, auch wenn weiterhin eine leichte Abnahme zu verzeichnen ist.

Abb. 2: Förderquote (alle Förderschwerpunkte zusammen) auf Bundesebene



Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Abb. 3): Im Gegensatz zum Schwerpunkt Lernen liegt in diesem Schwerpunkt ein linearer zunehmender Trend vor. Die Förderquote nimmt nach 1999 deutlich um 0,03 Prozentpunkte pro Jahr zu und ab 2009 um 0,06 Prozentpunkte pro Jahr, was einer Verdopplung des Steigungskoeffizienten entspricht.

Schwerpunkte Sprache und Geistige Entwicklung (Abb. 3): In diesen beiden Schwerpunkten lassen sich Trendunterschiede in den Zeitabschnitten vor und nach der UN-BRK feststellen. Diese bewegen sich in einem eher unbedeutenden Bereich (Unterschied jeweils <0,01 Prozentpunkte pro Jahr), sodass von einem nahezu konstant linearen Anstieg der Förderquoten ab 1999/2000 ausgegangen werden kann. Das heißt, die Förderquoten nehmen im Schwerpunkt Sprache zwischen 0,01 und 0,02 Prozentpunkten pro Jahr und im Schwerpunkt Geistige Entwicklung ca. 0,03 Prozentpunkte pro Jahr zu, und zwar kontinuierlich.

Schwerpunkte Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Sehen (Abb. 4): In diesen Schwerpunkten ist eine sehr flach verlaufende Entwicklung der Förderquote vor 1999 zu erkennen. Zum Schuljahr 1999/2000 hin zeigt sich ein leichter Sprung, der im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung etwas größer ist. Die Quoten steigen anschließend mit einem minimalen Trend kontinuierlich an. Dieser bleibt im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung nach 2009/10 nahezu unverändert (0,014 bzw. 0,012 Prozentpunkte Anstieg pro Jahr), verdoppelt sich allerdings im Schwerpunkt Sehen (0,002 auf 0,004 Prozentpunkte Anstieg pro Jahr) sowie im Schwerpunkt Hören (0,004 auf 0,011 Prozentpunkte Anstieg pro Jahr). Dass der Anstieg im Diagramm sehr steil wirken mag, liegt an der aufgrund insgesamt geringer Fallzahlen notwendigen Herunterskalierung der y-Achse.

Pädagogik bei Krankheit (Abb. 5): Im Schwerpunkt Pädagogik bei Krankheit lässt sich ein geringer, aber seit 1999/2000 sehr konstanter Anstieg der Förderquote (0,003 Prozentpunkte Anstieg pro Jahr bis 2008/09, danach 0,002) nachweisen.

Schwerpunktübergreifend und kombinierte Schwerpunkte (Abb. 5): In den beiden übergreifenden bzw. kombinierten Kategorien lässt sich kein Muster erkennen. Es handelt sich hier scheinbar um zeitweise genutzte Konstruktionen einzelner Bundesländer, die sich lediglich marginal auf die Gesamt-Förderquote auswirken.

Außer in den Schwerpunkten Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Pädagogik bei Krankheit sowie den übergreifenden Konstruktionen gibt es im Wechsel von 2008/09 zu 2009/10 eine Veränderung des Trends der

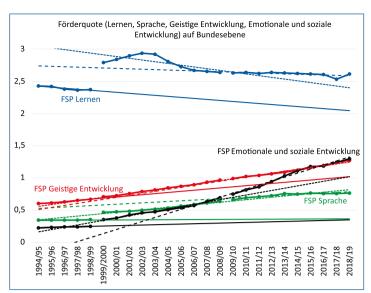


Abb. 3: Entwicklung der Förderquote für alle sonderpädagogischen Schwerpunkte zusammen

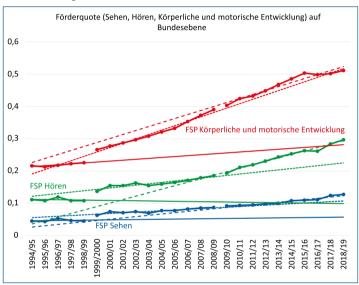


Abb. 4: Entwicklung der Förderquoten in den sonderpädagogischen Schwerpunkten Sehen, Hören, Körperliche und motorische Entwicklung

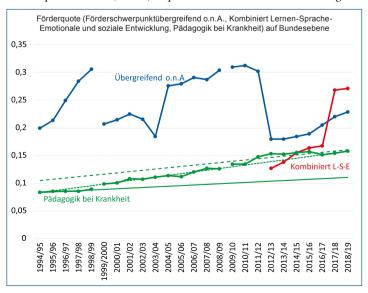


Abb. 5: Entwicklung der Förderquoten im Schwerpunkt Pädagogik bei Krankbeit sowie den übergreifenden Konstrukten

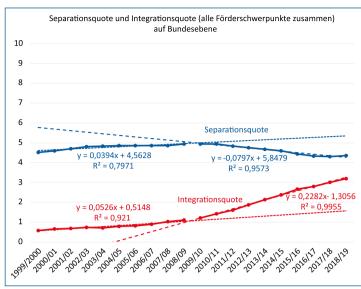


Abb. 6: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für alle Förderschwerpunkte gemeinsam

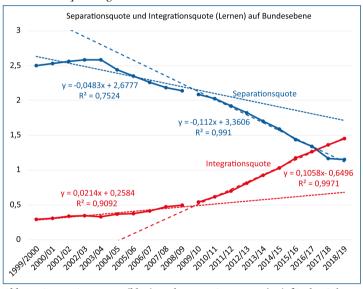


Abb. 7: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Lernen

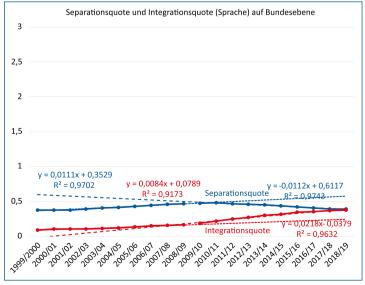


Abb. 8: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Sprache

Förderquote, was einen Hinweis auf Auswirkungen der UN-BRK schließen lässt (Tabelle 2). Allerdings sind diese Entwicklungen in den unterschiedlichen Schwerpunkten teilweise gegenläufig.

#### Vergleich Separations- vs. Integrationsquoten

Bei der Separationsquote (siehe Abbildung 1) handelt es sich um die Zahl aller Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, relativiert an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitzeitschulpflicht (Primarstufe und Sekundarstufe I). Die Integrationsquote (siehe Abbildung 1) ist die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Allgemeinen Schulen, relativiert an der Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Alter der Vollzeitzeitschulpflicht (Primarstufe und Sekundarstufe I). Tabelle 2 gibt auch die Trendentwicklung der Separations- und der Integrationsquote über alle Schwerpunkte hinweg und einzeln je sonderpädagogischem Schwerpunkt wieder.

Für alle Schwerpunkte zusammengefasst (Abb. 6) spiegelt sich die Entwicklung der Förderquoten darin wider, dass ab 2009/10 zwar die Separationsquote jährlich um 0,08 Prozentpunkte abnimmt, die Integrationsquote aber wesentlich steiler ansteigt (0,23 Prozentpunkte pro Jahr). Der Trend der Separationsquote kehrt sich ab 2009 um: Diese nimmt ab diesem Zeitpunkt kontinuierlich ab.

Im Schwerpunkt Lernen zeigt sich hingegen Folgendes: Während vor 2009/10 die Separationsquote deutlich stärker abnimmt (0,048 Prozentpunkte pro Jahr) als die Integrationsquote zunimmt (0,021 Prozentpunkte pro Jahr), halten sich beide Trends ab 2009/10 ungefähr die Waage (Separationsquote - 0,112 Prozentpunkte pro Jahr, Integrationsquote +0,106 Prozentpunkte pro Jahr). Das heißt, dass die Stagnation der Förderquote im Schwerpunkt Lernen auf eine deutlich höhere Quote an Diagnosen im inklusiven Setting zurückgeführt werden kann. Separationsund Integrationsquote überkreuzen sich zum Schuljahr 2017/18, d.h. von diesem Zeitpunkt an ist die Integrationsquote höher als die Separationsquote. Ein ähnliches Bild, wenn auch auf einem niedrigeren Plateau sich bewegend, zeichnet sich im Schwerpunkt Sprache ab. Hier treffen im Schuljahr 2018/19 die beiden Quoten nahezu aufeinander. Auch in diesem Schwerpunkt könnte die Stagnation bzw. der sehr leichte Zuwachs der Förderquote auf mehr Diagnosen im inklusiven Setting zurückgeführt werden.

Im Schwerpunkt Geistige Entwicklung lässt sich die nahezu konstant steigende Förderquote wie folgt aufgliedern: Vor Inkrafttreten der UN-BRK ist die Integrationsquote nahezu stabil, beginnend bei 0,02% im Schuljahr 1999/2000, während die Separationsquote mit 0,0274 Prozentpunkten pro Jahr ansteigt. Ab dem Schuljahr 2009/10 allerdings

flacht sich der Anstieg der Separationsquote auf 0,015 Prozentpunkte pro Jahr ab und stattdessen beginnt in der Integrationsquote ein Anstieg von 0,016 Prozentpunkten pro Jahr.

Im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zeigen sich hinsichtlich der Separationsquote kaum Veränderungen, dafür gibt es aber eine starke Trendänderung bei der Integrationsquote. Dennoch kreuzen sich Integrations- und Separationsquote bereits im Schuljahr 2013/2014, sodass ab diesem Zeitpunkt die Integrationsquote höher als die Separationsquote ist. Dies könnte mehrere Ursachen haben, z.B. ein stärkeres Labelling in der Allgemeinen Schule, eine allgemein sensiblere Problemwahrnehmung oder ein tatsächlicher Anstieg leichter bis mittelschwerer Verhaltensprobleme.

In den Schwerpunkten Sehen und Hören zeigt sich, dass die Separationsquote mit geringen Schwankungen auf einem niedrigen Niveau nahezu konstant erscheint, während sich bei der Integrationsquote jeweils ein 2009/10 beginnender leichter Aufwärtstrend zeigt. Dieser ist im Schwerpunkt Hören etwas stärker ausgeprägt als im Schwerpunkt Sehen. In beiden Schwerpunkten kreuzen sich die beiden Quoten jeweils im Schuljahr 2017/18.

Im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung verläuft der Anstieg der Separationsquote vor dem Schuljahr 2009/10 etwas steiler als die Integrationsquote. Ab 2009/10 stagniert die Separationsquote, während die Integrationsquote ab dann pro Jahr um 0,012 Prozentpunkte ansteigt und sich die Integrationsquote damit von 2009/10 zu 2018/19 nahezu verdoppelt. Ändert sich zukünftig nichts am aktuellen Trend, so würde die Integrationsquote in ca. elf bis zwölf Jahren die Separationsquote übertreffen – allerdings nicht aufgrund eines Rückgangs an Schülerinnen und Schülern an Förderschulen, sondern ausschließlich aufgrund von Neudiagnosen.

Im Schwerpunkt Pädagogik bei Krankheit zeigt sich eine erwartungsgemäß niedrige und konstante Integrationsquote. Allerdings steigt die Separationsquote, wenn auch in einem sehr niedrigen Bereich, seit 1999 konstant und von der UN-BRK scheinbar unbeeinflusst linear an. Das kann bedeuten, dass es seit nunmehr mindestens 20 Jahren einen kontinuierlichen Anstieg chronisch kranker Schülerinnen und Schüler (darunter alle Fachrichtungen, auch Psychiatrie) gibt, die sonderpädagogische Förderung erhalten. Eine Aufteilung auf die medizinischen Fachrichtungen ist der KMK-Statistik nicht zu entnehmen.

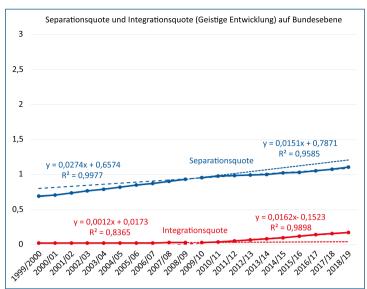


Abb. 9: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung

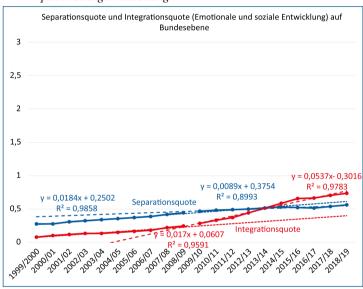


Abb. 10: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

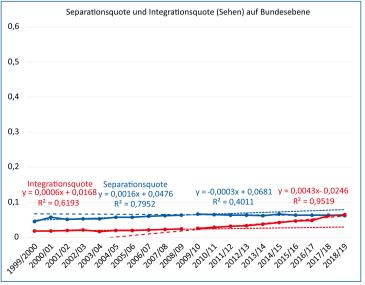


Abb. 11: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Sehen



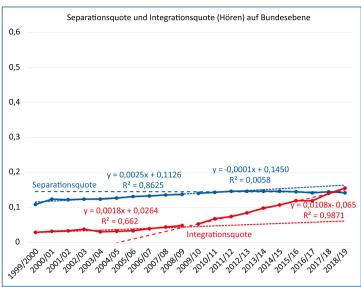


Abb. 12: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Hören

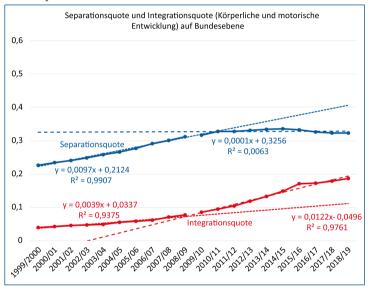


Abb. 13: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

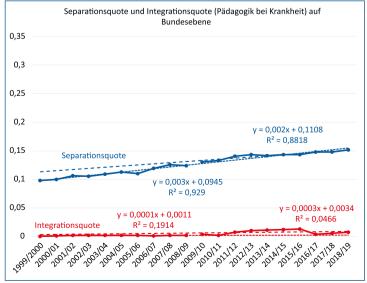


Abb. 14: Separationsquote (blau) und Integrationsquote (rot) für den Schwerpunkt Pädagogik bei Krankheit

### Effektstärke und Signifikanz

Bei der Analyse mit Tau-U (Tabelle 3) wird geprüft, ob es unter Berücksichtigung der Trends von Phase A (1999 bis 2009) und B (2009 bis 2019) einen signifikanten Unterschied zwischen Phase A und Phase B gegeben hat. Bildlich gesprochen und mathematisch nicht vollständig korrekt heißt das: Der Trend beider Phasen wird "herausgerechnet", die Quoten werden trendbereinigt. Dann wird geprüft, wie stark sich die (trendbereinigten) Ouoten von 1999 bis 2009 und von 2009 bis 2019 unterscheiden. Ein negatives Vorzeichen des Tau-U (τ) bedeutet, dass die Werte der ersten Phase über denen der zweiten Phase liegen (niedrigere Quote nach der Ratifizierung der UN-BRK) – ein positives Vorzeichen steht also für eine höhere Quote nach der Ratifizierung der UN-BRK. Je weniger Überlappung zwischen den Phasen existiert (also: je größer Tau-U ist), umso stärker ist der Unterschied zwischen ihnen. Ab  $\tau > 0.5$  ist dieser Effekt groß. Allerdings ist das kein echtes "höher" oder "niedriger", sondern ist ein Maß für den Einfluss des Phasenwechsels (und damit möglicherweise der Einfluss der Ratifizierung der UN-BRK) auf die Quoten. Die genaue statistische Vorgehensweise ist in den Kästen 3 und 4 beschrieben..

4 Spezifischer statistischer Hintergrund: Zunächst wurden die drei Quoten (Förder-, Separations-, Integrationsquote) für alle sonderpädagogischen Schwerpunkte gemeinsam untersucht. Dabei musste, da es sich um drei voneinander abhängige Tests handelt, das Signifikanzniveau mit einer Bonferroni-Korrektur angepasst werden, sodass sich ein zu erreichendes Signifikanzniveau von p < 0,016 ergab. Um Tau-U nach Förderschwerpunkten getrennt zu analysieren, musste das zu erreichende Signifikanzniveau auf p < 0,002 angepasst werden (da hier je Quote acht Schwerpunkte einbezogen wurden, also 24 voneinander abhängige Signifikanztests).

Die Analyse von Tau-U zeigt für alle Förderschwerpunkte zusammen, dass sich nach Herausrechnen der Trends von Phase A und B eine Nicht-Überlappung zwischen den beiden Phasen von 52,6% (Förderquote, positives Vorzeichen), 64,2% (Separationsquote, negatives Vorzeichen) sowie 53,7% (Integrationsquote, positives Vorzeichen) ergibt. Das bedeutet, dass der Zeitpunkt der Ratifizierung der UN-BRK einen starken positiven Einfluss  $(\tau>0,5)$  auf die Förderquote, einen starken negativen Einfluss auf die Separationsquote und wiederum einen starken positiven Einfluss auf die Integrationsquote hat. Dieser Effekt ist statistisch signifikant.

		Tau-U			HPLM: Slope Phase B		
		τ	Z	p	β	SE	p
Separationsquote Förderquote	Gesamt	,526	3,244	,001*	0,057	0,008	<,001*
	FSP Lernen	-,537	-3,309	,001**	0,021	0,009	,036
	FSP Sehen	,579	3,569	<,001**	0,002	0,001	,003
	FSP Hören	,558	3,439	,001**	0,006	0,001	<,001**
	FSP Sprache	,474	2,920	,004	-0,009	0,002	,002
	FSP Körperliche und motorische Entwicklung	,505	3,115	,002	-0,001	0,001	,383
	FSP Geistige Entwicklung	,526	3,244	,001**	0,003	0,002	0,104
	FSP Emotionale und soziale Entwicklung	,526	3,244	,001**	0,027	0,004	<,001**
	Pädagogik bei Krankheit	,484	2,985	,003	-0,001	0,001	,255
	Gesamt	-,642	-3,958	<,001*	-0,119	0,009	<,001*
	FSP Lernen	-,621	-3,828	<,001**	-0,064	0,011	<,001**
	FSP Sehen	,116	0,714	,475	-0,002	< 0,001	<,001**
	FSP Hören	,305	1,882	,060	-0,003	< 0,001	<,001**
	FSP Sprache	-,242	-1,492	,136	-0,022	0,001	<,001**
	FSP Körperliche und motorische Entwicklung	,284	1,752	,080,	-0,010	0,001	<,001**
	FSP Geistige Entwicklung	,526	3,244	,001**	-0,012	0,001	<,001**
	FSP Emotionale und soziale Entwicklung	,495	3,050	,002	-0,009	0,001	<,001**
	Pädagogik bei Krankheit	,526	3,244	,001**	-0,001	< 0,001	0,025
Integrationsquote	Gesamt	,537	3,309	,001*	0,176	0,008	<,001*
	FSP Lernen	,547	3,374	,001**	0,084	0,003	<,001**
	FSP Sehen	,600	3,699	<,001**	0,004	< 0,001	<,001**
	FSP Hören	,600	3,699	<,001**	0,009	0,001	<,001**
tio	FSP Sprache	,537	3,309	,001**	0,013	0,002	<,001**
Integra	FSP Körperliche und motorische Entwicklung	,526	3,244	,001**	0,008	0,001	<,001**
	FSP Geistige Entwicklung	,558	3,439	,001**	0,015	0,001	<,001**
	FSP Emotionale und soziale Entwicklung	,526	3,244	,001**	0,037	0,003	<,001**
	Pädagogik bei Krankheit	,516	3,180	,001**	<,001	<,001	,679

Tab. 3: Tau-U und Stückweise Hierarchische Lineare Regression ("Hierarchical Piecewise Linear Regression"; HPLM) zum Vergleich der Phasen A (1999 bis 2009) und B (2009 bis 2019)

Für die einzelnen Schwerpunkte ergeben sich folgende differenzierte Ergebnisse: Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen zeigt sich ebenso ein signifikanter Einfluss des Phasenwechsels 2009 auf die verschiedenen Quoten: Dieser ist stark negativ für Förderquote und Separationsquote sowie stark positiv für die Integrationsquote. Der Effekt des Zeitpunkts der Ratifizierung der UN-BRK auf Förderquoten in den Schwerpunkten Geistige Entwicklung, Sehen, Hören sowie Emotionale und soziale Entwicklung ist ebenso stark, positiv und signifikant. Bei allen übrigen Schwerpunkten (Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung sowie Pädagogik bei Krankheit) zeigt sich kein signifikanter Effekt. Im Vergleich der Phasen in den Schwerpunkten Geistige Entwicklung sowie Pädagogik bei Krankheit liegt ein starker positiver Effekt bezüglich der Separationsquote vor. Die Integrationsquote hingegen weist einen starken positiven Einfluss in allen Schwerpunkten mit  $\tau > 0.5$  auf.

Die stückweise hierarchische lineare Regression (HPLM) wurde mit denselben Korrekturen des Signifikanzniveaus interpretiert (siehe Kasten 4). Hier zeigt sich, dass sich der Trend (β-Koeffizient) von Phase A zu Phase B über alle Förderschwerpunkte hinweg und bei allen drei Quoten signifikant ändert. Förderquote und Integrationsquote steigen nach Ratifizierung der UN-BRK steiler an als vorher, während sich bei der Separationsquote eine Trendumkehr zeigt. Bei der Förderquote lässt sich, bezogen auf die einzelnen Schwerpunkte, allerdings nur in den Schwerpunkten Hören sowie Emotionale und soziale Entwicklung eine signifikante Trendänderung feststellen. Die Trendumkehr der Separationsquote lässt sich in allen Schwerpunkten außer Pädagogik bei Krankheit bestätigen, ebenso die Steigerung des Trends der Integrationsquote.

Anmerkung:  $\tau = Tau-U; Z = Teststatistik zur$ Signifikanzprüfung von Tau-U; p = p-Wert der Signifikanzprüfung;  $\beta = \ddot{A}nderung des Steigungskoeffi$ zienten von Phase A zu Phase B; SE = Standardfehler der Änderung des Steigungskoeffizienten; \* = Ergebnis ist auf einem Bonferroni-korrigierten Signifikanzniveau von p < 0,016 statistisch signifikant; \*\* = Ergebnis ist auf einem Bonferroni-korrigierten Signifikanzniveau von p < 0.002statistisch signifikant Diskussion – Probleme bildungsstatistischer Analysen und was das für Schule, Schuladministration und Forschung bedeutet

Mit allen bildungsstatistischen Analysen – auch mit dieser etwas weiter als bisher gehenden Trendanalyse – gehen einige Probleme einher. Diese sind bereits länger bekannt und werden auch in der Öffentlichkeit kritisch diskutiert:

- Der sonderpädagogische Förderbedarf (KMK, 1994) und seine Abgrenzung zu Behinderung sind nicht klar definiert und operationalisiert (Dworschak, 2017). Das ändert sich auch nicht mit der Einführung des neuen Begriffs "Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung" (KMK, 2011). Zudem sind die Kriterien der Diagnose nicht einheitlich festgelegt und zwischen den Bundesländern sehr unterschiedlich (z. B. im Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung, siehe Scholz, Wagner & Negwer, 2016). Dadurch ergeben sich auch unterschiedliche Zielgruppen in (fast) jedem Förderschwerpunkt zwischen den Bundesländern.
- Oftmals gibt es keine klaren Entscheidungskriterien und Qualitätsstandards bei sonderpädagogischen Gutachten, was zu einer sehr unzuverlässigen Zuweisung von Unterstützungsbedarfen in der Praxis und zu einer hohen Varianz bei der Qualität diagnostischer Entscheidungen führt (Kottmann, 2006; Scholz & Scheer, 2020).
- Die Diagnosequoten sind häufig niedriger (z. B. Emotionale und soziale Entwicklung, Lernen)
  als die Prävalenzraten (klinischer) relevanter Störungsbilder (Hillenbrand, 2013). Förderschwerpunkte stimmen oftmals nicht mit den Störungsbildern überein: So wird beispielsweise
  Schülerinnen und Schülern mit internalisierenden Störungen deutlich seltener ein Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zugeschrieben.
- Es ist nicht immer klar ersichtlich, wann Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Angeboten wie Kooperations- und Außenklassen statistisch dem inklusiven Unterricht und wann der Förderschule zugerechnet werden. Außerdem wird in manchen Bundesländern im inklusiven Unterricht auf Etikettierung verzichtet (z. B. werden in Nordrhein-Westfalen in der Schuleingangsphase die Schwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung in der Regel nicht diagnostiziert). Das führt zu höheren Separationsanteilen in diesen Ländern (Hillenbrand, 2013).

Gerade in der ökonomischen Bildungsforschung (Goldan & Kemper, 2019; Hollenbach-Biele, 2016; Kemper & Goldan, 2018; Klemm, 2018) finden sich nur eine unzureichende Diskussion und Berücksichtigung dieser Probleme. Auch die methodischen Vorschläge von Dworschak (2017) können nur zum Teil zu einer Lösung beitragen. Mittlerweile nehmen einige wissenschaftliche Projekte diese Problematik in den Blick. Die Ergebnisse werden sicher Hinweise für einen zukünftigen Umgang mit Statistiken aufzeigen. Dieser Beitrag und unsere statistischen Berechnungen sind demnach mit dem Wissen um die Problematik entstanden und versuchen, auf zumindest einen Teil der Probleme einzugehen. So nehmen wir im Gegensatz zu den häufig anzutreffenden punktuellen Analysen, die meist jeweils nur zwei Schuljahre miteinander vergleichen, eine Trendanalyse über die gesamte Zeit der KMK-Berichterstattung von 1994 bis 2019 vor. Da wir davon ausgehen, dass z. B. die Zuordnungen zu diversen Unterstützungsangeboten im Verlauf zwar zwischen den Bundesländern unterschiedlich sind, aber in den einzelnen Bundesländern gleichbleiben, sollten zumindest diese Unterschiede in den Separationsquoten nicht mehr so stark zum Tragen kommen.

Die Probleme der unterschiedlichen Diagnosekriterien, fehlenden Qualitätsstandards bei der Diagnostik sowie den niedrigeren Diagnosequoten im Vergleich zu z.B. psychischen Erkrankungen können mit diesem Beitrag nicht gelöst werden. Diese Problematiken bestimmen damit aber auch, was die berichteten Grafiken und Zahlen aussagen (können) und was nicht. Daher unterteilen wir den weiteren abschließenden Diskussionsteil in vier Abschnitte: Zunächst fassen wir die Ergebnisse kurz zusammen, benennen dann aber auch die Limitationen oder Erkenntnislücken, denen wir bei dieser Zusammenstellung begegnet sind. Diese Lücken bringen uns zu Vorschlägen, die wir für weitere Forschung unterbreiten möchten. Außerdem geben wir Anregungen dazu, wie die KMK ihre Statistik verändern müsste, um aussagekräftigere Daten hinsichtlich der Beurteilung des Fortschritts eines inklusiven Schulsystems zu erhalten.

#### Zusammenfassung – Was können wir interpretieren?

Bereits seit 1994 nimmt die Förderquote stetig zu. Aber dieser Anstieg wird mit Inkrafttreten der UN-BRK noch einmal steiler, je nach Förderschwerpunkt mehr oder weniger deutlich. Insgesamt scheint dies bei einer leicht abnehmenden Separationsquote auf den sehr starken Anstieg der Integrationsquote ab 2009/10 zurückführbar zu sein, was auch bereits die früheren Analysen einstimmig konstatierten. Bei genauerer Betrachtung lässt sich eine "Trendgruppe" von sonderpädagogischen Schwerpunkten zusammenfassen, nämlich die Schwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Sehen sowie Hören (und Kommunikation) ab 2009/10: Hier bleibt die Separationsquote nahezu konstant, während die Integrationsquote ansteigt – somit steigt hier in der Summe auch die Förderquote. Teilweise haben die Integrationsquoten bereits vor einigen Jahren die Separationsquoten überschritten oder es ist bei gleichbleibendem Trend in einigen Jahren zu erwarten. Auch im Schwerpunkt Sprache steigt die Förderquote an, obwohl, im Gegensatz zu der zuvor zusammengefassten Trendgruppe, die Separationsquote abnimmt, weil die Integrationsquote doppelt so stark zunimmt. Eine ansteigende Förderquote weisen auch die Schwerpunkte Geistige Entwicklung und Pädagogik bei Krankheit auf, bei Ersterem steigen Separations- und Integrationsquote nahezu parallel an, bei Letzterem steigt die Separationsquote bei konstanter Integrationsquote.

Der einzige sonderpädagogische Schwerpunkt mit nach 2009/10 nicht weiter steigender, sondern nahezu konstant bleibender Förderquote ist der Schwerpunkt Lernen. Hier halten sich ab 2009/10 Abnahme der Separationsquote und Zunahme der Integrationsquote in etwa die Waage. Scheinbar findet hier keine Umetikettierung statt, zumindest ist diese nicht statistisch erkennbar. Vielmehr scheint es sich im Schwerpunkt Lernen tatsächlich um einen Ausbau inklusiver Bildung zu handeln. Dieser Befund unterscheidet sich von der Interpretation, die beispielsweise Klemm (2018) vornimmt. Das kann aus unserer Sicht darauf zurückgeführt werden, dass die meisten Autorinnen und Autoren nur die absolute Differenz zweier Schuljahre vergleichen: Denn bei einem punktuellen Vergleich zweier Schuljahre werden vom Trend abweichende Schuljahre eben nicht als Ausreißerwerte identifiziert und berücksichtigt. In unserer Trendanalyse hingegen zeigt sich (siehe Abbildung 7), dass beispielsweise das von Schwager (2020) auch herangezogene Jahr 2017 zumindest für den Schwerpunkt Lernen einen solchen Ausreißer aus dem Trend darstellt.

Dass in den meisten Schwerpunkten eine Veränderung des β-Koeffizienten ab 2009/10 festzustellen ist, ist unter dem Aspekt bemerkenswert, dass die länderspezifische Gesetzgebung zu inklusiver Bildung erst zu späteren Zeitpunkten greifen dürfte. Es kann also diskutiert werden, inwieweit bereits die politische Ratifizierung des Abkommens zu einer veränderten Wahrnehmung und damit diagnostischen Praxis geführt hat – war also die Einstellungsänderung in der Praxis doch schneller als die Gesetzgebung der einzelnen Länder? Dies müssen einzelne Länderanalysen zeigen, die schrittweise auf der Plattform Open Science Framework (osf.io) ergänzt werden. Bei allen Quoten, die ab 2009/10 einen ansteigenden oder abnehmenden Trend zeigen, insbesondere die steigenden Integrations- und Förderquoten, erfolgt dieser Anstieg sehr linear mit kaum Schwankungen, was sich in hohen Bestimmtheitsmaßen (R²) niederschlägt. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass die berichteten Veränderungen überwiegend statistisch signifikant, also systematisch sind.

#### Limitationen – Was können wir nicht interpretieren?

Wir legen mit dieser Zeitreihenanalyse anstelle punktueller Schuljahresvergleiche eine bislang in dieser Weise noch nicht veröffentlichte Form der Aufarbeitung der KMK-Statistik vor. Diese bringt unseres Erachtens neue Interpretationsansätze, kann aber leider die eingangs benannten Kritikpunkte statistischer Analysen nicht aufheben. Wir fassen hier die wichtigsten Grenzen der Berechnungen noch einmal zusammen und bringen diese mit den weiteren Interpretationsmöglichkeiten zusammen.



Wir sehen in den Trendlinien, dass in den meisten Förderschwerpunkten die Förderquote zunimmt, und zwar seit den Veröffentlichungen der Statistik. Ab 2009 steigt der Trend noch einmal. Allerdings nimmt die Förderquote im Förderschwerpunkt Lernen ab. Es stellt sich deskriptiv die Frage, wo die Schülerinnen und Schüler "hingehen", also ob es eine "Umetikettierung" von einem sonderpädagogischen Schwerpunkt zum anderen gibt (z.B. zu den Schwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung oder Geistige Entwicklung). Dies kann aber mit den durch die KMK zur Verfügung gestellten Daten (Aneinanderreihung von Querschnittdaten ohne Berücksichtigung individueller Längsschnittdaten) nicht beantwortet werden. Hier bedarf es anderer Analysen (z.B. eine inhaltsanalytische Gutachtenanalyse in Schulämtern) oder auch empirischer Erhebungen. Um dies in der Statistik abbilden zu können, müssten die Erhebungen bzw. Berichte erweitert werden, z.B. mittels dimensionaler Schülerinnen- und Schülerbeschreibungen in den gemeldeten Fallzahlen: Welche Lernvoraussetzungen haben Schülerinnen und Schüler in den sonderpädagogischen Schwerpunkten bzw. welche kategorialen Diagnosen wurden festgestellt (z.B. welche Erkrankungen liegen den Schwerpunkten Sehen und Hören zugrunde)?

An dieser Stelle setzt auch die zweite Limitation an. Die Statistik der KMK – und damit auch die hier vorgelegten Berechnungen – basieren auf der quantitativen Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Ländern. Es ist aber noch nicht einmal innerhalb eines Bundeslands vollends klar, nach welchen Kriterien dieser Bedarf vergeben wird. In der Regel wird nur der Prozess der Vergabe rechtlich geregelt, aber es werden keine inhaltlich-dimensionalen Vorgaben gemacht. Zudem zeigen sich bereits auf Kreisebene teilweise starke Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der relevanten Quoten (siehe die ausführliche Analyse für den Kreis Paderborn von Tegge, 2020).

Methodisch wurde die Berechnung des Tau-U und der HPLM gewählt. Damit orientieren wir uns an gängigen Vorgehensweisen aus dem Bereich der kontrollierten Einzelfallforschung. Solche kontrollierten Einzelfallstudien im A-B-Phasen-Design (Vergleich einer Phase A mit einer Phase B) dienen eigentlich dem Wirksamkeitsnachweis pädagogischer Maßnahmen auf Individualebene. Deren Einsatz für unsere Zwecke ist ein auch kritisch zu diskutierender forschungsmethodischer "Trick" oder "Workaround", da wir die einzelnen Quoten als einen Beobachtungswert definieren (analog z. B. zur Anzahl an richtig gelösten Mathematikaufgaben bei einer Lernprozessbegleitung bzw. individuellen Förderung). Mit den Trendanalysen haben wir eine statistische Signifikanzüberprüfung vorgenommen, die eigentlich nur bei randomisiert terminiertem Phasenwechsel eingesetzt werden kann. Dies ist bei statistischen Zahlen selbstverständlich nicht möglich. Hieraus ergibt sich einerseits die Einladung zu einer kritischen Methodendiskussion und damit auch der Rückmeldung an uns, welche anderen Berechnungen mit den aktuellen Daten möglich und sinnvoll wären. Andererseits ergibt sich auch aus dieser methodischen Schwierigkeit das Forschungsdesiderat, Förderquoten anders – wie bereits genannt anhand dimensionaler Lernvoraussetzungen – zu erheben.

#### Desiderata – Welche Forschung brauchen wir?

Erste Desiderata haben wir bereits bei den Limitationen unserer Berechnungen benannt. Diese werden an dieser Stelle noch mit inhaltlich notwendigen (wissenschaftlichen als auch pädagogischen) Fragestellungen erweitert. Es sollten weitere, aber vor allem auch vergleichende empirische Studien über die Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung durchgeführt werden, die über vorliegende explorative Analysen (Barow & Östlund, 2019; Kottmann, 2006) hinausgehen. Dabei sollte auch erfragt werden, welche Kriterien von den Gutachterinnen und Gutachtern angelegt werden. Es stellt sich weiterhin und immer noch die Frage, weshalb in den meisten sonderpädagogischen Schwerpunkten die Integrationsquote bei gleichzeitig stabiler Separationsquote steigt. Gibt es vielleicht einen Sog-Effekt wie ihn Goldan, Grosche und Makles (2019) für Nordrhein-Westfalen vermuten? Die Autorinnen und der Autor zeigen hier, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem Unterstützungsbedarf im Lernen an einer Allgemeinen Schule umso höher ist, je näher diese an der nächsten Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen gelegen ist.

Es stellt sich diesbezüglich im Speziellen die Frage, weshalb die Separationsquoten bei den sonderpädagogischen Schwerpunkten Hören (und Kommunikation), Sehen sowie Körperliche und motorische Entwicklung bei gleichzeitigem starkem Anstieg der Integrationsquoten nahezu gleichbleiben. Hat das mit besserer medizinischer Versorgung zu tun? Ist auch hier ein Sensibilisierungseffekt von z.B. nur leichten Beeinträchtigungen des Seh- bzw. Hörvermögens zu verzeichnen? Außerdem lässt sich von 1998/99 auf 1999/2000 vor allem in den zielgleichen Schwerpunkten bzw. denjenigen mit einer hohen Integrationsquote ein sprunghafter Anstieg der Förderquote feststellen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an Allgemeinen Schulen vor 1999 nicht berichtet werden. Es könnte sein, dass die Förderquote vor 1999 realiter eine Separationsquote abbildet – dies müsste allerdings gesondert untersucht werden. In diesem Zusammenhang könnte dann gefragt werden, wie diejenigen Schülerinnen und Schüler administrativ gehandhabt wurden, die dennoch bereits Allgemeine Schulen besuchten. Wurden sie nicht als Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf erfasst und dennoch in der Schule unterstützt? Zeigt sich gegebenenfalls hier sehr eindrücklich das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma bereits durch die bloße Erhebung entsprechender Indizes?

Daher sollte bei künftigen Studien nicht der amtliche Unterstützungsbedarf als Kriterium für einen Ein- oder Ausschluss einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern oder zur Beschreibung dieser verwendet werden, sondern es müssten messbare Kriterien herangezogen werden. Um die Ergebnisse von Studien vergleichen zu können, sollten sich empirisch forschende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie in Praxis tätige (sonder-)pädagogische Fach- und Lehrkräfte zeitnah zu Arbeitsgruppen zusammenschließen, um genau solche Kriterien zu definieren, vielleicht sogar kurze Itemlisten entwickeln, validieren und veröffentlichen. Hier könnte und sollte der vds eine koordinierende Rolle einnehmen. Dies müsste für jeden sonderpädagogischen Schwerpunkt einzeln vorgenommen werden. Der Appell an die empirische Bildungsforschung lautet demnach, Gruppenvergleiche auf Basis des amtlich zugeschriebenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mindestens sehr vorsichtig zu interpretieren oder aber durch eine wie hier skizzierte eigene Erhebung von Problembereichen zu ersetzen.

#### Bildungsstatistik - Was sollte die KMK erheben?

Auch die Bildungsstatistik könnte anders erhoben werden, v.a. weil aktuell nicht klar ist, welche Schülerinnen und Schüler bei unklar definierten Kriterien zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung und der Tendenz einiger Bundesländer, keinen Unterstützungsbedarf mehr festzustellen, tatsächlich erfasst werden. Wir schlagen vor, in jedem Bundesland eine repräsentative Stichprobe an Schülerinnen und Schülern zu ziehen und diese dann im Längsschnitt auf der Grundlage einer dimensionalen Diagnostik zu begleiten. Welche Schülerinnen und Schüler haben von Beginn an einen Unterstützungsbedarf, wer "erwirbt" diesen, welche Schulen und Klassen besuchen diese Schülerinnen und Schüler, wie entwickeln sich Lernverhalten, Sozialverhalten, schulische Leistungen etc.? Dies wäre vor allem für die Schwerpunkte Lernen, Sprache sowie Emotionale und soziale Entwicklung eine sinnvolle Vorgehensweise. Für sonderpädagogische Schwerpunkte mit relativ geringen Zahlen sollte eine repräsentative Stichprobe gezogen werden, um eine Bestandsaufnahme durchzuführen und Dimensionen für den Schwerpunkt abzuleiten [siehe die Bestandsaufnahmen aus Rheinland-Pfalz von Scholz et al. (2016) für den Schwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung].

Die Statistik benennt nur die absoluten Zahlen an Schülerinnen und Schülern. Es wäre aber wichtig zu wissen, wie viele Schülerinnen und Schüler jedes Schuljahr pro Förderschwerpunkt hinzukommen, ob sie andere Schwerpunkte (dazu) erhalten und vor allem, wie viele Schülerinnen und Schüler keinen Bedarf mehr haben. Gerade die großen Schwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache sind auf eine Reduzierung der Probleme ausgerichtet. Dies muss für eine Bewertung eines inklusiven Schulsystems erfasst werden. Denn: Inklusive Bildung heißt nicht unbedingt, dass es keine besondere Förderung und Unterstützung mehr gibt, aber sie heißt in jedem Fall, dass es keine "Einbahnstraße" geben darf, sondern



#### Schlüsselwörter

Bildungsstatistik, Kultusministerkonferenz, Inklusion, Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, UN-BRK

#### **Abstract**

The standing conference of the state ministers of education (Kultusministerkonferenz [KMK]) publishes statistics on special needs education in Germany every two years. The present article presents a trend analysis carried out for the first time over the entire reporting period since the school year 1994/95. Overall, it can be said that only the rate of diagnoses in the special educational focus on learning is falling, all other focus areas show an increase. In addition, it can be seen that the trends (regression coefficients) of the rate of diagnoses, the exclusion rate and the inclusion rate change significantly with the UN CRPD being ratified: While rate of diagnoses and the inclusion rate increase more steeply after 2009 than before, there is a trend reversal in the exclusion rate towards a slightly decreasing trend.

#### **Keywords**

Educational Statistics, Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs, Inclusive Education, Special Educational Needs, UN-CRPD

eine Durchlässigkeit der Unterstützungssysteme sicherzustellen ist.

Letzten Endes bleibt aber die Feststellung, dass aufgrund der Individualität der Kinder und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen auch die bestmögliche Ausgestaltung der bildungsstatistischen Berichterstattung nur in Kombination mit im Mixed-Methods-Design angelegte Analysen von Bildungsverläufen unter Berücksichtigung der Perspektive aller Akteurinnen und Akteure, die auf randomisierten Stichproben basieren, eine Aussage über das Gelingen oder Misslingen von Inklusion liefern können. Allerdings ist auch eine solche kombiniert quantitativ-qualitative Analyse immer auf die Integration der bildungsstatistisch abbildbaren Gesamtsituation angewiesen. Wie wir in den letzten Absätzen zusammenfassend aufzeigen konnten, bilden die statistischen Daten der KMK einen wesentlichen Ausgangspunkt zur Entwicklung wissenschaftlicher Fragestellungen und weisen auf Bruchstellen im Bildungssystem hin, die es näher zu untersuchen gilt.

#### Literatur

Barow, T. & Östlund, D. (2019). "The system shows us how bad it feels": Special educational needs assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678–691. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1603595

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Hillsdale: Erlbaum. Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – Eine kritische Betrachtung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 68(1), 31–43.

Goldan, J., Grosche, M. & Makles, A. (2019). Empirischer Nachweis des Sog-Effekts von Förderschulen? – Effekte der Distanz zur nächstgelegenen Förderschule auf den Anteil von Schüler\*innen mit Förderbedarf an Grundschulen. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/333828038 [24.09.2020].

Goldan, J. & Kemper, T. (2019). Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen – Regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand Daten der amtlichen Schulstatistik. *Sonderpädagogische Förderung beute*, 64(3), 302–317.

Grosche, M. (2015). *Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung.* In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen (S. 17–39). https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8.

Hillenbrand, C. (2013). Inklusive Bildung in der Schule: Probleme und Perspektiven für die Bildungsberichterstattung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(9), 359–369.

Hollenbach-Biele, N. (2016). *Inklusion statt Förderschule? Zum Stand des gemeinsamen Unterrichts in Deutschland*. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Inklusion kann gelingen! Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis (S. 11–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(8), 361–372.

Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland: Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule: Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Verfügbar unter https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\_IB\_Unterwegs-zur-inklusiven-Schule\_2018.pdf [Stand: 20.05.2020].

Kottmann, B. (2006). Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von

sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kultusministerkonferenz [KMK]. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/1994/1994\_05\_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf [Stand: 20.05.2020].

Kultusministerkonferenz [KMK]. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/2011/2011\_10\_20-Inklusive-Bildung.pdf [Stand: 20.05.2020].

Nöldeke, T. (2018a). *Entscheidend is' im Klassenzimmer: Warum der "Lagebericht" von Klaus Klemm zur Inklusion sein Thema verfehlt.* Verfügbar unter https://www.news4teachers. de/2018/09/entscheidend-is-im-klassenzimmer-warum-der-lagebericht-von-klaus-klemm-zur-inklusion-sein-thema-verfehlt/ [Stand: 29.07.2020].

Nöldeke, T. (2018b). *Inklusion: Ganz oder gar nicht: wie wir das gemeinsame Lernen retten können.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Parker, R. L., Vannest, K. J., Davis, J. L. & Sauber, S. B. (2011). Combining Nonoverlap and Trend for Single-Case Research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42, 284–299.

Scheer, D. (2020). Schulleitung und Inklusion: Empirische Untersuchung zur Schulleitungsrolle im Kontext schulischer Inklusion. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27401-6.

Scheer, D. & Melzer, C. (2020). *Auswertung der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung (1994-2019*). Verfügbar unter https://osf.io/r6x2u [Stand: 24.09.2020]

Scholz, M. & Scheer, D. (2020). The Relationship Between Reading Skills and Intelligence in Students With and Without Special Educational Needs in Learning. *Frontiers in Education*, *5*, *123*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00123.

Scholz, M., Wagner, M. & Negwer, M. (2016). Auf dem Weg zur "Restschule"? Die Schülerschaft an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Motorische Entwicklung in Rheinland-Pfalz im Spiegel empirischer Daten. Zeitschrift für Heilpädagogik, 67(6), 280–292.

Schwager, M. (2020). Schulbesuch und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 71(9), 432–443.

Stranghöner, D., Hollmann, J., Otterpohl, N., Wild, E., Lütje-Klose, B. & Schwinger, M. (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *31*(2), *125–136*. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000202

Tegge, D. (2020). Inklusion als schulischer Transformationsprozess. Möglichkeiten und Grenzen der indikatorengestützten Darstellung des Gemeinsamen Lernens auf kommunaler und Einzelschulebene. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://dx.doi.org/10.35468/5810.

United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities*. Verfügbar unter http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml

Wilbert, J. & Lueke, T. (2019). Scan: Single-case data analyses for single and multiple baseline designs. Verfügbar unter https://CRAN.R-project.org/package=scan [Stand: 14.10.2020]

Jun.-Prof. Dr. David Scheer Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung, Pädagogische Hochschule Heidelberg Keplerstraße 87 · 69120 Heidelberg david.scheer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Conny Melzer Department für Heilpädagogik und Rehabilitation, Universität zu Köln Classen-Kappelmann-Straße 24 · 50931 Köln conny.melzer@uni-koeln.de

