

Inklusion ist nicht überall gleich: Der Wohnort entscheidet mit

geschrieben von Redakteur | August 12, 2026



Ob ein Kind mit Förderbedarf eine allgemeine Schule besuchen kann, hängt in Deutschland stark vom Bundesland ab. Aktuelle Daten zeigen enorme Unterschiede bei Inklusion, Förderschulen und Diagnosen

Das Recht auf inklusive Bildung gilt bundesweit. Seine praktische Umsetzung unterscheidet sich jedoch erheblich. Während Bremen die getrennte Beschulung an Förderschulen weitgehend abgebaut hat, besucht in anderen Ländern weiterhin ein hoher Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem

Förderbedarf eine Förderschule. Die Unterschiede sind das Ergebnis verschiedener politischer Entscheidungen, Schulstrukturen und Diagnoseverfahren. Für Familien bedeutet das: Die Bildungschancen eines Kindes hängen noch immer wesentlich davon ab, wo es lebt.

Die Zahlen im Überblick

Im Schuljahr 2022/23 wurde bei 581.265 Kindern und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Das ist keine kleine Randgruppe. Dabei besuchte mehr als jede zweite Schülerin und jeder zweite Schüler mit Förderbedarf eine Förderschule (55,6 %), während 44,4 Prozent an einer allgemeinen Schule und damit inklusiv unterrichtet wurde.

Entscheidend für die Bewertung ist die sogenannte Exklusionsquote – der Anteil aller Schülerinnen und Schüler der Primar- und Sekundarstufe I, die eine Förderschule besuchen. Die Exklusionsquote als zentraler Indikator für die Umsetzung der Ziele der UN-BRK lag im Schuljahr 2022/23 bei 4,2 Prozent. Das klingt zunächst nach einer kleinen Zahl. Der Blick auf die Entwicklung über die Zeit macht jedoch deutlich, wie zäh sich die Reform vollzieht: Der Vergleich zum Schuljahr 2008/09 zeigt, dass Deutschland sich den Zielen der UN-BRK nur langsam angenähert hat, was sich vor allem anhand der über die Jahre nur minimal gesunkenen bundesweiten Exklusionsquote zeigt (2008/09: 4,8 %; 2022/23: 4,2 %). Fünfzehn Jahre für 0,6 Prozentpunkte – das ist kein Reformtempo, das ist ein Trippelschritt.

Auch im jüngsten Jahresvergleich stagniert die Entwicklung: Im Vergleich zum Vorjahr (2021/22: 4,3 %) kaum verändert, während die Förderquote erstmals leicht gesunken ist (2022/23: 7,6 % vs. 2021/22: 7,8 %). Ein Silberstreif, aber eben nur ein schmaler.

Bremen und Sachsen-Anhalt: zwei Wege, ein Land

Nirgends wird der Länderunterschied so greifbar wie im direkten Vergleich der Extreme. Bremen steht seit Jahren an der Spitze der Entwicklung: Mit einer Exklusionsquote von nur 0,7 Prozent im Schuljahr 2022/23 hat die Hansestadt die niedrigste Quote aller Bundesländer. Das ist keine Momentaufnahme, sondern das Ergebnis konsequenter Politik: Bereits im Schuljahr 2016/17 lag Bremen mit 1,2 Prozent an der Spitze, während die Spannweite zwischen den Ländern damals 4,8 Prozentpunkte betrug – mit Mecklenburg-Vorpommern am anderen Ende bei 6 Prozent.

Sachsen-Anhalt zeigt das Gegenbild: Mit 6,4 Prozent verzeichnete das Land 2022/23 die höchste Exklusionsquote bundesweit. Zwischen den beiden Ländern liegen damit fast sechs Prozentpunkte – ein Unterschied, der sich nicht durch unterschiedliche Bedarfe der Kinder erklären lässt, sondern durch unterschiedliche politische Prioritäten und Schulstrukturen.

Ein Muster, das sich durch die Zahlen zieht: Die Förderquoten variieren zwischen den Bundesländern erheblich – die Spanne reicht von 4,5 Prozent in Rheinland-Pfalz bis 11,7 Prozent in Mecklenburg-Vorpommern, wobei die Quote in den ostdeutschen Bundesländern generell deutlich höher liegt als in den westdeutschen. Das ist bemerkenswert, denn ein sonderpädagogischer Förderbedarf ist keine Naturkonstante wie die Körpergröße – wenn seine Feststellung so stark vom Wohnort abhängt, sagt das mehr über die diagnostischen Systeme aus als über die Kinder selbst.

Nicht alle Förderbedarfe sind

gleich: ein Blick auf die Förderschwerpunkte

Der Begriff „Förderbedarf“ verschleiert eine enorme Bandbreite unterschiedlicher Bedarfslagen – und genau hier zeigt sich, wie ungleich die Inklusionschancen verteilt sind. Mit weitem Abstand am größten ist der Förderschwerpunkt Lernen: Nahezu 40 Prozent der Kinder mit Förderbedarf sind ihm zuzurechnen, gefolgt von etwa 18 Prozent im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie knapp 18 Prozent im Schwerpunkt Geistige Entwicklung, während die übrigen Schwerpunkte (Sprache, Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung) deutlich kleinere Gruppen bilden.

Entscheidend ist aber nicht nur die Größe der Gruppen, sondern wie unterschiedlich ihre Aussichten auf inklusive Beschulung sind. Am inklusivsten wird bundesweit im Bereich emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet, gefolgt von den Bereichen Sprache, Hören und Sehen; erst danach folgen die Bereiche Lernen sowie körperliche und motorische Entwicklung. Am unteren Ende der Skala steht der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, wo die inklusive Unterrichtung noch immer die Ausnahme ist. Anders gesagt: Ausgerechnet die größte und zugleich am stärksten mit sozialer Herkunft verknüpfte Gruppe – der Förderschwerpunkt Lernen, bei dem laut älteren Erhebungen ein Großteil der Kinder aus Familien mit geringem Einkommen stammt – profitiert deutlich seltener von inklusiver Beschulung als kleinere, spezialisierte Fördergruppen.

Diese Schieflage hat auch eine finanzielle Dimension. Für das Schuljahr 2007/08 hat Klemm (2013) errechnet, dass von den jährlichen Personalmehrausgaben für Förderschulen rund 800 Millionen Euro auf die Schüler:innen im – zahlenmäßig weitaus größten – Förderschwerpunkt Lernen entfielen, während die übrigen, deutlich kleineren Fördergruppen zusammen rund 1,8 Milliarden Euro erhielten. Pro Kopf floss damit erheblich mehr Geld in die kleineren Förderschwerpunkte als in den mit

Abstand größten – eine Schieflage, die zeigt, dass Ressourcenverteilung und tatsächlicher Förderbedarf nicht zwangsläufig übereinstimmen. (Hinweis: Diese Zahlen stammen aus einer älteren Berechnung von 2007/08; aktuellere bundesweite Vergleichsdaten zur Ausgabenverteilung nach Förderschwerpunkten liegen nach derzeitigem Kenntnisstand nicht in gleicher Differenziertheit vor.)

Diagnostik: Wenn die Landkarte über die Diagnose entscheidet

Wie kommt ein Kind überhaupt zum Etikett „sonderpädagogischer Förderbedarf“? Hier liegt eine der unbequemsten Wahrheiten der ganzen Debatte: Die derzeitigen Kriterien zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs sind uneindeutig, und auch der Feststellungsprozess selbst ist zwischen den Bundesländern uneinheitlich, obwohl Bildungshoheit der Länder bedeutet, dass jedes Land sein eigenes Verfahren mit einem eigenen Namen betreibt.

Diagnostikerinnen und Diagnostiker stehen dabei vor einem strukturellen Dilemma, das die Fachliteratur als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ bezeichnet: Ressourcen wie zusätzliche Förderstunden oder Doppelbesetzungen werden in der Regel nur dann gewährt, wenn zuvor ein individueller Förderbedarf attestiert – also ein Kind formal „etikettiert“ – wurde. Ein Kind bekommt also nur dann Unterstützung, wenn es zuvor als förderbedürftig eingestuft wird – mit allen stigmatisierenden Nebenwirkungen, die ein solches Etikett mit sich bringen kann.

Hinzu kommt ein handfestes Qualitätsproblem: Lehrkräfte müssen ihre Einschätzungen häufig durch subjektives Empfinden ergänzen, was sich auf die Güte des gesamten diagnostischen Prozesses auswirkt. Manche Bundesländer verzichten inzwischen bewusst auf die individuelle Feststellung einzelner Förderbereiche wie Lernen, emotionale und soziale Entwicklung

oder Sprache und vergeben Ressourcen stattdessen pauschal auf Basis von Sozialindizes – ein Ansatz, der zwar dem Etikettierungsproblem entgeht, aber eine ganz neue Frage aufwirft: Wie verlässlich lässt sich Förderbedarf überhaupt landesweit einheitlich messen, wenn schon die Erhebungsmethodik von Bundesland zu Bundesland fundamental verschieden ist? Die eingangs beschriebenen Länderunterschiede sind also nicht nur Ausdruck unterschiedlicher Inklusionspolitik, sondern zu einem gewissen Teil auch ein Artefakt uneinheitlicher Diagnostik.

Warum die Schulform über mehr entscheidet als nur den Unterrichtsort

Förderschulen sind in vielen Bundesländern strukturell nicht darauf ausgelegt, zu regulären Abschlüssen zu führen. Wer eine Förderschule ohne einen dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschluss verlässt, startet mit einem erheblichen Nachteil in den Übergang zu Ausbildung oder Beruf. Das Deutsche Jugendinstitut weist in seinen Arbeiten zu Bildungsübergängen darauf hin, dass gerade diese Schnittstellen für junge Menschen mit Behinderung besonders voraussetzungsreich sind: Der Übergang von der Schule in Ausbildung oder Beruf gilt für sie als deutlich voraussetzungsreicher und stör anfälliger als für Jugendliche ohne Förderbedarf, mit der Folge, dass sie häufiger in Warteschleifen des Übergangssystems oder in separaten Ausbildungsformen der Berufsbildungswerke landen als in einer regulären betrieblichen Ausbildung.

Das bedeutet: Selbst wenn ein Kind während der Schulzeit formal „inklusiv“ beschult wurde, kann sich die Trennung an der nächsten großen Weiche wiederholen – dem Übergang in Ausbildung oder Beruf. Inklusion, die an der Schultür endet, ist nur eine halbe Inklusion.

Bücher zum Thema Inklusion von Prof. Dr. Ferdinand Klein



Prof. Dr. med. Gerhard Neuhäuser
Prof. Dr. Ferdinand Klein



Therapeutische Erziehung

Resiliente Erziehung in Familie,
Krippe, Kita und Grundschule

Heilpädagogisch-ärztliche Grundlagen

BURCKHARDTHAUS

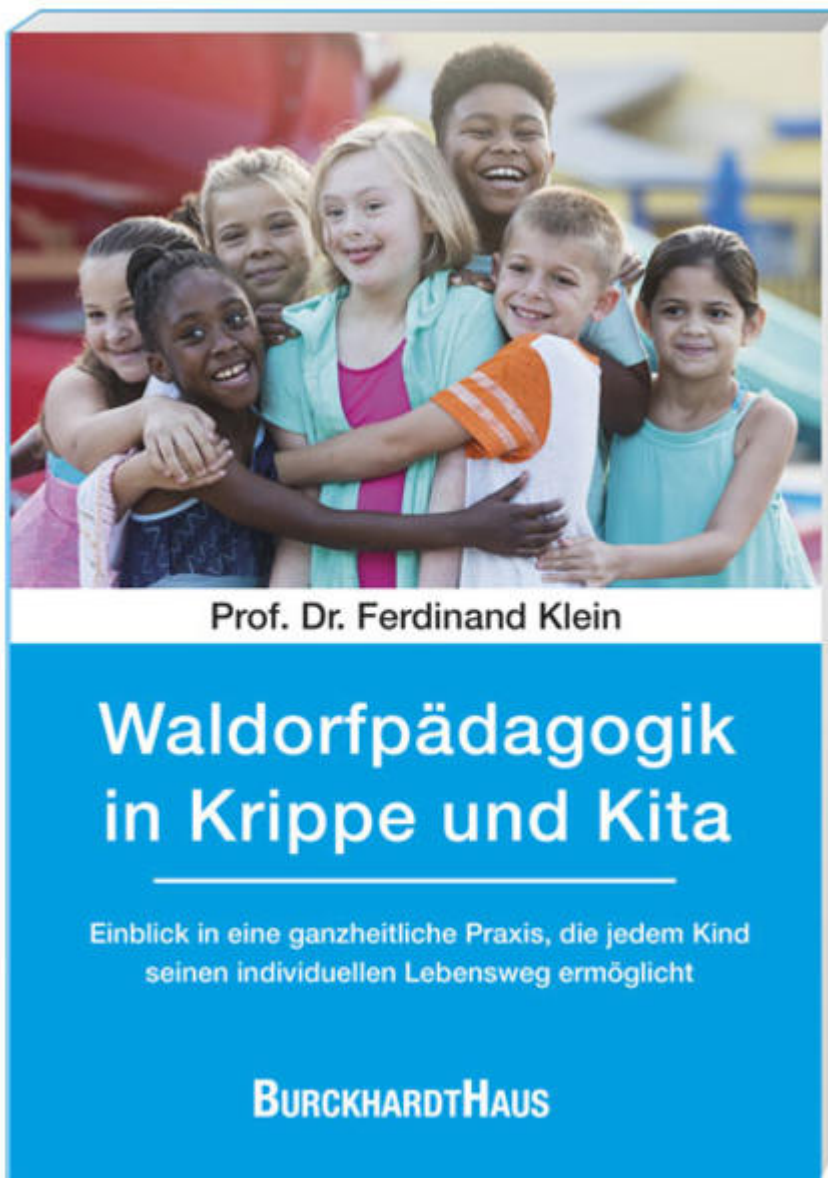
Prof. Dr. phil. Ferdinand Klein



Inklusive Erziehung in Krippe, Kita und Grundschule

Heilpädagogische Grundlagen und
praktische Tipps im Geiste Janusz Korczaks

BURCKHARDTHAUS



Was die UN-Behindertenrechtskonvention verlangt – und was Deutschland liefert

Deutschland hat die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) bereits 2009 ratifiziert und sich damit zu einem inklusiven Bildungssystem verpflichtet, in dem Kinder mit und ohne Behinderung gemeinsam lernen. Der UN-Fachausschuss, der die

Umsetzung der Konvention in den Vertragsstaaten überprüft, hat sich in seinen jüngsten abschließenden Bemerkungen zu Deutschland jedoch alles andere als zufrieden gezeigt.

Der Ausschuss kritisierte insbesondere, dass Deutschland weiterhin ein paralleles Schulsystem mit Förderschulen aufrechterhält, anstatt konsequent auf den Ausbau eines inklusiven allgemeinen Schulsystems hinzuarbeiten. Diese Kritik ist deshalb bemerkenswert, weil sie zeigt: Aus Sicht der Vereinten Nationen ist die bloße Koexistenz von Förderschulen und inklusiver Beschulung – wie sie in den oben dargestellten Länderzahlen sichtbar wird – kein akzeptabler Zwischenzustand, sondern ein Verstoß gegen den Geist und Wortlaut der Konvention, die ein *inklusives* und kein *paralleles* Schulsystem vorsieht.

Besonders deutlich wird dieser Widerspruch, wenn man bedenkt, dass die Konvention nicht als bloße Absichtserklärung gedacht war, sondern als bindende Verpflichtung, das allgemeine Schulsystem so umzugestalten, dass es alle Kinder aufnehmen kann – unabhängig von Bundesland, Förderschwerpunkt oder der Frage, wie ein diagnostisches Verfahren im jeweiligen Land gerade ausgestaltet ist.

Eine Landkarte, die es nicht geben dürfte

Die Zahlen zeichnen ein eindeutiges Bild: Ob ein Kind mit Förderbedarf in Deutschland gemeinsam mit anderen lernt, hängt maßgeblich davon ab, wo es lebt, welcher Förderschwerpunkt ihm zugeschrieben wird und wie das jeweilige Bundesland Diagnostik und Ressourcenvergabe organisiert. Bremen zeigt, dass eine Exklusionsquote von unter einem Prozent möglich ist. Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern zeigen, dass sich mancherorts am alten Sonderschulsystem kaum etwas verändert hat.

Fast zwei Jahrzehnte nach der Ratifizierung der UN-BRK bleibt Deutschland damit ein Land der Widersprüche: internationale Verpflichtung auf dem Papier, Förderschulsystem in der Praxis – und ein Flickenteppich an Länderregelungen, der genau die Chancengleichheit unterläuft, die die Konvention eigentlich garantieren sollte. Eine echte inklusive Schule würde nicht danach fragen, in welchem Bundesland ein Kind geboren wurde.

Literaturverzeichnis

- Bertelsmann Stiftung. (2024). *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen. Schuljahr 2022/23*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI). *Übergänge in der beruflichen Bildung / Projekt InBiT – Inklusion in der beruflichen Bildung*. München: DJI. (Hinweis: Originalquelle vor Veröffentlichung verifizieren.)
- Klemm, K. (2013). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule: Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen* (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentationen 2015–2024). Berlin: KMK.
- UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (2023). *Abschließende Bemerkungen über den kombinierten zweiten und dritten Staatenbericht Deutschlands*. Genf: Vereinte Nationen.