ZfI – Zeitschrift für Inklusion

Ungleich verortet: Regionale und migrationsbezogene Differenzen in der Diagnose von Lern- und Entwicklungsstörungen in NRW

Eine explorative Längsschnittanalyse auf Basis der Schulstatistik NRW

Judith Jording & Sara Paolini

Abstract: Der Beitrag untersucht regionale und migrationsbezogene Unterschiede bei der Diagnose der sonderpädagogischen Förderbedarfe Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen (NRW) über einen Zeitraum von zehn Jahren (2012/13–2022/23). Aufbauend auf bisherigen Forschungsergebnissen zu stark variierenden Diagnosequoten zwischen Bundesländern und Kommunen sowie zur disproportionalen Betroffenheit bestimmter Schüler*innengruppen analysiert die Studie eine eigens beauftragte Sonderauswertung der amtlichen Schulstatistik NRW. Ziel ist es, sowohl langfristige Entwicklungstrends als auch regionale und gruppenspezifische Muster der Diagnostik zu identifizieren.

Die Ergebnisse zeigen erstens einen deutlichen Anstieg der Förderquoten in beiden sonderpädagogischen Förderbedarfen, wobei insbesondere die allgemeinbildenden Schulen – vor allem Hauptschulen – zu wichtigen Orten inklusiver Beschulung werden. Zweitens weist die Analyse auf eine zunehmende Persistenz der Diagnose hin: Während die Förderquoten 2012/13 über die Jahrgänge hinweg noch sanken, steigen sie bis 2022/23 an. Dies deutet auf eine verstärkte Stabilisierung einmal vergebener Diagnosen hin. Drittens offenbaren die Daten ausgeprägte regionale Unterschiede: Die Förderquoten variieren auf kommunaler Ebene erheblich und lassen keine pädagogisch plausiblen Erklärungen erkennen. Viertens zeigt sich eine deutliche migrationsbezogene Disparität: Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit haben ein nahezu doppelt so hohes Risiko, einen sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen zu erhalten, während ihr Risiko für einen sonderpädagogischen Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung geringer ist – jeweils mit starker regionaler Streuung.

Die Befunde legen nahe, dass Diagnosepraxen weniger individuelle Merkmale der Schüler*innen widerspiegeln, sondern vielmehr strukturelle Ungleichheiten und lokale Entscheidungskulturen zum Ausdruck bringen. Sie unterstreichen die Notwendigkeit einer systematischen bildungspolitischen Auseinandersetzung mit regional unterschiedlich ausgeprägten Klassifikationspraktiken.

Stichwörter: Sonderpädagogischer Förderbedarf; Lern- und Entwicklungsstörungen; Regionale Bildungsungleichheit; Migration; ausländische Schüler*innen; Schulstatistik

Zitation: Jording, J. & Paolini, S. (2026): Ungleich verortet: Regionale und migrationsbezogene Differenzen in der Diagnose von Lern- und Entwicklungsstörungen in NRW. *Zeitschrift für Inklusion, 21*(1), 117-138. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/872

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 119
1. Die Diagnose ‚Lern- und Entwicklungsstörung' 120
1.1 Lern- und Entwicklungsstörungen als schulinterne Diagnosen 120
1.2 Bildungsbiografische Bedeutung eines SPF LE und ESE 121
2. Statistische Befunde zur Bildungsbeteiligung von Schüler*innen mit SPF 122
3. Forschungshypothesen und Datengrundlage 124
4. Empirische Erkenntnisse 125
4.1 Entwicklung von Förderdiagnosen über zehn Jahre hinweg 125
4.1.1 Entwicklung der Förderquoten nach Schulformen differenziert 126
4.1.2 Entwicklung der Förderquoten über die Jahrgangsstufen hinweg 127
4.2 Regionale und gruppenbezogene Varianzen 128
4.2.1 Regionale Varianzen 128
4.2.2 Gruppenbezogene Varianzen 130
5. Fazit 133
Literatur 135
Kontakt 138

Einleitung

Diverse Studien haben bereits gezeigt, dass die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) allgemein sowie die Diagnostik sogenannter Lern- und Entwicklungsstörungen im Besonderen auf unterschiedlichen bundeslandspezifischen schulgesetzlichen Regelungen beruhen. Diese Vorgaben eröffnen den Entscheider*innen große Ermessensspielräumen, sodass die Förderquoten regional stark voneinander abweichen (Gasterstädt et al., 2020). Neben dieser regionalen Varianz fällt zudem auf, dass bestimmte Schüler*innen, wie etwa solche ohne deutsche Staatsangehörigkeit (Hackbarth, 2021, Sekretariat der Kultusministerkonferenz [KMK], 2020) oder aus sozioökonomisch prekären Lebenslagen (Powell et al., 2021) überproportional häufig von diesen Klassifikationen betroffen sind. Darüberhinaus zeigen statistische Befunde zu Inklusionsquoten in verschiedenen Bundesländern sowie innerhalb einzelner Bundesländer große Unterschiede (Klemm, 2015; Wolf & Dietze, 2022). Statistisch lässt sich somit ein relativ stabiles, regional und gruppenbezogen unterschiedlich verteiltes Risiko für die Diagnose einer Lern- und Entwicklungsstörung bei Schüler*innen beschreiben. Auch wenn die Statistik allein die Entstehung dieser Zahlen nicht erklärt, weist sie auf bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem hin und kann als Ausgangpunkt für weitere qualitative Forschungen in besonders auffälligen Regionen dienen. Im Weiteren stehen insofern nicht die individuellen (vermeintlichen) Fähigkeiten der Schüler*innen im Fokus, sondern es geht um das System, das Ungleichheit potenziell hervorbringt. Statistiken „reflektieren [in diesem Sinne, J.J./S.P.] in erster Linie sozial organisierte klassifikatorische Tätigkeiten der zuständigen Entscheider“ (Gomolla & Radtke, 2002, S. 54).

Dieser Beitrag folgt der Fragestellung, ob sich über einen Zeitraum von zehn Jahren (Schuljahr 2012/13 bis 2022/23) grundsätzlich regionale und gruppenbezogene Unterschiede in der Diagnostik von Lern- und Entwicklungsstörungen in NRW feststellen lassen. Konkret wird analysiert, inwiefern Muster erkennbar sind, wie sich diese im betrachteten Zeitraum verändert haben und ob Unterschiede in der Diagnosehäufigkeit zwischen verschiedenen Kommunen in NRW sowie zwischen Schüler*innen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit bestehen. Die empirische Grundlage bildet eine Sonderauswertung der amtlichen Schulstatistik Nordrhein-Westfalens. Im Fokus stehen die SPF Lernen (LE) sowie Emotionale und soziale Entwicklung (ESE). Die hier präsentierte explorative Analyse ist in ein Forschungsvorhaben zu (De)Institutionalisierung von Selektionsroutinen in der Sekundarstufe I im Rahmen der Forschungsinitiative (De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung eingebettet.

Nach einer kurzen Einführung in die Besonderheiten der schulischen Diagnostik von Lern- und Entwicklungsstörungen sowie den SPF LE und ESE (1) folgt ein Überblick über den aktuellen Forschungsstand (2). Anschließend skizzieren wir das Forschungsdesiderat, an das unsere Fragestellung anknüpft, stellen unsere Hypothesen vor und benennen unsere Datengrundlage (3). Daraufhin widmen wir uns den empirischen Daten und der Überprüfung unserer Hypothesen (4). Abschließend werden die Befunde vor dem Hintergrund der eingangs formulierten Fragestellung zusammenführend diskutiert (5).

1. Die Diagnose ‚Lern- und Entwicklungsstörung‘

Die sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen an Schulen in Deutschland basiert auf der Zuweisung verschiedener Förderschwerpunkte. Diese Förderschwerpunkte lassen sich grob in zwei Gruppen einteilen: Zum einen in Sinnesbeeinträchtigungen (Hören und Kommunikation, Sehen), geistige Entwicklung sowie körperliche und motorische Entwicklung. Zum anderen gehören dazu Förderschwerpunkte, die unter Lern- und Entwicklungsstörungen zusammengefasst werden. Zu letzterem zählen die SPF LE, ESE sowie Sprache. Die durch eine offizielle Diagnose vermittelte Eindeutigkeit dieser SPF wird kritisch diskutiert (Kap. 1.1). Trotz der fraglichen Evidenz hat die Zuschreibung massive Auswirkungen auf die Bildungsbiografien der betroffenen Schüler*innen (Kap. 1.2).

1.1 Lern- und Entwicklungsstörungen als schulinterne Diagnosen

Das Besondere an den SPF LE und ESE ist, dass es sich hierbei um Diagnosen handelt, die ausschließlich innerhalb des Bildungssystems Schule gestellt werden (Ministerium für Schule und Bildung [MSB] NRW, 2026; Wolf & Dietz, 2022, S. 326-328). Diese Förderschwerpunkte werden im Gegensatz zu den Förderschwerpunkten der Sinnesbeeinträchtigung i.d.R. ohne medizinische Gutachten und häufig erst nach der Einschulung festgestellt (RBK, o.D.), während letztere oftmals bereits vor der Einschulung diagnostiziert werden. Die beiden SPF scheinen somit eng mit der Funktions- und Beobachtungsweise der Organisation Schule verbunden zu sein. Ein SPF wird in diesem Sinne, so Haeberlin, dann festgestellt, wenn „[d]ie Schule, wie sie heute organisiert ist, […] durch ein Kind in ihrem Funktionieren gestört [wird], d. h. die Schule als gesellschaftliche Institution […] behindert [wird]“ (Haeberlin, 1996, zitiert nach Gomolla & Radtke, 2002, S. 192). In dieser Perspektive ist weniger das Kind, das innerhalb der Schule erstmals mit einem SPF klassifiziert wird, behindert. Vielmehr ist es die Schule selbst, die sich durch die Vergabe einer solchen Diagnose eines ‚Problems‘ entledigt, das erst in ihrer Funktionsweise entsteht. Die Diagnose eines SPF kann demnach „davon abhängen, welche gesellschaftliche Einrichtung in welcher Form und vor welchem Hintergrund durch ihn [vermeintlich, J.J./S.P.] gestört wird" (Haeberlin, 1996, zitiert nach Gomolla & Radtke, 2002, S. 193). Obwohl die in diesem Artikel präsentierten statistischen Daten zu SPF Diagnosen eine vermeintliche Eindeutigkeit vermitteln, gehen wir davon aus, dass diese wenig Aussagekraft hinsichtlich der persönlichen Eigenschaften der betroffenen Schüler*innen besitzen. Vielmehr offenbart die Darstellung der Klassifikation von Schüler*innen mit einem SPF tiefe Einblicke in das Funktionieren der Organisation Schule (Powell & Wagner, 2014, S. 185).

In dieser Perspektive muss, so Emmerich und Hormel (2013) „die Konstituierung und Sichtbarmachung sozialer Unterschiede [hier: eines SPF, J.J./S.P.] als Resultat gesellschaftlicher Differenzierungs-, Klassifikations- und Askriptionsprozesse verstanden werden“ (S. 13). Potenziell vorliegende statistische Unterschiede in der regionalen und gruppenbezogenen Häufigkeit der Klassifikation mit einem SPF betrachten wir entsprechend als statistische Beobachtung einer strukturell im Schulsystem verankerten sozialen Ungleichheit (Emmerich & Hormel, 2017, S. 104).

1.2 Bildungsbiografische Bedeutung eines SPF LE und ESE

Trotz des konstruktiven Charakters der SPF besitzt die Klassifikation als Inklusionsschüler*innen in der Praxis eine hohe „Schließungswirksamkeit“ (Emmerich & Hormel, 2013, S. 55; Emmerich, 2017, S. 110), insofern sie i. d. R. mit einer teilweisen oder vollständigen Exklusion von Lerngelegenheiten des Regelschulbetriebs einhergeht. Die Zuweisung eines SPF beeinflusst den Unterricht und die Unterrichtsinhalte, die Notenvergabe sowie die Chancen, einen Schulabschluss an einer allgemeinbildenden Schule zu erreichen. Die bildungsbiografischen Konsequenzen hängen dabei davon ab, welcher SPF festgestellt wird, ob eine zieldifferente bzw. eine zielgleiche Beschulung erfolgt und ob eine inklusive Beschulung stattfindet oder die Schüler*innen an einer Förderschule unterrichtet werden. In NRW erfolgt im SPF LE grundsätzlich ein zieldifferenter Unterricht, im SPF ESE dagegen ein zielgleicher Unterricht. Liegt im SPF ESE eine Mehrfachdiagnose mit dem SPF LE vor, wird auch hier zieldifferent unterrichtet (BASS 13-41, § 2, Abs. 3). Zieldifferentes Unterrichten bedeutet, dass Leistungen i. d. R. nicht mit Noten bewertet, sondern anhand eines individuell erstellten Förderplans beschrieben werden. Verlassen Schüler*innen die Schule nach Erfüllung der Vollzeitschulpflicht vor dem Ende der 10. Klasse, erhalten sie kein Notenzeugnis, sondern ein Zeugnis, das ihre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt. Beenden sie die 10. Klasse, wird ein Abschuss im Bildungsgang Lernen vergeben. Unter bestimmten Voraussetzungen kann ein Abschluss erworben werden, der mit dem ersten Schulabschluss (vormals Hauptschulabschluss) gleichwertig ist (AO-SF § 35; KMK, 2024, S. 10).
In NRW verlassen viele Schüler*innen mit einem SPF LE und ESE die Schule ohne mindestens einen ersten Schulabschluss. Dabei ist nicht nur der Anteil im SPF LE deutlich höher als im SPF ESE, sondern auch an Förderschulen (2019: SPF ESE 39.1 %; SPF LE 82.5 %) wird seltener ein erster Schulabschluss erreicht als an allgemeinbildenden Schulen (2019: SPF ESE 22.1 %; FPS LE 73.3 %) (Landtag NRW, 2021). Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass durch die Klassifikationen mit einem SPF Bildungskarrieren als Inklusionsschüler*innen initiiert werden. Diverse Autor*innen weisen auf die Persistenz dieser Klassifikation und ihre benachteiligenden Wirkungen hin (Emmerich, 2017, S. 110; Hormel, 2010, S. 189; Powell & Wagner, 2014, S. 185; Schumann, 2007, S. 18). Mit Emmerich (2017) ist anzunehmen, dass die „Askription ‚Behinderung‘ kategorial erfolgt, insofern sie ein nicht veränderbares Personenmerkmal behauptet: Die Unterscheidung behindert/nicht-behindert manifestiert erwartungsstrukturierte Invarianz und Zeitstabilität, sie determiniert damit strukturell zukünftige Möglichkeiten – etwa die Möglichkeit, dass ein als ‚lernbehindert‘ kategorisierter Schüler diese Kategorie jemals wird verlassen können“ (S. 110).

Ebenfalls weisen Autor*innen darauf hin, dass Schüler*innen die Adressierung als Inklusionsschüler:in in ihre Selbstbeschreibung aufnehmen. So zeigt Pfahl (2011) in einer empirischen Interviewstudie mit Schüler*innen von Förderschulen „den subjektkonstruierenden Charakter von Klassifikationen auf: Sie dienen zur Gestaltung der Interaktion, zur Über- und Unterordnung innerhalb schulischer und beruflicher Hierarchien sowie zur biografischen Subjektwerdung“ (S. 201-202). Dabei betont Pfahl (2011), dass die Wirkmächtigkeit der Klassifikation als lernbehindert nicht mit dem Übergang in die Arbeitswelt endet. Vielmehr wird die von Emmerich beschriebene Zeitstabilität dieser Zuschreibung – auch aufgrund ihrer definitorischen Uneindeutigkeit – als eine „‘lebenslange Lernbehinderung‘“ und „‘individuelle[s] Defizit[…]‘“ (Pfahl, 2011, S. 203) verstanden. Auch Schumann (2007) hält fest: „Nachweislich werden die Sonderschüler/innen durch die negativen Attribuierungen darin behindert, ein positives belastbares Selbstkonzept zu

entwickeln“ (S. 186). Eine besondere Bedeutung kommt dabei, so Schumann (2007), der Scham zu, sowohl als Übernahme einer defizitären Zuschreibung als auch als Beschämung durch andere (S. 190-191).

2. Statistische Befunde zur Bildungsbeteiligung von Schüler*innen mit SPF

Der Anteil derjenigen Schüler*innen, die *bundesweit* über alle Schulformen und SPF hinweg (Primarstufe und Sekundarstufe I, inklusive Förderschulen), einen SPF haben (*Förderquote*), ist innerhalb von zehn Jahren von 6.6 % (2013) auf 7.5 % (2022) gestiegen (KMK, 2024, S. XVII). Bei der Aufschlüsselung nach verschiedenen SPF zeigt sich, dass nicht alle Förderquoten gleichermaßen zugenommen haben. Der Anstieg ist nur in bestimmten SPF zu verzeichnen (Tabelle 1).

Tabelle 1

Förderquoten nach Förderschwerpunkt in Prozent, NRW

Förderschwerpunkt	2013	2022	Differenz
Förderquote Geistige Entwicklung	**1.09**	**1.38**	**+0.29**
Förderquote Lern- und Entwicklungsstörung	**4.56**	**5.23**	**+0.66**
LE	2.63	3.00	+0.37
ESE	1.04	1.35	+0.32
SQ	0.76	0.78	+0.02
LSE	0.14	0.10	-0.04
Förderquote Sinnesbeeinträchtigungen	**0.34**	**0.39**	**+0.05**
Sehen	0.10	0.12	+0.02
Hören	0.24	0.27	+0.02
Förderquote Körperliche & motorische Entwicklung	**0.47**	**0.55**	**+0.08**
Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung	**0.18**	**1.35**	**+1.17**
Förderquote	**6.6**	**7.5**	**+0.9**

Anmerkung Tab. 1: Eigene Darstellung und Berechnung auf Grundlage von KMK, 2024, S. 3-4.

Erkennbar ist, dass die SPF der Lern- und Entwicklungsstörungen nicht nur am häufigsten vertreten sind, sondern hier auch ein deutlicher Anstieg vorliegt, der insbesondere auf die Zunahme der SPF LE und ESE zurückzuführen ist. Die Förderquote in den SPF der Sinnesbeeinträchtigung und der körperlichen und motorischen Entwicklung bleibt hingegen in den letzten zehn Jahren weitgehend konstant. Genauere Zahlen, die eine Differenzierung der Kategorie „Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung“ mit Blick auf Mehrfachdiagnosen erlauben würden, liegen nicht vor. Somit bleibt unklar, worauf der beträchtliche Anstieg in dieser Kategorie zurückzuführen ist und inwiefern der Rückgang mit der ebenfalls als Sammelkategorie gefassten LSE zusammenhängt.

Betrachtet man die Förderorte von Schüler*innen mit SPF im Hinblick auf darauf, ob sie an Förderschulen oder inklusiv an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet werden, zeigen sich ebenfalls Veränderungen über die letzten Jahrzehnte. Der Anteil der Schüler*innen mit SPF an allen schulpflichtigen Schüler*innen, die inklusiv im gemeinsamen Unterricht und nicht an

einer Förderschule unterrichtet werden (*Inklusionsquote*), lag im Jahr des Inkrafttretens der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 bei nur 1.2 %. Gleichzeitig betrug der Anteil der an Förderschule beschult Schüler*innen (*Exklusionsquote*) 4.8 %. Entsprechend den Zielen der UN-Konvention ist die Inklusionsquote in Deutschland in den folgenden rund zehn Jahren deutlich um etwa 2 % gestiegen, während die Exklusionsquote nahezu konstant blieb und nur um 0.6 % sank. Diese unterschiedlichen Entwicklungen deuten auf einen relevanten Trend hin, der ebenfalls in Tabelle 1 erkennbar ist: Wenn die Exklusionsquote nahezu stabil bleibt und die Inklusionsquote steigt, bedeutet dies, dass die Gesamtzahl der Schüler*innen mit SPF deutlich zugenommen hat (Powell et al., 2021, S. 11; Steinmetz et al., 2021, S. 67-68). Dies könnte darauf hinweisen, dass an allgemeinbildenden Schulen vermehrt sonderpädagogische Feststellungsverfahren durchgeführt werden, auch wenn die Schüler*innen anschließend nicht die Schulform wechseln, sondern als Inklusionsschüler*innen an ihrer ursprünglichen Schule bleiben. Im Zusammenhang mit dem Anstieg der Förderquoten wird das bereits in den 1990er-Jahren von Füssel und Kretschmann (1993) benannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma diskutiert. Diese Perspektive verweist darauf, dass Schulen, die für die Inklusion von Schüler*innen mit SPF notwendige zusätzliche sonderpädagogische Ressourcen erhalten, möglicherweise zur Sicherung dieser Ressourcen verstärkt Schüler*innen als sonderpädagogisch förderbedürftig diagnostizieren (Effelsberg, 2023, S. 12).

Statistische Befunde weisen zudem auf eine weitere Auffälligkeit hin: In einem *Vergleich der Bundesländer* zeigen sich deutliche Unterschiede. Einige Bundesländer, wie Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen verzeichnen einen deutlichen Rückgang der SPF *Förderquoten.* In anderen Bundesländern, darunter Niedersachsen und NRW, steigt diese Quote hingegen an (Klemm, 2022, S. 7). Auch bei der Vergabe von SPF wie z. B. LE (Goldan & Kemper, 2020, S. 246), sowie bei den *Inklusions- und Exklusionsquoten* unterscheiden sich die Bundesländer teilweise erheblich (Kemper & Weishaupt, 2011, S. 420; Klemm, 2022, S. 9; Steinmetz et al., 2021, S. 68). Die unterschiedlichen Förderquoten zwischen den Bundesländern werden u. a. mit verschiedenen Diagnoseverfahren, uneinheitlichen Standards sowie einer grundsätzlich fraglichen Differenzierungspraxis zwischen den Kategorien förderbedürftig und nicht förderbedürftig erklärt (Klemm, 2015, S. 34; Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 19). Katzenbach (2015, S. 38) weist angesichts dieser Varianzen – die sich über alle SPF erstrecken, jedoch besonders in den SPF der Lern- und Entwicklungsstörungen ausgeprägt sind – darauf hin, dass insofern „von einer systematischen Zufälligkeit der Vergabe des Labels ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf' gesprochen werden [kann]". Orthmann und Bless (2007, zitiert nach: Goldan & Grosche, 2021) schlussfolgern, dass durch die großen Spielräume, die diese Diagnoseverfahren scheinbar eröffnen, eine „Ausrichtung an Systeminteressen" (S. 697) möglich sei.

Ein *Blick in die einzelnen Bundesländer* hinein zeigt zudem, dass die SPF *Förderquoten* (für NRW im SPF LE: Goldan & Kemper, 2019) sowie die *Inklusionsquoten* (für Hessen: Weishaupt, 2019) auch zwischen Kommunen desselben Bundeslandes stark variieren. Goldan und Kemper (2019, S. 313) argumentieren – ähnlich wie hinsichtlich der Unterschiede zwischen Bundesländern diskutiert wird – dass diese regionalen Disparitäten möglicherweise auf die dezentral verlaufenden sonderpädagogischen Feststellungsverfahren und die entsprechend kommunal unterschiedlichen Praxen der Bewilligung zurückzuführen sind. Untersucht wird außerdem, inwiefern unterschiedliche kommunale Förderquoten mit dem Bestand von Förderschulen zusammenhängen. Goldan und Grosche (2021, S. 708) haben für NRW empirisch gezeigt, dass der Anteil der Schüler*innen mit SPF LE, ESE sowie Sprache an Grundschulen in räumlicher Nähe zu einer Förderschule deutlich sinkt, während

er in größerer Distanz zur Förderschule steigt. Ähnliche Ergebnisse zeigt Weishaupt (2019, S. 265) für Hessen auf. Huth und Hackbarth (2021, S. 15) weisen für Frankfurt am Main darauf hin, dass die räumliche Nähe zu einer Förderschule die Wahrscheinlichkeit einer inklusiven Beschulung negativ beeinflusst.

Schließlich liegen auch Studien vor, die den Zusammenhang zwischen *(Nicht-) deutscher Staatsangehörigkeit* und dem Risiko einer Einstufung als Schüler*in mit SPF untersuchen. Bereits 2011 zeigten Kemper und Weishaupt, dass das Risiko, eine Förderschule mit den Förderschwerpunkten LE oder geistige Entwicklung zu besuchen, nicht nur zwischen den Bundesländern stark variiert, sondern in den meisten Bundesländern – insbesondere in Westdeutschland – für ausländische Schüler*innen deutlich erhöht ist. Der von ihnen berechnete Relative-Risiko-Index (RRI) gibt an, um wie viel Prozent die Wahrscheinlichkeit eines Förderschulbesuchs bei Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit von der Wahrscheinlichkeit bei Schüler*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit abweicht. Ein RRI von 2 bedeutet, dass das Risiko für ausländische Schüler*innen doppelt so hoch ist wie für deutschen Schüler*innen. Ein Wert von 0.5 zeigt hingegen ein um die Hälfte geringeres Risiko an (Kemper & Weishaupt, 2011, S. 423). Bezogen auf den RRI eines Förderschulbesuchs im SPF LE lag dieser in NRW im Schuljahr 2005/06 für Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit bei 2,94 (Kemper & Weishaupt, 2011, S. 426). Innerhalb NRWs variierte der Wert regional zwischen 1,6 in Dortmund und 8,7 in Steinfurt (Kemper & Weishaupt, 2011, S. 427). Kornmann (2013) kommt auf Bundesebene zu ähnlichen Erkenntnissen hinsichtlich des RRI eines Förderschulbesuchs im Bereich LE. Powell und Wagner (2014, S. 188) zeigen in einer historischen Analyse für ganz Deutschland, dass die Förderschulbesuchsquote von Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit zwischen 1970 und 2005 kontinuierlich angestiegen ist, sich seit 2009 jedoch leicht abschwächt. Jording (2022, S. 97-98) weist für NRW nach, dass der Anteil ausländischer Schüler*innen an Förderschulen zwar seit Anfang der 2000er-Jahre sinkt, sie insgesamt jedoch weiterhin, hier in einer Zeitspanne bis 2018, überrepräsentiert sind. Die qualitativen Erkenntnisse der Arbeit legen zudem nahe, dass insbesondere neu migrierte Schüler*innen ein erhöhtes Risiko haben, einem SPF LE, ESE oder Sprache zugewiesen zu werden. Dieses Risiko ist besonders hoch, wenn sie als Rom:nja gelesen werden (Jording, 2022, S. 324-329).

Anhand der referierten statistischen Befunde zeigt sich, dass die Zuschreibung eines SPF LE und ESE nicht zufällig erfolgt. Vielmehr deuten sich Muster an, bei denen bestimmte Schüler*innengruppen ein erhöhtes Risiko aufweisen, das zusätzlich regional stark variiert. Mit Blick auf die Daten wird außerdem deutlich, dass es aufgrund gestiegener *Inklusionsquoten* für die Analyse aktueller Zahlen zum SPF LE und ESE sowie deren Entwicklung nicht (mehr) ausreicht, Überweisungsquoten auf Förderschulen zu betrachten. Für eine differenzierte Betrachtung des Phänomens sind kommunale Bildungsdaten relevant.

3. Forschungshypothesen und Datengrundlage

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungserkenntnisse zeigt sich ein Forschungsdesiderat, das eine differenzierte Analyse regionaler sowie gruppenspezifischer Unterschiede erfordert. Diesem widmet sich der vorliegende Beitrag. Die nachfolgend präsentierten Daten widmen sich vor diesem Hintergrund der Fragestellung: „Wie haben sich regionale Unterschiede in der Diagnostik von Lern- und Entwicklungsstörungen in NRW über einen Zeitraum von zehn Jahren entwickelt, und in welchem Ausmaß unterscheiden sich die Diagnosehäufigkeiten zwischen Schüler*innen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit?“

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage lassen sich folgende Hypothesen formulieren, die im Weiteren überprüft und diskutiert werden:

Entwicklung von Förderdiagnosen über zehn Jahre hinweg

1. Über die Schuljahre 2012/13 bis 2022/23 gibt es einen Anstieg der Förderquoten für SPF LE und ESE, der je nach Schulformen unterschiedlich stark ausgeprägt ist.
2. Einmal ausgesprochene Förderdiagnose im SPF LE und ESE weisen eine hohe Persistenz auf.

Regionale und gruppenbezogene Varianzen

3. Die Förderquoten in den SPF LE und ESE variieren regional und verhalten sich relational zueinander.
4. Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit haben ein erhöhtes Risiko, mit einem SPF LE oder ESE diagnostiziert zu werden, wobei das Risiko regional schwankt.

Angesichts der zunehmenden inklusiven Beschulung ist es für präzise Aussagen zur Situation von Schüler*innen mit dem SPF LE und/oder ESE nicht mehr ausreichend, lediglich die Zahlen der Überweisungen auf Förderschulen heranzuziehen. Vielmehr müssen vor dem Hintergrund gestiegener Inklusionsquoten tatsächlich vorliegende Förderdiagnosen – unabhängig vom Förderort – herangezogen werden, um ein realistisches Bild zeichnen zu können.

Da differenzierte Daten zu den Förderdiagnosen LE und ESE nicht öffentlich zugänglich sind, wurde beim Statistischen Landesamt NRW eine Sonderauswertung beauftragt. Die Daten sind nach Schulform, Jahrgangsstufe, Verwaltungsbezirk, Geschlecht und Staatsangehörigkeit aufgeschlüsselt und umfassen den Zeitraum der Schuljahre 2012/13 bis 2022/23. Aufgrund geringer Fallzahlen – insbesondere auf kommunaler Ebene – sind folgende Schulformen von der Berechnung ausgenommen: PRIMUS Schule, Freie Waldorfschule, Sekundarschule und Gemeinschaftsschule. Berufskollegs werden ebenfalls nicht berücksichtigt, da der Fokus auf der Sekundarstufe I liegt. Lediglich bei den Berechnungen allgemeiner Trends, die ohne Differenzierung nach Jahrgängen und Schulformen vorgenommen wurden, fließen diese Schulformen mit ein.

Für alle Berechnungen wurde die Mehrfachdiagnose ESE und LE dem SPF LE zugerechnet, da an diesen SPF regelmäßig ein zieldifferentes Unterrichten anknüpft und der SPF LE dementsprechend potenziell gravierende Auswirkungen auf die zu erreichenden Schulabschlüsse der Schüler*innen hat. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von der Landesschulstatistik, in der die Mehrfachdiagnose ESE und LE den Daten der Schüler*innen mit dem SPF ESE zugeordnet wird.

4. Empirische Erkenntnisse

Im Folgenden werden wir uns zunächst jeder der genannten Hypothesen einzeln zuwenden und zentrale Erkenntnisse diskutieren.

4.1 Entwicklung von Förderdiagnosen über zehn Jahre hinweg

Bundesweit wie auch in NRW ist es in den letzten zehn Jahren insbesondere in den SPF LE und ESE zu einem deutlichen Anstieg der Förderquoten gekommen. Eine detaillierte Aufschlüsselung der Daten, nicht nur hinsichtlich Förderschulen und allgemeinbildenden Schulen, sondern auch bezogen auf verschiedene Schulformen sowie Jahrgangsstufen, liegt bisher nicht vor. Dabei können solche Daten u. a. Aufschluss darüber geben, wie sich die vermehrte Schließung von Förderschulen seit dem Schuljahr 2012/13 auf unterschiedliche

Sekundarschulformen ausgewirkt hat und ob sich Veränderungen im Hinblick auf die Zeitstabilität einer Förderdiagnose feststellen lassen.

4.1.1 Entwicklung der Förderquoten nach Schulformen differenziert

Da Daten zu gestiegenen Inklusionsquoten bei gleichzeitig gleichbleibend hoher Exklusionsquoten auf eine verstärkte Zuweisungspraxis an allgemeinbildenden Schulen hindeuten, widmen wir uns zunächst der Frage, wie sich die Förderquoten für die SPF LE und ESE an unterschiedlichen Schulformen in NRW entwickelt haben. Hierfür stellen wir folgende Hypothese (1) auf: *Über die Schuljahre 2012/13 bis 2022/23 gibt es einen Anstieg der Förderquoten für SPF LE und ESE, der je nach Schulformen unterschiedlich stark ausgeprägt ist.*

In Tabelle 2 sind die Förderquoten für die SPF LE und ESE für NRW insgesamt – verstanden als Anteil der Schüler*innen mit SPF LE oder SPF ESE an allen Schüler*innen – über alle Jahrgangsstufen und Schulformen (Primarstufe, Sek. I und Förderschulen, Klassen 1-10) sowie nach Schulformen aufgeschlüsselt für einen Zeitraum von zehn Jahren dargestellt.

Tabelle 2

Förderquoten LE und ESE nach Schulformen in Prozent, NRW

Schulform	LE			ESE		
	2012/13	**2022/23**	**Differenz**	**2012/13**	**2022/23**	**Differenz**
Grundschule	0.91	1.26	**+ 0.35**	0.59	0.51	**-0.08**
Realschule	0.14	2.55	**+ 2.41**	0.15	1.04	**+0.89**
Hauptschule	2.75	7.77	**+ 5.02**	1.09	2.28	**+1.19**
Gesamtschule	0.55	3.36	**+ 2.81**	0.32	1.47	**+1.14**
Gymnasium	0.02	0.15	**+ 0.13**	0.02	0.13	**+0.11**
Förderschule	47.80	29.75	**-18.05**	19.68	15.78	**-3.90**
Förderquote NRW Gesamt	2.52	3.1	**+0.58**	1.18	1.5	**+0.32**

Anmerkung Tab. 2: Eigene Darstellung und Berechnung.

Die Förderquote in den SPF LE und ESE steigt in NRW seit dem Schuljahr 2012/13 kontinuierlich an. Dieser Trend ist für beide SPF deutlich erkennbar. Bei genauerer Betrachtung der Förderquoten nach Schulformen zeigen sich jedoch interessante Unterschiede**.** Eine differenzierte Analyse verdeutlicht, dass die Anteile an Gymnasien über zehn Jahre nur marginal zunehmen und insgesamt sehr niedrig bleiben, während sich insbesondere Hauptschulen zu einem zentralen Ort inklusiver Beschulung entwickeln. Zudem wird beim Vergleich von allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen deutlich, dass der schulformunabhängige Anstieg der Förderquoten nicht auf die Entwicklung an Förderschulen zurückzuführen ist, sondern auf die deutliche Zunahme der Zahlen an allgemeinbildenden Schulen. Damit wird unserer Hypothese (1) bestätigt.

4.1.2 Entwicklung der Förderquoten über die Jahrgangsstufen hinweg

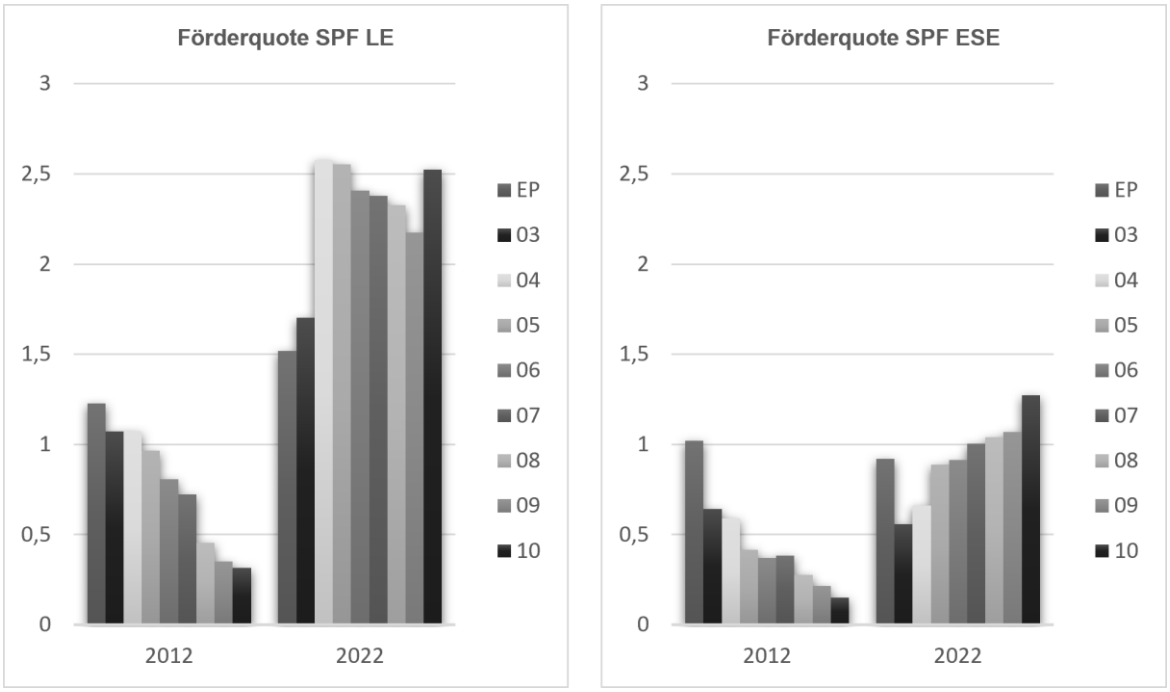
Vor dem Hintergrund der Zeitstabilität – und damit auch der bildungsbiografischen Bedeutung – der Zuschreibung eines SPF LE oder ESE prüfen wir nun, inwieweit Schüler*innen einen SPF über ihre gesamte Bildungslaufbahn hinweg beibehalten. Zur Prüfung dieser Annahme haben wir die folgende Hypothese (2) formuliert: *Einmal ausgesprochene Förderdiagnosen im SPF LE und ESE weisen eine hohe Persistenz auf.*

Trifft diese Hypothese zu, müsste sich in den Daten eine Zunahme oder zumindest eine Beibehaltung des Anteils von Schüler*innen mit SPF LE und ESE über die Klassenstufen 1 bis 10 zeigen. Denn wenn der Anteil der Schüler*innen mit diesen SPF in höheren Jahrgangsstufen nicht sinkt, weist dies darauf hin, dass keine Rücknahme des SPF erfolgt. Im Gegensatz dazu wäre die Hypothese zu verwerfen, falls sich über die Klassenstufen 1 bis 10 eine Abnahme der Förderanteile feststellen lässt. Um die zeitlichen Entwicklungen der letzten zehn Jahre ebenfalls zu berücksichtigen, vergleichen wir im Folgenden nicht nur die SPF Anteile der Jahrgangsstufen 1 bis 10 für das Schuljahr 2022/23, sondern stellen sie den Anteilen aus dem Schuljahr 2012/13 gegenüber. Dies erhöht zwar die Komplexität, erlaubt aber, eine relevante Entwicklung nachzuzeichnen.

Grafik 1 zeigt die Förderquote in NRW für die SPF LE bzw. ESE über die Klassenstufen 1 bis 10 aller Schulformen (ohne Förderschulen) im Vergleich der Schuljahre 2012/13 und 2022/23. Auch wenn es sich bei dieser Darstellung um Momentaufnahmen und nicht um Jahrgangskohorten handelt, werden relevante Veränderungen deutlich.

Abbildung 1

Förderquoten SPF LE und SPF ESE in den Klassenstufen 1 bis 10 (ohne Förderschulen) in NRW, 2012/13-2022/23, in Prozent



Anmerkung Abb. 1: Eigene Berechnung und Darstellung.

Im Schuljahr 2012/13 ist in beiden SPF ein klarer Rückgang der Förderquoten von Klasse 1/2 (EP) bis zur 10. Klasse erkennbar. Dies deutet darauf hin, dass einmal ausgesprochene SPF im Laufe der Schullaufbahn oft zurückgenommen werden.

Anders stellt sich die Situation im Schuljahr 2022/23 dar: in beiden SPF sind die Förderquoten über alle Klassenstufen hinweg deutliche höher. Im SPF zeigt sich zudem ein Anstieg der Förderquote von der 3. zur 4. Klasse (+0.88%), gefolgt von einer leichten, stetigen Abnahme innerhalb der Sekundarstufe I bis zu einem erneuten Anstieg von der 9. zur 10. Klasse (+0.34%). Im SPF ESE hingegen fällt ein sprunghafter Rückgang beim Übergang in die 3. Jahrgangsstufe (-0.36%) auf, gefolgt von einem stetigen Anstieg über die Primar- sowie die Sekundarstufe I, der von der 4. zur 5. Klasse (+0.23%) sowie von der 9. zur 10. Klasse (+0.2%) etwas ausgeprägter ausfällt.

Die dargestellten Entwicklungen werden auch bei der Analyse synthetischer Kohorten auf Basis aggregierter Jahrgangsdaten bestätigt: Hier zeigt sich ebenfalls, dass die Muster erhöhter Förderquoten in jüngeren Kohorten stärker ausgeprägt sind als in älteren. Dies weist auf eine zunehmende Verbreitung und höhere Stabilität der SPF ESE und LE auf Aggregatebene in den letzten zehn Jahren hin.

Unsere Hypothese (2), dass einmal attestierte *Förderdiagnosen im SPF LE und ESE eine hohe Persistenz aufweisen*, kann somit grundsätzlich bestätigt werden – wenngleich diese Entwicklung für den SPF LE in der Sekundarstufe I weniger ausgeprägt ist. Ergänzend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es sich hierbei um eine neuere Entwicklung der letzten zehn Jahre handelt. Auch wenn aus den vorliegenden Daten keine individuellen Bildungsbiografien abgeleitet werden können, ist dies ein Trend, der angesichts der biografischen Konsequenzen eines SPF – wie der reduzierten Wahrscheinlichkeit, den ersten allgemeinbildenden Schulabschluss zu erreichen, sowie der Konsequenzen für Selbstwahrnehmung, Erfahrung von Beschämung und Diskriminierung – kritisch hinterfragt werden muss.

4.2 Regionale und gruppenbezogene Varianzen

Die allgemeinen Entwicklungen der Förderquoten in den SPF LE und ESE in den Schuljahren 2012/13 bis 2022/23 (Kap. 4.1) zeigen deutlich, dass immer mehr Schüler*innen von einer bildungsbiografisch höchst relevanten Diagnose eines SPF LE oder ESE betroffen sind. Im Folgenden wollen wir untersuchen, ob sich diese gestiegenen Förderquoten in allen Kommunen in NRW ähnlich abbilden (Hypothese 3) und inwieweit Schüler*innen mit deutscher oder ausländischer Staatsangehörigkeit vergleichbare Förderquoten aufweisen (Hypothese 4). Beide Hypothesen betreffen damit unmittelbar Fragen der bildungsbezogenen Ungleichheit. So deuten signifikante regionale und gruppenbezogene statistische Unterschiede auf diskriminierungsrelevante sonderpädagogische Klassifikationspraxen hin, da es nicht plausibel erscheint, dass Staatsangehörigkeit oder Wohnort mit individuellen Personenmerkmalen der Schüler*innen korrelieren.

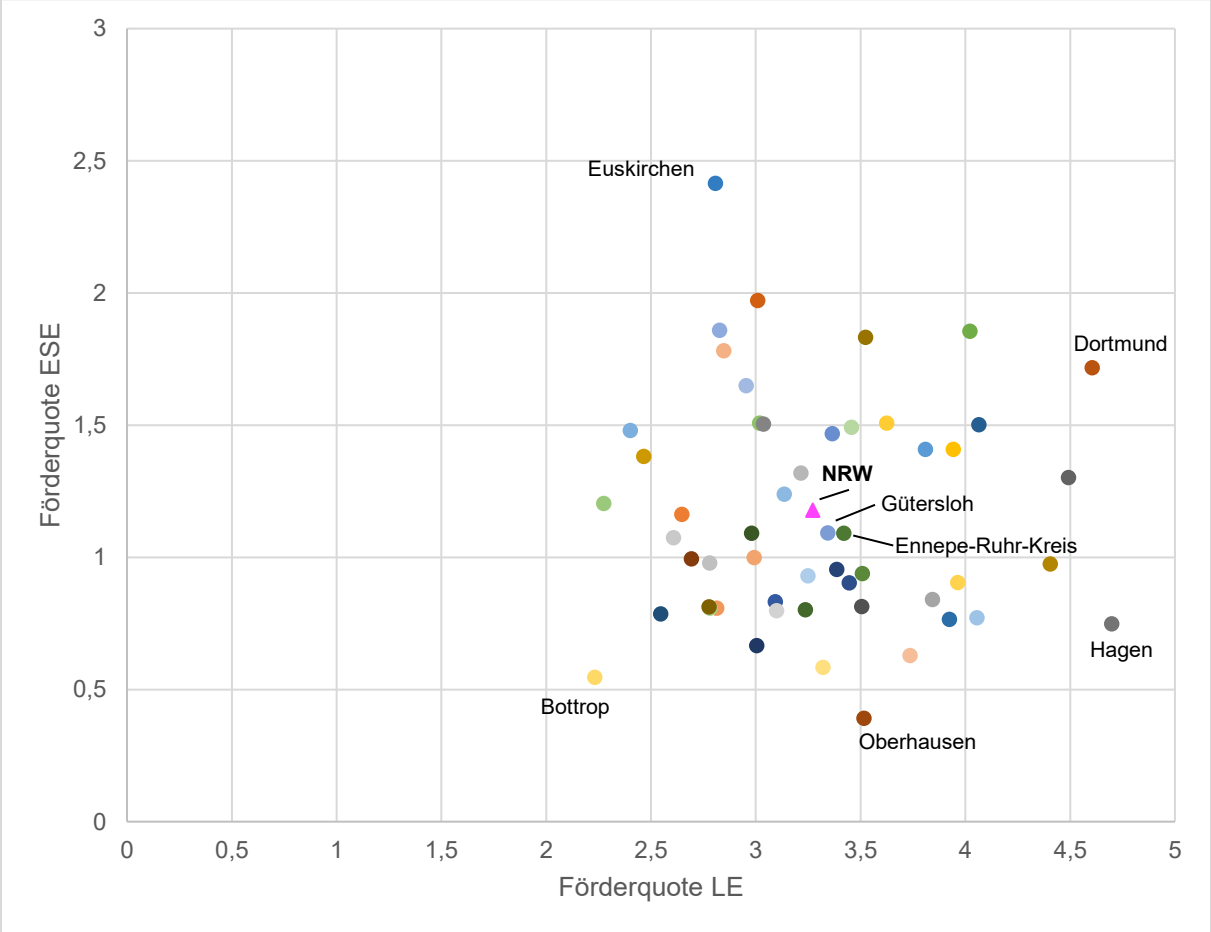
4.2.1 Regionale Varianzen

Bisher liegen für NRW keine Studien vor, die erstens die regionale Varianz für die beiden SPF LE sowie ESE darstellen und zweitens diese Daten auch in ihrer Relation zueinander beschreiben. Mit der *Hypothese (3): Die Förderquoten in den SPF LE und ESE weisen eine hohe regionale Varianz auf und verhalten sich relational zueinander,* wollen wir überprüfen, inwieweit sich innerhalb von NRW Unterschiede bei den SPF Förderquoten feststellen lassen und ob sich Zusammenhänge zwischen den Förderquoten SPF LE und ESE abzeichnen. Wir gehen davon aus, dass sich ein Zusammenhang darin zeigen könnte, dass die Förderquoten in beiden SPF sowohl besonders hoch als auch besonders niedrig ausfallen oder dass hohe Förderquoten in einem der SPF mit niedrigen Förderquoten im anderen SPF einhergehen.

Grafik 2 zeigt für das Schuljahr 2022/23 die regionale Varianz der Förderquoten ESE und LE in Prozentpunkten, wobei jeder Punkt eine nordrhein-westfälische Kommune darstellt. Der NRW-Durchschnitt wird durch das magentafarbene Dreieck abgebildet. Die Förderquoten beziehen sich auf alle Schulformen (einschließlich Förderschulen) und Jahrgangsstufen.

Abbildung 2

Regionale Varianz der Förderquoten ESE und LE in Kommunen in NRW im Schuljahr 2022/23, in Prozent



Anmerkung Abb. 2: Eigene Berechnung und Darstellung.

Bei Betrachtung der *Streuung der Förderquoten* fallen folgende Aspekte auf:

- Im SPF LE ist eine Streuung erkennbar, die von der kreisfreien Stadt Bottrop mit 2.23% bis hin zur kreisfreien Stadt Hagen mit 4.7% reicht. Dabei liegt der SPF LE in keiner Kommune unter zwei Prozent, und die Varianz umfasst eine Spanne von 2.47 Prozentpunkten.
- Im SPF ESE ist eine Streuung erkennbar, die von 0.39% in der kreisfreien Stadt Oberhausen bis zu 2.41% im Kreis Euskirchen reicht. Die Spanne beträgt hier 2.02 Prozentpunkten.

Damit wird der erste Teil der Hypothese (3) bestätigt, dass die Förderquoten in den SPF LE und ESE eine hohe regionale Varianz aufweisen. Diese deutliche regionale Variation unterstützt die bereits von verschiedenen Autor*innen hervorgehobene Erkenntnis, dass die Vergabe eines SPF zufällig erscheint. So ist es wenig plausibel, dass in der kreisfreien Stadt Bottrop deutlich weniger Schüler*innen mit einem SPF LE leben als in der kreisfreien Stadt

Hagen oder dass in der kreisfreien Stadt Oberhausen kaum Kinder und Jugendliche mit einem SPF ESE anzutreffen sind, während im Kreis Euskirchen sehr viele Schüler*innen diesen SPF aufweisen. Vor dem Hintergrund der Ergebnisse zu Hypothese (1), dass es einen schulformabhängigen Anstieg der Förderquoten gibt, sollte zukünftig geprüft werden, ob Kommunen mit besonders hohen Förderquoten spezifische Förderschulen besitzen oder Schulformen wie Hauptschulen über- und Gymnasien unterproportional vertreten sind.

Ein Blick auf die *Relation der SPF Förderquoten* zeigt folgende Besonderheiten:

- Die kreisfreie Stadt Bottrop weist in beiden SPF geringe Förderquoten auf (LE: 2.23%, ESE 0.55%), während die kreisfreie Stadt Dortmund in beiden SPF hohe Förderquoten aufweist (LE: 4.6%, ESE: 1.72%).
- Die kreisfreie Stadt Hagen hat eine hohe Förderquote im SPF LE, jedoch gleichzeitig eine niedrige Förderquote im SPF ESE (LE: 4.7%, ESE: 0.75%).
- Zudem gibt es Kommunen, die bei beiden SPF nahe am NRW-Durchschnitt liegen, etwa die kreisfreie Stadt Gütersloh (LE -0.07%, ESE +0.09%) und der Ennepe-Ruhr-Kreis (LE -0.15%; ESE +0.09%).

Der zweite Teil der Hypothese (3), dass sich die Förderquoten der SPF LE und ESE relational zueinander verhalten, lässt sich nicht für alle Kommunen in NRW bestätigen. Einige Städte und Kreise fallen jedoch mit besonders hohen Quoten in einem oder beiden SPF auf. Während in manchen Kommunen insgesamt wenige Schüler*innen einen SPF attestiert bekommen, scheint diese Klassifikation in anderen Kommunen eine häufige Praxis zu sein. Diese Unterschiede könnten auf die Relevanz der dezentral verlaufenden sonderpädagogischen Feststellungsverfahren und entsprechende unterschiedliche Praxen hinweisen.

4.2.2 Gruppenbezogene Varianzen

Neben der regionalen Perspektive auf Förderquoten in den SPF LE und ESE, die Unterschiede zwischen Bundesländern sowie innerhalb eines Bundeslandes sichtbar macht, zeigt die Forschung auch, dass ein gruppenspezifischer Blick auf das Risiko, einen SPF diagnostiziert zu bekommen, bedeutsame Unterschiede offenbart. Vor dem Hintergrund anhaltender Bildungsbenachteiligung von Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit wird daher im Folgenden die in Schulstatistiken erfasste Kategorie „keine deutsche Staatsangehörigkeit“ im Kontext von SPF LE und ESE untersucht. Für NRW liegen bisher keine Daten vor, die das Risiko einer SPF-Diagnose LE oder ESE für Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit unabhängig vom Beschulungsort (Förderschule und allgemeinbildende Schule) untersucht haben. Vor diesem Hintergrund formulieren wir Hypothese (4): *Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit haben ein erhöhtes Risiko, mit einem SPF LE oder ESE diagnostiziert zu werden, wobei das Risiko regional schwankt.*

Tabelle 3 zeigt die Förderquoten im SPF LE und ESE, differenziert nach der Staatsangehörigkeit, für alle Schulformen und Jahrgangsstufen der Primar- und Sekundarstufe I (einschließlich Förderschulen) in NRW angegeben.

Tabelle 3

Förderquoten LE und ESE nach Staatsangehörigkeit in Prozent, NRW

Förderschwerpunkt	Staatsangehörigkeit	2012/13	2022/23	Differenz
LE	Deutsch	2.28	2.80	**+0.52**
	Ausländisch	5.46	5.55	**+0.09**
ESE	Deutsch	1.19	1.65	**+0.46**
	Ausländisch	1.05	0.81	**-0.23**

Anmerkung Tab. 3: Eigene Berechnung und Darstellung.

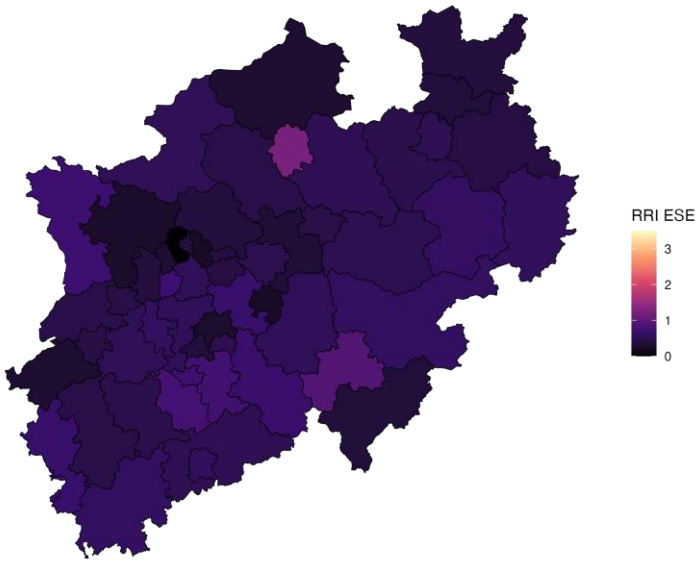
Auffällig ist, dass im Vergleich der Schuljahre 2012/13 und 2022/23 bei beide SPF ein deutlicher Anstieg der Förderquoten für Schüler*innen mit deutscher Staatsangehörigkeit zu verzeichnen ist. Dagegen stiegen die Förderquoten für ausländische Schüler*innen im SPF LE nur marginal an und gehen im SPF ESE sogar zurück. Während diese Entwicklungen im SPF LE nur zu einem geringfügigen Angleich der Förderquoten führen, und ausländische Schüler*innen weiterhin eine deutlich höhere Förderquote verzeichnen, weisen ausländische Schüler*innen im SPF ESE im Schuljahr 2022/23 eine signifikant niedrigere Förderquote als deutsche Schüler*innen auf.

Mit der Berechnung des Relativen-Risiko-Index (RRI), lässt sich angeben, um wie viel Prozent die Wahrscheinlichkeit einer SPF Diagnose bei Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit von der Wahrscheinlichkeit bei solchen mit deutscher Staatsangehörigkeit abweicht. Im Schuljahr 2022/23 beträgt der RRI für den SPF LE 2 und für den SPF ESE -0.5. Das bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, einen SPF LE attestiert zu bekommen, für ausländische Schüler*innen nahezu doppelt so hoch ist wie für deutsche Schüler*innen. Für den SPF ESE ist diese Wahrscheinlichkeit hingegen nur halb so groß. Der erste Teil der Hypothese, dass Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit ein erhöhtes Risiko haben, mit einem SPF LE oder ESE diagnostiziert zu werden, kann somit nur für den SPF LE bestätigt werden.

Zur Überprüfung des zweiten Teils der Hypothese, dass das Risiko regional schwankt, dienen die folgenden beiden Grafiken 3 und 4, in denen der RRI für ausländische im Verhältnis zu deutschen Schüler*innen in allen Kommunen in NRW dargestellt ist. Die Angaben beziehen sich auf die Gesamtheit der Schüler*innen, unabhängig von Schulform und Jahrgang im Schuljahr 2022/23.

Abbildung 3

RRI ESE für ausländische Schüler*innen in Kommunen in NRW im Schuljahr 2022/23

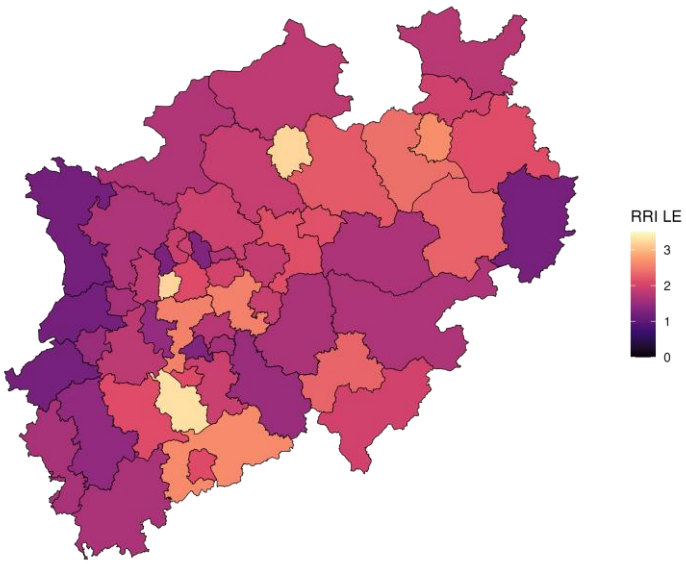


Anmerkung Abb. 3: Eigene Berechnung und Darstellung.

Im regionalen Vergleich des RRI ESE zeigt sich eine hohe Streuung, wobei der RRI – mit einer Ausnahme – stets unter 1 liegt. Das Risiko für die Zuschreibung eines SPF ESE ist für ausländische Schüler*innen lediglich in der kreisfreien Stadt Münster mit 1.2 erhöht. In allen anderen Kommunen schwank der RRI zwischen 0.2 in den kreisfreien Städten Gelsenkirchen und Hagen und 0.8 im Rheinisch-Bergischen Kreis sowie der kreisfreien Stadt Köln, außerdem liegt er bei 0.9 im Kreis Olpe.

Abbildung 4

*RRI LE für ausländische Schüler*innen in Kommunen in NRW im Schuljahr 2022/23*



Anmerkung Abb. 4: Eigenen Berechnung und Darstellung.

Auch im regionalen Vergleich des RRI LE fällt die Streuung hoch aus. Ein nur leicht erhöhtes Risiko zeigt sich mit einem RRI von 1.2 im Kreis Kleve, Kreis Viersen, Kreis Heinsberg, Kreis Höxter sowie in der kreisfreien Stadt Oberhausen. Demgegenüber ist der RRI mit 3.3 in der kreisfreien Stadt Köln am höchsten. Auffällig sind außerdem die kreisfreie Stadt Münster und die kreisfreien Stadt Mühlheim a.d.R. mit jeweils einem RRI von 3.2. Anhand dieser Zahlen wird deutlich, dass das Risiko einer SPF Diagnose LE für ausländische Schüler*innen – anders als beim RRI ESE – in allen Kommunen NRWs erhöht ist, allerdings je nach Wohnort unterschiedlich stark ausgeprägt. Bemerkenswert ist zudem, dass ländlichere Kreise mit einem niedrigeren und Großstädte mit einem hohen Risiko herausstechen.

Der zweite Teil unserer Hypothese, dass das Risiko für einen SPF LE und ESE für ausländische Schüler*innen regional stark schwankt, kann mit den vorliegenden Daten bestätigt werden. Dabei werden jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den beiden SPF erkennbar. So zeigt sich ein verringerter RRI für den SPF ESE, während ausländische Schüler*innen durchgehend einem zum Teil deutlich erhöhten Risiko für die Zuschreibung eines SPF LE ausgesetzt sind. Dies bedeutet, dass Schüler*innen ohne deutsche Staatsangehörigkeit je nach Wohnort einem sehr unterschiedlichen – und in bestimmten Kommunen deutlich erhöhten – Risiko einer SPF Diagnose LE oder ESE gegenüberstehen.

5. Fazit

Mit der hier durchgeführten statistischen Analyse wurde die Forschungsfrage untersucht, ob sich vor dem Hintergrund allgemeiner Entwicklungen in den SPF LE und ESE in NRW regionale sowie gruppenbezogene Unterschiede in der Diagnosehäufigkeit feststellen lassen. Hinsichtlich der allgemeinen Entwicklungslinien konnten bestätigt werden, dass es in NRW – parallel zum Trend in ganz Deutschland – in den letzten Jahren zu einem Anstieg in den SPF Diagnosen LE und ESE gekommen ist. Unsere Daten ermöglichen zudem Einblicke in die Entwicklungen an verschiedenen Schulformen des in NRW weiterhin bestehenden dreigliedrigen Sekundarschulsystems. So zeigt sich, dass das Gymnasium nach wie vor nur eine marginale Rolle bei der Beschulung von Schüler*innen mit SPF LE oder ESE spielt. Dagegen hat sich die Hauptschule in den Schuljahren 2012/13 bis 2022/23 zu einem zentralen Ort der inklusiven Beschulung von Schüler*innen mit diesen SPF entwickelt. Außerdem lässt sich nachweisen, dass der Anstieg der Förderquoten insbesondere auf die deutliche Zunahme der Zahlen an allgemeinbildenden Schulen zurückzuführen ist und nicht maßgeblich durch Förderschulen beeinflusst wird. Im untersuchten Zeitraum von zehn Jahren fällt eine weitere wichtige Veränderung ins Auge, die bedeutsam für die Bildungsbiografien der Schüler*innen ist: Anders als im Schuljahr 2012/13 sind die Förderquoten im Schuljahr 2022/23 im Verlauf der Jahrgangsstufen nicht mehr rückläufig, sondern steigen. Während eine Abnahme der Förderquoten auf eine Rücknahme von SPF hinweisen kann, deutet eine Zunahme auf eine Verstetigung hin. Es scheint somit wahrscheinlicher, dass einmal ausgesprochene Diagnosen beibehalten werden – mit potenziell gravierenden Folgen für das Erlangen von Abschlusszeugnissen und damit auch für die weitere Bildungs- und Erwerbsbiografie. Neben den skizzierten allgemeinen Entwicklungen zeigen sich sehr unterschiedliche regionale Förderquoten innerhalb NRWs. Dem Wohnort kommt daher ein entscheidender Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit zu, einen SPF attestiert zu bekommen. Darüber hinaus haben ausländische Schüler*innen im Vergleich zu deutschen ein doppelt so hohes Risiko, einen SPF LE zu erhalten, während das Risiko für einen SPF ESE nur halb so hoch ist. Auch diese Risiken unterliegen einer starken regionalen Varianz.

Die regionalen Unterschiede – auch im Hinblick auf die Staatsangehörigkeit – verdeutlichen, dass diese Phänomene „am Ort ihrer Herstellung“ (Bommes & Radtke, 1993, S. 478), also innerhalb des Schulsystems, untersucht werden müssen und nicht mit vermeintlichen Eigenschaften der Schüler*innen erklärt werden können. Varianzen entstehen – so kann vermutet werden – durch die Handlungsspielräume, die das Schulgesetz bei der Durchführung von sonderpädagogischen Förderverfahren zulässt. Die regionalen wie gruppenbezogenen Differenzen entstehen somit in einem Ermessensspielraum „innerhalb derer Akteure in spezifischen Konstellationen […] die Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf gestalten und darin verhandeln, wann Schüler*innen als sonderpädagogisch förderbedürftig kategorisiert werden“ (Gasterstädt et al., 2020). Antworten darauf, wie die durch Schulstatistiken beschriebenen stark variierenden Bildungschancen entstehen, können nur durch einen Blick in die Kommunen und auf die dortigen Entscheidungsprozesse gefunden werden.

Bildungspolitisch ist eine Auseinandersetzung mit den hier sichtbaren Ungleichheiten notwendig, damit Wohnort und Staatsangehörigkeit zukünftig nicht mehr über Bildungslaufbahnen entscheiden. Eine systematische Erfassung und ein Monitoring der Entwicklungen wären hierfür ein erster wichtiger Schritt.

Literatur

Bommes, M., & Radtke, F. – O. (1993). Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik, 39(3)*, 483–497.

Effelsberg, L. (2023). *Praxeologische Rekonstruktion von Etikettierungsprozessen „Sonderpädagogischen Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung“. Motivationale Lagen lehrkraftseitiger Initiierungen von Zuweisungsprozessen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Emmerich, M. (2017). Behindern/nicht behindern: Pädagogische Schließung und Intersektionalität. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86*, 102–115.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität–Diversity–Intersektionalität: zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Springer VS.

Emmerich, M., & Hormel, U. (2017). Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold (Hrsg.), *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft* (S. 103–121). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10516-7_6

Gasterstädt, J., Kistner, A., & Adl–Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion, (4)*. https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551

Goldan, J., & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24(3)*, 693–713. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x

Goldan, J., & Kemper, T. (2019). Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen – regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. *Sonderpädagogische Förderung heute, (3)*, 302–317. https://doi.org/10.3262/SZ1903302

Goldan, J., & Kemper, T. (2020). Inklusive Beschulung und Schulerfolg im Förderschwerpunkt Lernen. Aktuelle Entwicklungen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Empirische Sonderpädagogik, 12(3)*, 241–254. https://doi.org/10.25656/01:21610

Gomolla, M., & Radtke, F. –O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich.

Hormel, U. (2010). Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung* (S. 173–195). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92394-9_9

Huth, R. M., & Hackbarth, A. (2021). Inklusion im Bildungsraum: Eine Analyse von Bildungsteilhabe entlang von Inklusionsquoten, soziostrukturellen Merkmalen und räumlichen Relationen von Schulen. *Bildungsforschung, (1)*, 1–17. https://doi.org/10.25656/01:22555

Information und Technik Nordrhein–Westfalen (IT.NRW). (2023). *Inklusionsquote an allgemeinbildenden Schulen in NRW bei 44,6 Prozent*. https://www.it.nrw/inklusionsquote-an-allgemeinbildenden-schulen-in-nrw

Jording, J. (2022*). Flucht, Migration und kommunale Schulsysteme: Differenzierungspraxen und Partizipationsbedingungen in der Grundschule*. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839460160-fm

Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Kohlhammer.

Kemper, T., & Weishaupt, H. (2011). Region und soziale Ungleichheit. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 245–257). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19994-8_18

Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten.* Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf

Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2022067

Kornmann, R. (2013). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem* (S. 81–95). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01828-3_5

Landtag Nordrhein-Westfalen. (2021). *Antwort der Landesregierung* (Drucksache 17/12072). https://gruene-fraktion-nrw.de/wp-content/uploads/2020/12/Antwort-17-12367-Sonderpaedagogischer-Foerderbedarf.pdf

Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs–Ressourcen– Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen (*S. 3–28). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1

Pfahl, L. (2011). Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. *Disability Studies: Körper – Macht – Differenz, (7).* transcript.

Powell, J. J. W., Pfahl, L., & Blanck, J. M. (2021). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–22). Springer Fachmedien Wiesbaden.

Powell, J. J. W., & Wagner, S. J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration* (S. 177–199). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_10

Rheinisch-Bergischer Kreis (RBK). (o.D.*). Chancen und Grenzen von Diagnostik und der AO-SF bei neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. https://www.rbk-direkt.de/bildung-und-integration/chancen-und-grenzen-von-diagnostik.pdfx

Schumann, B. (2007). *„Ich schäme mich ja so!": Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*. (Dissertation, Technische Universität Berlin). Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:5479

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK). (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018* (Dokumentation Nr. 223). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (KMK). (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013–2022* (Dokumentation Nr. 240). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf

Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN–Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.

Weishaupt, H. (2019). Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 251–267). Waxmann.

Wolf, L. M., & Dietze, T. (2022). Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 325–344). Universität Regensburg.

Die Sonderauswertung wurde im Rahmen der Unterstützung der Entwicklung von Projektinitiativen vom Interdisziplinären Zentrum für Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen gefördert.

Kontakt

Dr. Judith Jording, FH Münster, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Berufliche Lehrerbildung, Leonardo-Campus 7, 48149 Münster & Universität Duisburg-Essen, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 2, 45141 Essen

E-Mail: judith.jording@fh-muenster.de

Sara Paolini, Universität Duisburg-Essen, wissenschaftliche Hilfskraft, Institut für Erziehungswissenschaft, Universitätsstraße 2, 45141 Essen

E-Mail: sara.paolini@stud.uni-due.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Dr. Judith Jording ist wissenschaftliche Mitarbeiterin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung und der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem. Dabei befasst sie sich insbesondere mit Differenzierungspraxen sowie In- und Exklusionsprozessen in der Schule der Migrationsgesellschaft.
Sara Paolini ist wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt *„(De)-Institutionalisierung von Bildung und Erziehung“* in der AG Migrations- und Ungleichheitsforschung. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in der sozial-ökologischen Transition des Energiesektors sowie von Eigentumsfragen, mit besonderem Fokus auf Vergesellschaftung und kollektives Eigentum.

Dieser Text ist lizenziert unter der Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz.