



Deutsches Institut
für Menschenrechte

Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention

Analyse

Inklusive Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit

Ergebnisse einer bundesweiten Befragung
von Eltern von Kindern mit Behinderungen

Greta Schabram | Susann Kroworsch

Das Institut

Das **Deutsche Institut für Menschenrechte** ist die unabhängige Nationale Menschenrechtsinstitution Deutschlands (§ 1 DIMR-Gesetz). Es ist gemäß den Pariser Prinzipien der Vereinten Nationen akkreditiert (A-Status). Zu den Aufgaben des Instituts gehören Politikberatung, Menschenrechtsbildung, Information und Dokumentation, anwendungsorientierte Forschung zu menschenrechtlichen Themen sowie die Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen. Es wird vom Deutschen Bundestag finanziert. Das Institut ist zudem mit dem Monitoring der Umsetzung von UN-Behindertenrechtskonvention und UN-Kinderrechtskonvention sowie der Berichterstattung zu den Konventionen des Europarats zu Menschenhandel und zu Gewalt gegen Frauen und häuslicher Gewalt betraut worden. Hierfür hat es entsprechende Monitoring- und Berichterstattungsstellen eingerichtet.

Kooperationspartner

Prof. Dr. Vera Moser, Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung,
Alicia Hanf, M.Ed., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe-Universität Frankfurt; unter Mitarbeit von Emily Vogeser.

Die Autorinnen

Greta Schabram ist Sozialwissenschaftlerin (M. A.) und Politologin (B. A.). Sie arbeitet als freiberufliche Wissenschaftlerin zu sozialpolitischen Themen und Fragen der sozialen Ungleichheit. Sie ist Referentin für Sozialforschung, Statistik und Wohnungspolitik beim Paritätischen Gesamtverband. Zuvor hat sie unter anderem bei der Senatsverwaltung für Arbeit und Soziales in Berlin und dem Deutschen Institut für Menschenrechte gearbeitet.

Dr. Susann Kroworsch ist Volljuristin und seit 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte. Dort begleitet sie die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in Nordrhein-Westfalen und befasst sich darüber hinaus insbesondere mit dem Thema Inklusive Bildung. Zuvor hat sie beim Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge und an der Freien Universität Berlin unter anderem zum Recht auf Bildung gearbeitet.

Die vorliegende Analyse gibt die Auffassung des Deutschen Instituts für Menschenrechte wieder.

Vorwort

Die meisten Kinder mit Behinderungen werden in Deutschland in Sonderstrukturen, den Förderschulen, beschult. Dies betrifft sechs von zehn Kindern, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf bescheinigt wurde. Das sind deutschlandweit mehr als 350.000 Schüler*innen. Diese Kinder und Jugendlichen haben in ihrem Schulalltag kaum Berührungspunkte zu Kindern ohne Behinderungen. Was das für unsere Gesellschaft bedeutet, ist verheerend: Kinder mit und ohne Behinderungen lernen von klein auf, dass Kinder mit Behinderungen nicht dazu gehören.

Noch schwerer wiegt: Mit der Exklusion im Schulwesen wird häufig der Grundstein für einen Lebenslauf gelegt, den man als Exklusionskette bezeichnen kann. Denn nach der Förderschule geht es oft in gesonderte und theoriereduzierte Formen der Ausbildung. Und in den Arbeitsbereich der Werkstätten bei gleichzeitigem Wohnen in stationären Wohnheimen für Menschen mit Behinderungen.

Dies widerspricht einem Menschenbild, das die Würde und Gleichheit aller Menschen in den Mittelpunkt stellt. Und es verstößt gegen die UN-Behindertenrechtskonvention. Obwohl sich Bund, Länder und Kommunen zum Aufbau eines inklusiven Bildungswesens verpflichtet haben, sind wir von dessen Umsetzung noch weit entfernt. Der Anteil von Kindern in Förderschulen an allen schulpflichtigen Kindern ist gleichbleibend hoch und liegt aktuell bei 4,3 Prozent, mit die höchste Exklusionsquote im europäischen Vergleich.

Besonders dramatisch aus Perspektive der Kinder: Die Schulstrukturen stellen sich nicht auf die Kinder ein, sondern bleiben starr und oft am Leistungs- und Homogenitätsgedanken orientiert. Das Versprechen der inklusiven Bildung, das die Politik den Eltern in vielen Bundesländern macht, wird nicht eingelöst: Das Elternwahlrecht auf die Schulform bleibt ein bloßes Scheinwahlrecht, denn die

Eltern können häufig nicht zwischen zwei gleichberechtigten Alternativen wählen, sondern sehen sich gezwungen, sich für die besser ausgestattete Förderschule zu entscheiden.

Die vorliegende Studie will ein deutschlandweites Bild davon vermitteln, wie Eltern das Schulsystem erleben, wie leicht oder schwer der Zugang zu Inklusion von ihnen empfunden wird, warum sie sich für die eine oder andere Schulform entscheiden haben und welche Erfahrungen ihre Kinder an der jeweiligen Schule machen. Die Ergebnisse sprechen für sich und bilden einen klaren Handlungsauftrag an die Politik: Der überwältigende Anteil der befragten Eltern spricht sich für eine inklusive Beschulung für ihr Kind aus, berichtet aber von Schwierigkeiten oder Vorbehalten in der Praxis. Ihnen und ihren Kindern eine inklusive Schule zu bieten, ist staatliche Aufgabe und völkerrechtliche Verpflichtung.

Wir bedanken uns bei unserer Kooperationspartnerin, Prof. Vera Moser, Inhaberin der Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung an der Goethe-Universität Frankfurt und ihrer wissenschaftlichen Mitarbeiterin Alicia Hanf. Die Universität Frankfurt hat die quantitative Elternbefragung durchgeführt, die die Grundlage dieser Analyse bildet. Wir danken auch den Verbänden, Vereinen, Selbsthilfe- und Beratungsorganisationen, Landesministerien und anderen Akteur*innen, die uns bei der Verbreitung des Elternfragebogens in der Erhebungsphase unterstützt haben. Unser besonderer Dank gilt den Eltern von Kindern mit Behinderungen, die an der Befragung teilgenommen und ihre Erfahrungen mit uns geteilt haben. Ohne sie wäre diese Forschung nicht möglich gewesen.

Dr. Britta Schlegel

Leiterin der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte

Inhalt

Zusammenfassung	7
------------------------	----------

1 Einleitung	8
---------------------	----------

1.1	Einführung in das Forschungsprojekt	8
1.2	Menschenrechtlicher Blick auf die Umsetzung inklusiver Schulbildung in Deutschland	10
	1.2.1 Das Recht auf inklusive Bildung als staatlicher Handlungsauftrag	10
	1.2.2 Zum Stand der Inklusion an Deutschlands Schulen	11

2 Zusammenfassung: Ergebnisse der Elternbefragung	14
--	-----------

3 Forschungsdesign und konzeptioneller Hintergrund	17
---	-----------

3.1	Hintergrund und Vorstudien	17
3.2	Forschungsziel und Forschungsfragen	17

4 Datenerhebung und methodisches Vorgehen	20
--	-----------

4.1	Datenerhebung	20
4.2	Barrierefreiheit	21
4.3	Beschreibung und Bewertung der Erhebungsgesamtheit	21
	4.3.1 Sozio-demografische Merkmale	21
	4.3.2 Schulbezogene Merkmale	24
	4.3.3 Bewertung und Limitationen der Erhebung	26
4.4	Datenaufbereitung und Variablenbildung	28
4.5	Analyseverfahren	29

5.1	Schulwahlentscheidung	31
	5.1.1 Entscheidungsträger*innen bei der Wahl der Schulform	31
	5.1.2 Elternwunsch hinsichtlich der besuchten Schulform	32
	5.1.3 Wahrgenommene Wahlmöglichkeit zwischen Förder- und allgemeiner Schule aus Sicht der Eltern	33
	5.1.4 Entscheidungsgründe von Eltern für den Besuch einer Förderschule bzw. allgemeinen Schule	35
	5.1.5 Entscheidungsgründe von Eltern gegen den Besuch einer Förderschule bzw. allgemeinen Schule	41
	5.1.6 Einflussfaktoren auf die Wahl der Beschulungsform (logistische Regression)	46
	5.1.7 Bereitschaft zur inklusiven Beschulung bei guten Bedingungen	48
	5.1.8 Fazit: Schulwahl zwischen institutionellem Einfluss und unterschiedlichen Erwartungshorizonten	49
	5.1.9 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen	50
5.2	Schulwechsel	52
	5.2.1 Häufigkeit von Schulwechseln	52
	5.2.2 Entscheidungsakteure für den Schulwechsel	54
	5.2.3 Gründe für den Schulwechsel	55
	5.2.4 Fazit: Vom Passungsproblem zur Aussonderung: Entscheidungslogiken beim Schulwechsel	59
	5.2.5 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen	59
5.3	Beratungssituation zur Schulwahlentscheidung	61
	5.3.1 Rückmeldungen zum Schulbesuch des Kindes aus dem sozialen Umfeld	61
	5.3.2 Inanspruchnahme von Beratung und beteiligte Beratungsinstanzen	65
	5.3.3 Beratungsanlass: Wozu wurde beraten?	67
	5.3.4 Beratungsinhalt: Was wurde in der Beratung vermittelt?	69
	5.3.5 Richtung der Schulempfehlung im Beratungskontext (Förderschule vs. allgemeine Schule)	71
	5.3.6 Fazit: Ungleich gewichtet – Beratungspraxis und ihre Wirkung auf inklusive und separierende Beschulung	75
	5.3.7 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen	76

5.4	Elterliche Einstellungen zur inklusiven Beschulung	78
5.4.1	Elterliche Einstellungen zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen und wahrgenommene gesellschaftliche Vorbehalte	78
5.4.2	Einstellungen von Eltern über die Ausstattung von inklusiven Schulen	80
5.4.3	Fazit: Eltern befürworten Inklusion – sehen aber gesellschaftliche Vorbehalte und fordern bessere Schulausstattung	81
5.4.4	Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen	81
5.5	Elterliche Wahrnehmungen zu schulischen Bedingungen und Schulqualität	83
5.5.1	Förderung, Fachkompetenz und Lernanforderungen	83
5.5.2	Elterliche Einschätzungen zur Inklusions- und Unterstützungsqualität an allgemeinen Schulen	90
5.5.3	Ausbleibender Schulbesuch und Schulausschlüsse an Förderschulen und allgemeinen Schulen	92
5.5.4	Vorhandensein und Qualität der Schulbegleitung	96
5.5.5	Fazit: Elterliche Einschätzungen zu schulischen Bedingungen und Schulqualität	99
5.5.6	Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen	101
5.6	Schulische Akzeptanz, Wohlbefinden der Kinder und Belastung aus Sicht der Eltern	102
5.6.1	Elterliche Einschätzungen zu schulischer Akzeptanz und zu Hinweisen auf einen nahegelegten Wechsel an eine Förderschule	102
5.6.2	Elternbelastung	106
5.6.3	Elterliche Einschätzungen zum Wohlbefinden des Kindes an der Schule	109
5.6.4	Fazit: Zwischen Anspruch und Realität: Begrenzte Akzeptanz und erhöhte Belastung von Kindern und Eltern in inklusiven Schulsettings	111
5.6.5	Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen	111
6	Fazit	113
<hr/>		
6.1	Welche Faktoren beeinflussen die Schulwahl?	113
6.2	Welche Erfahrungen machen Eltern in verschiedenen Schulformen?	114
6.3	Welche Barrieren bestehen beim Zugang zu inklusiver Bildung?	114
6.4	Menschenrechtliche Einordnung	115
7	Literatur	117
<hr/>		
8	Anhang	120
<hr/>		
8.1	Abbildungen	120
8.2	Tabellen	122

Zusammenfassung

Deutschland ist als Vertragsstaat der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu verwirklichen sowie Diskriminierungen und Aussonderungen zu verhindern. Trotz rechtlicher und zahlreicher bildungspolitischer Reformen ist Deutschland von einer flächendeckenden inklusiven Schullandschaft, wie sie Artikel 24 UN-BRK vorschreibt, immer noch weit entfernt.

Die vorliegende Analyse schließt eine zentrale empirische Lücke in der deutschen Inklusionsforschung, indem sie erstmals eine bundesweite, quantitative Untersuchung zu Schulwahl, Beratungserfahrungen, schulischen Barrieren und Unterstützungsbedingungen aus Elternperspektive vorlegt. Sie ermöglicht eine vergleichende Betrachtung über Bundesländer, Förderbedarfe und Beschulungswege hinweg. Auf Basis einer umfangreichen Elternbefragung (N=7.462) und partizipativer Entwicklungsprozesse entsteht damit eine bislang fehlende empirische Grundlage zur Analyse praktischer Hürden beim Zugang zu inklusiver Bildung, woraus sich Gelingensbedingungen für schulische Inklusion formulieren lassen.

Die zentralen Erkenntnisse sind:

- Die Schulwahl ist stark durch die vorgegebenen Strukturen und Angebote geprägt (siehe Kapitel 5.1).
- Schulwechsel erfolgen meist nur in eine Richtung – in das Förderschulsystem – und offensichtlichen Defizite im Regelschulsystem (siehe Kapitel 5.2).
- Beratungen zur Schulwahlentscheidung prägen Schulwege (siehe Kapitel 5.3).
- Es gibt eine hohe Zustimmung der Eltern zu Inklusion, aber die Bedingungen sind entscheidend. Eltern sehen große Defizite bei der sonderpädagogischen Förderung im Regelschulsystem (siehe Kapitel 5.4).

- An allgemeinen Schulen erfahren Eltern nur begrenzte soziale Akzeptanz und Teilhabe ihrer Kinder. Einschränkungen der Teilhabe bestehen jedoch an beiden Schulformen. Inklusive Beschulung ist vielfach mit einem erhöhten Aufwand für Familien verbunden (siehe Kapitel 5.5).
- Während süddeutsche und einige ostdeutsche Bundesländer stärker förderschulorientierte Beratungsmuster aufweisen, sind norddeutsche Länder und Stadtstaaten häufiger inklusiv ausgerichtet. Relevante regionale Unterschiede zeigen sich insbesondere darin, wie häufig allgemeine Schulen empfohlen werden, welche Beratungsrichtung dominiert (Förderschule vs. allgemeine Schule), als wie verfügbar inklusive Schulangebote wahrgenommen werden sowie inwieweit elterliche Wünsche bei der Schulwahl berücksichtigt werden.

Die Ergebnisse zeigen ein konsistentes Bild struktureller Spannungen im Bildungssystem: Zwar befürworten Eltern Inklusion deutlich, ihre praktische Umsetzung scheitert jedoch oft an begrenzten Ressourcen, unzureichender Förderung an allgemeinen Schulen, höherer elterlicher Belastung und geringerem Wohlbefinden der Kinder. Auffällig ist zudem, dass Schulen bei Problemen – etwa im Umgang mit herausforderndem Verhalten – häufig an Förderschulen verweisen, statt inklusive Lösungen vor Ort zu entwickeln. Schulische Teilhabe hängt damit stark von individuellen Voraussetzungen, diagnostischen Zuschreibungen und vorhandenen Unterstützungsstrukturen ab. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass inklusive Bildung vor allem bessere strukturelle Bedingungen an allgemeinen Schulen benötigt, um die Lücke zwischen hoher Zustimmung der Sorgeberechtigten zur Inklusion und unzureichender Umsetzung derselben zu verringern.

1 Einleitung

Der gleichberechtigte Zugang zu einer qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildung ist eine zentrale menschenrechtliche Verpflichtung. Trotz rechtlicher und zahlreicher bildungspolitischer Reformen ist der Weg hin zu einer flächendeckend inklusiven Schullandschaft in Deutschland, wie sie Artikel 24 UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vorschreibt, noch immer mit erheblichen Herausforderungen verbunden.

1.1 Einführung in das Forschungsprojekt

Die vorhandene Forschungsliteratur zu schulischer Inklusion konzentriert sich auf Fragen der Unterrichtsqualität, spezifische Aspekte der praktischen Umsetzung sowie auf die Bewertungen von Inklusion durch verschiedene Akteursgruppen. Bislang fehlt eine systematische und bundesweit angelegte quantitative Untersuchung zu Hürden beim Zugang zur inklusiven Beschulung – insbesondere mit Blick auf elterliche Entscheidungen zur Wahl der Beschulungsform. Einige vorwiegend qualitative Studien sowie quantitative Untersuchungen liefern hierzu erste, jedoch in ihrer Reichweite begrenzte empirische Hinweise, da sie sich auf einzelne Schulen oder Bundesländer beschränken.¹

Die vorliegende Studie setzt genau hier an: Erstmals werden elterliche Entscheidungsprozesse und Erfahrungen in Bezug auf beide Schulformen systematisch und vergleichend untersucht. Die Ergebnisse leisten einen zentralen Beitrag zum Verständnis der Gründe, aus denen Eltern sich für eine Förder- oder eine allgemeine Schule entscheiden, der Erfahrungen, die sie insbesondere im Vorfeld im Rahmen von Beratungsprozessen machen, sowie der Einschätzungen zur schulischen Qualität, zu möglichen Exklusionspraktiken,

zur Ausstattung und zum erlebten Maß an Akzeptanz an allgemeinen Schulen. Durch die umfassende, bundesweite und quantitative Perspektive schafft die Studie eine empirische Grundlage, die über bisherige Einzelbefunde hinausgeht und für Forschung, Bildungspolitik und Praxis von besonderer Relevanz ist. Aufbauend auf diesen evidenzbasierten Befunden lassen sich konkrete und wirksame bildungspolitische Maßnahmen ableiten, die gezielt dazu beitragen, die inklusive Bildung in Deutschland nachhaltig weiterzuentwickeln und zu stärken.

Eltern von Kindern mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf spielen eine Schlüsselrolle: Sie treffen grundlegende Entscheidungen über die Schulform, organisieren Unterstützungsstrukturen und begleiten ihre Kinder durch vielfältige schulische Übergänge und Alltagssituationen. Gleichzeitig sind sie oftmals mit strukturellen Barrieren, unklaren Zuständigkeiten oder uneinheitlichen Regelungen zwischen den Bundesländern konfrontiert.

Vor diesem Hintergrund führt die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Instituts von 2024 bis 2026 das Forschungsprojekt „Praktische Hürden beim Zugang zur inklusiven Schule“ unter Mitarbeit von Prof. Dr. Vera Moser (Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung) und ihrem Team der Goethe-Universität Frankfurt durch. Ziel des Projekts ist es, ein aktuelles und empirisch fundiertes Bild davon zu gewinnen, wie Eltern den Zugang ihrer Kinder zum Schulsystem erleben, welche Faktoren ihre Entscheidung für eine bestimmte Schulform prägen und welche Barrieren sowohl beim Übergang in das Schulsystem als auch innerhalb desselben bestehen. Besonderes Augenmerk liegt dabei sowohl auf strukturellen Rahmenbedingungen als auch auf individuellen Erfahrungen der Familien im Schulalltag.

¹ Klicpera/Gasteiger-Klicpera (2003, 2006); Dorrance (2010); Grassau (2013); Peters (2015); Franek/Maykus (2016).

Ein zentrales Element des Forschungsprojekts ist die bundesweite, anonyme Online-**Elternbefragung „Mein Kind in der Schule: Unterstützung und Barrieren im Schulalltag von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“**, die von Juli bis Oktober 2025 unter Verantwortung der Goethe-Universität Frankfurt durch den Lehrstuhl von Prof. Dr. Moser durchgeführt wurde. Befragt wurden Eltern von Kindern mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf, die allgemeine Schulen, Förder- oder Sonderschulen besuchen. Der Fragebogen wurde in 15 Sprachen übersetzt, in Einfacher Sprache verfügbar gemacht und zusätzlich über Videos in Deutscher Gebärdensprache (DGS) zugänglich gestaltet. Dies sollte gewährleisten, dass möglichst viele Eltern unabhängig von Sprachkompetenzen oder Hörbeeinträchtigungen an der Befragung teilnehmen können.

Die Elternperspektive steht im Mittelpunkt dieser Untersuchung. Denn Eltern sind nicht nur primäre Entscheidungsträger*innen bei der Schulwahl, sondern auch zentrale Akteur*innen, wenn es um das Erkennen praktischer Herausforderungen, Unterstützungsbedarfen und Barrieren geht. Ihre Erfahrungen liefern wesentliche Hinweise darauf, wie der schulische Zugang praktisch gestaltet wird, wo inklusive Strukturen bereits tragfähig sind und an welchen Stellen strukturelle Defizite und praktische Schwierigkeiten bestehen. Darüber hinaus bieten die Erfahrungen der Eltern von Kindern mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf praxisnahe Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung inklusiver Bildungsstrategien in Deutschland.

Neben der quantitativen Online-Befragung umfasst das Forschungsprojekt weitere Erhebungselemente, die eine mehrdimensionale Analyse ermöglichen. Dazu gehören **qualitative Interviews mit Eltern sowie mit beratenden Fachpersonen**, die in ihrer beruflichen Praxis Kinder und Familien im schulischen Kontext unterstützen. Diese vertiefenden Gespräche dienen dazu, komplexe Erfahrungszusammenhänge sichtbar zu machen und systemische Herausforderungen detaillierter zu verstehen, als es durch standardisierte Befragungen allein möglich wäre.

Ergänzend wird ein **Mapping der rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen** in den 16 Bundesländern erstellt. Dieses umfasst unter anderem die Analyse schulrechtlicher Grundlagen, landespolitischer Strategien zur inklusiven Bildung sowie empirischer Daten zur Verteilung von Schüler*innen nach Schulart und Förderschwerpunkten. Das Mapping ermöglicht eine Verknüpfung individueller Erfahrungen mit strukturellen Kontextfaktoren und erlaubt es, bundeslandspezifische Unterschiede bei Umsetzung und Zugangschancen inklusiver Beschulung systematisch zu berücksichtigen.

Anhand der Forschungsergebnisse soll es möglich sein, evidenzbasierte Empfehlungen zur Weiterentwicklung inklusiver Bildungssysteme vorzulegen und die Perspektiven der Eltern – als unmittelbar Betroffene und zentrale Akteur*innen – im politischen Diskurs zu stärken. Eine Abschlussveranstaltung im Herbst 2026 wird die Erkenntnisse des gesamten Projekts präsentieren und gemeinsam mit Akteur*innen aus Wissenschaft, Praxis und Politik diskutieren. Mit dem Projekt verbindet die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention das Anliegen, strukturelle Barrieren sowie individuelle Erfahrungen von Eltern und Kindern sichtbar zu machen und konkrete Impulse für eine gerechtere, inklusivere Bildungslandschaft in Deutschland abzuleiten. Die im vorliegenden Forschungsbericht diskutierte Online-Befragung bildet hierfür einen wesentlichen Baustein.

Forschungsprojekt: Praktische Hürden beim Zugang zur inklusiven Schule

Ziel der Untersuchung ist es, aus Perspektive von Eltern ein aktuelles Bild darüber zu erhalten,

- welche Faktoren die Schulwahl beeinflussen,
- welche Hürden beim Zugang zur allgemeinen Schule bestehen
- und welche schulischen Erfahrungen Eltern in verschiedenen Schulformen machen.

<https://www.dimr.de/huerden-beim-zugang-zur-inkluisiven-schule>

1.2 Menschenrechtlicher Blick auf die Umsetzung inklusiver Schulbildung in Deutschland

1.2.1 Das Recht auf inklusive Bildung als staatlicher Handlungsauftrag

Deutschland ist als Vertragsstaat der UN-BRK verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu verwirklichen sowie Diskriminierungen und Aussonderungen zu verhindern (Artikel 24 Absatz 1 in Verbindung mit Artikel 4 Absatz 2 UN-BRK). Seit Inkrafttreten der Konvention im Jahr 2009 ist diese Pflicht geltendes Bundesrecht und von allen staatlichen Organen umzusetzen und einzuhalten.

Ziel ist es, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderungen² zusammen lernen und aufwachsen. Das allgemeine Schulsystem muss dafür inklusiv umgebaut werden. Das heißt, die Länder müssen die bestehenden Schulsysteme so reformieren – insbesondere die im Schulsystem vorhandenen Ressourcen so umschichten, dass sie alle Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen optimal fördern und niemanden wegen einer körperlichen, psychischen, intellektuellen oder Sinnesbeeinträchtigung ausgrenzen. Gleichzeitig ist es geboten, das Förderschulsystem nach und nach abzubauen. Kinder und Jugendliche mit Behinderungen müssen letztlich in einem inklusiven Lernumfeld an den allgemeinen Schulen eine individuell notwendige sonderpädagogische Unterstützung und Förderung erhalten, um einen inklusiven hochwertigen Schulunterricht zu gewährleisten. Solange und soweit die strukturellen Rahmenbedingungen (noch) nicht reichen, müssen „angemessene Vorkehrungen“ für die Bedürfnisse des einzelnen Kindes getroffen werden, das heißt „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen“ (Artikel 2 UN-BRK).

Doch während Kinder und Jugendliche mit Behinderungen beispielsweise in Italien oder den skandinavischen Ländern bereits seit vielen Jahren erfolgreich inklusiv im allgemeinen Schulsystem unterrichtet werden, zeigen sich in Deutschland 17 Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK weiterhin große Umsetzungsdefizite. Auch der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen kritisierte 2023 in seiner zweiten Staatenprüfung Deutschlands wiederholt die mangelnden strukturellen Anpassungen und das weiterhin existierende Förderschulsystem.³

Auch bildungswissenschaftliche Studien stützen, dass es ein Umdenken in der deutschen Bildungspolitik braucht. Eine Vielzahl von Studien belegt, dass inklusiver Unterricht für alle Schüler*innen mehr Vorteile als segregierender Unterricht bringt. Das heißt, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen messbar mehr lernen können als Schüler*innen an Förderschulen.⁴

Eine anspruchsvolle und fordernde Lernatmosphäre bietet die Chance auf individuelle Leistungsentwicklungen und unterstützt Schüler*innen, einen Schulabschluss zu erreichen. Unabhängig davon, ob Kinder oder Jugendliche mit Behinderungen in der Klasse sind, entspricht der Umgang mit Vielfalt beziehungsweise binnendifferenzierendes Lernen wissenschaftlich dem neuesten Stand des Unterrichts. Darüber hinaus können keine Nachteile für den Lernfortschritt von Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nachgewiesen werden, die gemeinsam mit Schüler*innen mit einem solchen Bedarf unterrichtet werden, im Vergleich zu der Gruppe, die nicht gemeinsam mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernt. Vielmehr können auch Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf von der Expertise eines interdisziplinären Fachkräfteteams profitieren.⁵ Bildungsökonomisch betrachtet

2 Im Hinblick auf schulische Bildung erfasst der Behinderungsbegriff der UN-BRK diejenigen Kinder und Jugendlichen, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf in einem der Förderschwerpunkte formell und längerfristig durch eine entsprechende Diagnose zugeschrieben worden ist; aber auch solche, die eine längerfristige sonderpädagogische Förderung erhalten, auch wenn ein formales Feststellungsverfahren nicht durchgeführt wurde.

3 UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2023): Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany, CRPD/C/DEU/CO/2-3, para 8 a und b.

4 Neumann (2017, S. 39–48).

5 Ausführlicher zu bildungswissenschaftlichen Erkenntnissen siehe Kroworsch (2023, S. 26) mit weiteren Belegen.

bedeutet eine inklusive Beschulung auf lange Sicht nicht zuletzt auch eine Kostenersparnis.⁶

1.2.2 Zum Stand der Inklusion an Deutschlands Schulen

Ein Blick auf die Daten der Bundesländer zeigt: Derzeit werden im Bundesdurchschnitt über die Hälfte aller Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an einer Förderschule unterrichtet: Sechs von zehn Kindern mit Behinderungen besuchen eine Förderschule. Dabei gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: Während in Bremen lediglich eines von zehn Kindern an der Förderschule unterrichtet wird (9,1 Prozent), sind es in Bayern rund sieben von zehn Kindern (65,5 Prozent).⁷

Die Exklusionsquote, die den Anteil der in Förderschulen unterrichteten Schüler*innen im Verhältnis zur Gesamtzahl der Schüler*innen abbildet, ist seit Inkrafttreten der UN-BRK vor 17 Jahren im Bundesdurchschnitt nur wenig gesunken: seit 2008/2009 von 4,9 Prozent auf lediglich 4,3 Prozent (2024/2025).⁸ Laut Prognosen ist bis 2030/2031 nicht mit einer Trendwende hin zu einem deutlich stärkeren Rückgang zu rechnen.⁹ Zudem ist anzunehmen, dass die Exklusionsquote tatsächlich höher ist, da sich in einigen Bundesländern der Trend zu Sonderklassen in allgemeinen Schulen abzeichnet.

Viele Landesregierungen bekennen sich zwar vordergründig zur Umsetzung der inklusiven Bildung, erhalten aber gleichzeitig das Angebot an Förderschulen für Schüler*innen mit Behinderungen aufrecht und bauen es sogar aus. Damit verstetigen sie ein Sondersystem, das den menschenrechtlichen Verpflichtungen Deutschlands zum Aufbau eines inklusiven allgemeinen Schulwesens unter gleichzeitigem Abbau segregierender Strukturen widerspricht. Bundesländer wie Bremen, Hamburg oder Schleswig-Holstein haben die Verpflichtung zum Umbau des Schulsystems bereitwillig durch

systemische Überführung der Förderschulstrukturen in ein inklusives System angenommen, während es anderen Ländern, etwa Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz oder dem Saarland an dem entsprechenden politischen Willen fehlt und sie sich nur unzureichend engagieren.¹⁰

Zwischen den einzelnen Bundesländern gibt es zudem drastische Unterschiede bei der Exklusionsquote. Bremen wies 2025 mit 0,8 Prozent die niedrigste Exklusionsquote und den stärksten Rückgang derselben seit 2010 auf (-3,6 Prozentpunkte). Daneben weisen Schleswig-Holstein, Berlin und Hamburg ebenfalls Exklusionsquoten von unter 3 Prozent auf. Diese Länder beschulen demnach den geringsten Anteil von Kindern und Jugendlichen in Förderschulen. Demgegenüber liegt in Sachsen-Anhalt mit einer Exklusionsquote von 6,5 Prozent im Jahr 2025 der im Ländervergleich höchste Anteil exklusiver Beschulung vor. Auch Sachsen, Mecklenburg-Vorpommern und Baden-Württemberg verfügen über hohe Exklusionsquoten. Bemerkenswert ist auch, dass die Exklusionsquoten in vier Bundesländern in der Dekade zwischen 2010 bis 2024 angestiegen sind, nämlich in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern und dem Saarland und auf hohem Niveau verharren oder weiter steigen. Hier findet keine Fortentwicklung statt, wie sie die UN-BRK fordert, sondern sogar eine Rückentwicklung.

Mithilfe der Exklusionsquoten und ihrer Entwicklung (sowie weiterer Prozess- und Strukturindikatoren¹¹) lassen sich Ländergruppen bilden, mittels derer darstellbar ist, welche Länder die zentralen Verpflichtungen aus Artikel 24 UN-BRK erfüllen und welche systematisch dagegen verstoßen. Eine Studie aus dem Jahr 2021 kommt hier zu einer Einteilung nach inklusionsorientierten, entwicklungsambivalenten und strukturpersistenten Bundesländern, die noch einmal deutlich macht, wie groß die Abweichungen innerhalb Deutschlands sind.¹²

6 Ausführlicher ebd., S. 26 f. m.w.B.

7 Eigene Berechnung, Datenquelle: Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2024).

8 Siehe Abbildung 1, S. 12.

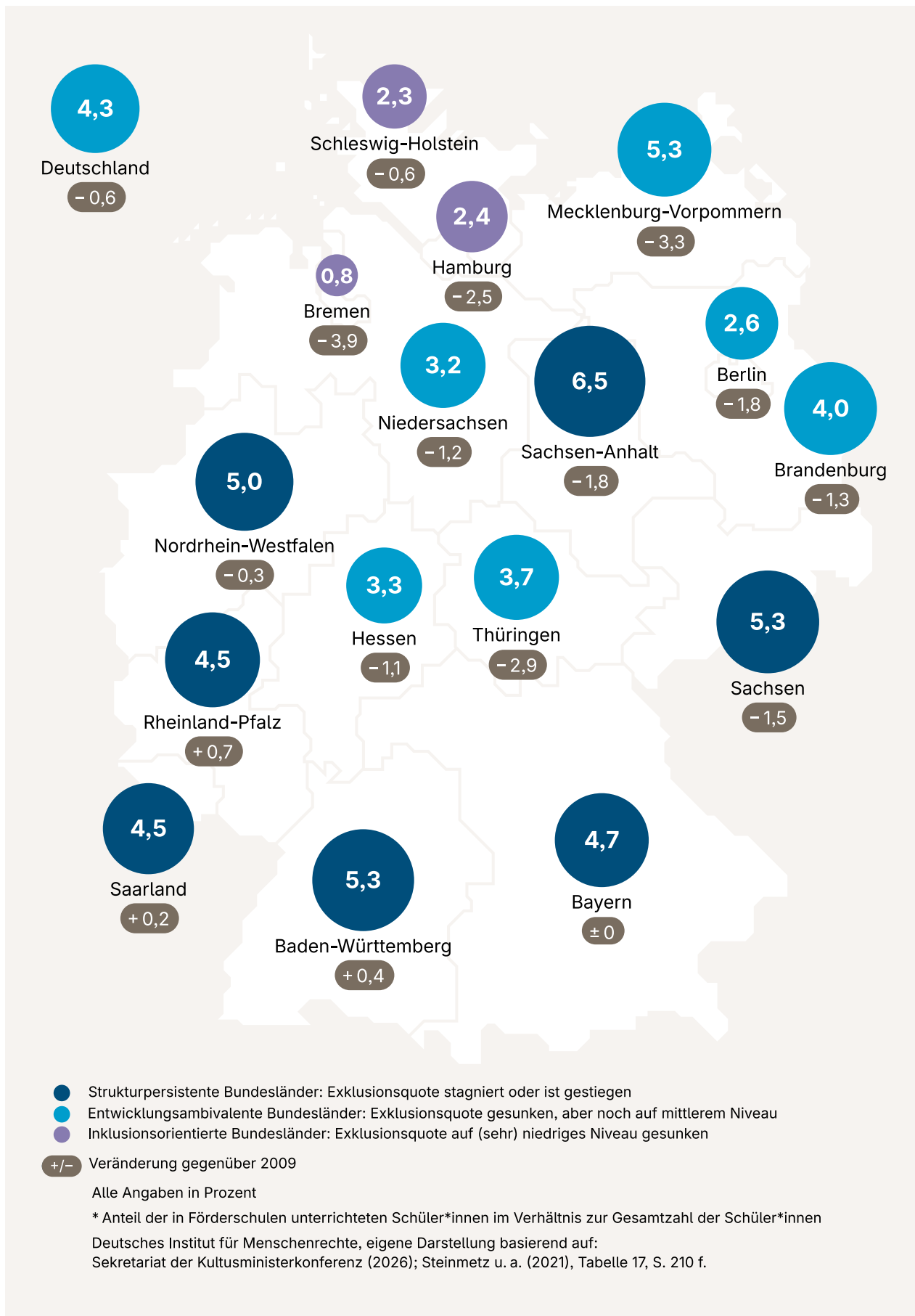
9 Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2018); Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019).

10 Ausführlicher zu Diskrepanzen zwischen den Bundesländern siehe Kroworsch (2023, S. 24–31); Steinmetz u.a. (2021).

11 Steinmetz et al. (2021), S. 79–89.

12 Ebd., S. 205–235.

Abbildung 1: Exklusionsquoten der Länder 2025 und ihre Veränderung gegenüber 2009



Die unzureichend sinkenden Exklusionsquoten bezeugen das in fast allen Bundesländern vorherrschende Festhalten am Förderschulsystem. Sie sind flankiert von einer in den Bundesländern unterschiedlichen Strategie in der Zuweisung sonderpädagogischer Ressourcen, das heißt, die Landesbehörden regeln verschieden, wie sonderpädagogische Unterstützung organisiert ist und wie flexibel Schulen damit umgehen können.¹³ In diesem Zusammenhang geraten auch die sonderpädagogischen Feststellungsverfahren immer wieder in die Kritik: Weder sind die Verfahren der sonderpädagogischen Diagnostik tatsächlich ergebnisoffen,¹⁴ indem beispielsweise Ergebnisse aufgrund begrenzter Ressourcen oder vor Ort vorhandener Schulformen in eine Richtung gelenkt werden, noch sind die sonderpädagogischen Förderbedarfe trennscharf zueinander, wodurch sich Fördermaßnahmen eher an Kategorien als an individuellen Bedarfen orientieren.¹⁵

Diese im Widerspruch zu Deutschlands menschenrechtlicher Verpflichtung stehenden ungleichen und schleppenden Entwicklungen verhindern eine diskriminierungsfreie Umsetzung des Rechts auf Bildung und die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In der Verwirklichung des Rechts auf inklusive Bildung liegt ein Schlüssel dafür, dass sie ihr Selbstwertgefühl und das Bewusstsein entwickeln können, dass sie die gleiche Würde besitzen wie andere Kinder und Jugendliche auch. Eine Förderschule besuchen zu müssen, die sich oftmals nicht in unmittelbarer Wohnortnähe befindet, hat tiefgreifende Auswirkungen auf die soziale Teilhabe der Kinder und Jugendlichen: Ihnen mangelt es am Wohnort an Kontakten zur gleichaltrigen Bezugsgruppe, in der sie Freundschaften bilden können. Durch lange Fahrtwege von und zur Förderschule wird außerdem die Teilnahme an Freizeitmöglichkeiten oder anderen Angeboten im persönlichen Lebensumfeld eingeschränkt.

Die Förderschule ist dabei in der Regel für die Kinder der Beginn einer lebenslangen Exklusionskette: Denn die Aussonderung in Förderschulen, deren Abgänger*innen sie nur zu rund einem Viertel mit einem Schulabschluss verlassen¹⁶, geht bei den meisten jungen Erwachsenen in gesonderte und theoriereduzierte Formen der Ausbildung über, die nur stark reduzierte Möglichkeiten auf eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bieten.

Sowohl die Familien als auch Beratungsorganisationen/Elternvereine berichten regelmäßig darüber, wie schwierig sich der Zugang zur inklusiven Schule für die Kinder vor Ort gestaltet. Mit der vorliegenden Studie sollen diese Hürden systematisch erfasst werden, um die individuellen Erfahrungen der Familien sichtbar zu machen. Die nachfolgenden Ergebnisse geben einen differenzierten Einblick in die konkreten Erfahrungen und Herausforderungen, mit denen Familien konfrontiert sind, und verdeutlichen zugleich strukturelle Problemlagen beim Zugang zu inklusiver Beschulung.

13 Gasterstädt et al. (2020); Steinmetz et al. (2021).

14 Haas et al. (2025); Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2024).

15 Galeano Weber et al. (2025).

16 Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024).

2 Zusammenfassung: Ergebnisse der Elternbefragung

Die vorliegende Studie liefert auf Basis einer bundesweit breit gestreuten Befragung von 7.462 Sorgeberechtigten differenzierte Einblicke in die schulische Situation von Kindern mit Beeinträchtigungen und sonderpädagogischem Förderbedarf. Trotz methodischer Einschränkungen ermöglicht sie belastbare Aussagen zu zentralen Mustern und strukturellen Herausforderungen und identifiziert wesentliche Hürden beim Zugang zu inklusiver Bildung. Die zentralen Erkenntnisse sind:

- **Schulwahl ist stark durch die vorgegebenen Strukturen und Angebote geprägt:** Die Wahl der Schulform für das eigene Kind (Schulwahlentscheidung) beruht nicht allein auf individuellen Präferenzen, sondern wird maßgeblich durch die sonderpädagogische Diagnostik und die Beratung durch institutionelle Akteure beeinflusst. Zwar berichten viele Eltern, die Entscheidung selbst getroffen zu haben, dennoch zeigt sich insbesondere bei der Wahl einer Förderschule ein stärkerer Einfluss von Akteuren wie Schulverwaltung oder Diagnostik, die zum Besuch der Förderschule geraten haben. Zudem berichten Eltern von Kindern an Förderschulen, dass sie seltener ein qualitativ gleichwertiges Bildungsangebot an einer allgemeinen Schule vor Ort gefunden haben und äußern häufiger Zweifel an der getroffenen Entscheidung für die Förderschule. 21,7 Prozent der Eltern von Kindern an Förderschulen geben an, dass sie diese Schulform für ihr Kind eher nicht oder überhaupt nicht gewollt haben. Die Zweifel an der Entscheidung für eine Förderschule spiegeln sich auch darin wider, dass 68,7 Prozent der Eltern von Förderschulkindern angeben, sich bei guten Rahmenbedingungen an einer allgemeinen Schule für diese Schulform entschieden zu haben. Insgesamt stehen Eltern vor einem Dilemma: Sie müssen bei der Schulwahlentscheidung zwischen unterschiedlichen schulischen Bedingungen abwägen –
- **zwischen spezialisierter Förderung und verlässlicher Unterstützung auf der Förderschule und sozialer Teilhabe und weiterführenden Bildungschancen auf der allgemeinen Schule.** Das, was die jeweilige Schulform den Familien verspricht, ist also sehr unterschiedlich und die Entscheidung der Eltern erfolgt häufig mit Blick auf diese ungleichen strukturellen Voraussetzungen in den Schulen. Zwischen gleichwertigen Alternativen wählen sie nicht.
- **Schulwechsel erfolgen meist nur in eine Richtung – in das Förderschulsystem – und offensibaren Defizite im Regelschulsystem:** Die Ergebnisse der Elternbefragung zu Schulwechseln verdeutlichen zentrale Herausforderungen inklusiver Bildung. Wechsel erfolgen mit einem Verhältnis von 4:1 deutlich häufiger von allgemeinen Schulen in Förderschulen als umgekehrt und sind meist reaktiv motiviert. Das heißt, sie stehen häufig im Zusammenhang mit unzureichender Förderung, Überforderung der Regelschulen oder einer mangelnden Berücksichtigung individueller Bedürfnisse. Knapp über 60 Prozent der Eltern, deren Kinder auf eine Förderschule gewechselt sind, nannten als Gründe eine unzureichende Unterstützung bzw. Förderung sowie ein mangelndes Eingehen der Schule auf die besonderen Bedürfnisse des Kindes. Besonders hiervon betroffen sind Kinder mit Autismus sowie mit emotional-sozialem Förderbedarf. Schulwechsel erweisen sich damit als Indikator für die Grenzen inklusiver Praxis und machen zugleich die anhaltende Auffangfunktion der Förderschulen im Bildungssystem sichtbar.
- **Beratungen prägen Schulwege:** Eltern von Kindern mit Behinderungen werden häufig in Richtung Förderschule beraten. 41,4 Prozent der Eltern wurden am meisten zur Förderschule geraten, nur 24,2 Prozent zur Inklusion an einer

allgemeinen Schule. Diese Empfehlungen stehen in engem Zusammenhang mit der späteren Beschulungsform, das heißt, sie beeinflussen die Schulwahlentscheidung der Eltern. Vorteile der Förderschule werden häufiger hervorgehoben (nannten 77 Prozent aller Eltern) als Chancen inklusiver Beschulung (nannten 50,5 Prozent aller Eltern). Werden allerdings inklusive Optionen in der Beratungssituation aktiv aufgezeigt und erörtert, steigt die Wahrscheinlichkeit einer entsprechenden Schulwahl deutlich. Insgesamt haben Beratungspraktiken demnach eine strukturierende Wirkung auf die Schulwahlentscheidung – und sie tragen aktuell stark zur Verfestigung von Segregationsmustern bei, weil häufiger zur Förderschule als zur inklusiven Schule beraten wird.

– **Hohe Zustimmung zu Inklusion – Bedingungen entscheidend:**

Die Ergebnisse zeigen eine breite normative Unterstützung für inklusives Lernen. Eine Mehrheit von 81,7 Prozent aller befragten Eltern – an Förderschulen wie allgemeinen Schulen – befürworten gemeinsames Lernen und lehnen eine grundsätzlich getrennte Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen ab. Die hohe Zustimmung zur Inklusion scheint jedoch an klare Voraussetzungen gebunden: Inklusion wird vor allem dann als realistisch angesehen, wenn ausreichende personelle, fachliche und strukturelle Ressourcen an der allgemeinen Schule vorhanden sind. Damit wird ein zentrales Spannungsfeld sichtbar: Während die Idee der Inklusion – wie auch frühere Studien belegen – nach wie vor breite Akzeptanz findet, wird ihre praktische Umsetzung häufig als unzureichend erlebt, so dass sich Eltern dann letztendlich doch für die besser ausgestattete Förderschule entscheiden.

– **Defizite bei der sonderpädagogischen Förderung im Regelschulsystem:**

Eltern bewerten Förderschulen deutlich positiver hinsichtlich individueller Förderung und sonderpädagogischer Expertise. Während 87,8 Prozent der Eltern an Förderschulen (sehr) viel Fachkompetenz für Kinder mit Behinderungen wahrnehmen, gilt dies nur für 46,6 Prozent der Eltern an allgemeinen Schulen. Allgemeine Schulen überzeugen eher bei der Vermittlung schulischer Kernkompetenzen in den Fächern

Deutsch und Mathematik. Gleichzeitig weisen sie aus Sicht der Eltern häufig Defizite in der personellen Ausstattung, im sonderpädagogischen Fachwissen sowie in der Bereitstellung passgenauer Lernangebote auf. Inklusion erscheint dort oft als abhängig von den konkreten Ressourcen in der einzelnen Schule und weniger als im Regelschulsystem strukturell gut verankerte Praxis. Besonders deutlich zeigen sich diese Unterschiede bei spezifischen Förderbedarfen, etwa im Bereich Hören oder Sehen, wo es an ausreichender fachlicher Kompetenz an allgemeinen Schulen fehlt.

– **Begrenzte soziale Akzeptanz und Teilhabe der Kinder an allgemeinen Schulen:**

Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden an allgemeinen Schulen häufig grundsätzlich akzeptiert; rund 40 Prozent der Eltern geben an, dass ihr Kind ebenso willkommen und angenommen sei wie Kinder ohne Behinderungen. Etwa ein weiteres Drittel stimmt dieser Aussage eher zu, was bereits auf eine Wahrnehmung von teilweise eingeschränkter Akzeptanz hindeutet. Ein nicht unerheblicher Anteil von 27 Prozent der Eltern sehen ihr Kind nicht bzw. eher nicht als gleichwertig akzeptiert. Eine gleichberechtigte Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft scheint insofern nicht durchgängig gewährleistet. Ein Teil der Eltern berichtet davon, dass ihr Kind auf der allgemeinen Schule nur eingeschränkt sozial akzeptiert wird sowie davon, dass es direkte oder indirekte Verweisungen auf Förderschulen gegeben hat. Besonders betroffen sind Kinder mit Autismus sowie mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen. Insgesamt wird deutlich, dass Inklusion im schulischen Alltag zwar angestrebt wird, jedoch nicht für alle Kinder mit einer selbstverständlichen und gleichberechtigten Teilhabe einhergeht.

– **Einschränkungen der Teilhabe bestehen an beiden Schulformen:**

Eingeschränkte Teilhabe im Schulalltag in Form von Praktiken wie vorzeitiges Nach-Hause-Schicken oder temporäre Schulausschlüsse betreffen rund 30 Prozent der Kinder und kommen in gleichem Ausmaß sowohl in Förder- als auch in allgemeinen Schulen vor. Gleichzeitig wird deutlich, dass Unterstützungsmaßnahmen wie

Schulbegleitungen eine zentrale Voraussetzung für schulische Teilhabe darstellen, deren Ausfall jedoch vielfach zu Einschränkungen im Schulbesuch führt.

- **Hohe Belastung der Familien bei der inklusiven Beschulung:** Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede im Wohlbefinden der Kinder und in der Belastung der Familien. Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen berichten mit 49,4 Prozent deutlich häufiger von daraus resultierenden sehr starken organisatorischen und emotionalen Belastungen. Demgegenüber geben nur 21,9 Prozent der Eltern von Kindern an Förderschulen eine sehr starke Belastung an. Inklusive Beschulung ist vielfach mit erhöhtem Aufwand für Familien verbunden und bietet nicht durchgängig stabile Rahmenbedingungen. Besonders herausfordernd ist die Situation für Familien von Kindern mit Autismus oder sozial-emotionalem Förderbedarf. Das Wohlbefinden der Kinder an Förderschulen wird im Durchschnitt positiver eingeschätzt: 51,5 Prozent der Eltern von Förderschulkindern bewerten das Wohlbefinden ihres Kindes als gut, gegenüber nur 20,7 Prozent der Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen.
- **Regionale Unterschiede:** Während süddeutsche und einige ostdeutsche Bundesländer stärker förderschulorientierte Beratungsmuster aufweisen, sind norddeutsche Länder und Stadtstaaten häufiger inklusiv ausgerichtet. Relevante Unterschiede zeigen sich insbesondere darin, wie häufig allgemeine Schulen empfohlen werden, welche Beratungsrichtung dominiert (Förderschule versus allgemeine Schule), als wie verfügbar inklusive Schulangebote wahrgenommen werden sowie beim Ausmaß, in dem elterliche Wünsche bei der Schulwahl berücksichtigt werden.

Insgesamt zeichnen die Ergebnisse ein konsistentes Bild struktureller Spannungen im Bildungssystem: Obwohl Eltern Inklusion in hohem Maße anstreben, ist ihre schulische Umsetzung in der Praxis häufig durch begrenzte Ressourcen, unzureichende Fördermöglichkeiten an allgemeinen Schulen, eine erhöhte Belastung der Eltern sowie ein geringeres Wohlbefinden der Kinder geprägt. Zugleich zeigt sich, dass allgemeine Schulen auf Probleme – etwa im Umgang mit herausforderndem Verhalten – häufig mit Verweisen an Förderschulen reagieren, anstatt diese im Sinne eines inklusiven Verständnisses innerhalb der eigenen Schule zu bearbeiten. Schulische Teilhabe hängt damit in hohem Maße von individuellen Voraussetzungen, diagnostischen Zuschreibungen und konkreten Unterstützungsstrukturen ab. Die Befunde legen nahe, dass eine nachhaltige Stärkung inklusiver Bildung vor allem eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen in allgemeinen Schulen erfordert, um die bestehende Diskrepanz zwischen normativer Zustimmung der Eltern zur Inklusion und mangelhafter praktischer Umsetzung derselben in Form von zu wenigen qualitativ hochwertigen inklusiven Angeboten zu verringern.

3 Forschungsdesign und konzeptioneller Hintergrund

3.1 Hintergrund und Vorstudien

Die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention beauftragte bereits im Vorfeld des Projekts einen umfassenden Literaturüberblick¹⁷ zur Frage, welche Faktoren die Wahl der Schulform für Kinder mit Behinderungen in Deutschland beeinflussen und welche Gelingensbedingungen für schulische Inklusion in bisherigen wissenschaftlichen Analysen identifiziert wurden. Auf Grundlage dieser Literaturübersicht wurde ein Forschungsdesign für eine systematische quantitative Untersuchung entwickelt.

Bereits in dieser Phase wurden Vertreter*innen von Behindertenverbänden, Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen sowie Beratungsstellen einbezogen, die ihr fachliches und praxisbezogenes Wissen in den Entwicklungsprozess einbrachten. Dadurch konnten sowohl zentrale Forschungshypothesen als auch das Erhebungsinstrument frühzeitig mit wissenschaftlichen Akteur*innen diskutiert und zugleich durch das Erfahrungswissen von Expert*innen aus der Praxis reflektiert und weiterentwickelt werden. Darüber hinaus wurden auch Mitarbeitende aus den Büros der Behindertenbeauftragten des Bundes und der Länder in die Entwicklung des Fragebogens einbezogen.

Ziel dieser partizipativen Formate war es, die Perspektiven von Praxisakteur*innen und Interessenvertretungen von Menschen mit Behinderungen systematisch in die Ausgestaltung der quantitativen Elternbefragung sowie der begleitenden qualitativen Erhebungen einzubeziehen.

3.2 Forschungsziel und Forschungsfragen

Ziel des Forschungsprojekts „Praktische Hürden beim Zugang zur inklusiven Schule“ ist es, aufbauend auf bereits vorliegenden Forschungsergebnissen ein vertieftes Verständnis der Faktoren zu gewinnen, die die Schulwahl beeinflussen, sowie der Barrieren beim Zugang zur allgemeinen Schule und der schulischen Erfahrungen in unterschiedlichen Schulformen, das heißt der allgemeinen Schule und der Förderschule. Ein besonderer Mehrwert des Projekts liegt dabei in der systematischen Einbeziehung der bislang wenig berücksichtigten Elternperspektive: Sie ermöglicht auf einer breiten empirischen Basis neue, alltagsnahe Einblicke in Entscheidungsprozesse und Zugangsbedingungen, die in bisherigen Studien kaum oder unzureichend erfasst wurden.

Ziel des gesamten Forschungsprojektes ist es, diese Erkenntnisse zu nutzen, um bestehende Zugangshürden zu inklusiver Schulbildung differenziert zu beschreiben, typische Muster zu erkennen und darauf aufbauend evidenzbasierte Handlungsempfehlungen an Politik und Praxis für Gelingensbedingungen schulischer Inklusion abzuleiten und weiterzuentwickeln.

Das Forschungsprojekt verfolgt folgende übergeordnete Fragestellungen, die im Zentrum der quantitativen Elternbefragung stehen:

1. **Welche Faktoren beeinflussen die Schulwahl für Kinder mit Behinderungen und/oder**

¹⁷ Auf einen systematischen Literaturüberblick wird in diesem Bericht aus Kapazitätsgründen verzichtet. Gleichwohl werden die Ergebnisse bei den Interpretationsteilen in Bezug zu einschlägigen Forschungsbefunden gesetzt, um einzuordnen, inwiefern sich bestehende Erkenntnisse durch die vorliegenden Daten bestätigen, differenzieren oder relativieren lassen.

sonderpädagogischem Förderbedarf aus Sicht der Eltern?

2. **Welche Hürden bestehen beim Zugang** von Kindern mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf zu inklusiver Schulbildung an allgemeinen Schulen aus Sicht der Eltern?
3. **Welche Erfahrungen machen Eltern** von Kindern mit Behinderungen und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf und ihre Kinder mit den jeweiligen Beschulungsformen (separierende Beschulung auf der Förderschule und schulische Inklusion an allgemeinen Schulen)?

Die Untersuchung verbindet somit die Analyse elterlicher Entscheidungsmotive mit der empirischen Erfassung tatsächlicher schulischer Erfahrungen, der Qualität schulischer Unterstützungssysteme sowie der institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen für die Beschulung von Kindern mit Behinderungen in Deutschland.

Die quantitative Elternbefragung zielt darauf ab, die Bedingungen und Einflussfaktoren elterlicher Schulentscheidungen systematisch zu erfassen und erhebt zugleich die tatsächlichen Erfahrungen der Familien in unterschiedlichen Beschulungsformen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf Fragen zur Schulwahl. Neben der Frage, inwiefern die **Schulwahl** (Kapitel 5.1) dem Elternwillen entsprach und welche anderen Akteure bei der Entscheidung möglicherweise von Relevanz waren, werden die **Motivlagen der Eltern** (Kapitel 5.1.4) bei der Schulwahl analysiert. Hier werden die Gründe für oder gegen bestimmte Schulformen erfasst und mithilfe statistischer Verfahren zu übergeordneten Motivationsdimensionen zusammengeführt. Dadurch lässt sich rekonstruieren, welche Aspekte – etwa Erwartungen an schulische Unterstützung, wahrgenommene Ressourcen und Rahmenbedingungen oder Überlegungen zum Wohlbefinden und zur sozialen Teilhabe des Kindes – für Eltern im Entscheidungsprozess besonders bedeutsam sind. Anhand eines logistischen Regressionsmodells wird ermittelt, welche **Faktoren am stärksten mit der Wahl der Schulform** (Kapitel 5.1.6) zusammenhängen. Dabei werden verschiedene Faktoren wie das Bundesland, Motivlagen und Einstellungen der Eltern, erlebte Beratung der Eltern, die Art der

Beeinträchtigung bzw. der sonderpädagogische Förderbedarf des Kindes einbezogen und getestet.

Darüber hinaus untersucht die Befragung die **Bereitschaft von Eltern, deren Kinder eine Förderschule besuchen, zu inklusiver Beschulung** (Kapitel 5.1.7) unter guten Rahmenbedingungen. Ziel ist es zu prüfen, inwieweit die Nicht-Wahl einer allgemeinen Schule auf eine grundsätzliche Ablehnung inklusiver Beschulung zurückzuführen ist oder vielmehr mit strukturellen Bedingungen wie verfügbaren Ressourcen, schulischem Klima, der Qualität sonderpädagogischer Förderung oder vorhandenen Unterstützungsangeboten zusammenhängt.

Schließlich werden auch **Schulwechselprozesse** (Kapitel 5.2) untersucht, insbesondere Übergänge von allgemeinen Schulen in Förderschulen. Dabei wird analysiert, unter welchen Umständen solche Wechsel stattfinden, welche Akteur*innen daran beteiligt sind und welche Gründe von den beteiligten Familien für einen Schulwechsel genannt werden. Auf diese Weise soll deutlich werden, unter welchen Bedingungen inklusive Bildungswege enden und ob bzw. inwiefern Mechanismen der Exklusion an allgemeinen Schulen dabei wirksam werden.

Eine zentrale Rolle bei der Entscheidung zur Beschulungsform spielen **Beratungsprozesse** (Kapitel 5.3) im Vorfeld der Schulwahl. Untersucht wird, welche Rolle institutionelle Beratung durch Schulen, Behörden oder weitere Akteur*innen im Entscheidungsprozess der Eltern spielt, welche Empfehlungen ausgesprochen werden und in welchem Zusammenhang diese mit der schließlich getroffenen Schulwahl stehen. Damit wird analysiert, inwiefern Beratungsstrukturen den Zugang zu inklusiver Bildung unterstützen oder möglicherweise zu einer frühzeitigen Kanalisierung in das Förderschulsystem beitragen.

Die Befragung nimmt darüber hinaus auch die **konkreten schulischen Erfahrungen von Familien** (Kapitel 5.5) in den Blick. Dazu gehören unter anderem Erfahrungen mit schulischer Unterstützung, der Zugang zu ergänzenden Angeboten wie Nachmittagsbetreuung, wahrgenommene Formen von Willkommenskultur oder Ausgrenzung sowie Erfahrungen mit schulischen Maßnahmen und

Übergangsprozessen. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Vergleich der Erfahrungen in verschiedenen Schulungsformen, um Unterschiede in den wahrgenommenen Lernbedingungen, Unterstützungsstrukturen und Teilhabechancen sichtbar zu machen.

Ein weiteres Kapitel untersucht – differenziert nach Eltern von Kindern an Förderschulen und Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen – wie die Eltern ihr eigenes **Belastungserleben** (Kapitel 5.6.2) einschätzen und wie sie das **Wohlbefinden ihres Kindes** (Kapitel 5.6.3) an der Schule bewerten. Beide Perspektiven gelten als wichtige Indikatoren für die Qualität schulischer Rahmenbedingungen, da sie Aufschluss darüber geben, inwiefern schulische Strukturen, Unterstützungsangebote und pädagogische Praktiken aus Sicht der Familien als entlastend und förderlich oder aber als problematische Faktoren und Belastungen erlebt werden.

Die erhobenen Daten ermöglichen eine Vielzahl an Differenzierungen bei den Ergebnissen. Aufgrund des Ziels, eine gewisse Berichtslänge nicht zu überschreiten, konnten nicht sämtliche Einzelergebnisse in diesen Bericht einfließen oder anhand von Tabellen und Abbildungen dargestellt werden. Der Bericht beschränkt sich deshalb darauf, die zentralen Befunde zu den genannten Fragestellungen vorzustellen, zu interpretieren und menschenrechtlich einzuordnen. Der vollanonymisierte Datensatz soll der Wissenschaft nach Abschluss des Projektes für weitere wissenschaftliche Analysen und vertiefte Fragestellungen zur Verfügung gestellt werden.

4 Datenerhebung und methodisches Vorgehen

4.1 Datenerhebung

Die quantitative Datenerhebung mit 7.462 vollständigen Fragebögen erfolgte im Rahmen einer bundesweiten, vollstrukturierten Online-Elternbefragung. Die Befragung wurde im Zeitraum vom 31. Juli 2025 bis zum 05. Oktober 2025 über die Plattform LimeSurvey durchgeführt. Zu Beginn der Befragung wurden die Teilnehmenden über Ziel und Zweck der Studie, Datenschutzbestimmungen sowie die Anonymität¹⁸ der Teilnahme informiert. Die Teilnahme erfolgte ausschließlich nach aktiver elektronischer Einwilligung.

Der Fragebogen umfasste rund 100 Fragen und enthielt verschiedene Antwortformate, darunter Einfach- und Mehrfachwahlfragen, numerische Eingaben sowie Freitextfelder. Durch umfangreiche Filterführungen variierte der tatsächliche Bearbeitungsumfang individuell zwischen den Teilnehmenden. Zur Einordnung der Erhebungsgesamtheit wurden im Rahmen der Online-Befragung zentrale demografische Angaben sowie einige orientierende Filterfragen erhoben.

Die Grundgesamtheit der Untersuchung umfasst Eltern von Kindern mit Behinderungen, Beeinträchtigungen, chronischen Erkrankungen und/oder festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Kinder zum Zeitpunkt der Befragung eine Schule in Deutschland besuchten. Aufgrund der erwarteten Diversität der Zielgruppe wurde der Fragebogen barrierefrei konzipiert. Er stand sowohl in deutscher Standardsprache als auch in Einfacher Sprache, in 15 weiteren Sprachen sowie

vollständig in Deutscher Gebärdensprache zur Verfügung (näheres siehe Kapitel 4.2).

Die Rekrutierung der Teilnehmenden erfolgte über eine offene Online-Rekrutierungsstrategie, die durch Schneeballeffekte unterstützt wurde. Dabei ist zu berücksichtigen, dass aufgrund der Schneeballstichprobe keine vollständige Kontrolle über die Zusammensetzung der Stichprobe gewährleistet werden konnte. Der Aufruf zur Teilnahme wurde gezielt über Beratungsstellen, Selbstvertretungsorganisationen, Elternvereine sowie Netzwerke von Schulbehörden und Kultusministerien der Länder verbreitet. Darüber hinaus machte das Institut über Pressemeldungen sowie eigene Verteiler auf die Studie aufmerksam und bat um Weiterverbreitung des Teilnahmeaufrufs. Zusätzlich wurden allgemeinbildende Schulen mit der Bitte kontaktiert, Informationen zur Online-Befragung an Eltern weiterzuleiten. Hierfür stellte das Institut E-Mail-Anschreiben mit Informationen zur Studie, einen Plakataushang sowie den Link zum Online-Fragebogen bereit.

Insgesamt wurden entsprechende Informationsmaterialien an rund 14.000 Schulen versendet. Der Zugang zu E-Mail-Adressen der Schulen war jedoch nicht in allen Bundesländern gleichermaßen möglich. Direkt kontaktiert werden konnten Schulen in Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen. In den übrigen Bundesländern waren die entsprechenden E-Mail-Adressen entweder nicht zentral verfügbar oder nur über eine aufwendige Einzelrecherche zugänglich. In welchem Umfang

¹⁸ Die Befragung wurde anonym durchgeführt. Zur Wahrung des Datenschutzes wurden Umfrage- und Kontaktdaten strikt getrennt erhoben und gespeichert. E-Mail-Adressen von Personen, die Interesse an einem Interview für eine anschließende Teilstudie äußerten, wurden über eine separate Erhebung mit SoSci Survey erfasst, sodass keine Zuordnung zu den Antwortdaten der Online-Befragung möglich war.

Schulen die Informationen tatsächlich an Eltern weitergeleitet haben, lässt sich nicht zuverlässig bestimmen. Einzelne Rückmeldungen an die Projektkoordination deuten jedoch darauf hin, dass ein Teil der Teilnehmenden über diesen Weg von der Befragung erfahren hat. Parallel zur Feldphase stellte eine Projektwebsite¹⁹ zusätzliche Informationen zum Forschungsvorhaben bereit.

Da kein Zufallsstichprobenverfahren realisiert werden konnte, handelt es sich um eine Selbstselektionsstichprobe, wie sie bei schwer erreichbaren Zielgruppen und explorativen Studien im Bereich der Inklusionsforschung häufig zum Einsatz kommt. Aufgrund der offenen Rekrutierungswege lässt sich keine verlässliche Rücklaufquote bestimmen. Die endgültige Fallzahl (N=7.462) umfasst alle Personen, die den Fragebogen bis zur letzten inhaltlichen Frage vollständig bearbeitet haben.

4.2 Barrierefreiheit

Aufgrund des Forschungsinteresses sowie der erwarteten Zusammensetzung der Stichprobe spielte Barrierefreiheit bei der Konzeption und Umsetzung des Online-Fragebogens eine zentrale Rolle. Der Fragebogen wurde sowohl in deutscher Alltagssprache als auch in Einfacher Sprache bereitgestellt und zusätzlich in 15 andere Landessprachen übersetzt. Darüber hinaus wurde der gesamte Fragebogen in Deutsche Gebärdensprache (DGS) übertragen; die Beantwortung der Fragen erfolgte in diesem Fall über eingebundene Gebärdensprachvideos.

Zur Überprüfung der Anforderungen der EN 301 549 zur digitalen Barrierefreiheit wurden Gebrauchstauglichkeits- und Zugänglichkeitsprüfungen mit einer sehbehinderten sowie einer blinden Person als Expert*innen in eigener Sache durchgeführt. Ergänzend erfolgte eine Prüfung durch die Überwachungsstelle Digitale Barrierefreiheit Saarland, die bis Ende 2025 bei der

Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention angesiedelt war.

Darüber hinaus wurde auf eine genderinklusive Formulierung der Fragen geachtet. Das Fragebogentool wurde zudem in einem klar strukturierten und visuell reduzierten Design umgesetzt, um eine möglichst barrierearme Nutzung zu unterstützen.

4.3 Beschreibung und Bewertung der Erhebungsgesamtheit

In diesem Abschnitt wird zunächst die Zusammensetzung der realisierten Erhebungsgesamtheit anhand zentraler beschreibender Merkmale dargestellt. Anschließend erfolgt eine Einordnung und Bewertung der Erhebung im Hinblick auf ihre Aussagekraft sowie mögliche Selektionseffekte, die sich aus dem Rekrutierungsverfahren und der offenen Teilnahme ergeben können.

Die Umfrage umfasst insgesamt 7.462 gültige Fälle, hierbei stammen 7.352 Fälle aus der Textversion des Fragebogens und 110 Fälle aus der Fragebogenversion mit Videos in DGS. Im Schuljahr 2024/2025 erhielten 623.334 Kinder in Deutschland sonderpädagogische Förderung, dementsprechend hat die Befragung mit 7.462 gültigen Fragebögen näherungsweise 1,2 Prozent der Grundgesamtheit erreicht²⁰.

4.3.1 Sozio-demografische Merkmale

Der Fragebogen wurde von Sorgeberechtigten ausgefüllt, deren Kinder im Durchschnitt 11,3 Jahre alt waren. Das **Alter** der Kinder und Jugendlichen reichte dabei von 5 bis 23 Jahren. Die Erhebung erfasst damit in besonderem Maße Kinder im mittleren Schulalter und insbesondere eine Phase, die im deutschen Bildungssystem als zentraler Übergang gilt, nämlich den Wechsel von der Grundschule in den Sekundarbereich. Dies spiegelt sich auch in der Altersverteilung wider, in der Kinder im Alter zwischen 10 und 12 Jahren am häufigsten vertreten sind.

¹⁹ <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen/rechte-von-menschen-mit-behinderungen/praktische-huerden-beim-zugang-zur-inklusion-schule> (abgerufen am 29.04.2026).

²⁰ In der Befragung befinden sich im Unterschied zur KMK-Statistik auch Kinder von Eltern, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf, aber eine oder mehrere Behinderungen oder Beeinträchtigungen angaben. Insofern sind die Zahlen nur bedingt vergleichbar.

Auch der **Zeitpunkt der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe** entspricht weitgehend bekannten bildungssystematischen Mustern. In der Stichprobe wurden über 60 Prozent der Förderbedarfe bis einschließlich Klassenstufe 6 festgestellt. Damit bewegt sich die Stichprobe im Bereich des in vielen Bundesländern üblichen Zeitpunkts der Förderdiagnostik. Hintergrund ist, dass in mehreren Bundesländern Regelungen bestehen, nach denen sonderpädagogische Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache in der Regel nicht in den ersten beiden Grundschuljahren festgestellt oder häufig erst gegen Ende der Grundschulzeit diagnostiziert werden.

Die **Geschlechterverteilung** der Kinder in der Erhebung zeigt eine deutliche Mehrheit männlicher Schüler. Rund zwei Drittel der Kinder wurden als männlich und etwa ein Drittel als weiblich angegeben; in weniger als einem Prozent der Fälle wurde das Geschlecht als divers bezeichnet. Diese Verteilung entspricht weitgehend der bekannten Geschlechterstruktur im Bereich sonderpädagogischer Förderung. So berichten Klemm et al. (2023) für das Schuljahr 2021/22 einen Anteil von 64,6 Prozent Jungen und 35,4 Prozent Mädchen unter allen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Geschlechterverteilung der Erhebung kann daher als weitgehend plausibel im Verhältnis zur bundesweiten Verteilung eingeordnet werden.

Etwa 18 Prozent der Kinder in der Stichprobe weisen eine **Migrationsgeschichte** auf. Diese wurde auf Grundlage der verwendeten Fragebogensprache sowie anhand des Geburtslandes mindestens eines Elternteils oder des Kindes bestimmt. Zum Vergleich kann der Anteil sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit herangezogen werden, der im Schuljahr 2021/22 bundesweit bei 15,3 Prozent lag (eigene Berechnungen auf Basis von Klemm et al., 2023, S. 5). Die Werte sind nur eingeschränkt vergleichbar, da hier unterschiedliche Konzepte zugrunde liegen – einmal Migrationsgeschichte und einmal Staatsangehörigkeit. Gleichwohl deutet der Vergleich darauf hin, dass Kinder mit Migrationsgeschichte in der Erhebung in einer Größenordnung vertreten sind, die sich grundsätzlich im Rahmen der bundesweiten Verteilung bewegt.

Tabelle 1 zeigt einen Vergleich zwischen der Verteilung der Fälle nach **Bundesländern** in der vorliegenden Erhebung der Elternbefragung und der tatsächlichen Verteilung sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen in Deutschland im Schuljahr 2024/2025 entsprechend der Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK-Statistik). Die Werte sind jedoch nur eingeschränkt vergleichbar. Die vorliegende Erhebung erfasst nicht ausschließlich Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf, wie dies in der KMK-Statistik der Fall ist, sondern auch Kinder, für die von den Eltern eine Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung durch Selbstauskunft angegeben wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass die Erhebung in vielen Bundesländern eine relativ gute Annäherung an die bundesweite Verteilung erreicht. Besonders deutliche Übereinstimmungen finden sich beispielsweise in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Hamburg sowie Bremen. Auch Berlin weist mit 5 Prozent in der Erhebung gegenüber 4,4 Prozent in der Grundgesamtheit nur geringe Abweichungen auf. Diese Befunde sprechen dafür, dass die Stichprobe in mehreren Regionen die tatsächliche regionale Verteilung sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen vergleichsweise gut abbildet. In einigen Bundesländern zeigt sich jedoch eine Überrepräsentation in der Stichprobe. Besonders deutlich ist dies in Nordrhein-Westfalen, das mit 31 Prozent der Fälle im Sample vertreten ist, während der Anteil an der Gesamtzahl sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen bundesweit bei 26,2 Prozent liegt. Auch Hessen (7,6 Prozent gegenüber 4,9 Prozent), Rheinland-Pfalz (5,1 Prozent gegenüber 3,8 Prozent) Sachsen (6,8 Prozent gegenüber 5,3 Prozent) sowie das Saarland (2,3 Prozent gegenüber 0,6 Prozent) sind in der Erhebung etwas stärker vertreten als es ihrem Anteil an der Grundgesamtheit entspricht. Diese Überrepräsentationen können unter anderem mit unterschiedlichen Rekrutierungswegen, regional unterschiedlich aktiven Netzwerken oder einer stärkeren Beteiligungsbereitschaft in bestimmten Bundesländern zusammenhängen. Demgegenüber sind einige Bundesländer in der Erhebung unterrepräsentiert. Besonders deutlich zeigt sich dies in Bayern, das mit 9 Prozent der Fälle im Sample vertreten ist, obwohl dort 14,6 Prozent der sonderpädagogisch geförderten

Schüler*innen leben. Auch Niedersachsen (7,1 Prozent gegenüber 10,4 Prozent), Baden-Württemberg (11,6 Prozent gegenüber 13,5 Prozent), Sachsen-Anhalt (1 Prozent gegenüber 2,8 Prozent) sowie Schleswig-Holstein (1,9 Prozent gegenüber 2,9 Prozent) weisen niedrigere Anteile in der Erhebung auf als in der KMK-Statistik. Dies könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass in diesen Bundesländern keine flächendeckenden E-Mail-Adressen von Schulen für den Versand der Teilnahmeaufrufe zur Verfügung standen und Eltern daher seltener über diesen Rekrutierungsweg erreicht werden konnten.

Insgesamt fallen die Abweichungen jedoch moderat aus. Es zeigen sich zwar leichte Unterschiede zwischen Erhebung und Grundgesamtheit, jedoch keine starken Verzerrungen, bei denen einzelne

Bundesländer ein deutlich anderes Gewicht in der Erhebung einnehmen würden als in der tatsächlichen Verteilung. Extreme Überrepräsentationen einzelner Bundesländer – etwa in dem Sinne, dass sehr kleine Bundesländer einen überproportional großen Anteil der Teilnahmen ausmachen – sind nicht zu beobachten. Die regionale Zusammensetzung der Erhebung bildet die bundesweite Verteilung daher insgesamt in plausibler Weise ab. Die leichten bis moderaten Abweichungen sind vor dem Hintergrund des offenen Rekrutierungsverfahrens und der Selbstselektion der Teilnehmenden erwartbar. Sie sollten bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, da regionale Unterschiede im Bildungssystem und in der Organisation sonderpädagogischer Förderung potenziell Einfluss auf die erhobenen Einstellungen und Erfahrungen der Eltern haben können.

Tabelle 1: Vergleich der Erhebungsgesamtheit zur Gesamtzahl sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen im Schuljahr 2024/2025 (KMK-Statistik), nach Bundesland

Bundesland	Prozent der Fälle in der Elternerhebung	sonderpädagogisch geförderte Schüler*innen im Schuljahr 2024/25
	Anteil an der Gesamtzahl sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen in Deutschland	
Baden-Württemberg	11,6 %	13,5 %
Bayern	9,0 %	14,6 %
Berlin	5,0 %	4,4 %
Brandenburg	3,2 %	3,2 %
Bremen	0,8 %	1,0 %
Hamburg	2,5 %	2,3 %
Hessen	7,6 %	4,9 %
Mecklenburg-Vorpommern	2,2 %	2,1 %
Niedersachsen	7,1 %	10,4 %
Nordrhein-Westfalen	31,0 %	26,2 %
Rheinland-Pfalz	5,1 %	3,8 %
Saarland	2,3 %	0,6 %
Sachsen	6,8 %	5,3 %

Bundesland	Prozent der Fälle in der Elternerhebung	sonderpädagogisch geförderte Schüler*innen im Schuljahr 2024/25
	Anteil an der Gesamtzahl sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen in Deutschland	
Sachsen-Anhalt	1,0 %	2,8 %
Schleswig-Holstein	1,9 %	2,9 %
Thüringen	2,9 %	2,0 %

4.3.2 Schulbezogene Merkmale

Der folgende Abschnitt beschreibt die Verteilung schulbezogener Merkmale der Erhebung und setzt sie – soweit möglich – in Beziehung zu entsprechenden Daten der KMK-Statistik.

Nach Einschätzung der Sorgeberechtigten wiesen 75,4 Prozent der Kinder sowohl eine Behinderung bzw. Beeinträchtigung als auch einen festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Bei 20,2 Prozent wurde eine Behinderung ohne formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs angegeben, während lediglich 4,4 Prozent einen sonderpädagogischen Förderbedarf ohne erkennbare Behinderung aufwiesen. Dieses Verhältnis könnte damit zusammenhängen, dass bestimmte Förderbereiche, insbesondere die sogenannten „schulischen Behinderungen“ – die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung – in der Stichprobe vergleichsweise weniger stark vertreten sind. Für diese Bereiche liegen häufig keine medizinischen Diagnosen vor, sodass sie von Eltern möglicherweise seltener als Behinderung bezeichnet werden.

Ein direkter Vergleich der erhobenen Angaben mit der KMK-Statistik ist nur eingeschränkt möglich. In der vorliegenden Erhebung konnten mehrere Förderschwerpunkte angegeben werden, während die KMK-Statistik jedem Kind nur einen primären Förderschwerpunkt zuordnet. Zudem unterscheiden sich die Verfahren zur Feststellung sonderpädago-

gischer Förderbedarfe zwischen den Bundesländern²¹. Der Vergleich kann daher nur näherungsweise erfolgen.

Die Gegenüberstellung zeigt, dass die größten Förderschwerpunkte in beiden Datensätzen grundsätzlich ähnlich verteilt sind. In der Stichprobe stellt jedoch der Bereich geistige Entwicklung (inklusive Wahrnehmung und ganzheitliche Entwicklung) mit 57,5 Prozent den größten Anteil dar, gefolgt von emotionaler und sozialer Entwicklung (28,6 Prozent), Lernen (27,7 Prozent) und körperlicher und motorischer Entwicklung (27,1 Prozent). In der KMK-Statistik dominiert dagegen der Förderschwerpunkt Lernen (39 Prozent), während geistige Entwicklung (19 Prozent) und emotionale und soziale Entwicklung (18 Prozent) deutlich geringere Anteile aufweisen. Auch andere Förderschwerpunkte wie körperliche und motorische Entwicklung, Sprache, Hören und Sehen treten in der Erhebung häufiger auf.

Insgesamt deutet der Vergleich darauf hin, dass Kinder mit den Förderschwerpunkten geistige, körperliche und motorische Entwicklung sowie Autismus in der Stichprobe überrepräsentiert sind, während Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrepräsentiert erscheinen. Diese Verteilung lässt sich teilweise durch die Rekrutierungswege der Studie erklären. Die Teilnahme erfolgte über eine offene Online-Befragung unter Einbeziehung von Beratungsstellen, Selbstvertretungsorganisationen und

21 Im Saarland ist seit dem Schuljahr 2015/16 die Anerkennung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen nur noch bei Umschulung an eine Förderschule erforderlich. Dementsprechend bildet die KMK-Statistik die quantitative Erfassung der in Frage kommenden Schüler*innen an den Regelschulen nicht ab. In vielen Bundesländern gibt es zudem nicht den Förderschwerpunkt Autismus, während dieser Förderschwerpunkt in Hamburg seit dem Schuljahr 2011/12 der KMK-Kategorie „noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet“ zugeordnet wird. In Sachsen werden Kinder mit Autismus dem Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zugeordnet.

Elternnetzwerken. Dadurch wurden vermutlich häufiger Eltern von Kindern mit komplexeren oder medizinisch diagnostizierten Beeinträchtigungen erreicht, während Eltern von Kindern mit sogenannten schulischen Behinderungen – insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen – seltener erreicht wurden.

Die Verteilung der im Sample vertretenen Kinder nach **Beschulungsform** (Förderschule vs. allgemeine Schule mit inklusiver Beschulung) ist nahe-

zu ausgeglichen (siehe Tabelle 2): 50,4 Prozent besuchen eine Förderschule und 49,6 Prozent eine allgemeine Schule. Damit weicht die Erhebung leicht von der bundesweiten Verteilung ab. Laut KMK-Statistik lag der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2024/25 zu 55,5 Prozent an Förderschulen und zu 44,5 Prozent an allgemeinen Schulen. In der Erhebung sind Kinder auf allgemeinen Schulen somit etwas stärker vertreten.

Tabelle 2: Verteilung der Erhebung nach Bundesland und Schulart (Förderschule / allgemeine Schule)

Bundesland	Förderschule		allgemeine Schule		Gesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Baden-Württemberg	564	15,0 %	300	8,1 %	864	11,6 %
Bayern	364	9,7 %	311	8,4 %	675	9,0 %
Berlin	117	3,1 %	258	7,0 %	375	5,0 %
Brandenburg	114	3,0 %	123	3,3 %	237	3,2 %
Bremen	10	0,3 %	48	1,3 %	58	0,8 %
Hamburg	80	2,1 %	103	2,8 %	183	2,5 %
Hessen	274	7,3 %	295	8,0 %	569	7,6 %
Mecklenburg-Vorpommern	81	2,2 %	84	2,3 %	165	2,2 %
Niedersachsen	314	8,4 %	219	5,9 %	533	7,1 %
Nordrhein-Westfalen	1.149	30,6 %	1.166	31,5 %	2.315	31,0 %
Rheinland-Pfalz	183	4,9 %	196	5,3 %	379	5,1 %
Saarland	99	2,6 %	69	1,9 %	168	2,3 %
Sachsen	226	6,0 %	280	7,6 %	506	6,8 %
Sachsen-Anhalt	31	0,8 %	46	1,2 %	77	1,0 %
Schleswig-Holstein	48	1,3 %	93	2,5 %	141	1,9 %
Thüringen	104	2,8 %	113	3,1 %	217	2,9 %
Gesamt	3.758	100,0 %	3.704	100,0 %	7.462	100,0 %
		50.4 %		49.6 %		100,0 %

Bei der Frage nach der **Schulstufe** des Kindes konnten in der Befragung drei Kategorien ausgewählt werden: Primarstufe (zum Beispiel Grundschule), Sekundarstufe I (zum Beispiel Haupt-, Real- oder Gesamtschule) und Sekundarstufe II (zum Beispiel gymnasiale Oberstufe). In der Erhebung befindet sich mit 48,8 Prozent der größte Anteil der Kinder in der Sekundarstufe I (N = 3.643), dicht gefolgt von der Primarstufe mit 46,6 Prozent. Deutlich geringer ist der Anteil der Schüler*innen in der Sekundarstufe II mit 4,6 Prozent. Insgesamt verteilen sich die Angaben damit nahezu gleichmäßig auf Primarstufe und Sekundarstufe I, während ältere Schüler*innen deutlich seltener vertreten sind. Dies deutet darauf hin, dass die Erhebung vor allem Familien mit Kindern im Grundschul- und frühen Sekundarstufenalter umfasst.

Ein Vergleich der Verteilung inklusiv beschulter Schüler*innen auf die verschiedenen **Schularten** von allgemeinen Schulen mit der bundesweiten Verteilung im Schuljahr 2024/2025 laut KMK-Statistik²² zeigt einige Unterschiede.

In der Erhebung besuchen 44 Prozent der Kinder eine Grundschule (KMK: 37,4 Prozent), 15,7 Prozent ein Gymnasium (KMK: 3,9 Prozent) und 7,2 Prozent eine Freie Waldorfschule (KMK: 0,4 Prozent). Demgegenüber sind insbesondere Schularten mit zwei Bildungsgängen (0,9 Prozent im Sample gegenüber 14,2 Prozent laut KMK) sowie Schularten mit drei Bildungsgängen (21,4 Prozent gegenüber 29,1 Prozent) deutlich seltener vertreten. Auch Hauptschulen und die Orientierungsstufe treten in der Erhebung etwas seltener auf als in der KMK-Statistik.

Insgesamt sind damit insbesondere Gymnasien, aber auch – in etwas geringerem Ausmaß – Grundschulen und Freie Waldorfschulen in der Erhebung überrepräsentiert. Am deutlichsten unterrepräsentiert sind Schularten mit zwei Bildungsgängen. Darüber hinaus sind auch Eltern von Kindern an Hauptschulen, an Schularten mit drei Bildungsgängen sowie in der Orientierungsstufe in der Erhebung unterrepräsentiert. Diese Verteilung lässt sich vermutlich durch die Rekrutierungswege

der Studie erklären. Die Teilnahme erfolgte über eine offene Onlinebefragung unter Einbeziehung von Beratungsstellen, Selbstvertretungsorganisationen und Elternnetzwerken, wodurch eher Familien erreicht wurden, deren Kinder Schulen mit stärker bildungsorientierten oder alternativpädagogischen Profilen besuchen.

4.3.3 Bewertung und Limitationen der Erhebung

Die Befragung weist mit 7.462 gültigen Fragebögen eine hohe Beteiligung auf und umfasst Fälle aus allen Bundesländern sowie aus allen wesentlichen Förderschwerpunkten. Dadurch bietet sie eine breite empirische Grundlage zur Analyse der Perspektiven von Sorgeberechtigten von Kindern mit Behinderungen und sonderpädagogischem Förderbedarf. Zugleich erhebt die Studie keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität, da keine Zufallsauswahl der Teilnehmenden erfolgte. Aufgrund der offenen Rekrutierung und der freiwilligen Teilnahme unterliegt die Erhebung zudem möglichen Selbstselektionseffekten, da nicht kontrolliert werden konnte, welche Personen sich an der Befragung beteiligen. Auf eine Gewichtung der Erhebung wurde verzichtet, da aufgrund der offenen Rekrutierung keine Zufallsauswahl vorlag und damit keine belastbare Grundlage für eine statistische Gewichtung besteht. Zudem liegen für mehrere zentrale Merkmale der Erhebung keine ausreichend differenzierten Vergleichsdaten aus der Grundgesamtheit vor. Insbesondere die Art der Beeinträchtigung beziehungsweise der sonderpädagogischen Förderbedarfe lässt sich aufgrund der abweichenden Erhebungssystematik und der Möglichkeit von Mehrfachnennungen nicht hinreichend mit der KMK-Statistik vergleichen und daher auch nicht zur Anpassung der Stichprobe heranziehen.

Insgesamt zeigt die Erhebung in mehreren zentralen Strukturmerkmalen eine weitgehend plausible Annäherung an bekannte Muster der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland, weist jedoch in einigen Bereichen systematische Abweichungen von der Grundgesamtheit laut KMK-Statistik auf. Alter, Zeitpunkt der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe sowie die Geschlechterverteilung entsprechen weitgehend den bundesweit

²² Der Vergleich konnte nur bei einigen Schularten vorgenommen werden, da die Bezeichnungen nicht ganz deckungsgleich sind.

bekanntesten Strukturen. Auch der Anteil von Kindern mit Migrationsgeschichte bewegt sich – trotz eingeschränkter Vergleichbarkeit der zugrunde liegenden Konzepte – in einer Größenordnung, die grundsätzlich mit der bundesweiten Verteilung vereinbar ist. Die regionale Verteilung der Fälle über die Bundesländer zeigt insgesamt nur moderate Abweichungen von der KMK-Statistik. Zwar sind einzelne Bundesländer wie Nordrhein-Westfalen oder Hessen etwas stärker vertreten und andere wie Bayern oder Niedersachsen etwas schwächer, extreme regionale Verzerrungen lassen sich jedoch nicht feststellen.

Deutlichere Unterschiede zeigen sich hingegen bei schulischen Strukturmerkmalen. In der Erhebung sind Kinder mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung, körperliche und motorische Entwicklung sowie Autismus stärker vertreten, während insbesondere Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen unterrepräsentiert erscheinen. Auch in Bezug auf Schulformen allgemeiner Schulen weicht die Erhebung teilweise von der bundesweiten Verteilung ab: Gymnasien, Grundschulen und Freie Waldorfschulen sind überrepräsentiert, während Schularten mit zwei oder drei Bildungsgängen sowie Hauptschulen unterrepräsentiert sind. Zudem sind Kinder in inklusiven Beschulungssettings etwas häufiger vertreten als in der bundesweiten Statistik.

Diese Abweichungen lassen sich plausibel mit der Erhebungsmethode erklären. Die Studie basiert auf einer offenen Onlinebefragung mit Selbstselektion der Teilnehmenden und wurde stark über Netzwerke von Beratungsstellen, Selbstvertretungsorganisationen und Elternnetzwerke verbreitet. Dadurch wurden vermutlich häufiger Eltern erreicht, deren Kinder komplexere oder medizinisch diagnostizierte Beeinträchtigungen aufweisen oder Schulen mit stärker bildungsorientierten beziehungsweise alternativpädagogischen Profilen besuchen. Gleichzeitig könnten Eltern von Kindern mit sogenannten „schulischen Behinderungen“ – insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen – sowie Eltern aus bestimmten Schulformen oder Regionen seltener erreicht worden sein. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass das Projekt im Kontext der Arbeit der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Instituts durchgeführt wurde, die sich im Rahmen der Umsetzung

der UN-Behindertenrechtskonvention für inklusive Bildung und einen Abbau des Förderschulwesens einsetzt. Dies könnte ebenfalls beeinflusst haben, welche Personen sich besonders angesprochen fühlten und an der Befragung teilnahmen.

Diese doppelte Selektivität – höhere Bildungsansprüche bei zugleich stärker ausgeprägten Förderbedarfen – sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, da anzunehmen ist, dass sie mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit von Verweisungen auf Förderschulen, stärker wahrgenommenen schulischen Barrieren, kritischeren Beratungserfahrungen sowie einer insgesamt höheren organisatorischen und emotionalen Belastung der Eltern einhergeht und entsprechende Befunde in diese Richtung verstärken kann. Zugleich ist hervorzuheben, dass genau solche Befragten einen besonders wichtigen Beitrag für das Forschungsziel leisten: Eltern von Kindern mit hohem Unterstützungsbedarf gehören zu denjenigen, die strukturelle Inklusionshemmnisse besonders häufig erleben und deren Kinder an allgemeinen Schulen oft eine geringere Akzeptanz und höhere Exklusionsrisiken aufweisen. Insofern stellt ihre stärkere Beteiligung zwar eine methodische Verzerrung dar, ermöglicht aber auch einen relevanten Einblick in diejenigen Problemlagen, die für den Prozess gelingender inklusiver Beschulung zentral sind.

Für die Interpretation der Ergebnisse bedeutet dies, dass die Erhebung zentrale Strukturen der Population grundsätzlich abbildet, jedoch keine repräsentative Verteilung der sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen in Deutschland darstellt. Die Ergebnisse erlauben daher belastbare Aussagen über Erfahrungen und Perspektiven der befragten Eltern. Eine Generalisierung auf die Gesamtheit aller Familien von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist aber nicht uneingeschränkt möglich.

Über die Frage der Repräsentativität der Erhebung hinaus sind weitere Limitationen der Untersuchung zu berücksichtigen. So fehlen zentrale Hintergrundinformationen, insbesondere zum Bildungsstand der Eltern. Darüber hinaus bleibt unklar, mit welchen Erwartungen, Fragestellungen und möglichen Vorannahmen Eltern in Beratungssituationen gehen, inwieweit Beratungsergebnisse und

Bildungsentscheidungen im Nachhinein von den Befragten plausibilisiert werden und ab wann Eltern ihre Informationsbeschaffung tatsächlich als Beratung verstehen. Zudem basieren die Ergebnisse ausschließlich auf Einschätzungen von Eltern bzw. Sorgeberechtigten, etwa zur Qualität schulischer Angebote, und erlauben daher keine objektiven Aussagen.

4.4 Datenaufbereitung und Variablenbildung

Im Prozess der Fragebogenkonstruktion und Umsetzung im Online-Tool der Elternbefragung wurden pflichtweise zu beantwortende Fragen gesetzt, die neben der Einwilligung in die Datenschutzerklärung auf die Erfüllung folgender Einschlusskriterien abzielten: Das Kind musste zum Umfragezeitpunkt schulpflichtig sein, eine Behinderung, Beeinträchtigung, chronische Erkrankung oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben und in Deutschland zur Schule gehen. Zudem musste die Beschulungsform (Förderschule oder Beschulung an einer allgemeinen Schule) angegeben werden. Nach Abschluss der Datenerhebung wurde eine systematische Datenbereinigung durchgeführt. Zunächst wurden nur jene Fälle berücksichtigt, die den Fragebogen bis zur letzten inhaltlichen Frage vollständig ausgefüllt hatten. Fälle mit offensichtlich unplausiblen Angaben wurden ausgeschlossen.

Aus den beiden Variablen zur Art der Behinderung/ Beeinträchtigung sowie zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wurde eine zusammengeführte Variable zur Art der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs gebildet, die in den folgenden Analysen zur Differenzierung der Ergebnisse herangezogen wird. Grundlage hierfür bildeten die Antworten auf die Mehrfachwahlfragen „Welche Behinderung, Beeinträchtigung oder chronische Erkrankung hat Ihr Kind?“ sowie „Welchen festgestellten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt hat Ihr Kind?“. Auf dieser Basis wurden in Anlehnung an sieben der acht in den KMK-Empfehlungen (1994)²³ beschriebenen Förderbereiche folgende Sammelkategorien gebildet: Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, geistige Entwicklung, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen sowie Autismus.

In eine Sammelkategorie wurden jeweils diejenigen Fälle aufgenommen, bei denen mindestens eine entsprechende Beeinträchtigung oder ein entsprechender sonderpädagogischer Förderschwerpunkt angegeben wurde. Da beide Fragen als Mehrfachauswahl konzipiert waren, konnten Eltern mehrere Arten von Beeinträchtigungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen angeben. In diesen Fällen wurden die entsprechenden Fälle in allen jeweils genannten Kategorien berücksichtigt. Entsprechend können einzelne Fälle in den Auswertungen mehreren Zuordnungskategorien zur Art der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs zugeordnet sein.

Wie werden die Sammelkategorien gebildet?

- In der Sammelkategorie **Lernen** befinden sich Eltern von Kindern, bei denen eine Lernbeeinträchtigung angegeben wurde und/oder der sonderpädagogische Förderschwerpunkt Lernen vorliegt.
- Die Sammelkategorie **emotionale und soziale Entwicklung** umfasst Eltern von Kindern mit einer seelischen Beeinträchtigung (zum Beispiel psychische Erkrankungen) oder einer Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

²³ Sekretariat der Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.

- In der Sammelkategorie **geistige Entwicklung** wurden Eltern von Kindern zusammengefasst, für die eine geistige bzw. intellektuelle Beeinträchtigung angegeben wurde oder bei denen der sonderpädagogische Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Wahrnehmung und Entwicklung oder Ganzheitliche Entwicklung vorliegt.
- Die Sammelkategorie **Sprache/Sprachheilförderung** umfasst Eltern von Kindern mit einer angegebenen Sprachbeeinträchtigung sowie Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache beziehungsweise Sprachheilförderung.
- In der Sammelkategorie **körperliche und motorische Entwicklung** wurden Eltern von Kindern zusammengefasst, bei denen eine körperliche und/oder motorische Beeinträchtigung angegeben wurde oder der sonderpädagogische Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung vorliegt.
- Die Sammelkategorie **Hören und Kommunikation/Hören** umfasst Eltern von Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung (Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit) sowie Kinder mit dem entsprechenden sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation beziehungsweise Hören.
- In der Sammelkategorie **Sehen** befinden sich Eltern von Kindern mit einer Sehbeeinträchtigung (Blindheit oder Sehbehinderung) sowie Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sehen.
- Die Sammelkategorie **Autismus** umfasst Eltern von Kindern, bei denen Autismus sowohl bei der Frage nach einer Beeinträchtigung als auch bei der Frage nach einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt angegeben wurde.

4.5 Analyseverfahren

Für die statistische Analyse werden sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren eingesetzt. Die deskriptiven Analysen dienen zunächst der grundlegenden Beschreibung der Erhebung und der erhobenen Variablen. Hierzu werden insbesondere Häufigkeitsverteilungen berechnet, um die Verteilung einzelner Merkmale in der Erhebung darzustellen, die Auskunft über zentrale Tendenzen und die Variabilität der Daten geben. Auf diese Weise lassen sich erste Muster und Unterschiede zwischen Gruppen identifizieren.

Darüber hinaus werden inferenzstatistische Verfahren eingesetzt, um Zusammenhänge zwischen Variablen zu prüfen und statistisch zu bewerten. Im Rahmen bivariater Analysen werden zunächst Zusammenhänge zwischen jeweils zwei Variablen untersucht. Chi²-Tests werden dabei verwendet, um zu prüfen, ob zwischen kategorialen Variablen – etwa zwischen bestimmten Merkmalen des Kindes und der gewählten Schulform – ein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht. Zur Bestim-

mung der Stärke dieses Zusammenhangs wurde ergänzend Cramérs V herangezogen. Cramérs V ist ein statistisches Maß für die Stärke des Zusammenhangs zwischen zwei kategorialen Variablen, basiert auf dem Chi²-Test und nimmt Werte zwischen 0 und 1 an. Je größer Cramérs V ist, desto stärker hängt die eine kategoriale Variable mit der anderen zusammen.

T-Tests dienen dem Vergleich von Mittelwerten zwischen zwei Gruppen und ermöglichen es zu untersuchen, ob sich Einschätzungen oder Bewertungen systematisch zwischen verschiedenen Elterngruppen unterscheiden. Korrelationsanalysen werden eingesetzt, um Stärke und Richtung von Zusammenhängen zwischen metrischen Variablen zu bestimmen und damit zu prüfen, in welchem Ausmaß bestimmte Merkmale gemeinsam variieren.

Zur vertieften Analyse möglicher Einflussfaktoren auf Schulwahlentscheidungen werden logistische Regressionsmodelle eingesetzt. Diese ermöglichen es, den Zusammenhang zwischen einer abhängi-

gen Variable – etwa der Entscheidung für eine bestimmte Schulform – und mehreren unabhängigen Variablen (wie beispielsweise dem Bundesland oder der Beratungsrichtung) gleichzeitig zu untersuchen. Auf diese Weise kann abgeschätzt werden, welche Faktoren statistisch signifikant zur Erklärung von Schulwahlentscheidungen beitragen und wie stark deren Einfluss im Verhältnis zueinander ausfällt.

Darüber hinaus werden Faktorenanalysen durchgeführt, um latente Strukturen innerhalb der erhobenen Motivations- und Einstellungsskizzen zu identifizieren. Ziel dieser Analysen ist es, zugrunde liegende Dimensionen oder Motivationsmuster zu rekonstruieren, die hinter den einzelnen Antwortitems stehen, und damit komplexe Zusammenhänge zwischen verschiedenen Entscheidungsgründen zu bündeln.

Ergänzend werden Interaktionseffekte zwischen ausgewählten Variablen untersucht, beispielsweise zwischen Behinderung, Migrationserfahrung und Schulart. Durch die Analyse solcher Wechselwirkungen kann geprüft werden, ob bestimmte Kombinationen von Merkmalen mit spezifischen Mustern der Schulwahl oder unterschiedlichen Erfahrungen im Bildungssystem verbunden sind. Dies ermöglicht es insbesondere, mögliche kumulative Benachteiligungen sichtbar zu machen, die sich aus dem Zusammenwirken mehrerer sozialer oder struktureller Faktoren ergeben können.

5 Ergebnisse der Elternbefragung

Im folgenden Abschnitt werden zentrale Ergebnisse der Elternbefragung zu den Themen (5.1) Schulwahlentscheidung, (5.2) Schulwechsel, (5.3) Beratungssituation zur Schulwahlentscheidung, (5.4) Elterliche Einstellungen zur inklusiven Beschulung, (5.5) Elterliche Wahrnehmungen zu schulischen Bedingungen und Schulqualität sowie (5.6) Schulische Akzeptanz, Wohlbefinden der Kinder und Belastung aus Sicht der Eltern präsentiert. Die Ergebnisse werden zum einen für die Gesamtstichprobe analysiert und zum anderen – wo Unterschiede relevant und von der Fallzahl her abbildbar sind – nach Art der Beeinträchtigung bzw. dem sonderpädagogischen Förderbedarf, der Schulstufe, der Migrationsgeschichte und nach Bundesland differenziert.

5.1 Schulwahlentscheidung

Im folgenden Kapitel werden zentrale Aspekte des Entscheidungsprozesses bei der Schulwahl aus Sicht der Eltern betrachtet. Ziel ist es, besser zu verstehen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Handlungsspielräumen Eltern die Beschulungsform ihres Kindes wählen. Dazu wird zunächst untersucht, wer die Schulwahlentscheidung maßgeblich getroffen hat und inwieweit die tatsächlich besuchte Schulform dem Wunsch der Eltern entspricht. Anschließend wird analysiert, ob Eltern das Gefühl hatten, bei der Schulwahl ihres Kindes tatsächlich eine Alternative zur später besuchten Schulform gehabt zu haben. Darüber hinaus werden die Gründe betrachtet, die aus Sicht der Eltern für die gewählte Schulform sprachen, sowie die Gründe gegen die jeweils andere Schulform.

Zur Ergänzung der deskriptiven Auswertung, welche Gründe für den Besuch einer Förder- oder allgemeinen Schule ausschlaggebend waren, werden im Anschluss Ergebnisse einer logistischen Regressionsanalyse dargestellt. In diesem Modell werden ausgewählte Variablen gemeinsam betrachtet: das Bundesland, die Art der Beein-

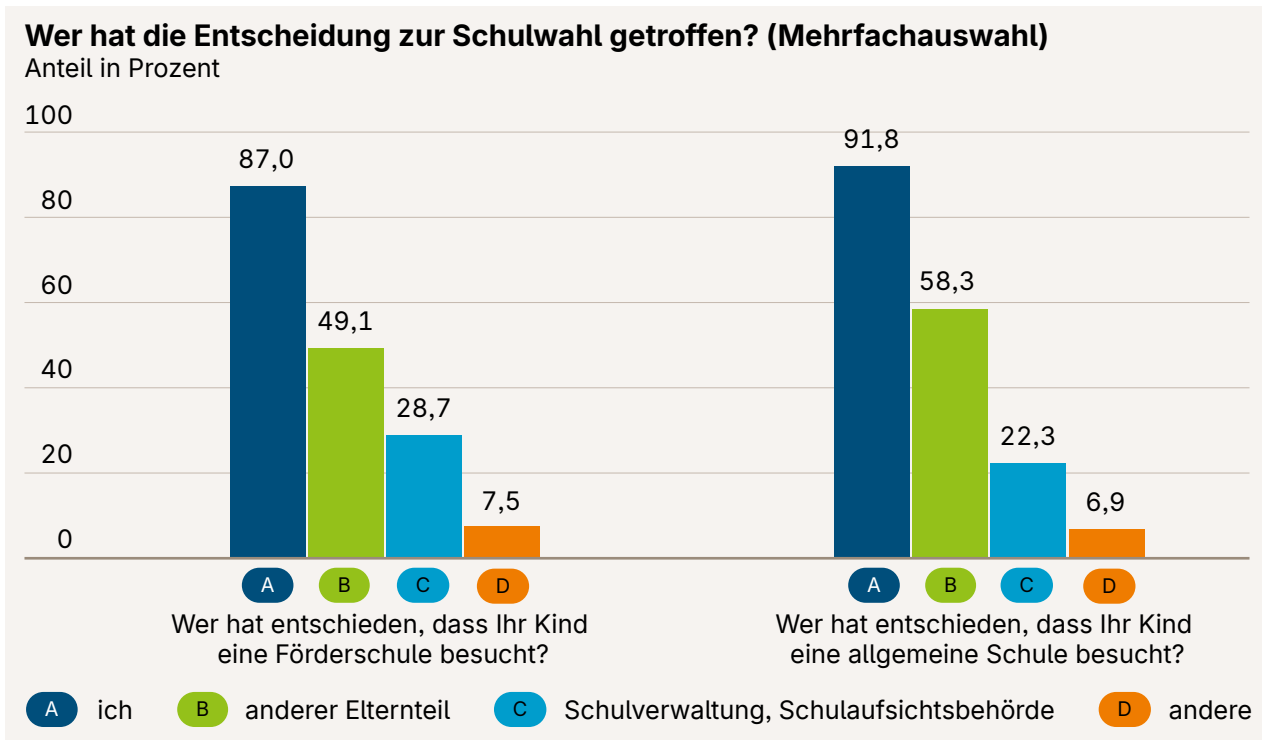
trächtigung/des Förderbedarfs, die Beratungsrichtung, in Indizes zusammengefasste Gründe für Schulentscheidungen und Einstellungen der Eltern in Form der Ablehnung schulischer Separation. Das Regressionsmodell prüft den Zusammenhang dieser unabhängigen Variablen mit der tatsächlich besuchten Beschulungsform.

Den Abschluss des Kapitels bilden Auswertungen zur hypothetischen Frage, inwieweit Eltern von Kindern an Förderschulen unter guten Rahmenbedingungen auch eine inklusive Beschulung an einer allgemeinen Schule in Betracht gezogen hätten.

5.1.1 Entscheidungsträger*innen bei der Wahl der Schulform

In beiden Gruppen – sowohl bei Kindern, die eine Förderschule besuchen, als auch bei Kindern, die eine allgemeine Schule besuchen – geben die befragten Eltern(teile) mehrheitlich an, selbst die Entscheidung getroffen zu haben. Besonders deutlich wird dies bei den Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen: 91,8 Prozent geben an, die Entscheidung selbst getroffen zu haben, während es bei Förderschulkindern 87 Prozent sind (siehe Abbildung 2).

Weitere einflussnehmende Personen sind vor allem der andere Elternteil. Bei Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen wird der andere Elternteil (58,3 Prozent) häufiger in die Entscheidung einbezogen als bei Eltern von Kindern an Förderschulen (49,1 Prozent). Umgekehrt spielen schulische Akteure – insbesondere Schule, Schulverwaltung und Schulaufsichtsbehörden – etwas häufiger bei der Entscheidung für den Besuch einer Förderschule eine Rolle. Bei der Entscheidung für eine Förderschule werden von 28,7 Prozent der Eltern (auch) die Schulverwaltung und Schulaufsichtsbehörden als entscheidende Akteure genannt, bei Eltern, deren Kinder allgemeine Schulen besuchen, fällt dieser Anteil 5,4 Prozentpunkte geringer aus (22,3 Prozent).

Abbildung 2: Elternangaben zu beteiligten Personen bei der Schulwahlentscheidung

Zwischen den beteiligten Akteur*innen bei der Entscheidung über die Beschulungsform und der tatsächlich besuchten Schulform besteht ein sehr schwacher, aber signifikanter Zusammenhang. Wenn die Schulverwaltung die Entscheidung über die Beschulungsform trifft, besuchen Kinder seltener eine allgemeine Schule. Wird die Entscheidung hingegen von beiden Elternteilen gemeinsam getroffen, ist der Anteil der Kinder, die eine allgemeine Schule besuchen, höher als in Fällen, in denen andere Akteur*innen an der Schulwahl beteiligt sind oder diese getroffen haben.

5.1.2 Elternwunsch hinsichtlich der besuchten Schulform

Auf die Frage „Wollten Sie, dass Ihr Kind eine Förderschule besucht?“ gaben rund 55 Prozent der Eltern an, diese Schulform voll und ganz für ihr Kind befürwortet zu haben. Weitere 23,5 Prozent antworteten mit „eher ja“, womit insgesamt 78 Prozent die Schulform befürworteten (siehe Abbildung 3). Dieser Befund zeigt, dass die Förderschule zwar überwiegend dem Wunsch der Eltern entsprach, jedoch auch gut ein Fünftel diese Entscheidung eher nicht gewollt (16,7 Prozent) oder sogar deutlich abgelehnt hat (5 Prozent). Im Vergleich zu Eltern, deren Kinder eine allgemeine Schule besuchen, treten Unterschiede zutage. Die allgemeine Schule wurde von

94 Prozent der Eltern gewollt, lediglich 6 Prozent gaben an, dass diese Schulform (eher) nicht ihrem Wunsch entsprach.

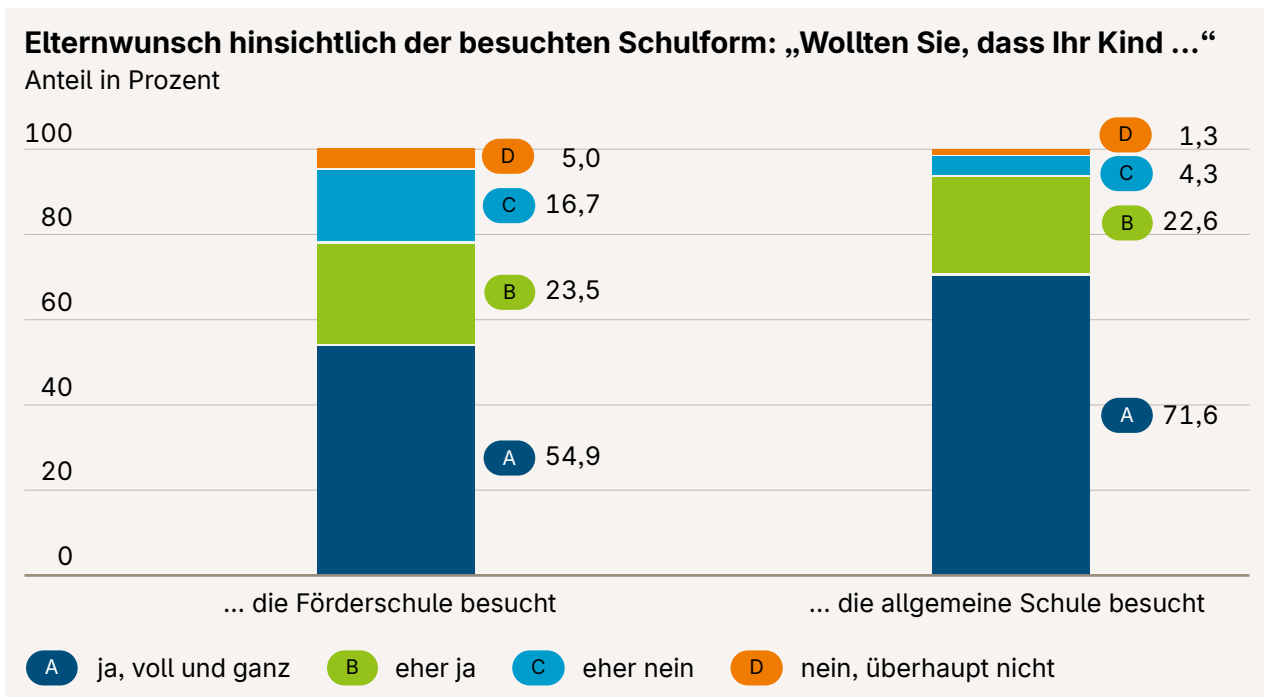
Die Unterschiede bei der (Nicht-)Zustimmung zur Beschulungsform zwischen Kindern auf allgemeinen Schulen und Förderschulen sind signifikant mit moderatem Effekt ($\chi^2(1) = 390,1, p < .001$; Cramérs $V = 0.23$): Eltern an Förderschulen stimmen rund vier Mal häufiger als Eltern an allgemeinen Schulen der aktuellen Schulart (eher) nicht zu. Die Förderschule entspricht demnach seltener und weniger eindeutig dem Elternwunsch als der Besuch einer allgemeinen Schule.

Die Befunde lassen sich dahingehend interpretieren, dass Eltern von Kindern an Förderschulen entweder ambivalenterere Einstellungen aufweisen, stärker von Zweifeln geprägt sind und ihre eigene Schulwahlentscheidung retrospektiv kritischer bewerten. Alternativ können die Ergebnisse auch als Ausdruck struktureller Restriktionen gelesen werden, die die Handlungsspielräume der Eltern begrenzen und dazu führen, dass sich diese eher in Richtung einer Schulform bewegen, die nicht ihrer ursprünglichen Präferenz entspricht. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach dem Passungsverhältnis zwischen elterlichen

Bildungsaspirationen und den institutionellen Angebots- und Entscheidungsstrukturen. Offen bleibt, in welchem Ausmaß praktische Hürden und Erfahrungen im Prozess der Schulwahl – etwa Zugangsbarrieren, Ressourcenfragen oder institutionelle Selektionsmechanismen – eine Rolle spielen oder ob vielmehr bereits vorgelagerte ambivalente Einstellungen gegenüber der Förderschule im Sinne einer nachträglichen Rationalisierung

(„Eigentlich wollten wir das nicht“) handlungsleitend sind. Klar ist jedoch, dass Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen gegenüber Förderschuleltern deutlich häufiger von einer erfolgreichen Realisierung ihrer Präferenzen berichten, was auf eine höhere wahrgenommene Passung zwischen Bildungswunsch und tatsächlicher Beschulungsform hindeutet.

Abbildung 3: Elternwunsch hinsichtlich der besuchten Schulform (Förderschule vs. allgemeine Schule)



Bei Betrachtung der **Bundesländer** mit ausreichender Fallzahl zeigen sich einige Unterschiede: In Thüringen (27,9 Prozent), Baden-Württemberg (26,6 Prozent) und Bayern (25,5 Prozent) gaben Eltern überdurchschnittlich häufig an, dass der Besuch einer Förderschule nicht oder eher nicht ihrem ursprünglichen Wunsch entsprach. In Niedersachsen (14,3 Prozent), Rheinland-Pfalz (15 Prozent) und Nordrhein-Westfalen (18,6 Prozent) fiel der Anteil der Eltern, deren Wunsch (eher) nicht erfüllt wurde, hingegen etwas geringer aus.

5.1.3 Wahrgenommene Wahlmöglichkeit zwischen Förder- und allgemeiner Schule aus Sicht der Eltern

Abbildung 4 zeigt, inwieweit Eltern das Gefühl hatten, bei der Schulwahl ihres Kindes tatsächlich eine Alternative zur besuchten Schulform gehabt zu haben. Unter den Eltern, deren Kinder eine För-

derschule besuchen, geben 55,6 Prozent an, dass sie auch eine allgemeine Schule hätten wählen können. Gleichzeitig berichtet jedoch ein erheblicher Anteil von 39,5 Prozent, dass diese Möglichkeit nicht bestand. Weitere 4,9 Prozent wussten nach eigener Aussage nicht, dass eine Beschulung in einer allgemeinen Schule grundsätzlich möglich gewesen wäre.

Etwas anders stellt sich die Situation bei Eltern dar, deren Kinder eine allgemeine Schule besuchen: 69,8 Prozent von ihnen geben an, dass sie auch eine Förderschule hätten wählen können. Nur 30,2 Prozent sehen diese Option als nicht gegeben an.

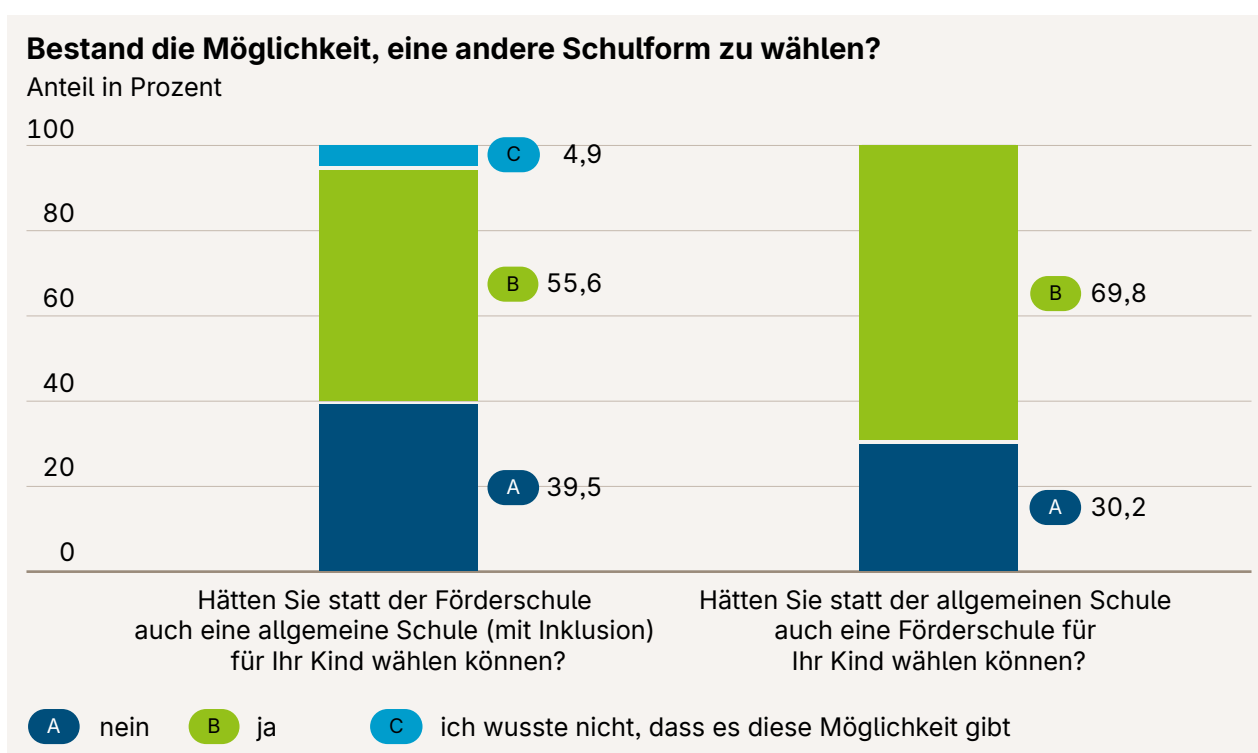
Dass zwischen 30 und 40 Prozent der Eltern angeben, *keine* Möglichkeit gehabt zu haben, die jeweils alternative Schulform zu wählen, erscheint

vor dem Hintergrund der insgesamt hohen elterlichen Beteiligung an der Schulentscheidung bemerkenswert und liefert einen Ansatzpunkt für künftige Forschung.

Die von Eltern von Kindern an Förderschulen noch häufiger berichtete fehlende Möglichkeit, eine allgemeine Schule zu wählen, deutet darauf hin, dass der Zugang zur allgemeinen Schule als stärker reguliert oder eingeschränkt wahrgenommen wird. Dies könnte beispielsweise auf Erfahrungen in

Vorgesprächen mit schulischen Akteuren zurückzuführen sein. Sowohl die Erwartung mangelnder Akzeptanz als auch tatsächliche Erfahrungen von ablehnendem Verhalten gegenüber inklusiver Beschulung könnten hier eine Rolle spielen. Ebenso ist jedoch denkbar, dass Eltern die Frage retrospektiv aus ihrer eigenen Perspektive heraus beantwortet haben und die allgemeine Schule von vornherein nicht als realistische Option in Betracht gezogen wurde.

Abbildung 4: Wahrgenommene Wahlmöglichkeit zwischen Förder- und allgemeiner Schule aus Sicht der Eltern



Bei Betrachtung der **Bundesländer** zeigen sich deutliche Unterschiede: Eltern in Sachsen (40 Prozent), Bayern (45,8 Prozent) und Baden-Württemberg (48,7 Prozent) berichteten vergleichsweise selten, dass ihnen eine allgemeine Schule als Alternative zur Förderschule zur Verfügung stand. Demgegenüber gaben Eltern aus Hessen (62,7 Prozent), Rheinland-Pfalz (61,9 Prozent), Niedersachsen (60,8 Prozent) und Nordrhein-Westfalen (60,2 Prozent) in jeweils mehr als sechs von zehn Fällen an, dass eine allgemeine Schule als alternative Schulform bestand.²⁴ Die Ergebnis-

se deuten darauf hin, dass sich auch hier bildungspolitische Rahmungen widerspiegeln. Die Unterschiede können damit erklärt werden, dass sich die jeweiligen landesspezifischen bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Strukturen inklusiver Beschulung auf die wahrgenommenen Wahlmöglichkeiten der Eltern auswirken. Insbesondere dort, wo inklusive Bildungsangebote stärker ausgebaut oder institutionell verankert sind, scheint auch die Option einer allgemeinen Schule häufiger als reale Alternative wahrgenommen zu werden.

²⁴ Für einige Bundesländer (Bremen, Berlin, Hamburg, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Thüringen) reichte die Fallzahl nicht aus, um die Ergebnisse gesondert darzustellen.

5.1.4 Entscheidungsgründe von Eltern für den Besuch einer Förderschule bzw. allgemeinen Schule

Bei den Gründen für die jeweilige Schulwahl zeigen sich deutliche und signifikante Unterschiede zwischen Eltern, deren Kinder eine Förderschule besuchen, und solchen, deren Kinder eine allgemeine Schule besuchen.

Die wichtigsten Gründe von Eltern für die Wahl einer Förderschule – über alle Förderbedarfe hinweg – liegen in der Wahrnehmung der Bedürfnisse des Kindes, dem Eindruck, das Kind sei in der Schule willkommen sowie der Erwartung einer besseren Ausstattung. Andere Gründe, etwa die schulische Qualifizierung, die Qualität des schulischen Lernangebots, die lokale Nähe oder auch das Argument, hier könne ihr Kind eher Freundschaften schließen, spielen nur eine untergeordnete Rolle. Diese Befunde decken sich mit vorliegenden Studien, in denen das Argument ‚Förderschule als Schonraum‘ (Schutz vor Ausgrenzungen und kognitiven Überforderungen) zentral für die Wahl dieser Schulform ist.²⁵

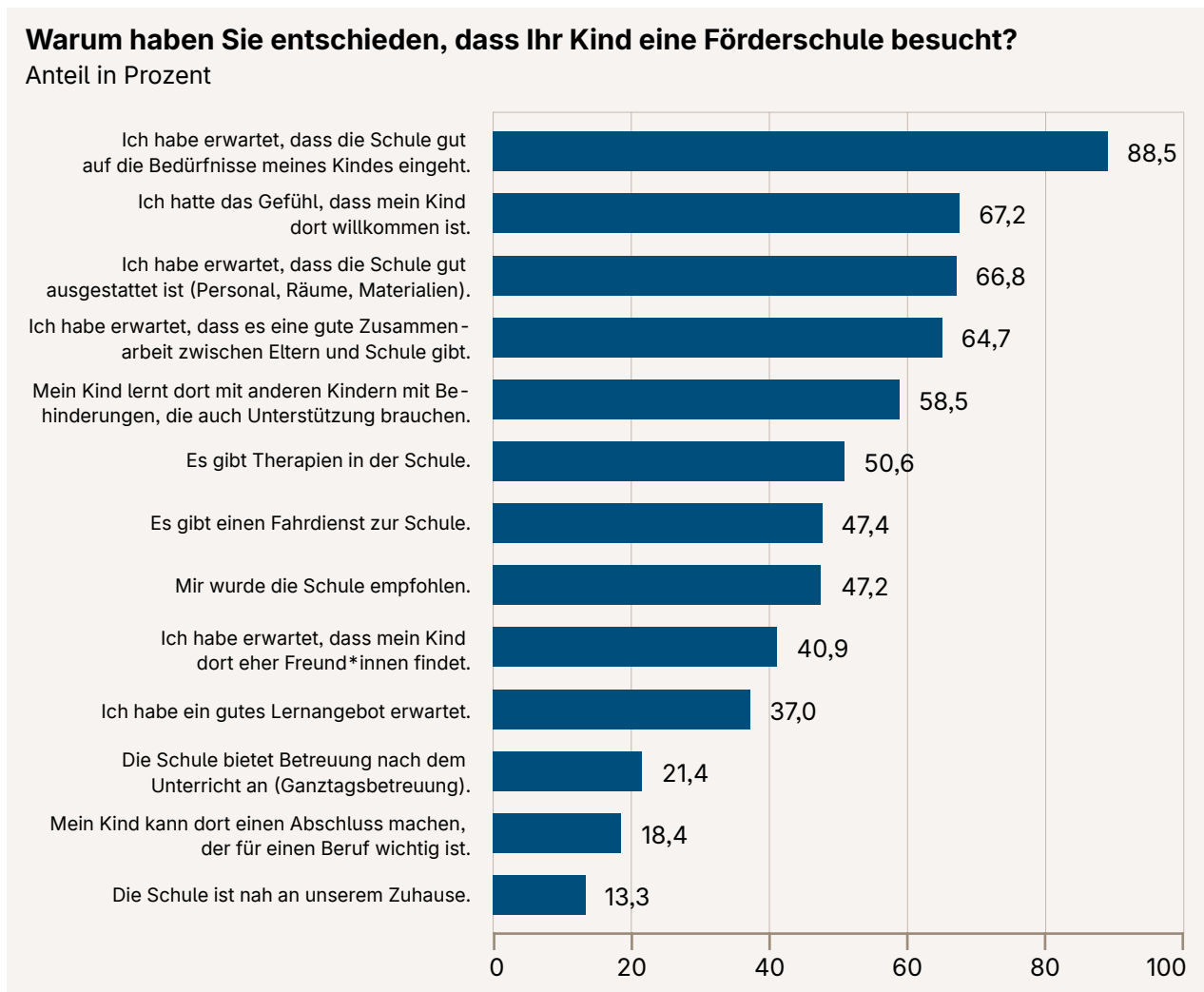
Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen zeigen weniger stark Schulwahlmotive auf, die auf die sonderpädagogische Förderung abzielen und beziehen sich stärker auf pragmatische Gründe (siehe Abbildung 6). Die lokale Nähe der Schule sowie Freund*innen, mit denen die Schule gemeinsam besucht werden kann, sind in dieser Gruppe vergleichsweise wichtiger. Ein Befund, der sich bereits in vorigen Studien so gezeigt hat.²⁶ Dass mit knapp 70 Prozent der häufigste Grund für die Wahl einer allgemeinen Schule im gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen liegt, verweist auf den ausgeprägten Wunsch (und Wert) dieser Eltern nach Inklusion und sozialer Teilhabe. Zudem wird ersichtlich, dass die Erwartung einer guten Zusammenarbeit mit der Schule für die Eltern ähnlich wichtig war wie die positive Einschätzung zur Fähigkeit der Schule, gut auf die Bedürfnisse des eigenen Kindes eingehen zu können (jeweils rund 63 Prozent).

Eltern von Kindern auf Förderschulen nennen mit rund 89 Prozent am häufigsten die Erwartung, dass auf die Bedürfnisse ihres Kindes gut eingegangen wird (siehe Abbildung 5). Dieses Motiv ist für Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen weniger einschlägig (63 Prozent). Am häufigsten benennt diese Elterngruppe den Grund, dass ihr Kind dort gemeinsam mit anderen Kindern ohne Behinderungen oder Förderbedarf lernen kann. Der größte Unterschied zwischen beiden Elterngruppen besteht beim Angebot von Therapien in der Schule: Während die Hälfte der Förderschuleltern diesen Aspekt als Grund für die Schulwahl angibt, trifft dies lediglich auf 6 Prozent der Eltern an allgemeinen Schulen zu.²⁷ Dies entspricht dem meist exklusiven Therapieangebot an Förderschulen. Auch die Wohnortnähe spielt unterschiedlich stark eine Rolle: Für 54 Prozent der Eltern an allgemeinen Schulen ist sie ein Grund für die Schulwahl, jedoch nur für 13 Prozent der Förderschuleltern, was der häufig weiteren Entfernung von Förderschulen vom Wohnort entspricht. Ähnlich deutlich fällt die Differenz beim Fahrdienstangebot aus, ein Angebot, das sich meist nur an Förderschulen findet. Für knapp die Hälfte der Förderschuleltern (47 Prozent) war dies ein Grund für die Schulwahl, während es an allgemeinen Schulen kaum vorhanden ist und daher nur von 6 Prozent genannt wird. Soziale Faktoren wie das Finden von Freund*innen und das Gefühl des Willkommenseins werden von beiden Elterngruppen unterschiedlich stark gewichtet, für Förderschuleltern werden diese Gründe mit knapp 20 Prozentpunkten höherer Zustimmung genannt. Die Frage des Schulabschlusses wird insgesamt selten als Grund genannt. Ein berufsrelevanter Abschluss ist jedoch für Eltern mit Kindern auf allgemeinen Schulen deutlich wichtiger: 34,6 Prozent nennen ihn als Grund – beinahe doppelt so viele wie unter Förderschuleltern (18,4 Prozent).

²⁵ Bastges et al. (2020); Klicpera/Gasteiger-Klicpera (2003).

²⁶ Vgl. Fickenscher et al. (2010); Maaz et al. (2018); Kölm/Gresch (2021).

²⁷ Ob ihre Kinder auf diese Angebote nicht angewiesen sind oder aber diese für die Schulwahlentscheidung nicht bedeutsam waren, lässt sich den vorliegenden Daten jedoch nicht entnehmen.

Abbildung 5: Entscheidungsgründe von Eltern für den Besuch einer Förderschule

Der Befund, dass Förderschuleltern mit 47 Prozent und damit um 12 Prozentpunkte häufiger eine vorangegangene Empfehlung (hier zur Förderschule) als Grund der Schulwahl angeben, steht im Einklang mit den zuvor dargestellten Ergebnissen zur stärker einseitigen Beratung in Richtung der Förderschulen, insbesondere auch in dieser Elterngruppe.

Die stärksten signifikanten Zusammenhänge mit der Wahl einer Förderschule zeigen sich bei folgenden Gründen (siehe Tabelle 3): dem Vorhandensein eines Fahrdienstes (Cramérs $V = 0,438$), dem Angebot von Therapien in der Schule (Cramérs $V = 0,471$), der Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes (Cramérs $V = 0,29$) sowie der Ausstattung der Schule (Cramérs $V = 0,25$). Die deutlichsten positiven Zusammenhänge mit der inklusiven Beschulung zeigen hingegen die räumliche Nähe zur Schule (Cramérs $V = 0,427$) sowie

die Möglichkeit, einen Schulabschluss zu erreichen (Cramérs $V = 0,181$).

Ergänzend zu den dargestellten Zusammenhängen der einzelnen Schulwahlgründe mit der Beschulungsform wurden diese zu vier Indizes zusammengefasst („Pädagogische Qualität“, „Empfehlung“, „Peers“ und „Institutionelle Struktur“) und anschließend mittels t-Tests in ihrem Zusammenhang mit der tatsächlich gewählten Beschulungsform untersucht. Dabei zeigt sich ein einheitliches Muster: Vier Indizes stehen in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der Wahl einer Förderschule. Das bedeutet, dass bestimmte Motive häufiger mit der Entscheidung für eine Förderschule einhergehen. Dazu zählen insbesondere die wahrgenommene pädagogische Qualität, Schulempfehlungen, die Zusammensetzung der Mitschüler*innen (Peers) sowie institutionelle Rahmenbedingungen. Wenn diese Aspekte für Eltern

eine größere Rolle spielen, entscheiden sie sich eher für eine Förderschule. Umgekehrt zeigt sich beim Faktor „Leistungsorientierung“ ein gegentei-

liger Zusammenhang: Dieser ist stärker bei Eltern ausgeprägt, deren Kinder eine allgemeine Schule besuchen.

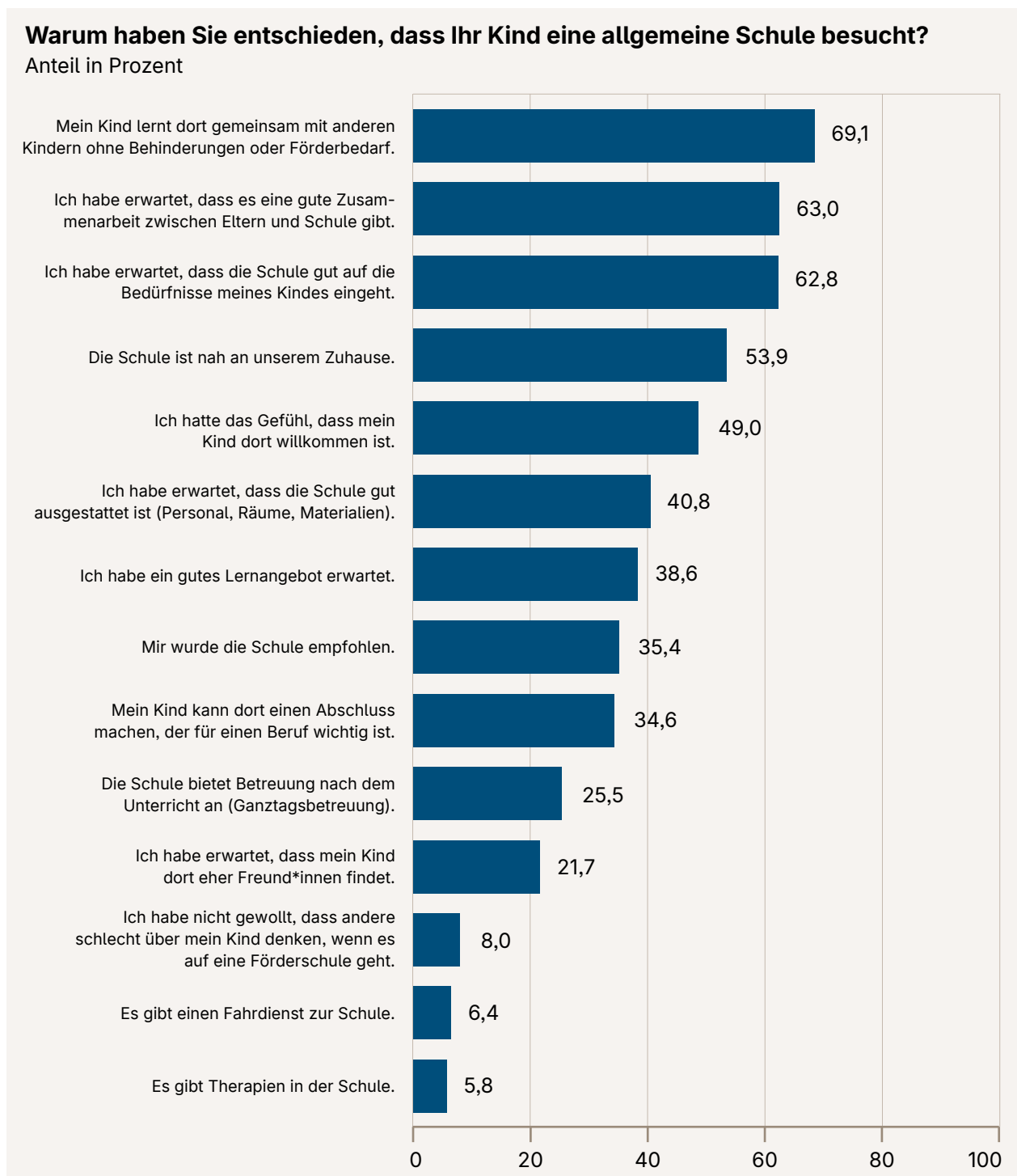
Tabelle 3: Zusammenhang von Schulwahlmotiven und der tatsächlichen Beschulungsform

Gesamtstichprobe	Inklusion bei diesem Grund	Inklusion ohne diesen Grund	χ^2	Cramérs V
Empfehlung	36.3 %	48.1 %	***	0.117
Mitschüler*innen	47.2 %	36.7 %	***	0.103
Freundschaften	28.7 %	50.0 %	***	0.2
Willkommensein	35.6 %	53.6 %	***	0.179
Ausstattung	31.7 %	56.9 %	***	0.253
Bedürfnisse	35.0 %	68.6 %	***	0.291
Erziehungs- und Bildungspartnerschaft	42.5 %	44.4 %	n.s.	
Räumliche Nähe	75.4 %	29.3 %	***	0.427
Fahrdienst	9.3 %	57.1 %	***	0.438
Ganztagsbetreuung	47.4 %	42.0 %	***	0.046
Qualität Lernangebot	44.2 %	42.6 %	n.s.	
Schulabschluss	58.8 %	38.1 %	***	0.181
Therapien	8.0 %	58.7 %	***	0.471

Hinweise:

χ^2 (Chi-Quadrat): Statistischer Test zur Prüfung, ob ein Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen besteht.

Cramérs V: Effektstärkemaß für den Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen (Werte von 0 = kein Zusammenhang bis 1 = sehr starker Zusammenhang).

Abbildung 6: Entscheidungsgründe von Eltern für den Besuch einer allgemeinen Schule

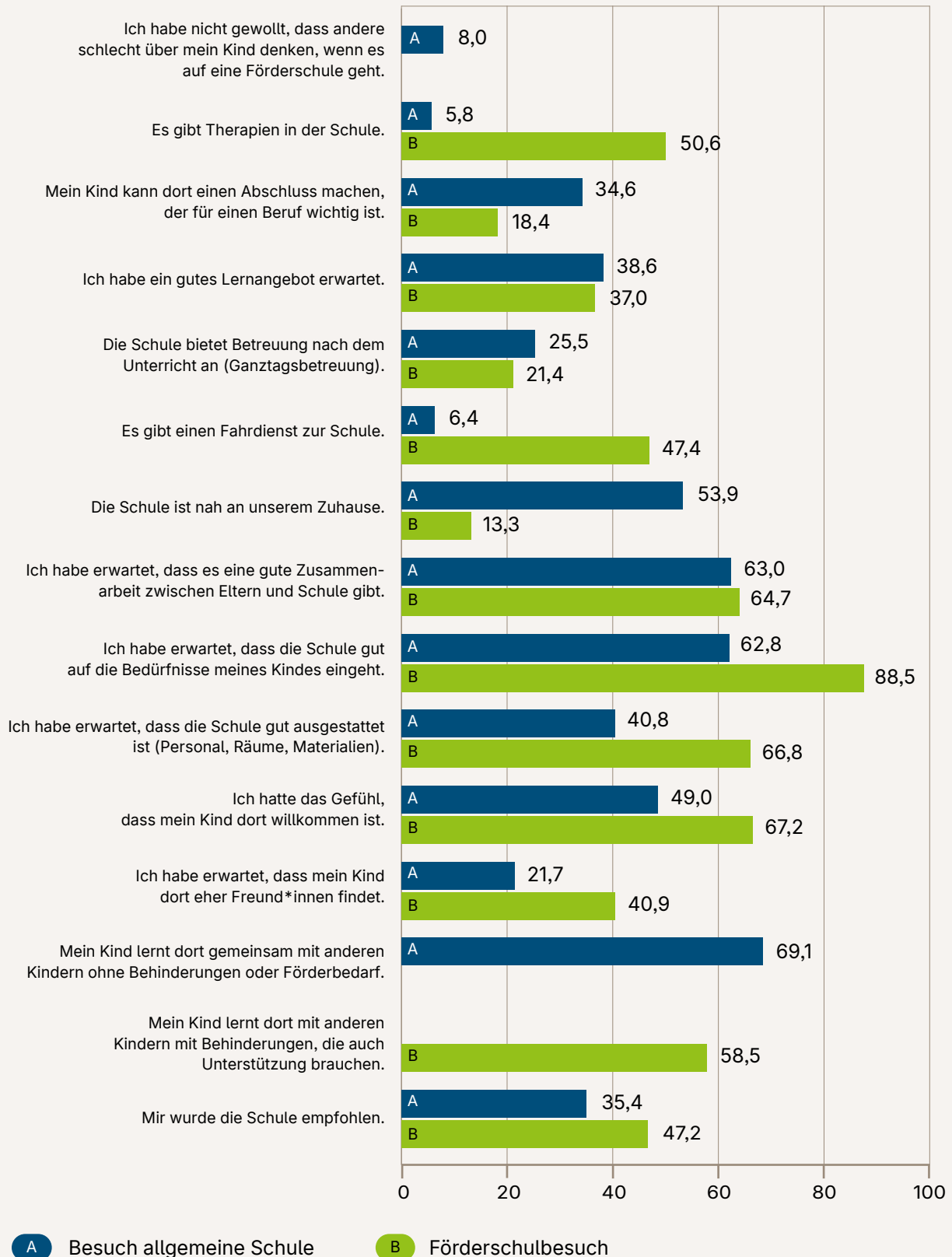
Zusammenfassend zeigt sich: Für Förderschuleltern sind vor allem spezialisierte Angebote und unterstützende Rahmenbedingungen wie Therapien, Fahrdienste und Ausstattung entscheidungs-

relevant. Eltern an allgemeinen Schulen hingegen orientieren sich deutlich stärker am inklusiven gemeinsamen Lernen, an der Wohnortnähe und der Aussicht auf einen Schulabschluss.

Abbildung 7: Entscheidungsgründe für den Besuch einer Förder- bzw. allgemeinen Schule

Warum haben Sie entschieden, dass Ihr Kind eine Förderschule/allgemeine Schule besucht?

Anteil in Prozent



Bei einigen Schulwahlgründen zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit von der **Beeinträchtigungstyp bzw. dem Förderbedarf** des Kindes. Eltern von Kindern mit einem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung, die eine Förderschule besuchen, nannten mit 70 Prozent überdurchschnittlich häufig die erwartete gute Zusammenarbeit mit der Schule als Entscheidungsgrund. Dies könnte mit den vor allem verhaltensbezogenen Unterstützungsbedarfen dieser Kinder zusammenhängen, die einen engen Austausch und ein hohes Maß an Vertrauen zwischen Eltern und schulischem Personal erfordern.

Die Ausstattung der Schule spielte insbesondere für Eltern eine wichtige Rolle, deren Kinder den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung (74,7 Prozent), Sehen (76,5 Prozent) und Hören (75,5 Prozent) zugeordnet sind.²⁸ Auch das Vorhandensein von Therapieangeboten wurde von Eltern von Kindern im Bereich körperliche und motorische Entwicklung (64 Prozent) sowie Sehen (64,6 Prozent) überdurchschnittlich häufig als Grund für die Schulwahl genannt. Dies erscheint plausibel, da spezialisierte Förderschulen in diesen Bereichen häufig als besonders barrierearm gelten und über eine entsprechend angepasste Ausstattung sowie therapeutische Angebote verfügen.

Das Vorhandensein eines Fahrdienstes wurde insbesondere von Eltern von Kindern mit Förderbedarf im Bereich Hören (59 Prozent) häufiger genannt als in der übrigen Erhebung.

Auch bei der Wahl einer allgemeinen Schule zeigen sich einige Unterschiede je nach Beeinträchtigungstyp bzw. Förderschwerpunkt. Wie bereits die vorherigen Auswertungen gezeigt haben, stellt die erhaltene Empfehlung für eine allgemeine Schule insbesondere für Eltern von Kindern mit Autismus (39,6 Prozent) sowie für Eltern von Kindern mit einer Hörbeeinträchtigung bzw. entsprechendem Förderbedarf (39,9 Prozent) einen wichtigen Entscheidungsgrund dar. Demgegenüber stimmten nur 24,1 Prozent der Eltern von Kindern mit einer Beeinträchtigung im Bereich geistige Entwicklung diesem Grund zu. Der Befund deutet auf beste-

hende strukturelle Annahmen über begrenzte Inklusionsmöglichkeiten für diese Gruppe hin.

Für Eltern von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung war der wichtigste Grund für die Wahl einer allgemeinen Schule das gemeinsame Lernen mit Kindern ohne Behinderungen oder Förderbedarf (86,1 Prozent gegenüber 69,1 Prozent in der Gesamterhebung). Auch Eltern von Kindern mit Sehbeeinträchtigung nannten diesen Grund vergleichsweise häufig, wenn auch in etwas geringerer Ausprägung (79,7 Prozent). Für rund ein Drittel dieser Eltern (33,2 Prozent) spielte zudem die Erwartung eine Rolle, dass ihr Kind an einer allgemeinen Schule eher Freundschaften schließen kann als an einer Förderschule. Die Befunde legen nahe, dass in diesen Gruppen soziale Teilhabe und gemeinsames Aufwachsen mit Gleichaltrigen ein besonders wichtiges Motiv für die Schulwahl sind.

Das Vorhandensein einer Ganztagsbetreuung stellte insbesondere für Eltern von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (32,3 Prozent) sowie Sprache (32,5 Prozent) einen relevanten Entscheidungsgrund für die inklusive Beschulung dar. Hier scheinen neben pädagogischen Erwägungen auch Fragen der Betreuung und Vereinbarkeit von Familie und Alltag in die Schulwahl einzufließen.

Die Möglichkeit, einen schulischen Abschluss zu erreichen, wurde überdurchschnittlich häufig von Eltern von Kindern mit Autismus (41,7 Prozent) sowie mit einer Sehbeeinträchtigung (43,9 Prozent) als wichtiger Grund genannt. Demgegenüber spielte dieser Aspekt für Eltern von Kindern mit den Förderschwerpunkten geistige Entwicklung (22,7 Prozent) und Sprache (22,3 Prozent) deutlich seltener eine Rolle. Unterstützende Förder- und Therapieangebote haben für diese Familien eine größere Bedeutung als leistungs- und bildungsbezogene Erwartungen.

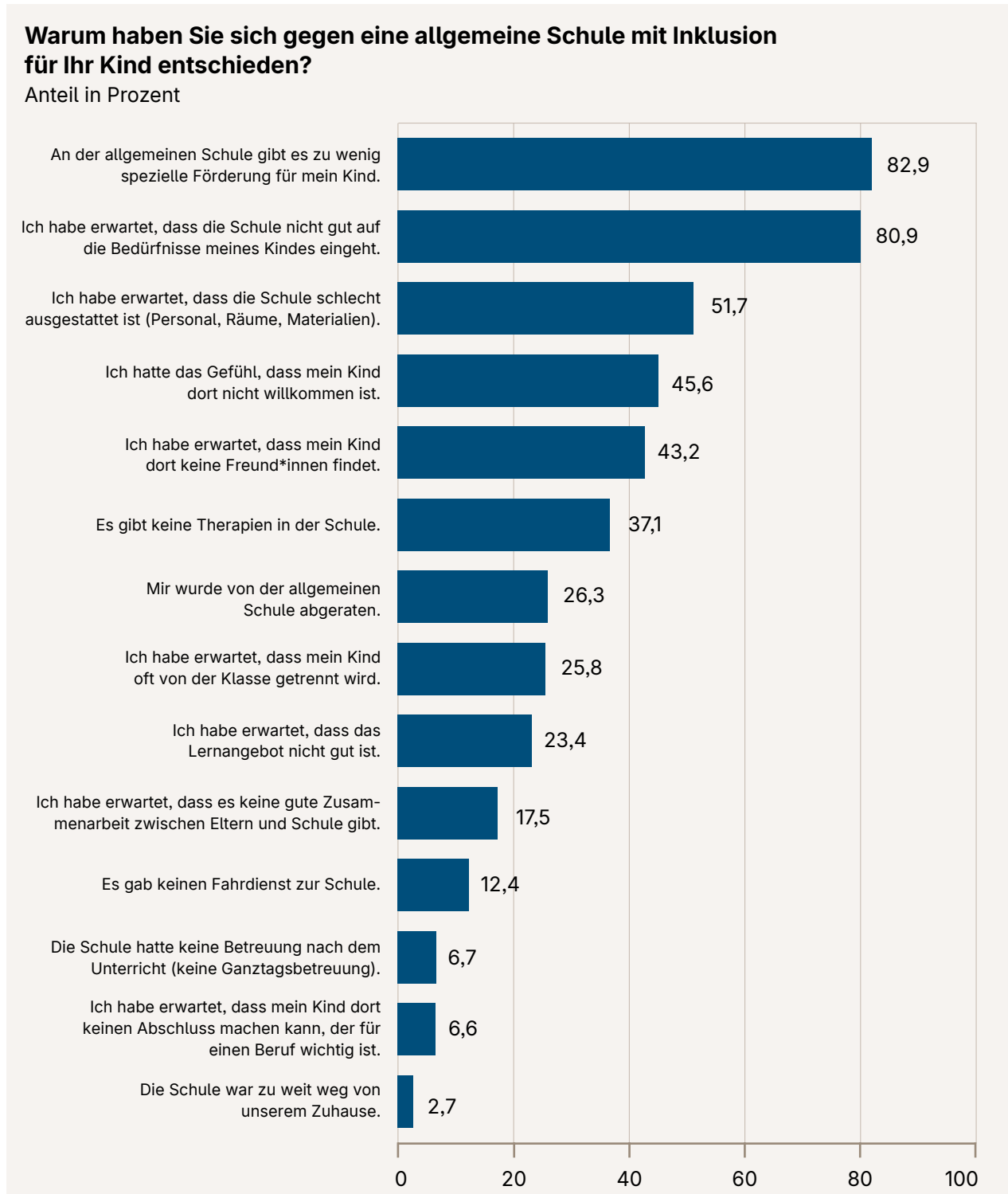
²⁸ Mit etwas über 60 Prozent haben alle drei Elterngruppen die mangelnde Ausstattung der allgemeinen Schule auch als Grund gegen diese Schulform angegeben.

5.1.5 Entscheidungsgründe von Eltern gegen den Besuch einer Förderschule bzw. allgemeinen Schule

Neben der Frage, warum sich Eltern für eine bestimmte Schulform entschieden haben, wurde

auch erhoben, aus welchen Gründen sie sich gegen die jeweils andere Schulform entschieden haben. Ziel war es, auch die Erwartungen und Annahmen im Zusammenhang mit der nicht gewählten Schulform zu erfassen.

Abbildung 8: Entscheidungsgründe gegen eine allgemeine Schule mit Inklusion



Es wird deutlich, dass vor allem erwartete unzureichende Förderung und mangelnde Passung zu den Bedürfnissen des Kindes zentrale Motive **gegen die Wahl von allgemeinen Schulen** sind (siehe Abbildung 8): Mit Abstand am häufigsten wird von Förderschuleltern die Sorge genannt, dass es an der allgemeinen Schule zu wenig spezielle Förderung für das Kind gibt (82,9 Prozent). Fast ebenso viele Eltern (80,9 Prozent) erwarten, dass die Schule nicht ausreichend auf die individuellen Bedürfnisse ihres Kindes eingeht. Rund die Hälfte der Eltern (51,7 Prozent) befürchtet eine schlechte Ausstattung der allgemeinen Schule (zum Beispiel hinsichtlich Personals, Räumen und Materialien). 45,6 Prozent hatten das Gefühl, ihr Kind wäre dort nicht willkommen. Weitere häufige Gründe sind die Sorge, dass das Kind keine Freunde findet (43,2 Prozent) oder dass es an der allgemeinen Schule keine Therapien gibt (37,1 Prozent). Zwar werden externe Einflüsse oder organisatorische Aspekte insgesamt seltener genannt, dennoch muss konstatiert werden, dass für rund ein Viertel (26,3 Prozent) der Eltern das Abraten von der allgemeinen Schule ein Grund gegen den entsprechenden Schulbesuch darstellte. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Entscheidung gegen ein inklusives Setting überwiegend auf fachliche und förderbezogene Erwartungen zurückgeführt wird.

Eltern, die sich **gegen den Besuch einer Förderschule** entschieden haben (siehe Abbildung 9), führen als wichtigsten Grund an, dass dort kein gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen stattfindet (67,5 Prozent). Für viele von ihnen spielt der Wunsch nach inklusiver Bildung und sozialer Teilhabe somit eine zentrale Rolle sowohl als Grund für die allgemeine Schule als auch als Grund gegen den Förderschulbesuch.

Darüber hinaus wird relativ häufig die weite Entfernung zur Förderschule genannt (42,2 Prozent), was vielfach mit dem Verlassen der sozialräumlichen Nähe einhergeht.

Diese Ergebnisse bestätigen bisherige Befunde der Metastudie von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2003), dass Eltern, die sich für eine inklusive Beschulung entscheiden, hier vor allem die sozialen Entwicklungschancen sehen und erwarten, dass ihr Kind durch Kontakte zu nichtbehinderten Mitschüler*innen an Selbstvertrauen gewinnt. Zugleich ist auch der Befund von Kölm und Gresch (2021) bestätigt, dass die Wohnortnähe der Schule ein relevantes Motiv für die Wahl inklusiver Schulen ist.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die Sorge, dass das Kind dort keinen Abschluss erwerben kann, der für den späteren Beruf wichtig ist (35,4 Prozent), gefolgt von der Erwartung eines schlechten Lernangebots (33,2 Prozent) und der Befürchtung, dass die Schule nicht ausreichend auf die Bedürfnisse des Kindes eingeht (26,9 Prozent). Etwas mehr als ein Fünftel der Eltern berichtet zudem, dass ihnen von der Förderschule abgeraten wurde (22,3 Prozent).

Andere Gründe spielen eine deutlich geringere Rolle, etwa die Sorge, dass das Kind keine Freunde findet (15,4 Prozent), negative gesellschaftliche Zuschreibungen (10,6 Prozent) oder fehlende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule (8 Prozent). Aspekte wie fehlende Ausstattung, fehlende Therapien, das Gefühl des Nicht-Willkommenseins oder eine Trennung vom Klassenverband werden nur von sehr wenigen Eltern genannt.

Abbildung 9: Entscheidungsgründe gegen eine Förderschule



Ergänzend zu den dargestellten Häufigkeiten für verschiedene Motive der Schulwahlentscheidung stellt Tabelle 4 Ergebnisse der **Zusammenhangsanalyse zwischen den einzelnen Elternmotiven und der Beschulungsform** dar. Demnach besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den meisten der oben genannten Argumente, sich gegen eine Beschulungsform zu entscheiden, und der tatsächlichen (jeweils anderen) Beschulungsform. So ist

der Anteil von Kindern in inklusiver Beschulung signifikant geringer, sofern folgende Gründe gegen die jeweils andere Schulform genannt wurden: Fehlgang des Eingehens auf Bedürfnisse des Kindes (sehr starker Effekt), schlechte Ausstattung, Nicht-Willkommensein des Kindes, keine Therapien (starker Effekt), Sorge vor Trennung von der Lerngruppe, keine Freundschaften finden (moderater bis starker Effekt), kein Fahrdienst (schwacher Effekt).

Hingegen ist bei der Auswahl der nachfolgenden Gegenargumente der Anteil von Kindern in der Förderschule signifikant geringer: Keine räumliche

Nähe (starker Effekt), kein Schulabschluss (moderater bis starker Effekt).

Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Motiven der Entscheidung gegen die Förderschule oder allgemeine Schule und der tatsächlich angewählten Beschulungsform

Gesamtstichprobe	Anteil Inklusion unter Nennung des Arguments (%)	Anteil Inklusion ohne Nennung des Arguments (%)	χ^2	Cramérs V
Keine Empfehlung bzw. Abraten von der Schulform	41,1 %	48,2 %	***	0,059
Sorge vor Trennung von Lerngruppe	6,6 %	53,1 %	***	0,325
Keine Freundschaften finden	22,6 %	56,1 %	***	0,303
Nicht Willkommen-sein des Kindes	5,3 %	60,1 %	***	0,473
Schlechte Ausstattung	8,9 %	62,0 %	***	0,483
Fehlendes Eingehen auf Bedürfnisse des Kindes	21,5 %	74,5 %	***	0,531
Schlechte/keine Zusammenarbeit Schule – Eltern	27,2 %	49,3 %	***	0,146
keine räumliche Nähe	92,9 %	35,6 %	***	0,451
kein Fahrdienst	18,4 %	48,9 %	***	0,164
keine Ganztagsbetreuung	47,7 %	46,5 %	n.s.	
schlechte Qualität Lernangebot	53,8 %	44,0 %	***	0,086
kein Schulabschluss	81,5 %	38,8 %	***	0,331
keine Therapien	3,8 %	57,0 %	***	0,424

χ^2 (Chi-Quadrat): Statistischer Test zur Prüfung, ob ein Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen besteht.
Cramer-V: Effektstärkemaß für den Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen (Werte von 0 = kein Zusammenhang bis 1 = sehr starker Zusammenhang).
n.s.: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Die Tabelle zeigt, ob bestimmte Gründe gegen eine Schulform (zum Beispiel Förderschule oder allgemeine Schule) damit zusammenhängen, ob am Ende Inklusion an einer allgemeinen Schule gewählt wurde. Dabei werden jeweils zwei Gruppen verglichen: Eltern, die ein bestimmtes Argument genannt haben, und Eltern, die dieses Argument nicht genannt haben. Für beide Gruppen wird der Anteil der Kinder in inklusiver Beschulung angegeben.

So liest man die Tabelle: Wenn der Anteil bei „mit Argument“ deutlich niedriger ist als bei „ohne Argument“, bedeutet das, dass dieses Motiv eher mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit für Inklusion einhergeht (also häufiger eine Förderschule gewählt wird). Ist der Anteil höher, spricht das eher für Inklusion.

Beispiele: Bei „Sorge vor Trennung von Lerngruppe“ liegt der Inklusionsanteil nur bei 6,6 Prozent (im Vergleich zu 53,1 Prozent ohne dieses Argument). Das zeigt, dass dieses Motiv stark damit zusammenhängt, dass seltener Inklusion gewählt wird. Bei „Keine Empfehlung bzw. Abraten“ ist der Unterschied kleiner (41,1 Prozent vs. 48,2 Prozent), der Zusammenhang ist also schwächer.

Die Sternchen (***) zeigen, dass die Zusammenhänge statistisch signifikant sind, und Cramérs V gibt an, wie stark der Zusammenhang ist. Wichtig ist: Die Ergebnisse für die Förderschule werden nicht extra dargestellt, sondern ergeben sich automatisch als Gegenanteil (100 Prozent minus Inklusion).

Die Ergebnisse fügen sich in die zuvor dargestellten Befunde zur Schulwahlentscheidung ein und bestätigen das dort erkennbare Muster. Eltern, die sich gegen eine allgemeine Schule entschieden haben, begründen ihre Entscheidung vor allem mit erwarteten Defiziten der allgemeinen Schule: Sie befürchten fehlende spezielle Förderung und mangelnde individuelle Unterstützung ihres Kindes sowie eine unzureichende personelle und räumliche Ausstattung. Ob diese Gründe einer objektiven Betrachtung standhalten, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht klären. Die Forschung

verweist jedoch auf Probleme bei der flächendeckenden Umsetzung eines durchgängig qualitativ hochwertigen inklusiven Unterrichts²⁹ sowie auf Probleme der personellen Ausstattung an allgemeinen Schulen.³⁰ Emotionale Aspekte wie das Gefühl, nicht willkommen zu sein, oder Sorgen um soziale Kontakte spielen hier ebenfalls eine wichtige Rolle.

Bei Eltern, die sich gegen eine Förderschule entschieden haben, stehen hingegen andere Aspekte im Vordergrund. Für sie ist vor allem der Ausschluss von gemeinsamer Beschulung mit Kindern ohne Behinderungen entscheidend, ebenso wie praktische und zukunftsorientierte Gründe wie ein weiter Schulweg bzw. fehlende sozialräumliche Nähe oder die fehlende Möglichkeit, einen berufsrelevanten Abschluss zu erwerben. Förderbezogene Argumente oder emotionale Aspekte haben in dieser Gruppe deutlich weniger Bedeutung.

Damit zeigt sich, dass die beiden Elterngruppen ihre Entscheidungen auf unterschiedlichen Grundlagen treffen. Die Unterschiede in den Begründungsmustern zeigen, dass viele Eltern ihre Entscheidung zwischen zwei unterschiedlichen Logiken treffen müssen: Einerseits steht die Erwartung einer passgenauen sonderpädagogischen Förderung und einer auf die Bedürfnisse des Kindes zugeschnittenen Unterstützung, wie sie eher mit der Förderschule verbunden wird. Andererseits wird mit der allgemeinen Schule stärker die Hoffnung auf soziale Teilhabe, gemeinsames Lernen mit nichtbehinderten Kindern sowie bessere schulische Abschlussmöglichkeiten verbunden. Wären die Gründe für und gegen beide Schulformen weitgehend ähnlich, ließe sich daraus weniger stark auf strukturelle Unterschiede schließen. Die Befunde legen somit nahe, dass Eltern ihre Schulwahl häufig als Abwägung zwischen der Qualität spezialisierter Förderung und den Chancen inklusiver Bildungswege wahrnehmen müssen. Diese Entscheidungssituation verweist zugleich auf strukturelle Spannungen im Bildungssystem, in dem inklusive Beschulung und qualitativ hochwertige sonderpädagogische Unterstützung aus Sicht vieler Eltern offenbar unzureichend miteinander verbunden sind.

29 Adl-Amini et al. (2025); Sturm (2023).

30 Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022).

5.1.6 Einflussfaktoren auf die Wahl der Beschulungsform (logistische Regression)

Zur Ergänzung der deskriptiven sowie bivariaten Zusammenhangsanalysen wird ein logistisches Regressionsmodell eingesetzt, um den Einfluss mehrerer Faktoren auf die tatsächlich besuchte Beschulungsform (0 = Förderschule, 1 = allgemeine Schule mit Inklusion) zu untersuchen. In das Modell wurden fünf Gruppen von Prädiktoren einbezogen: Erstens das Bundesland als Kontextvariable, die unterschiedliche Schulsysteme sowie Feststellungs- und Zuweisungspraktiken abbildet; zweitens die Art der Behinderung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs, differenziert nach „schulischen Behinderungen“ (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung), Sinnesbehinderungen (Hören, Sehen), „schweren Behin-

derungen“ (körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung) sowie Autismus; drittens die wahrgenommene Beratungsrichtung (Empfehlung zur Inklusion, ambivalente Beratung, keine klaren Ratschläge); viertens Entscheidungsgründe, die in den Indizes „Empfehlung“, „Pädagogische Qualität“, „Peers“, „Institutionelle Struktur“ und „Leistungsorientierung“ zusammengefasst wurden sowie fünftens normative Einstellungen der Eltern zur Ablehnung schulischer Separation (mittel, hoch, sehr hoch).³¹ Die Interpretation erfolgt aufgrund der großen Stichprobe primär anhand der Effektstärken (Odds Ratios und Konfidenzintervalle), während Signifikanzangaben vor allem der formalen statistischen Einordnung dienen.

Tabelle 5: Zentrale Einflussfaktoren auf die Schulwahl: Ergebnisse eines multivariaten Modells

Modell	Eingefügte Variablen	Nagelkerke R ²	ΔR ²
1	Bundesland	0,044	–
2	Behinderungskategorien	0,228	0,188
3	Beratungsrichtung	0,522	0,294
4	Gründe-Indizes	0,584	0,062
5	Einstellung zu Inklusion	0,639	0,055

Hinweise:

Nagelkerke R²: Eine angepasste Version von R² für logistische Regressionsmodelle. Da klassisches R² dort nicht direkt berechnet werden kann, dient dieses Maß als vergleichbare Kennzahl für die Modellgüte (ebenfalls zwischen 0 und 1). Es gibt an, wie gut ein Modell die Unterschiede in der abhängigen Variable erklärt. Je höher der Wert, desto besser erklärt das Modell die Daten.

ΔR² (Delta R²): Zeigt, um wie viel sich die erklärte Varianz erhöht, wenn neue Variablen in das Modell aufgenommen werden. Es misst also den zusätzlichen Beitrag einzelner Faktoren (zum Beispiel Diagnosen oder Beratung).

Das Gesamtmodell erreicht eine hohe Erklärungskraft (Nagelkerke R² = 0.639), sodass ein erheblicher Teil der Varianz in der Beschulungsform durch die einbezogenen Faktoren erklärt werden kann (siehe Tabelle 5). Regionale Unterschiede zwischen den Bundesländern tragen zwar signifikant, insgesamt jedoch nur in begrenztem Umfang zur Erklärung bei (ΔR² = 0.044) und zeigen kein konsistentes Muster. Deutlich stärker fällt der Beitrag der diagnostischen Kategorisierung der Beeinträchtigung bzw. des Förderbedarfs aus

(ΔR² = 0.188). Bei Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geistige oder körperlich-motorische Entwicklung ist die Chance eines Förderschulbesuchs fast 3-fach erhöht, bei Vorliegen einer Sinnesbeeinträchtigung bzw. eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Sehen oder Hören um das 2-Fache (in Bezug auf die anderen Förderbedarfe). Demgegenüber besteht bei den anderen sonderpädagogischen Förderbedarfen Lernen, Sprache, emotional-soziale Entwicklung oder Autismus nur eine vergleichsweise geringfügig

³¹ Die kategorialen Variablen Bundesland und Beratungsrichtung wurden mittels Indikator-Kodierung in das Modell aufgenommen; Referenzkategorien waren Niedersachsen sowie „mir wurde am meisten zur Förderschule geraten“.

höhere Chance eines Förderschulbesuchs, als wenn diese Förderbedarfe nicht vorhanden sind.

Den größten Zuwachs an erklärter Varianz liefert jedoch die wahrgenommene Beratungsrichtung ($\Delta R^2 = 0.294$), was auf eine zentrale Vermittlungsfunktion von Beratung im Entscheidungsprozess

hinweist. Auch die Entscheidungsgründe der Eltern tragen zusätzlich zur Differenzierung bei ($\Delta R^2 = 0.062$), allerdings in eher geringem Umfang. Schließlich leisten normative Einstellungen zur gemeinsamen Beschulung einen eigenständigen, wenn auch nachgeordneten Beitrag ($\Delta R^2 = 0.055$).

Tabelle 6: Einflussfaktoren auf die Schulwahl: Ergebnisse einer logistischen Regressionsanalyse

Modell	Prädiktor	OR	95 %-KI		p
2	Schulische Behinderung	0.781	0.603	0.855	***
2	Sinnesbehinderung	0.512	0.406	0.647	***
2	Schwere Behinderung	0.335	0.279	0.401	***
2	Autismus	0.803	0.664	0.97	*
3	Beratungsrichtung Inklusion	43.208	33.967	54.962	***
3	Ambivalente Beratung	5.656	4.572	6.998	***
3	Keine Ratschläge	5.523	4.297	7.098	***
4	Index Empfehlung	0.532	0.443	0.639	***
4	Index Pädagogische Qualität	0.15	0.115	0.196	***
4	Index Peers	1.872	1.471	2.381	***
4	Index Institutionelle Struktur	0.571	0.393	0.83	**
4	Index Leistungsorientierung	3.043	2.388	3.878	***
5	mittlere Ablehnung schulischer Separation	1.6	0.989	2.589	n.s.
5	hohe Ablehnung schulischer Separation	4.248	2.801	6.442	***
5	sehr hohe Ablehnung schulischer Separation	12.714	8.434	19.168	***

Hinweise:

Die abhängige Variable bildet die besuchte Beschulungsform ab (0 = Förderschule, 1 = Inklusion).

Odds Ratios (OR) > 1 weisen somit auf eine höhere Wahrscheinlichkeit inklusiver Beschulung hin; OR < 1 auf eine höhere Wahrscheinlichkeit für die Förderschule.

95 %-KI (Konfidenzintervall): Zeigt die statistische Unsicherheit der Schätzung.

p (Signifikanz): Gibt an, ob der Effekt statistisch bedeutsam ist (***) sehr signifikant).

n.s.: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Inhaltlich zeigt sich, dass die wahrgenommene Beratungsrichtung den stärksten Zusammenhang mit der tatsächlich besuchten Schulform aufweist (siehe Tabelle 6). Wird Eltern überwiegend zur inklusiven Beschulung geraten, steigt – im Vergleich zu einer Empfehlung für die Förderschule – die Wahrscheinlichkeit einer inklusiven Beschulung deutlich. Auch nach Kontrolle von Beratungsrichtung, Entscheidungsgründen und Einstellungen bleibt die Art der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein signifikanter Prädiktor, wenn auch mit abgeschwächtem Effekt. Dies deutet darauf hin, dass ein Teil des Einflusses der diagnostischen Kategorie über Beratungs- und Entscheidungsprozesse vermittelt wird. Bei den Indizes der Entscheidungsgründe zeigen sich ebenfalls systematische Muster: Argumentationen, die auf „pädagogische Qualität“ oder „institutionelle Struktur“ der Schule verweisen, sind mit einer geringeren Wahrscheinlichkeit inklusiver Beschulung verbunden ($OR < 1$), während Gründe aus dem Bereich „Peers“ sowie insbesondere „Leistungsorientierung“ mit einer höheren Wahrscheinlichkeit inklusiver Beschulung einhergehen ($OR > 1$).

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Schulwahlentscheidungen weniger durch individuelle Präferenzen der Eltern bestimmt werden, sondern stark durch institutionelle und beratungsbezogene Prozesse strukturiert sind. Besonders die Beratung scheint eine zentrale Rolle bei der Vermittlung zwischen diagnostischer Einordnung, schulischen Möglichkeiten und elterlichen Erwartungen zu spielen. Zugleich bleibt zu berücksichtigen, dass regionale Unterschiede möglicherweise indirekt über diagnostische Feststellungspraktiken wirken. Studien zu Feststellungsprozessen sonderpädagogischer Förderbedarfe weisen darauf hin, dass sich solche Unterschiede zwischen Bundesländern in der diagnostischen Praxis niederschlagen können.³²

5.1.7 Bereitschaft zur inklusiven Beschulung bei guten Bedingungen

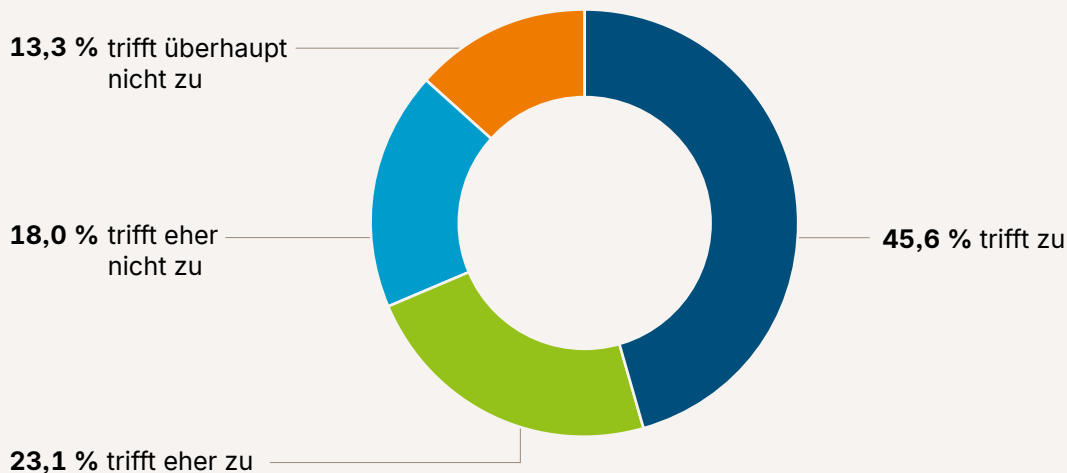
Die Entscheidung für eine Förderschule bedeutet nicht zwangsläufig eine grundsätzliche Ablehnung inklusiver Beschulung. Dies zeigt sich besonders deutlich in der hypothetischen Einschätzung der Eltern, ob sie sich unter guten Bedingungen an einer allgemeinen Schule für diese Schulform entschieden hätten. So geben knapp 70 Prozent der Eltern von Förderschulkindern an, dass sie bei guten Rahmenbedingungen an einer allgemeinen Schule diese Schulform bevorzugt hätten. Lediglich gut 31 Prozent widersprechen dieser Aussage (siehe Abbildung 10).

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Wahl der Förderschule häufig weniger Ausdruck einer grundsätzlichen Präferenz für separierende Beschulung ist, sondern vielmehr das Ergebnis einer Abwägung zwischen unterschiedlichen institutionellen Möglichkeiten. Viele Eltern scheinen ihre Entscheidung vor allem daran auszurichten, wo sie die besseren Förder- und Unterstützungsbedingungen für ihr Kind erwarten. Die Daten können daher dahingehend interpretiert werden, dass Förderschulen von Eltern vielfach als Orte wahrgenommen werden, an denen sonderpädagogische Förderung derzeit verlässlicher oder hochwertiger gewährleistet erscheint als an allgemeinen Schulen. Zugleich deutet der hohe Anteil der Eltern, die sich unter besseren Bedingungen auch eine inklusive Beschulung vorstellen könnten, darauf hin, dass das Potenzial für inklusivere Schulentscheidungen deutlich größer wäre, wenn allgemeine Schulen stärker in der Lage wären, eine vergleichbare Qualität individueller Förderung und Unterstützung sicherzustellen.

³² Adl-Amini et al. (2025); Haas et al. (2025).

Abbildung 10: Einschätzungen von Eltern von Kindern an Förderschulen zu einem möglichen Besuch einer allgemeinen Schule bei geeigneten Bedingungen

Einschätzung zu: „Ich hätte mein Kind auf eine allgemeine Schule geschickt, wo auch Kinder ohne Behinderungen sind, wenn es dort gute Bedingungen für mein Kind gegeben hätte.“



5.1.8 Fazit: Schulwahl zwischen institutionellem Einfluss und unterschiedlichen Erwartungshorizonten

Die Ergebnisse zeichnen ein differenziertes Bild der Schulwahlentscheidungen von Eltern. Zwar geben Eltern in beiden Gruppen mehrheitlich an, die Entscheidung über die Schulform selbst getroffen zu haben. Gleichzeitig wird bei der Wahl einer Förderschule häufiger auch die Schulverwaltung bzw. Schulaufsicht als beteiligter Akteur genannt, was darauf hindeutet, dass institutionelle Akteure bei der Zuweisung zur Förderschule eine stärkere Rolle spielen als bei der Wahl einer allgemeinen Schule.

Grundsätzlich zeigt sich eine **ausgeprägte Ambivalenz gegenüber der Förderschule**: Eltern von Kindern an Förderschulen stimmen der aktuellen Beschulungsform deutlich häufiger nicht zu als Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen, sodass die Förderschule seltener dem ursprünglichen Elternwunsch entspricht. Damit einhergehend berichten Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen häufiger, dass sie alternativ auch eine Förderschule hätten wählen können, während Eltern von Förderschulkindern diese Option seltener wahrnehmen und ein kleiner Anteil (5 Prozent) nicht einmal über das Recht bzw. die Möglichkeit zum Besuch einer allgemeinen Schule informiert war.

Dies deutet darauf hin, dass der Zugang zur allgemeinen Schule von Eltern als stärker reguliert oder eingeschränkt erlebt wird und zugleich Informationsdefizite hinsichtlich des Rechts auf inklusive Bildung bestehen. Diese Befunde werden durch die elterlichen Einschätzungen weiter gestützt: Der hohe Anteil von Eltern mit Kindern an Förderschulen, die sich unter besseren Bedingungen auch für eine allgemeine Schule entschieden hätten, macht deutlich, dass die Schulwahl häufig weniger auf einer grundsätzlichen Ablehnung von Inklusion beruht als vielmehr auf den als schlechter wahrgenommenen Förder- und Unterstützungsbedingungen an allgemeinen Schulen. Entsprechend erscheint das Potenzial für inklusivere Schulentscheidungen deutlich größer, wenn die strukturellen Voraussetzungen für Inklusion an allgemeinen Schulen verbessert würden.

Die Begründungsmuster der Eltern verdeutlichen, dass Schulwahlentscheidungen häufig als **Abwägung zwischen zwei unterschiedlichen Erwartungen** getroffen werden: Während mit der Förderschule vor allem eine passgenaue sonderpädagogische Förderung, individuelle Unterstützung und geeignete Rahmenbedingungen verbunden werden, steht die allgemeine Schule stärker für soziale Teilhabe, gemeinsames Lernen mit Kindern ohne Behinderungen sowie bessere

schulische Abschlussmöglichkeiten. Die gegenläufigen Begründungsmuster weisen darauf hin, dass beide Schulformen unterschiedliche Erwartungen erfüllen und Eltern ihre Entscheidung oftmals zwischen der Qualität spezialisierter Förderung und den Chancen inklusiver Bildungswege treffen müssen.

Die Ergebnisse des Regressionsmodells unterstreichen schließlich die **Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen für die Schulwahl**. Zwar erklären mehrere Faktoren gemeinsam einen großen Teil der Varianz der Beschulungsform, der stärkste Einfluss geht jedoch von der wahrgenommenen Beratungsrichtung aus, gefolgt von der diagnostischen Kategorisierung der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Regionale Unterschiede zwischen den Bundesländern, Entscheidungsgründe der Eltern und normative Einstellungen zur Inklusion tragen demgegenüber nur in begrenztem Umfang zur Erklärung bei. Insgesamt legen die Befunde nahe, dass Schulwahlentscheidungen nicht allein Ausdruck individueller Präferenzen der Eltern sind, sondern maßgeblich durch diagnostische Verfahren, Beratungsprozesse und institutionelle Rahmenbedingungen strukturiert werden.

Die **starke Korrelation zwischen der Richtung der Beratung und der späteren Beschulungsform** lässt sich durch mehrere Faktoren erklären. Zum einen können Empfehlungen von Fachpersonen eine hohe Orientierungsfunktion für Eltern erfüllen, insbesondere in einer komplexen und für viele wenig transparenten Entscheidungssituation. Beratung wirkt hier nicht nur informierend, sondern auch strukturierend und kann Präferenzen formen oder verstärken. Zum anderen ist denkbar, dass Beratungsprozesse selbst bereits selektiv verlaufen: Eltern wenden sich möglicherweise eher an Beratungsinstanzen, die ihren eigenen Vorstellungen nahestehen, sodass sich bestehende Präferenzen im Verlauf der Beratung weiter verfestigen (Selbstselektion).

Darüber hinaus können **institutionelle Rahmenbedingungen** eine Rolle spielen. Wenn bestimmte Schulformen regional stärker ausgebaut oder leichter zugänglich sind (wie in einigen Bundesländern), spiegelt sich dies häufig auch in den Empfehlungen wider. Beratung kann in diesem Sinne auch als Vermittlungsinstanz institutioneller Mög-

lichkeiten verstanden werden, wodurch bestehende Angebotsstrukturen reproduziert werden. Ebenso könnten professionelle Routinen und Deutungsmuster von Beratungsakteuren dazu beitragen, dass bestimmte Schulformen – etwa Förderschulen – häufiger empfohlen werden, insbesondere bei bestimmten Förderbedarfen.

Schließlich ist auch ein **zeitlicher Zusammenhang** zu berücksichtigen: Empfehlungen erfolgen oft früh im Entscheidungsprozess und können dadurch eine pfadabhängige Wirkung entfalten, indem sie weitere Schritte (zum Beispiel Schulbesichtigungen oder Anmeldeverfahren) in eine bestimmte Richtung lenken. Insgesamt dürfte die beobachtete Korrelation das Ergebnis eines Zusammenspiels aus elterlichen Präferenzen, institutionellen Strukturen und der orientierenden sowie möglicherweise auch steuernden Funktion von Beratung sein.

5.1.9 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen

Schulwahlentscheidungen sind essenziell, weil sie mit darüber bestimmen, wie gut ein Kind seine Fähigkeiten entfalten kann – fachlich, sozial und persönlich.

Der zentrale Befund der Elternbefragung, dass ein hoher Anteil von Förderschuleltern die allgemeine Schule für sein Kind gewählt hätte, wenn die Bedingungen für die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen dort besser wären, bestätigt langjährige Beobachtungen: Eltern wollen inklusive Beschulung, werden aber durch die defizitären Strukturen ausgebremst. Sie befürchten, dass die Regelschule keine gleichermaßen gute sonderpädagogische Förderung für ihr Kind anbietet, und wählen in vielen Fällen dann die Förderschule. Den Eindruck, eine Wahl zwischen gleichwertigen Alternativen zu haben, dürfte eine Mehrzahl von ihnen nicht haben.

Deutschland ist durch die UN-BRK verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, das den Bedarfen aller Schüler*innen – ob mit oder ohne Behinderungen – gerecht wird. Das Festhalten an der Doppelstruktur aus allgemeinem und Förderschulsystem wird in erster Linie mit dem in den Schulgesetzen verankerten Elternwahlrecht und der sich daraus ergebenden Legitimation zum

Erhalt der Förderschulen gerechtfertigt, steht aber im Widerspruch zu den Vorgaben aus der UN-BRK und damit im Widerspruch zum Recht von Kindern und Jugendlichen auf inklusive Bildung. Mit Blick auf die Ergebnisse ist festzustellen, dass das politisch oft zitierte Elternwahlrecht ein bloßes Scheinwahlrecht bleibt, wenn nicht auch wohnortnahe Angebote einer hochwertigen inklusiven Beschulung vorhanden sind. Indem Landesregierungen an der Doppelstruktur festhalten, entlassen sie sich aus der Pflicht aus der UN-Behindertenrechtskonvention, die Umsetzung inklusiver Bildung aktiv voranzutreiben.

Eltern – obwohl sie nicht in der Position sind, strukturelle Veränderungen zugunsten eines inklusiven Schulsystems herbeizuführen – darf durch ein Elternwahlrecht nicht eine zentrale staatliche Steuerungsverantwortung für die Umsetzung von schulischer Inklusion übertragen werden. Das Argument, die Politik müsse Förderschulen aufrechterhalten, weil Eltern diese wählten, kann nicht überzeugen, wenn man berücksichtigt, wie schlecht die allgemeinen Schulen ausgestattet sind und dass die Eltern keine wirkliche Wahl zwischen qualitativ gleichwertigen Alternativen sonderpädagogischer Betreuung haben. Die Befragungsergebnisse zeigen: Das Potenzial für inklusive Bildungswege scheint größer zu sein als es die derzeit realisierten Schulbesuche vermuten lassen: Mehr Kinder würden inklusive Bildungswege erleben, wenn die Eltern auf gute Rahmenbedingungen

setzen könnten. Die hohe Förderschulquote ist daher kein Beleg für die Annahme, dass Eltern die Förderschule wollen, sondern deutet in vielen Fällen auf eine kompensatorische Lösung hin. Strukturell zeigt sich hier das staatliche Umsetzungsdefizit.

Die Ergebnisse legen außerdem nahe, dass Schulwahlentscheidungen maßgeblich durch beratende und institutionelle Prozesse vorstrukturiert werden. Individuelle Entscheidungen sind eingebettet in vorhandene Angebotsstrukturen. Trotz staatlicher Verpflichtung zur Schaffung eines inklusiven Schulsystems besteht auch an der Stelle oftmals keine freie Wahl.

Wenn Eltern sich gezwungen sehen, zwischen qualitativ hochwertiger individueller Förderung an Förderschulen und inklusiven Bildungs- und Teilhabechancen abzuwägen, ist das ein Zielkonflikt, der politisch aufzulösen ist, indem beides in *einem* inklusiven System verbunden wird: eine qualitativ hochwertige Förderung an der inklusiven allgemeinen Schule. Die Bildungspolitik muss die Qualität inklusiver Angebote systematisch stärken, um gleichwertige Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu gewährleisten. 92,8 % Zustimmung zur Auffassung, dass alle Schulen so ausgestattet sein sollten, dass Kinder mit und ohne Behinderungen gut gemeinsam lernen können, liefern ein starkes Mandat für mehr Investitionen in inklusive Bildung.

Empfehlungen

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt den Ländern zur Verbesserung der elterlichen Schulentscheidungen mittels einer nachhaltigen Gesamtstrategie³³ stärkere Anstrengungen zur Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems zu unternehmen und dafür

- stärker in die Transformation des Schulsystems zu investieren und die Kapazitäten für eine flächendeckende, wohnortnahe inklusive Beschulung an allgemeinen Schulen durch gezielte Ressourcensteuerung (Transfer von Expertise aus Förderschulen, multiprofessionelle Teams, Ausbau mobiler sonderpädagogischer Dienste) auszubauen;
- Förderschulen schrittweise durch Reorganisation des Personals in ein Unterstützungssystem innerhalb der allgemeinen Schulen (stärker als Kompetenzzentren, Öffnung für inklusive Kooperationen)

³³ Die als Kernelement eine Stärkung von Bund und Ländern im Bildungsföderalismus enthält, siehe ausführlich Kroworsch (2023, S. 32–40).

umzuwandeln sowie langfristig als segregierenden Lernort aufzulösen und das Personal in das Kollegium an allgemeinen Schulen zu überführen;

- Schulgesetze der Länder unter menschenrechtlichen Gesichtspunkten zu reformieren, insbesondere durch eine gesetzliche Verankerung eines vorbehaltlosen Rechts auf inklusive Bildung und eines Rechts auf angemessene Vorkehrungen;
- höhere Bildungsbudgets für langfristige Strukturreformen zur Verfügung zu stellen und Allokationen der Finanzmittel auf ein inklusives System als eine Pflichtaufgabe auszurichten (Mittelbindung);
- verbindliche Mindeststandards für inklusiven Unterricht, insbesondere für eine inklusive Ausstattung von Schulen, zu etablieren;
- verpflichtende Inhalte, die theoretisches und praktisches Wissen zu inklusiver Pädagogik in multi-professionellen Teams und barrierefreier Kommunikation vermitteln, in der Aus- und Fortbildung von Lehr- und anderen Fachkräften einzuführen.

5.2 Schulwechsel

Schulwechsel und die von Eltern genannten Gründe dafür stellen einen wichtigen Indikator für Hürden inklusiver Bildung dar, da sie sichtbar machen, an welchen Stellen das allgemeine Schulsystem die Bedürfnisse von Kindern nicht ausreichend berücksichtigt und Unterstützung nicht in erforderlichem Maß bereitgestellt wird. Die vorliegende Analyse betrachtet dabei beide Wechselrichtungen – sowohl von der allgemeinen Schule zur Förderschule als auch umgekehrt, um unterschiedliche Begründungsmuster systematisch herauszuarbeiten.

5.2.1 Häufigkeit von Schulwechseln

16,1 Prozent der Eltern berichten von bereits stattgefundenen Wechseln der Beschulungsform im bisherigen Bildungsverlauf ihres Kindes. Ein Wechsel von der allgemeinen Schule zur Förderschule kommt mit 25,7 Prozent³⁴ auch nach den Zusammenhangsanalysen³⁵ mit einem Verhältnis von etwa 4:1 signifikant häufiger vor als der umgekehrte Wechsel von der Förderschule zur allgemeinen Schule (6,6 Prozent).³⁶ Dies verweist auf die ausgeprägte Beharrungskraft der Förderschule, die

bereits in verschiedenen Studien thematisiert wurde.³⁷

Am häufigsten erfolgt der Wechsel zur Förderschule während der Grundschulzeit (siehe Abbildung 11). Auch der Übergang in die Sekundarstufe I ist für 7,5 Prozent der Befragten mit einem Schulartwechsel verbunden, während ein Wechsel in der weiterführenden Schule mit 4,4 Prozent vergleichsweise selten ist. Besonders häufig finden sich Direkteinschulungen in Förderschulen bei den sonderpädagogischen Förderbedarfen geistige Entwicklung, Sprache, körperlich-motorische Entwicklung und Sehen (jeweils über 80 Prozent). Etwas seltener, aber ebenfalls häufig, sind Direkteinschulungen, wenn Kinder eine Beeinträchtigung bzw. einen Förderbedarf im Bereich Lernen und emotional-soziale Entwicklung (ca. 72 Prozent) aufweisen.

Neben dem Aspekt, dass eine Umschulung negative Auswirkungen auf die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler*innen haben kann,³⁸ weist ein solches Ungleichgewicht in der Präva-

³⁴ Die Frage enthält Mehrfachantworten. Eltern konnten also auch mehrere Schulwechsel zu verschiedenen Zeitpunkten angeben. Aus diesem Grund ergeben die Summen für die Schulformen nicht genau 100 Prozent. Aus der Differenz zum Anteil, die keinen Schulwechsel angegeben haben, wird aber deutlich, wie viele Eltern insgesamt einen Schulwechsel angegeben haben.

³⁵ Dabei zeigte sich ein moderater Effekt.

³⁶ Das ungleiche Wechselverhältnis von etwa 4:1 wird auch in der Forschungsliteratur thematisiert und in ähnlichem Umfang gemessen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024).

³⁷ Helbig/Steinmetz (2021).

³⁸ Bellenberg (2012).

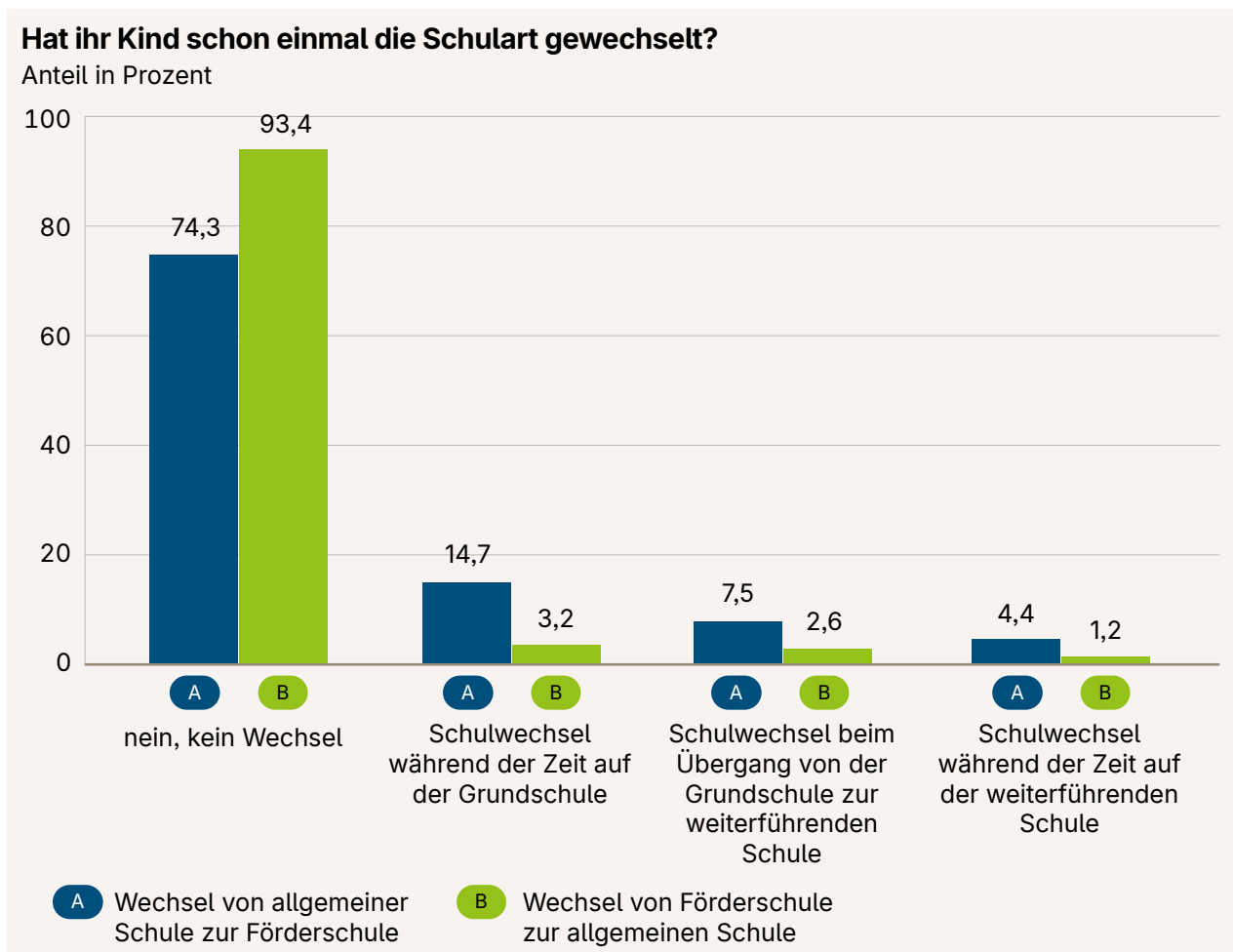
lenz der Richtungen von Schulwechseln auf eine asymmetrische Durchlässigkeit des Schulsystems hin. Während der Wechsel in die Förderschule vergleichsweise häufig erfolgt, scheint der umgekehrte Weg in die allgemeine Schule deutlich seltener realisiert zu werden. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass das System eher segregierend als inklusiv funktioniert.

Daran anschließend stellt sich die Frage nach strukturellen Barrieren: Der seltenere Wechsel in die allgemeine Schule könnte darauf hindeuten, dass Umschulungen auf diesen Schultyp erschwert sind – etwa durch organisatorische Hürden, fehlende Ressourcen, mangelnde Unterstützung oder restriktive Aufnahmepraktiken allgemeiner Schulen. Die Förderschule könnte damit faktisch zu einer Art Endstation werden, aus der ein Wechsel zurück nur eingeschränkt möglich ist. Kritisch ist zudem die mögliche Pfadabhängigkeit von Bildungsbiografien. Ein einmal eingeschlagene

ner Weg – insbesondere in Richtung Förderschule – scheint schwer revidierbar zu sein. Frühere Entscheidungen oder Zuweisungen entfalten damit langfristige Wirkungen, die spätere Korrekturen erschweren.

Darüber hinaus könnte das Verhältnis auf eine ungleiche Bewertung von Schulformen hinweisen. Wenn Probleme oder Unterstützungsbedarfe eher zu einem Wechsel in die Förderschule führen als zu einer Anpassung innerhalb der allgemeinen Schule, deutet dies auf ein Verständnis hin, bei dem Schwierigkeiten eher durch individuelle Selektion als durch eine inklusive Anpassung des Lernorts Schule bearbeitet werden. Insgesamt kann ein solches Verhältnis somit als Indikator dafür gelesen werden, dass inklusive Bildungswege weniger stabil sind und dass das System tendenziell stärker auf Aussonderung als auf Verbleib und Unterstützung im allgemeinen Schulsystem ausgerichtet ist.

Abbildung 11: Prävalenz von Schulwechseln unter den befragten Eltern



5.2.2 Entscheidungsakteure für den Schulwechsel

Bei allen Eltern, deren Kinder an eine Förderschule gewechselt sind, zeigt sich, dass die Entscheidung in den meisten Fällen maßgeblich von den Eltern selbst getroffen wurde (siehe Abbildung 12).

Dennoch gab knapp ein Viertel der Befragten (24,1 Prozent) an, dass Lehrkräfte oder die Schulleitung der allgemeinen Schule den Schulwechsel hauptsächlich entschieden bzw. verantwortet haben, während 31,7 Prozent von einer gemeinsamen Entscheidung zwischen Eltern und Schule berichteten. Andere Akteure wie die Schulverwaltung, die Förderschule oder sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren spielten demgegenüber eine geringere Rolle; jeweils etwas mehr als 10 Prozent der Eltern nannten diese als entscheidungsrelevant. Da Mehrfachantworten möglich waren, ist davon auszugehen, dass zwar überwiegend die Eltern als zentrale Entscheidungsträger auftreten, gleichzeitig aber rund ein Viertel der Eltern andere Akteure als (ebenso) ausschlaggebend wahrnehmen. Auffällig ist dabei die starke Beteiligung der allgemeinen Schule – entweder in gemeinsamer Verantwortung mit den Eltern oder als eigenständige Entscheidungsinstanz.

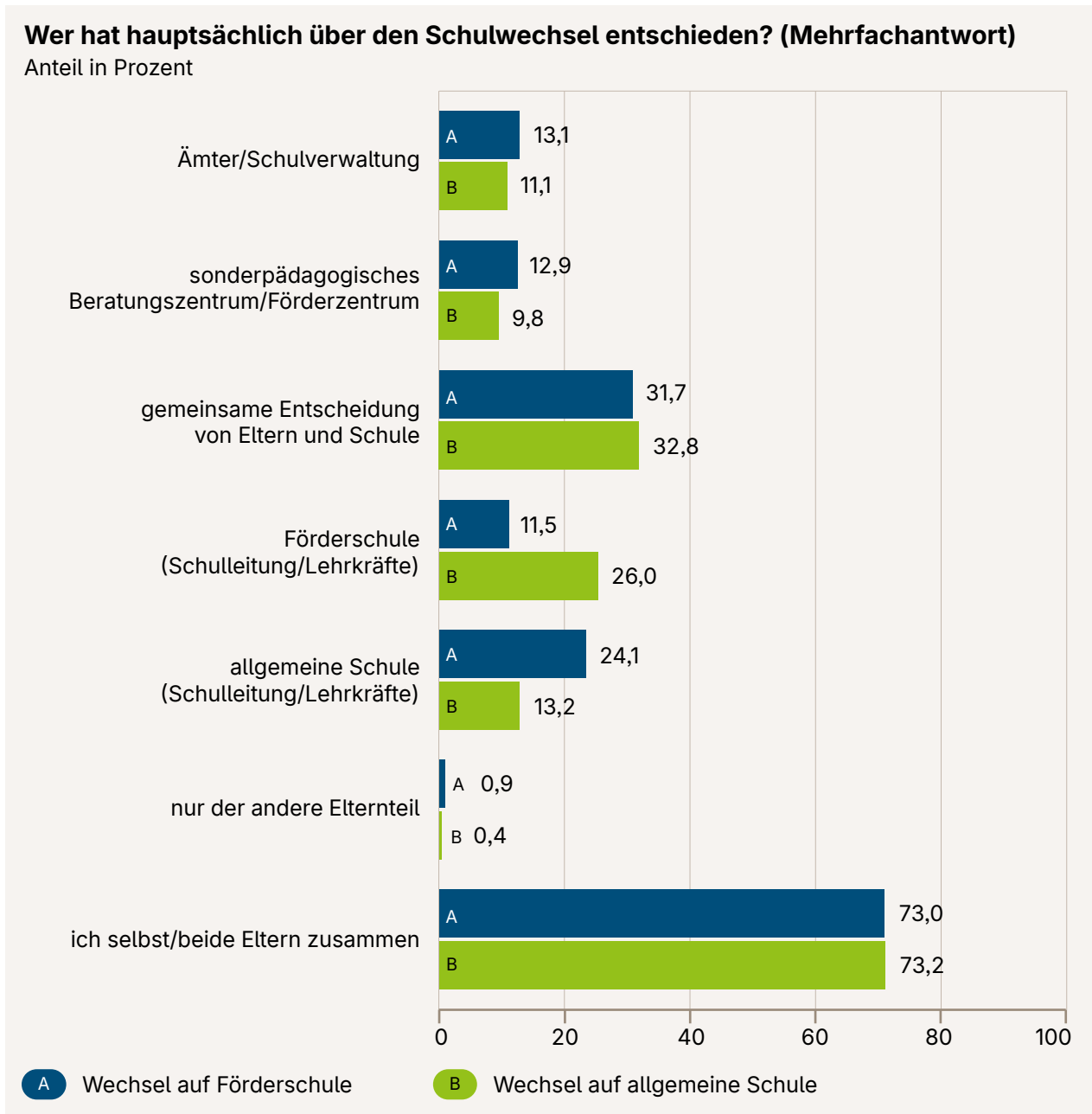
Im Vergleich zu der Frage, wer über die grundsätzliche Beschulung an einer Förderschule entscheidet, wird deutlich, dass konkrete Schulwechsel stärker von nicht-elterlichen Akteuren beeinflusst sind – insbesondere von der jeweils aktuellen allgemeinen Schule. Vor diesem Hintergrund relativiert sich der Befund der hohen Zustimmung zur elterlichen Entscheidungsbeteiligung: Auch wenn Eltern sich mehrheitlich als entscheidend wahrnehmen, zeigen die Anteile institutioneller Zuschreibungen, dass Entscheidungen häufig im Spannungsfeld von elterlicher Agency und struktureller Einflussnahme getroffen werden. Dabei deuten die Ergebnisse darauf hin, dass weniger die aufnehmende als vielmehr die abgebende Schule eine zentrale Rolle im Entscheidungsprozess

spielt. In beiden Wechselrichtungen wird die jeweils aktuell besuchte Schule etwa doppelt so häufig als entscheidender Akteur genannt wie die Zielschule. Dies spricht dafür, dass Schulwechsel primär aus bestehenden schulischen Kontexten heraus initiiert werden und die abgebende Institution im Übergangsprozess eine zentrale steuernde Rolle einnimmt.

Problematisch ist dieser Befund im Hinblick auf die Rolle der allgemeinen Schule: Dass sie beim Wechsel in die Förderschule vergleichsweise häufig als entscheidend genannt wird, kann darauf hindeuten, dass Herausforderungen im gemeinsamen Unterricht nicht vorrangig durch inklusive Anpassungen innerhalb der Schule angegangen werden, sondern dadurch, dass Kinder als „nicht passend“, „störend“ oder sogar „nicht beschulbar“ attribuiert werden und in der Folge die Schule wechseln müssen. Damit wird die Verantwortung für gelingende Bildung weniger beim Lernort selbst verortet, als vielmehr bei den Kindern, die den bestehenden Anforderungen nicht entsprechen.

In diesem Sinne erscheint die Förderschule weniger als gleichwertige Wahloption, sondern eher als institutionell nahegelegte Lösung bei wahrgenommenen Passungsproblemen. Wenn die allgemeine Schule in relevantem Umfang an der Initiierung von Wechseln in segregierende Beschulungsformen beteiligt ist, deutet dies auf mangelhafte Rahmenbedingungen in Form von unzureichenden Ressourcen, fehlende Unterstützungssysteme oder etablierte professionelle Routinen hin, die einer stabilen inklusiven Praxis entgegenstehen. Insgesamt lässt sich der Befund somit auch als Hinweis auf eine weiterhin wirksame selektive Logik im Schulsystem lesen, in der Inklusion nicht durchgängig als zu realisierender Regelfall, sondern teilweise als kontingente und unter Vorbehalt stehende Option erscheint.

Abbildung 12: Entscheidungsakteure für den Schulwechsel



5.2.3 Gründe für den Schulwechsel

Die zentralen Gründe für einen **Wechsel an die Förderschule** liegen vor allem in wahrgenommenen Defiziten der allgemeinen Schule. Am häufigsten werden mit jeweils etwas über 60 Prozent eine unzureichende Unterstützung und Förderung sowie ein mangelndes Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes genannt (siehe Abbildung 13). Rund 40 Prozent der Eltern sind zudem der Auffassung,

dass die allgemeine Schule mit ihrem Kind nicht zurechtgekommen sei.

Diese Ergebnisse knüpfen an bisherige Studien an, die insbesondere sogenannte „Passungsprobleme“³⁹ als zentrale Gründe für Schulwechsel hervorheben. Etwa die Hälfte der Eltern geben darüber hinaus an, dass ihr Kind an der Schule

³⁹ Kuntsche (2026); Weisser (2015).

unglücklich gewesen sei – ein Befund, der sich ebenfalls in der bisherigen Literatur wiederfindet.⁴⁰

Rund ein Drittel der Eltern (32,6 Prozent) berichtet außerdem, dass ihnen ein Schulwechsel nahegelegt oder als notwendig dargestellt wurde – bei Eltern mit Migrationsgeschichte liegt dieser Anteil mit 43,4 Prozent deutlich höher. Dagegen spielen Konflikte oder ein schwer zu bewältigender Schulweg nur eine untergeordnete Rolle. Etwa ein Drittel der Eltern nennt ein besseres Schulangebot an der Förderschule als Grund für den Wechsel.

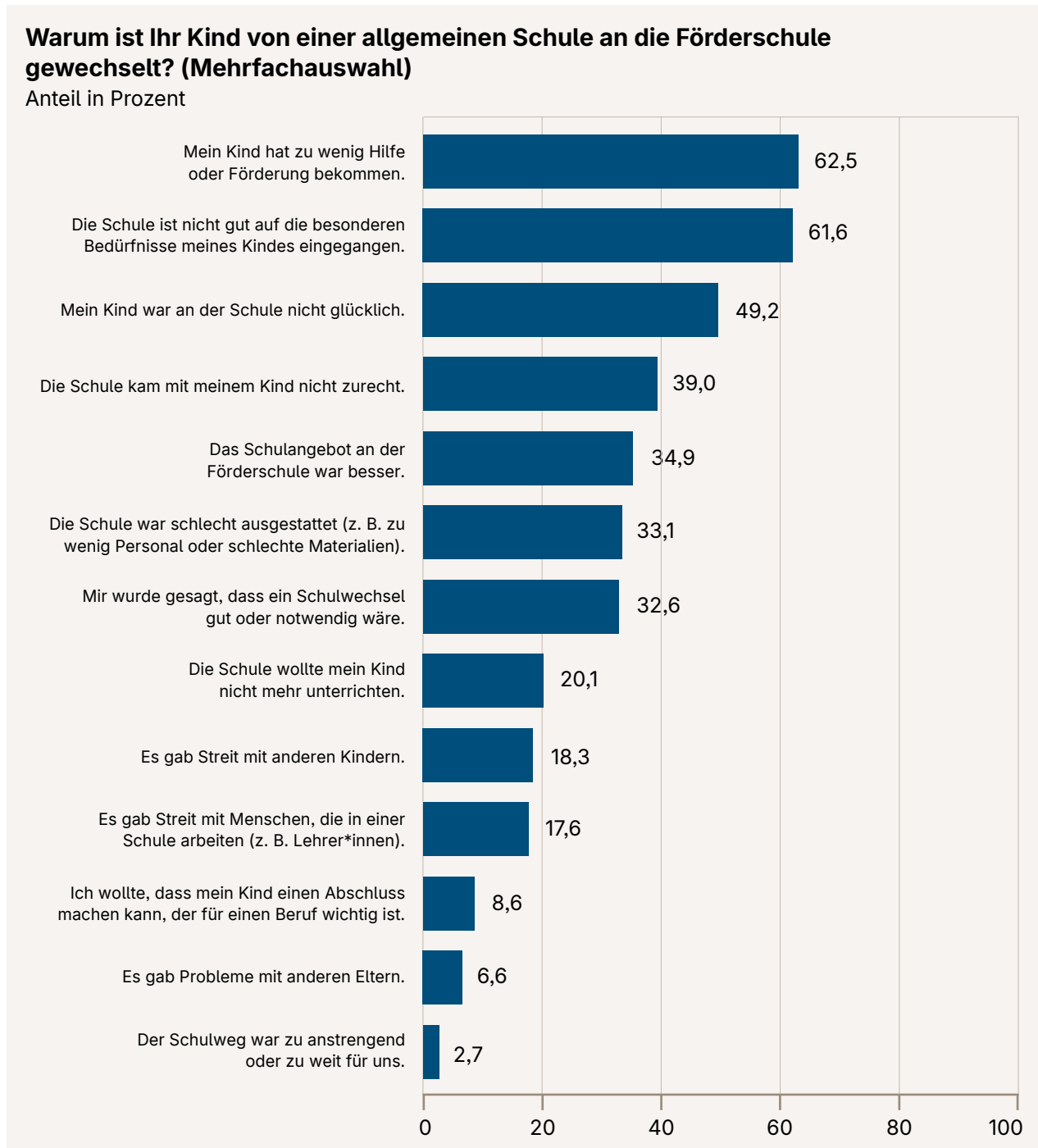
Insgesamt deutet dies darauf hin, dass Schulwechsel an die Förderschule weniger durch die Attraktivität der Förderschule selbst als vielmehr durch negative Erfahrungen an der allgemeinen Schule motiviert sind. Vor dem Hintergrund dieser Befunde verdichtet sich die kritische Einordnung: Wenn Schulwechsel in die Förderschule überwiegend durch wahrgenommene Defizite der allgemeinen Schule ausgelöst werden, verweist dies auf strukturelle Grenzen inklusiver Praxis. Insbesondere unzureichende Unterstützung, fehlende Passung und mangelndes Eingehen auf individuelle Bedürfnisse deuten darauf hin, dass die allgemeine Schule vielfach nicht in der Lage ist, den Anforderungen inklusiver Beschulung gerecht zu werden. In Verbindung mit dem Befund, dass Schulwechsel häufig von der abgebenden Schule mit angestoßen werden, entsteht das Bild eines Systems, in dem Schwierigkeiten weniger durch Anpassungen innerhalb der allgemeinen Schule

angegangen werden, sondern durch eine Verlagerung in die Förderschule. Dies kann als Ausdruck einer fortbestehenden selektiven Logik interpretiert werden, in der Inklusion unter Vorbehalt steht und bei wahrgenommenen Passungsproblemen an ihre Grenzen stößt.

Eltern von Kindern mit Autismus sowie mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung nennen bestimmte Gründe noch häufiger. Sie berichten überdurchschnittlich oft, dass die Schule mit ihrem Kind nicht zurechtgekommen sei (jeweils etwa 54 Prozent), dass ihr Kind unglücklich gewesen sei (rund 59 Prozent) und dass auf dessen Bedürfnisse nicht ausreichend eingegangen wurde (etwa 71 Prozent). Eltern von Kindern mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung berichten zudem überdurchschnittlich häufig von Konflikten mit Lehrkräften (28 Prozent) oder anderen Kindern (27 Prozent). Dies weist darauf hin, dass insbesondere für Kinder mit verhaltensbezogenen Beeinträchtigungen größere Inklusionsbarrieren bestehen, die sich in mangelnder Passung der schulischen Angebote, unzureichender Förderung und einem erhöhten subjektiven Belastungserleben niederschlagen. Dieser Befund stützt die These, dass Schwierigkeiten weniger durch Anpassungen innerhalb der allgemeinen Schule angegangen werden, sondern teilweise auch durch eine Verlagerung in die Förderschule gelöst werden und damit Ausdruck einer selektiven Logik sind.

⁴⁰ Vgl. Kuntsche (2026); Serke (2019). Auch Studien zu Schulwechseln außerhalb des sonderpädagogischen Bereichs zeigen vergleichbare Muster, etwa Überforderung und Unwohlsein, vgl. Franek / Maykus (2016); Stange et al. (2008).

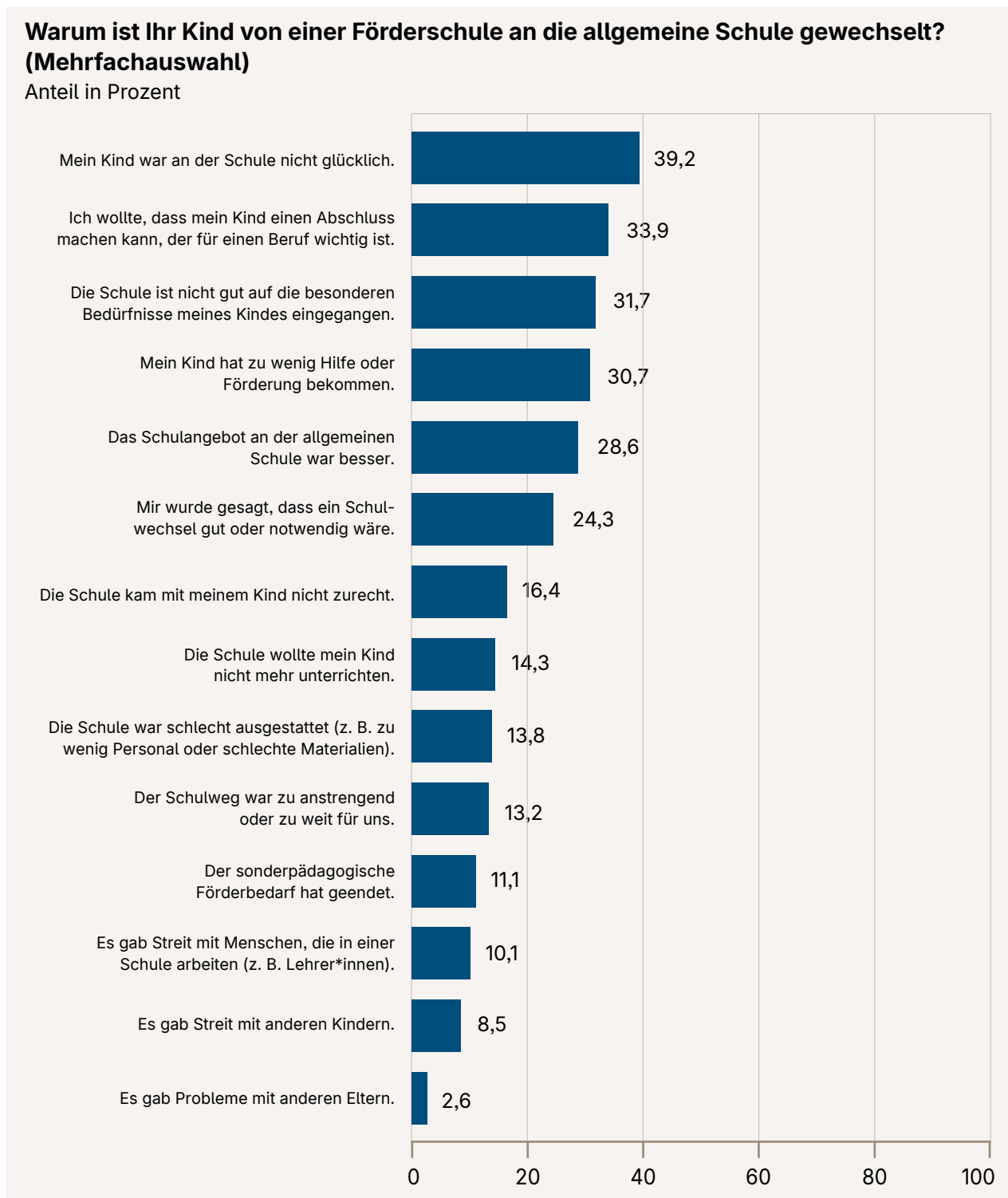
Abbildung 13: Gründe der Eltern für den Wechsel von der allgemeinen Schule an die Förderschule



– Die wichtigsten Gründe für einen **Wechsel an die allgemeine Schule** liegen vor allem im Wohlbefinden des Kindes und in Bildungsaspirationen: Häufig wird genannt, dass das Kind an der bisherigen Schule unglücklich war und ein höherwertiger Schulabschluss angestrebt wird.

Aspekte wie bessere Förderung, Passung oder ein attraktiveres Schulangebot spielen ebenfalls eine Rolle, werden jedoch mit rund 30 Prozent deutlich seltener genannt als entsprechende Gründe beim Wechsel an die Förderschule (siehe Abbildung 14).

Abbildung 14: Gründe für Eltern zum Wechsel von der Förderschule an die allgemeine Schule



- Insgesamt zeigen sich klare Unterschiede in den **Begründungsmustern je nach Wechselrichtung**: Während ein Wechsel zur Förderschule vor allem durch Probleme im Umgang mit dem Kind geprägt ist – insbesondere fehlende Förderung, unzureichende Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Überforde-

– rung der Schule, wird der Wechsel in die allgemeine Schule eher mit positiven Motiven erklärt, etwa besseren Bildungsperspektiven, aber auch praktischen Faktoren wie dem Schulweg. Entsprechend lässt sich der Wechsel zur Förderschule eher als Reaktion auf wahrgenommene Defizite im Regelschulsystem

verstehen, während der Wechsel in die allgemeine Schule stärker von Chancenorientierung getragen wird.

- Diese Muster spiegeln sich auch in den statistischen Zusammenhängen wider: Die Gründe „zu wenig Hilfe oder Förderung“, „unzureichendes Eingehen auf Bedürfnisse“ (moderater Effekt) sowie „die Schule kam mit dem Kind nicht zurecht“ (schwacher bis moderater Effekt) stehen signifikant mit einem Wechsel an die Förderschule in Zusammenhang. Umgekehrt sind Bildungsaspirationen („wichtiger Abschluss für den Beruf“, moderater Effekt) und – in geringem Maße – der Schulweg (schwacher Effekt) häufiger mit einem Wechsel von der Förderschule in eine allgemeine Schule verbunden. Diese Befunde decken sich weitgehend mit den Ergebnissen von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2006).

5.2.4 Fazit: Vom Passungsproblem zur Aussonderung: Entscheidungslogiken beim Schulwechsel

Die Ergebnisse zeigen, dass Schulwechsel deutlich häufiger von der allgemeinen Schule zur Förderschule erfolgen als umgekehrt. Dieses Ungleichgewicht weist auf strukturelle Herausforderungen im inklusiven Schulsystem hin und bestätigt eine vergleichsweise stärkere Sogwirkung von Förderschulen. Zugleich deutet die asymmetrische Wechseldynamik auf eine **eingeschränkte Durchlässigkeit** hin, da der Weg zurück in die allgemeine Schule deutlich seltener realisiert wird. Wechsel treten besonders häufig in frühen Bildungsphasen auf und stehen eng mit der aktuell besuchten Schulform in Zusammenhang, was auf pfadabhängige Bildungsbiografien verweist.

Zwar werden Schulwechsel überwiegend von den Eltern entschieden, jedoch zeigt sich ein erheblicher Einfluss schulischer Akteure. Auffällig ist insbesondere, dass häufiger die abgebende Schule als entscheidender Akteur genannt wird als die aufnehmende.

Dies legt nahe, dass **Schulwechsel primär aus bestehenden schulischen Kontexten heraus** initiiert werden und Schulen den Übergangsprozess maßgeblich steuern und beeinflussen. Kritisch ist dabei vor allem die Rolle der allgemeinen Schule:

Wenn sie vergleichsweise häufig Wechsel in die Förderschule anstößt oder nahelegt, kann dies darauf hindeuten, dass Herausforderungen im gemeinsamen Unterricht nicht vorrangig durch inklusive Anpassungen angegangen werden, sondern durch eine Verlagerung in segregierende Strukturen.

Inhaltlich sind die **Gründe für einen Wechsel zur Förderschule vor allem defizitorientiert**: Eltern berichten häufig von unzureichender Förderung, mangelnder Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Überforderung der allgemeinen Schule im Umgang mit ihrem Kind. Der Wechsel erscheint damit vielfach als Reaktion auf Probleme und weniger als aktive Wahl für ein spezifisches Schulkonzept. Dies verweist auf mangelhafte Rahmenbedingungen in Form von begrenzten Ressourcen, fehlenden Unterstützungssystemen oder etablierten professionellen Routinen im Regelschulsystem, die einer stabilen inklusiven Praxis entgegenstehen können. Nicht nur, aber besonders betroffen sind Kinder mit Autismus sowie mit emotional-sozialem Förderbedarf, was auf spezifische Inklusionsbarrieren für diese Gruppen hinweist.

Demgegenüber sind **Wechsel in die allgemeine Schule eher durch positive Motive geprägt**, insbesondere durch Bildungsaspirationen und bessere Zukunftsperspektiven. Insgesamt verdeutlichen die Befunde, dass Schulwechsel ein zentraler Indikator für die Grenzen inklusiver Praxis sind: Sie machen sichtbar, dass das allgemeine Schulsystem teilweise nicht in der Lage ist, den Unterstützungsbedarfen aller Kinder gerecht zu werden. Gleichzeitig legen die Ergebnisse nahe, dass inklusive Bildungswege weniger stabil sind und bei auftretenden Passungsproblemen eher zugunsten separierender Lösungen aufgegeben werden. Förderschulen übernehmen damit weiterhin eine Art Auffangfunktion – jedoch in einem System, das strukturell eher zur Aussonderung als zur Stabilisierung inklusiver Beschulung tendiert.

5.2.5 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen

Die Ergebnisse der Elternbefragung haben eine Schiefelage bei Schulwechseln zutage gebracht: Kinder werden häufiger an die Förderschule eingeschult als von dort auf die allgemeine Schule zu wechseln. Die Wechsel auf die Förderschule

werden oft von der allgemeinen Schule angestoßen und sind häufig auf mangelhafte Rahmenbedingungen dort zurückzuführen. Diese Befunde deuten auf ein Push-out-Muster hin: Kinder mit Behinderungen werden häufiger aus dem Regelschulsystem herausgedrängt als in das Regelschulsystem hineingeführt.

Hier bestätigt sich eine langjährige kritische Beobachtung, wonach die Politik der Länder den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen rhetorisch befürwortet, aber nicht mit ausreichend Ressourcen hinterlegt und praktisch unzureichend umsetzt. Die Förderschule bleibt zur Kompensation dieser Defizite als segregative Struktur aufrechterhalten. Das allgemeine Schulsystem kommt damit seiner Verpflichtung zur Inklusion aus der UN-Behindertenrechtskonvention nicht nach.

Die Befunde zeigen, dass die Gründe für den Wechsel zur Förderschule – aufgrund mangelnder individueller Förderung des Kindes und/oder unzureichende personelle und sächlicher Rahmenbedingungen – an der allgemeinen Schule liegen.

Das spricht für ein System, das im Widerspruch zu Artikel 24 UN-BRK nicht ausreichend ressourcen- und kompetenzgestützt auf Transformation hin zu einer inklusiven Beschulung ausgerichtet ist und das Unterschiede eher als Belastung denn als Standard und Teil von Diversität behandelt. Hinzu kommt, dass bestimmte Förderbedarfe wie Autismus oder emotional-sozialer Förderbedarf systemisch schlechter adressiert werden als andere. Die Befunde weisen damit auch auf gruppenspezifisch erhöhte Exklusionsrisiken hin.

Eltern entscheiden zwar formal über Schulwechsel, werden dabei aber zumindest bei der Umschulung auf die Förderschule von der abgebenden Schule beraten. Dass die abgebende Schule den Schulwechsel somit mitinitiiert, relativiert die Idee einer freien Schulwahl, die die Politik als Hauptgrund für die Aufrechterhaltung der Doppelstruktur von allgemeiner und Förderschule anführt. Schulwechsel passieren vielmehr meist innerhalb schlechter struktureller Rahmenbedingungen, die Politik und Verwaltung in den meisten Bundesländern bisher nicht im Kern angegangen sind.

Empfehlungen

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt den Ländern zur Verbesserung der Bedingungen im Bereich Schulwechsel,

- Qualität und Verlässlichkeit inklusiver Angebote im Regelsystem für eine zukunftsfähige und menschenrechtskonforme Bildungspolitik sicherzustellen;
- ein Monitoring über Schulwechsel von allgemeinen an Förderschulen als Qualitätsindikator für gute inklusive Beschulung einzuführen sowie eine Berichts-/Rechenschaftspflicht der allgemeinen Schulen bei häufigen Abgängen zu etablieren;
- Entscheidungsprozesse für Schulwechsel transparenter und unabhängiger zu gestalten, um eine institutionelle Einflussnahme auszubalancieren, zum Beispiel durch verpflichtende unabhängige Beratung zu einem Wechsel;
- Expertise zu allen Förderbedarfen, einschließlich Autismus und emotional-sozialem Förderbedarf, durch Fortbildungen und spezialisierte Unterstützung der Lehr- und Fachkräfte im Regelsystem auszubauen.

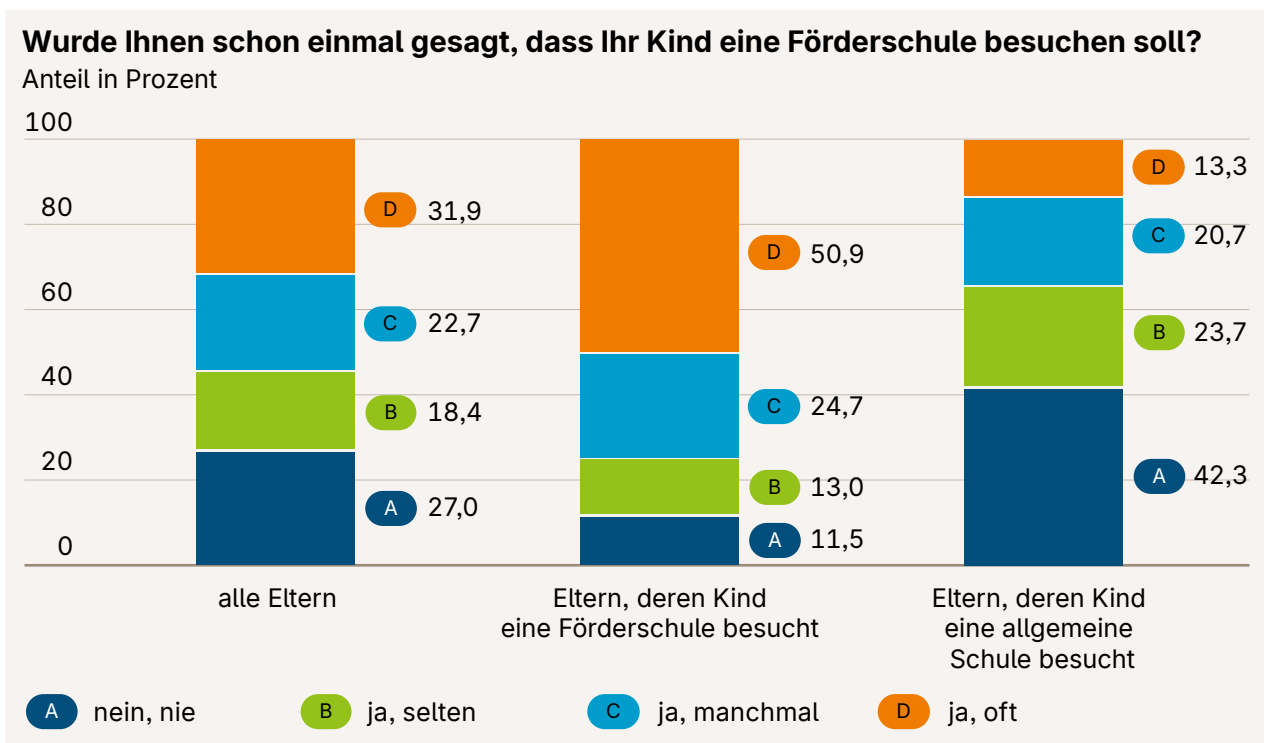
5.3 Beratungssituation zur Schulwahlentscheidung

Anknüpfend an die Regressionsanalysen in Kapitel 5.1, die einen deutlichen Einfluss der Beratung auf die Beschulungsform zeigen, richtet sich der Blick nun auf die konkreten Beratungsprozesse. Im Fokus steht dabei insbesondere, wie Eltern beraten werden, durch wen diese Beratung erfolgt, welche Inhalte vermittelt werden und in welche Richtung die Beratung hinsichtlich der Schulform ausgerichtet ist.

5.3.1 Rückmeldungen zum Schulbesuch des Kindes aus dem sozialen Umfeld

Bereits bei der Frage dazu, ob Eltern schon einmal gesagt wurde, dass ihr Kind eine Förderschule besuchen soll, zeigen sich große Unterschiede. Die Frage zielt weniger auf eine ausgewiesene Beratungssituation ab, sondern auf das, was Eltern gegebenenfalls auch ungefragt als Reaktionen und Meinungen im Alltag begegnet kann, beispielsweise von Nachbar*innen, Freund*innen, Familie, Ärzt*innen, Erziehenden oder Lehrkräften.

Abbildung 15: Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer Förderschule

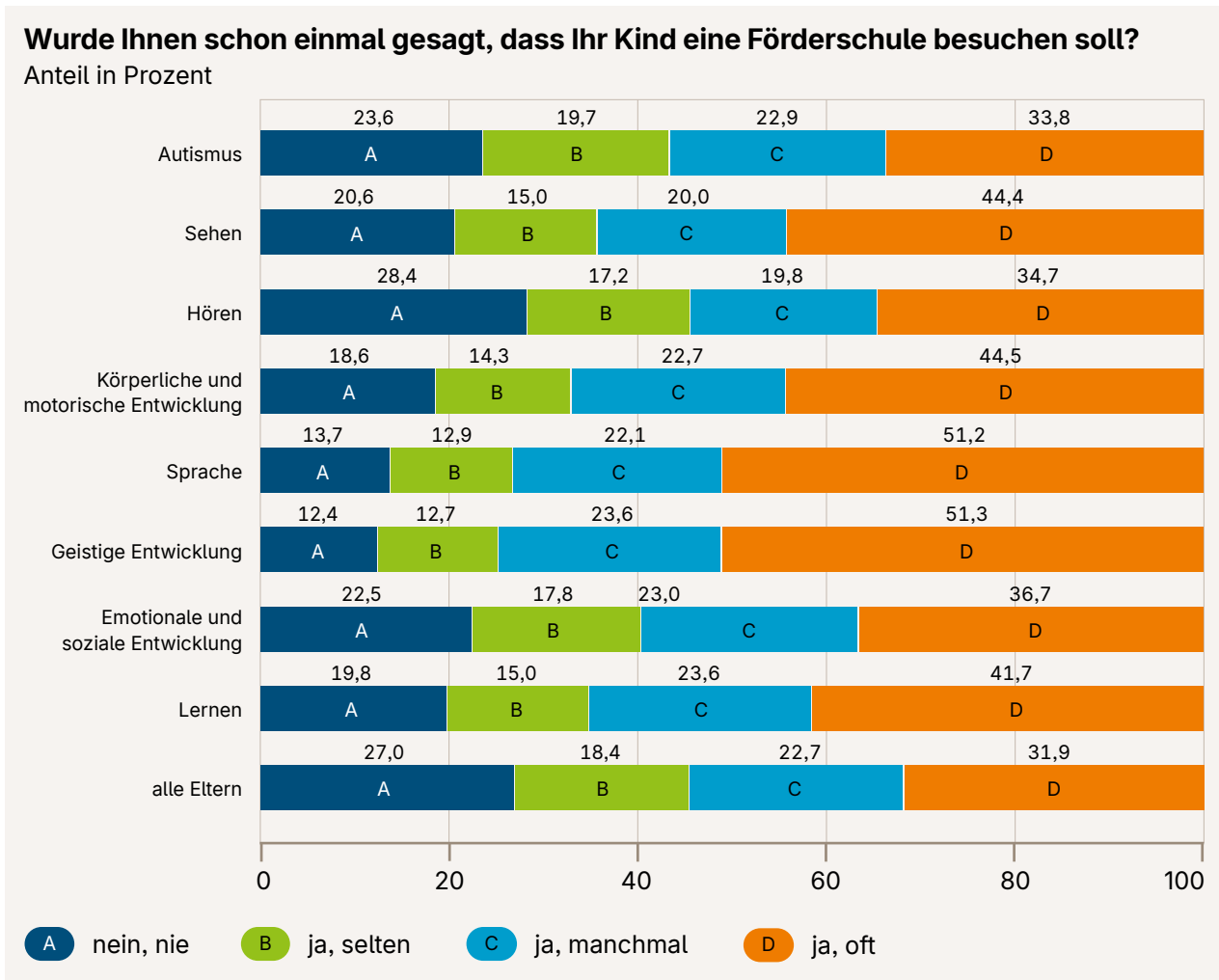


In der Gesamtstichprobe berichten über 73 Prozent der Eltern, dass ihnen schon einmal – selten, manchmal oder oft – gesagt wurde, ihr Kind solle eine Förderschule besuchen (siehe Abbildung 15). Bei Eltern, deren Kinder eine Förderschule besuchen, fällt der Befund deutlich ausgeprägter aus: Knapp 90 Prozent der Eltern wurde schon einmal gesagt, dass ihr Kind eine Förderschule besuchen solle, über die Hälfte (50,9 Prozent) berichtet sogar, dass ihnen oft ein Förderschulbesuch nahegelegt wurde. Lediglich 11,5 Prozent der Eltern haben nie einen entsprechenden Ratschlag zur Förderschule vernommen. Ganz anders stellt sich der Befund bei Eltern dar, deren Kinder eine allgemeine Schule mit Inklusion besuchen: Hier ist

„Nein, nie“ mit 42,3 Prozent die häufigste Antwort und nur 13,3 Prozent berichten, dass ihnen „oft“ ein Förderschulbesuch empfohlen wurde.

Die hier dargestellten Häufigkeitsverteilungen wurden inferenzstatistisch überprüft. Der Zusammenhang zwischen der Empfehlung einer Förderschule und dem tatsächlichen Förderschulbesuch erwies sich als stark und statistisch signifikant ($\chi^2(1) = 1551,75, p < .001; \text{Cramérs } V = 0.464$). Eltern von Kindern an Förderschulen berichteten signifikant häufiger, dass ihnen eine entsprechende Beschulung empfohlen wurde, als Eltern von Kindern in inklusiven Settings.

Abbildung 16: Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer Förderschule, nach Beeinträchtigung/Förderschwerpunkt

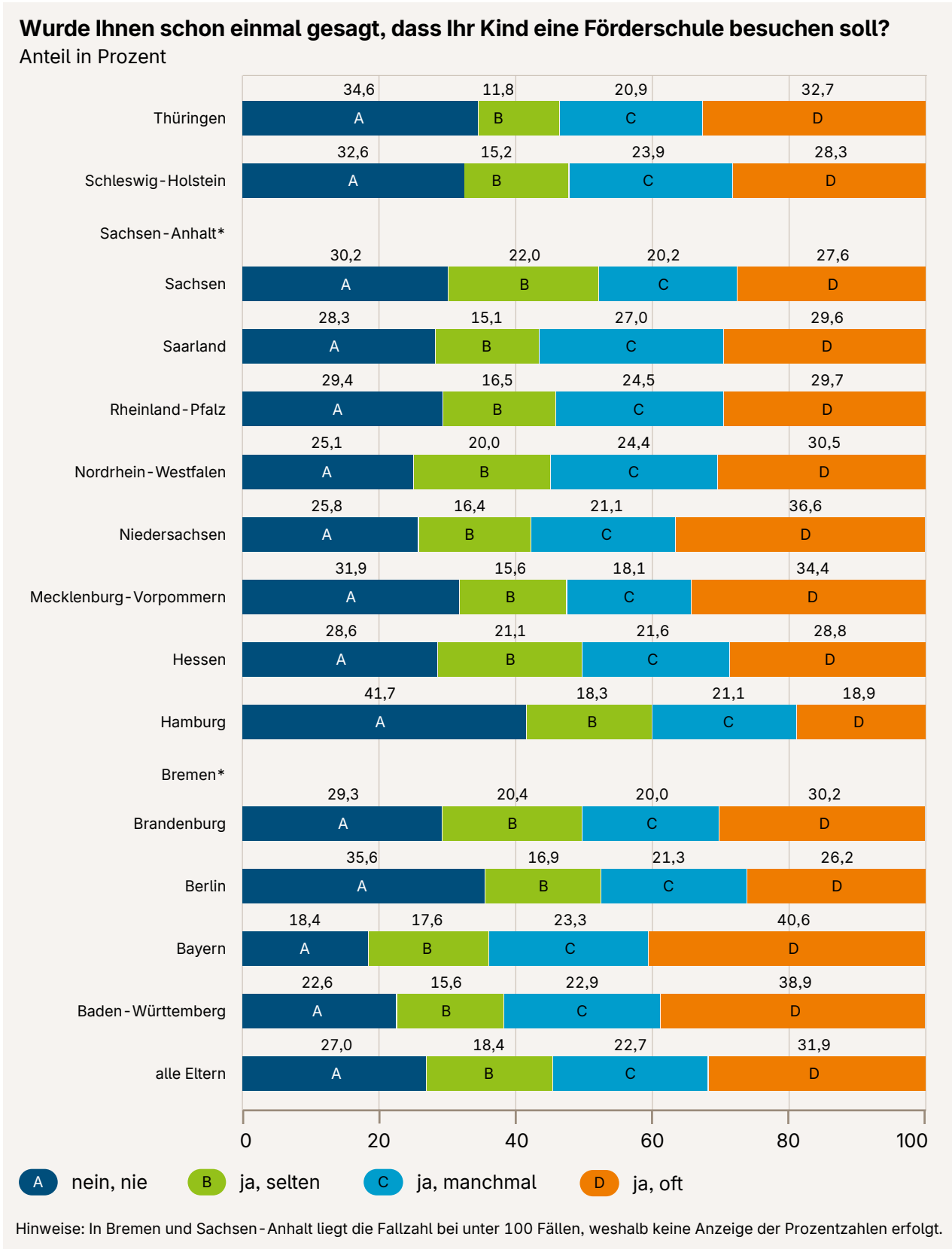


Eltern von Kindern, die eine **Beeinträchtigung oder einen Förderbedarf** im Bereich geistige Entwicklung oder Sprache haben, wurde am häufigsten eine Förderschule nahegelegt (siehe Abbildung 16). 87,6 Prozent der Eltern von Kindern im Bereich geistige Entwicklung und 86,2 Prozent mit Beeinträchtigung bzw. Förderbedarf im Bereich Sprache wurde schon einmal die Förderschule für ihr Kind empfohlen. Knapp über die Hälfte beider Elterngruppen gaben dies sogar häufig an. Vergleichsweise weniger ausgeprägt sind die Reaktionen auf Eltern, deren Kinder eine Beeinträchtigung/einen Förderbedarf im Bereich Hören aufweisen. 28,4 Prozent haben noch nie eine Förderschul-

empfehlung erhalten, allerdings überwiegen auch in dieser Gruppe mit 71,7 Prozent die Eltern, denen mindestens einmal die Empfehlung zur Förderschule gegeben wurde.

Mit insgesamt 77,2 Prozent berichten Eltern von Kindern mit **Migrationsgeschichte** (deren Kinder eine Behinderung und/oder sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen) etwas häufiger, dass ihnen eine Beschulung ihrer Kinder an einer Förderschule empfohlen wurde. Der Unterschied zu Eltern von Kindern ohne Migrationsgeschichte beträgt 5,2 Prozentpunkte (72 Prozent).

Abbildung 17: Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer Förderschule, nach Bundesland



Eltern aus Bayern und Baden-Württemberg wurden in der Befragung häufiger die Förderschule nahegelegt im Vergleich zu Eltern aus Hamburg oder Berlin (siehe Abbildung 17). In Bremen wird lediglich die Hälfte der Eltern eine Förderschule empfohlen, aber mit lediglich 50 Fällen ist die Fallzahl in Bremen zu gering, um valide Aussagen zu treffen.

In Bayern wurde Eltern zu 81,6 Prozent schon einmal gesagt, dass ihr Kind eine Förderschule besuchen solle, in Baden-Württemberg zu 77,4 Prozent. In Hamburg erhalten diesen Ratschlag lediglich 58,3 Prozent der im Sample enthaltenen Eltern. Auch in Berlin liegt der Anteil mit 64,4 Prozent deutlich geringer im Vergleich zur Gesamtstichprobe und insbesondere den hohen Anteilen für die beiden südlichsten **Bundesländer**. In Nordrhein-Westfalen wurden rund 75 Prozent der Eltern ein Förderschulbesuch ihres Kindes zugeschrieben, ein Viertel der Eltern hat eine solche Empfehlung nie erhalten.

Im Abgleich zu der Frage, wie häufig der Besuch einer allgemeinen Schule gegenüber Eltern formuliert wurde, zeigt sich, dass Eltern insgesamt häufiger zur Förderschule als zur allgemeinen Schule geraten wird. Knapp 64 Prozent der Eltern wurden

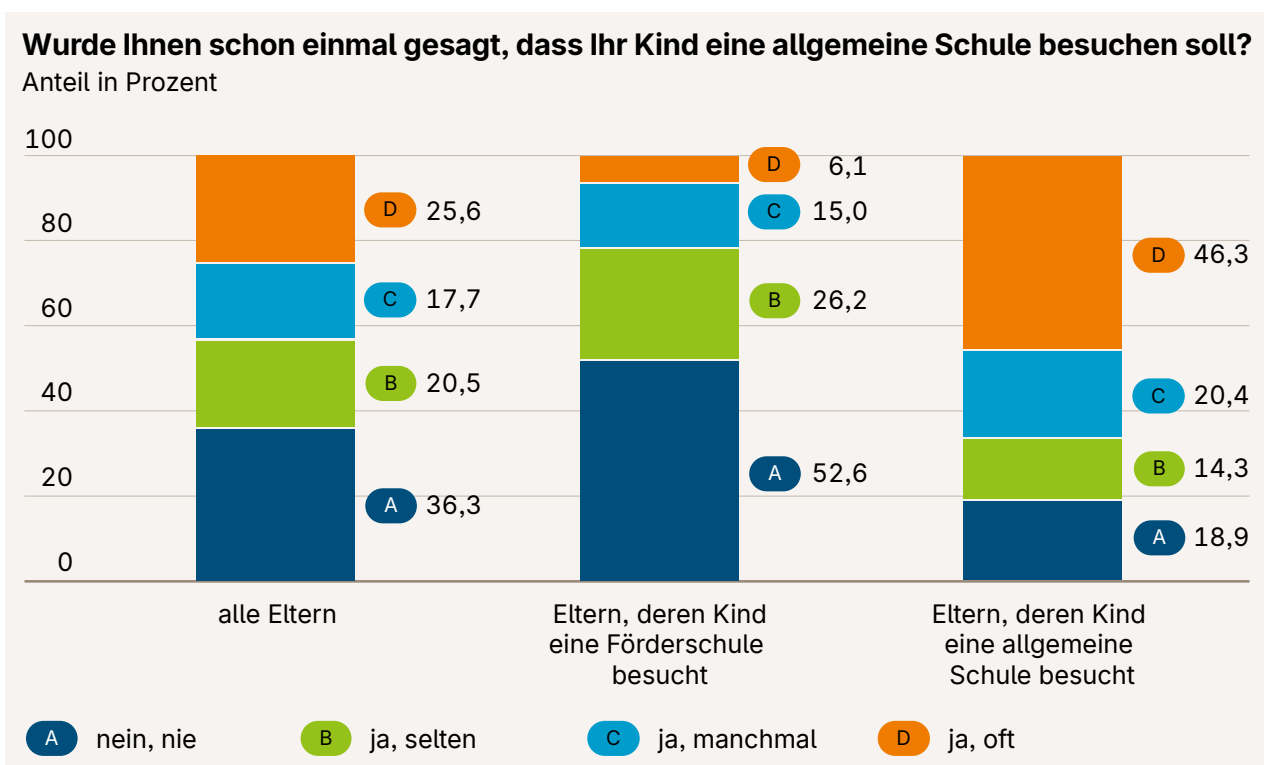
irgendwann mindestens einmal zur allgemeinen Schule geraten – der Anteil liegt um neun Prozentpunkte niedriger im Vergleich zum Anraten einer Förderschule (siehe Abbildung 18).

Eltern von Kindern mit Förderschulbesuch wurde überwiegend nie zum Besuch einer allgemeinen Schule geraten (52,6 Prozent), während lediglich 18,9 Prozent der Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen nie dieser Ratschlag erreichte.

Gut 81 Prozent der Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen haben mindestens einmal die Empfehlung zur allgemeinen Schule erhalten (statt 47,4 Prozent in der Förderstichprobe), während knapp die Hälfte (46,3 Prozent) diesen Rat sogar „oft“ erhalten hat.

Auch hier zeigt sich ergänzend zu den Unterschieden in den Häufigkeitsverteilungen ein signifikanter Zusammenhang mit starkem Effekt. Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen berichten signifikant häufiger, dass ihnen eine Beschulung an einer allgemeinen Schule empfohlen wurde, als Eltern von Kindern an Förderschulen (Mann-Whitney-U = 2 810 125, Z = -40,654, p < .001; Cramérs V = 0,508).

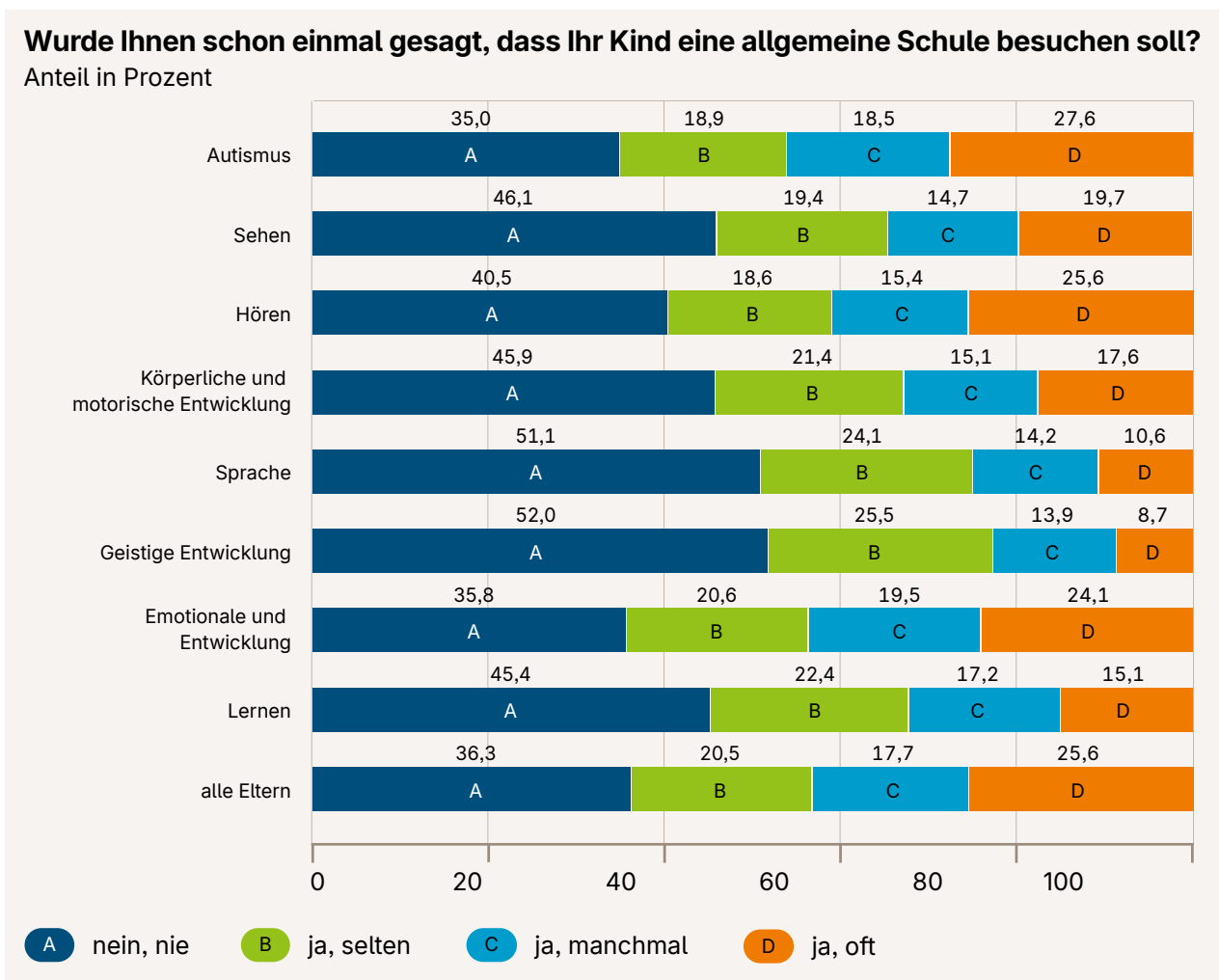
Abbildung 18: Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer allgemeinen Schule



Für die Bereiche geistige Entwicklung, Sprache und Autismus zeigen sich deutliche Unterschiede darin, ob Eltern schon einmal gesagt wurde, dass ihr Kind eine allgemeine Schule besuchen soll (siehe Abbildung 19). Bei Kindern mit einer **Beeinträchtigung/einem Förderschwerpunkt** im Bereich geistiger Entwicklung berichten 52 Prozent, dass ihnen dies nie gesagt wurde, während 48 Prozent angeben, dass dies doch gesagt wurde. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich im Bereich Sprache: 51,1 Prozent der Eltern sagen, dass ihnen

dies nie empfohlen wurde, gegenüber 48,9 Prozent, denen es empfohlen wurde. In beiden Bereichen überwiegt damit leicht der Anteil der Eltern, die eine solche Empfehlung nicht erhalten haben. Anders stellt sich die Situation bei Autismus dar. Hier geben 65 Prozent der Eltern an, dass ihnen bereits gesagt wurde, ihr Kind solle eine allgemeine Schule besuchen, während 35 Prozent dies nie gehört haben. Damit liegt der Anteil der entsprechenden Empfehlungen deutlich höher als in den beiden anderen Bereichen.

Abbildung 19: Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer allgemeinen Schule, nach Beeinträchtigung/Förderschwerpunkt



5.3.2 Inanspruchnahme von Beratung und beteiligte Beratungsinstanzen

In der Gesamtstichprobe gaben 70 Prozent der Eltern an, bereits Beratung zur Schulwahl eingeholt zu haben. Unter den Eltern, deren Kinder eine Förderschule besuchen, fällt der Anteil derjenigen, die

Beratung in Anspruch genommen haben, sogar noch etwas höher aus (75,5 Prozent). Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen berichten demgegenüber etwas seltener von Beratungserfahrungen: 64,4 Prozent haben Beratung in Anspruch genommen, während 33,1 Prozent keine Beratung

in Anspruch genommen haben.⁴¹ Der hier dargestellte Unterschied zwischen der Inanspruchnahme von Beratung zu Beschulungsformen und der tatsächlichen Beschulungsform der Kinder ist signifikant mit schwachem Effekt auf ($\chi^2(1) = 145,854, p < .001; Cramérs V = 0,140$). Sofern die Eltern keine Beratung einholen, besucht das Kind häufiger eine allgemeine Schule (16,4 Prozent) als eine Förderschule (10,5 Prozent). Sofern Beratung eingeholt wurde, besucht das Kind häufiger eine Förderschule (38 Prozent) als eine allgemeine Schule (32 Prozent).

Insgesamt zeigt sich, dass Eltern bei der Schulauswahl auf ein breites Spektrum an Beratungspersonen zurückgreifen – mit deutlichen Unterschieden in der Häufigkeit und nach Schulart.

In der Gesamtstichprobe wurden am häufigsten medizinisch-psychologische Fachstellen konsultiert, etwa Kinderärzt*innen, Psycholog*innen, sozialpädiatrische Zentren oder Krankenhäuser (71,3 Prozent der Fälle).⁴² Ebenfalls häufig genannt wurden Lehrkräfte und anderes Schulpersonal (65,7 Prozent) sowie Erzieher*innen (41,7 Prozent). Am seltensten suchten Eltern Beratung bei Vereinen, Selbsthilfeorganisationen oder unabhängigen Beratungsstellen (26,5 Prozent).⁴³ Die Beratung in medizinischen Settings betrifft vor allem Schüler*innen in der Primarstufe und verweist auf die Dominanz des medizinisch-therapeutischen Hilfesystems in der frühen Kindheit. Mit dem Übergang in die Sekundarstufen I und II wird Beratung hingegen am häufigsten durch pädagogisches

Personal in der Schule in Anspruch genommen. Dies entspricht dem Befund, wonach Eltern bei Entscheidungen über die Beschulungsform sowohl schulinternes als auch schulexternes Personal einbeziehen.⁴⁴ Auch im vorliegenden Sample besuchen 73,2 Prozent der Kinder seit Beginn ihrer Schullaufbahn eine Förderschule. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass insbesondere im Vorfeld des Schuleintritts vor allem nicht-schulnahes Personal eine zentrale Rolle bei der Empfehlung eines Förderschulbesuchs spielt.

Für Eltern von Förderschulkindern sind vor allem medizinisch-psychologische Stellen die wichtigste Beratungsquelle (73,5 Prozent), gefolgt von schulischem Personal (61,3 Prozent), während Vereine die geringste Rolle spielen. Bei Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen stehen hingegen schulische Fachkräfte an erster Stelle (71,1 Prozent), noch vor medizinischen Stellen (68,7 Prozent); Vereine bleiben auch hier am seltensten genutzt.

Es zeigen sich größtenteils signifikante – wenn auch schwache – Zusammenhänge zwischen den meisten Beratungsinstanzen und der tatsächlich ausgewählten Beschulungsform (siehe Tabelle 7). Wenn Eltern durch Familie, Freund*innen, Lehrkräfte oder Personen aus Schule, Verein, Selbsthilfe oder Beratungsstellen beraten werden, besuchen ihre Kinder etwas häufiger eine allgemeine Schule. Erfolgt die Beratung hingegen durch ärztliches Personal oder Erzieher*innen, ist die Wahrscheinlichkeit für einen Besuch einer Förderschule höher.

41 2,5 Prozent der Eltern mit Kindern an allgemeinen Schulen gaben zu der Frage „Haben Sie sich schon einmal Beratung dazu eingeholt, welche Schule für Ihr Kind am besten ist?“ angegeben: „Ich wusste nicht, dass ich die Schule für mein Kind wählen kann“.

42 Insgesamt gibt es nur wenige Abweichungen nach der Art der Beeinträchtigung oder dem Förderschwerpunkt. Für Eltern, deren Kinder eine Beeinträchtigung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung aufweisen (77,9 Prozent) und bei Eltern von Kindern mit Autismus (76,4 Prozent) waren das ärztliche Personal etwas häufiger eine entsprechende Beratungsinstanz. Bei den Beeinträchtigungen bzw. den Förderschwerpunkten Sehen und Hören lagen die Anteile mit rund 66 Prozent am niedrigsten.

43 Eltern von Kindern mit Autismus gaben mit insgesamt 33,7 Prozent am häufigsten an, durch Vereine, die Selbsthilfe oder andere Beratungsstellen beraten worden zu sein.

44 Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2003); Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024, S. 126).

Tabelle 7: Zusammenhang von Beratungsinstanz und der tatsächlichen Beschulungsform

Gesamtstichprobe	Inklusion bei Beratung durch diese Instanz (%)	Inklusion ohne Beratung durch diese Instanz (%)	χ^2	Cramérs V
Familie / Freunde	52.9 %	42.7 %	***	0.093
Kinderärzt*innen/ Psycholog*innen/Sozial- pädiatrisches Zentrum/ Krankenhaus	43.9 %	49.9 %	***	0.056
Lehrer*innen/Menschen, die in einer Schule arbeiten	49.2 %	39.5 %	***	0.094
Erzieher*innen	39.2 %	50.1 %	***	0.107
Verein/Selbsthilfe/ Beratungsstelle	52.0 %	43.5 %	***	0.075
Schulverwaltung/ Mitarbeitende von Behörden	46.3 %	45.4 %	n.s.	

χ^2 (Chi-Quadrat-Test): Prüft, ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen besteht.
Cramérs V: Gibt die Stärke dieses Zusammenhangs an (Werte zwischen 0 = kein Zusammenhang und 1 = sehr starker Zusammenhang).

5.3.3 Beratungsanlass: Wozu wurde beraten?

Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern sich vor allem zur grundsätzlichen Frage beraten lassen, welche Schulform – Förderschule oder allgemeine Schule – für ihr Kind am besten geeignet ist. Rund drei Viertel der beratenen Eltern suchten Unterstützung bei dieser grundlegenden Entscheidung. Deutlich seltener wurde Beratung zu konkreten Schulen in Anspruch genommen.

Bei Eltern, deren Kinder eine Förderschule besuchen, stand die grundsätzliche Entscheidung zwischen Förderschule und allgemeiner Schule eindeutig im Mittelpunkt der Beratung: 78,7 Prozent ließen sich zur Frage beraten, welche Schulform besser geeignet sei (siehe Abbildung 20). Etwas über die Hälfte der Eltern (55,8 Prozent) informierte sich darüber, welche Förderschule infrage kommt, und lediglich 12,8 Prozent darüber, welche allge-

meine Schule geeignet wäre. Dies zeigt, dass bei dieser Gruppe zwar vor allem die grundlegende Weichenstellung zwischen separierendem und inklusivem Bildungsweg im Zentrum stand, gleichwohl aber vermehrt die Auswahl einer passenden Förderschule stärker in den Blick genommen wurde als etwa die Frage einer adäquaten allgemeinen Schule.

Bei Eltern, deren Kinder eine allgemeine Schule besuchen, ergibt sich ein ähnliches, aber auch deutlich verschobenes Muster: Auch hier war die Schulformentscheidung mit 69,8 Prozent das häufigste Beratungsthema. Allerdings ließen sich deutlich mehr Eltern dieser Gruppe dazu beraten, welche allgemeine Schule geeignet sei (58,8 Prozent) – ein Wert, der fast fünfmal so hoch ist wie bei Eltern von Kindern an Förderschulen. Beratung zur Auswahl einer Förderschule spielte hingegen eine untergeordnete Rolle (14,7 Prozent).

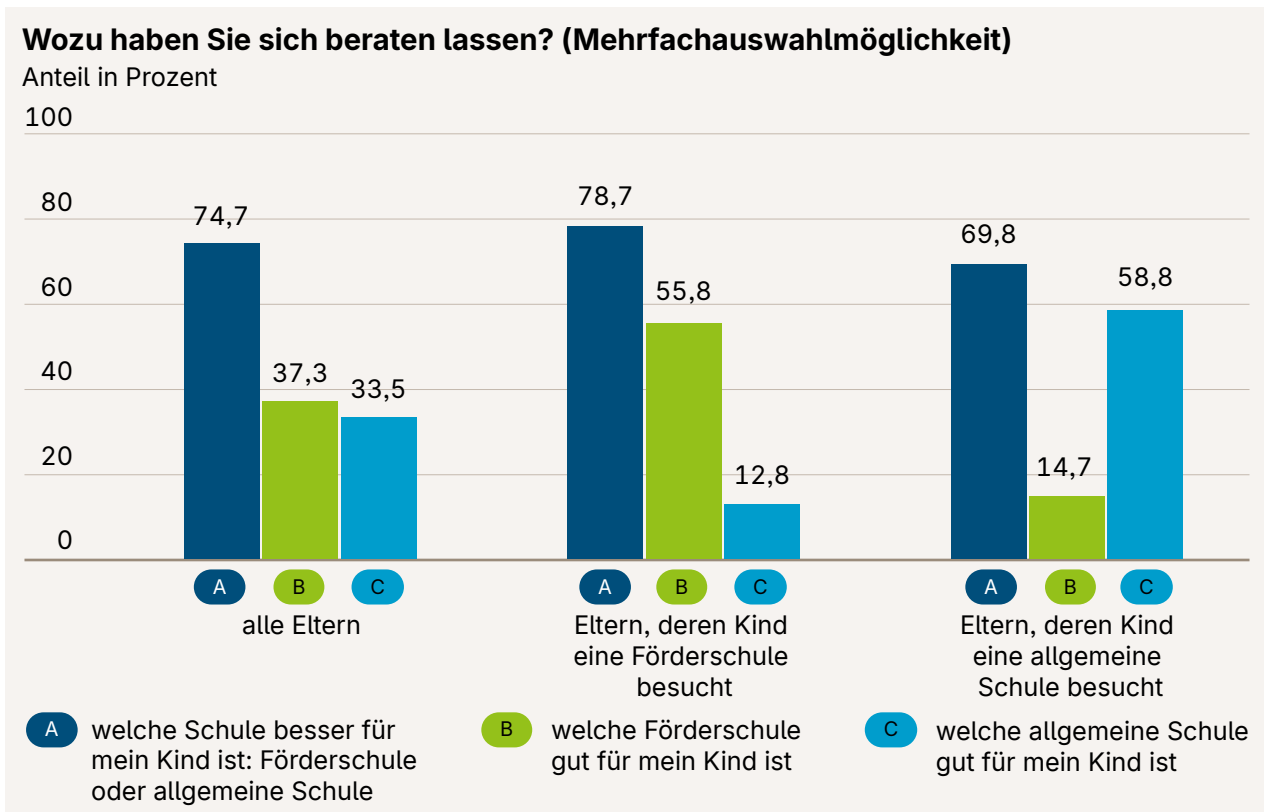
Abbildung 20: Themen der Beratung zur Schulform des Kindes

Tabelle 8 zeigt Zusammenhänge zwischen dem Beratungsanlass und der später tatsächlich gewählten Beschulungsform. Für alle drei Beratungsthemen ergibt sich ein signifikanter Zusammenhang ($p < .001$). Wenn sich die Beratung auf die Frage bezog, welche Schule grundsätzlich besser für das Kind ist – eine Förderschule oder eine allgemeine Schule, besuchten 42,1 Prozent der Kinder später eine allgemeine Schule. Ohne diesen Beratungsanlass lag der Anteil bei 55,2 Prozent. Der Zusammenhang ist zwar signifikant, aber eher schwach. Zugleich deutet dieses Ergebnis darauf hin, dass eine Beratung zur Schulform mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einhergeht, dass Kinder später eine Förderschule besuchen.

Deutlich stärker fällt der Zusammenhang aus, wenn Eltern sich konkret dazu beraten ließen, welche Förderschule für ihr Kind geeignet ist. In diesem Fall besuchen nur 17,7 Prozent der Kinder später eine allgemeine Schule, während der Anteil ohne diesen Beratungsanlass bei 61,5 Prozent liegt. Dies weist darauf hin, dass eine Beratung mit Fokus auf Förderschulen häufig mit einem späteren Besuch einer Förderschule verbunden ist (Cramérs $V = 0,423$; mittlerer bis starker Effekt). Ein ähnliches, aber umgekehrtes Muster zeigt sich bei der Beratung zur Frage, welche allgemeine Schule für das Kind geeignet ist. Wenn dieses Thema Teil der Beratung war, besuchen 78,9 Prozent der Kinder später eine allgemeine Schule. Ohne diesen Beratungsanlass liegt der Anteil nur bei 29,7 Prozent. Auch hier zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang mit einer starken Effektstärke (Cramérs $V = 0,463$).

Tabelle 8: Zusammenhang von Beratungsthemen und der tatsächlichen Beschulungsform

Gesamtstichprobe	Inklusion bei diesem Beratungsanlass (%)	Inklusion ohne diesen Beratungsanlass (%)	χ^2	Cramérs V
Welche Schule besser für mein Kind ist: eine Förderschule oder eine allgemeine Schule mit Inklusion.	42.1 %	55.2 %	***	0.118
Welche Förderschule gut für mein Kind ist	17.7 %	61.5 %	***	0.423
Welche allgemeine Schule gut für mein Kind ist	78.9 %	29.7 %	***	0.463

χ^2 (Chi-Quadrat-Test): Prüft, ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen besteht.
 Cramérs V: Gibt die Stärke dieses Zusammenhangs an (Werte zwischen 0 = kein Zusammenhang und 1 = sehr starker Zusammenhang).

Insgesamt zeigt sich, dass sich die Mehrheit der Eltern – unabhängig von der später gewählten Beschulungsform – zur grundsätzlichen Frage der geeigneten Schulform beraten lassen und somit mit einer gewissen Offenheit in den Beratungsprozess zu gehen scheinen. Gleichzeitig können die systematischen Unterschiede in den spezifischen Beratungsschwerpunkten darauf hindeuten, dass Eltern dennoch bereits mit bestimmten Präferenzen in die Beratung eintreten, die sich in der späteren Schulwahl fortsetzen. Ebenso ist jedoch möglich, dass Fragen nach einer passenden Förder- oder allgemeinen Schule erst im Verlauf der Beratung entstehen. Inwieweit die beobachteten Unterschiede somit auf elterliche Präferenzen oder auf Einflüsse innerhalb der Beratung zurückzuführen sind, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht eindeutig klären und stellt einen wichtigen Ansatzpunkt für weiterführende Forschung dar.

5.3.4 Beratungsinhalt: Was wurde in der Beratung vermittelt?

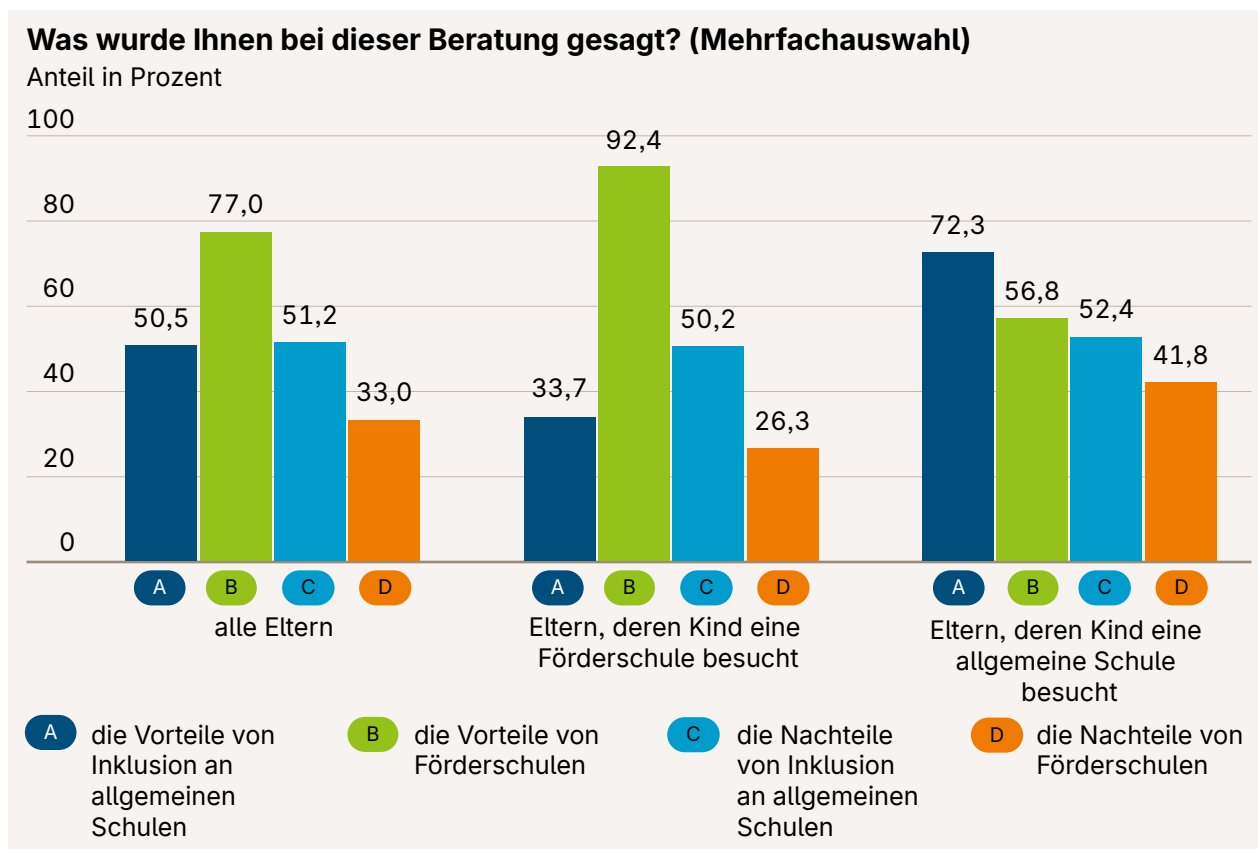
In der Gesamtstichprobe überwog klar die Vermittlung von Vorteilen der Förderschulen: 77 Prozent der beratenen Eltern gaben an, dass ihnen diese Vorteile

erläutert wurden⁴⁵ (siehe Abbildung 21). Etwa die Hälfte der Eltern hörten zudem sowohl Nachteile der Inklusion an allgemeinen Schulen (51,2 Prozent) als auch Vorteile von Inklusion (50,5 Prozent). Am seltensten wurden Nachteile von Förderschulen thematisiert (33 Prozent). Während also Vor- und Nachteile der Inklusion in etwa gleichem Ausmaß in den Beratungen vorkamen, werden die Vorteile von Förderschulen mehr als doppelt so häufig im Vergleich zu den Nachteilen von Förderschulen bei Eltern-Beratungen thematisiert.

In der Teilgruppe der Eltern, deren Kinder eine Förderschule besuchen, zeigt sich ein besonders stark einseitiges Beratungsmuster: 92,4 Prozent dieser Eltern wurden mit den Vorteilen der Förderschulen vertraut gemacht. Gleichzeitig wurde ihnen deutlich seltener von Nachteilen der Förderschulen berichtet (26,3 Prozent). Die Beratung beinhaltete relativ häufig Nachteile von allgemeinen Schulen (50,2 Prozent), jedoch seltener Informationen über Vorteile dieser Schulform (33,7 Prozent). Die Beratungsinhalte für diese Gruppe scheinen somit stärker auf die Attraktivität und Passung des Förderschulsystems ausgerichtet.

⁴⁵ In der Beratung von Eltern, deren Kinder eine Beeinträchtigung im Bereich geistige Entwicklung (89,5 Prozent) und/oder Sprache (88,9 Prozent) aufweisen, wurden Vorteile von Förderschulen am häufigsten formuliert. Mit 73,2 Prozent wurde gegenüber Eltern von Kindern mit Autismus am seltensten von Vorteilen der Förderschulen gesprochen.

Abbildung 21: Elternangaben zu in Beratungen genannten Vor- und Nachteilen von Schulformen



Bei Eltern, deren Kinder eine allgemeine Schule besuchen, zeigt sich insgesamt ein deutlich ausgewogeneres Beratungsmuster: 72,3 Prozent berichteten, dass ihnen im Beratungskontext die Vorteile von Inklusion erläutert wurden – allerdings wurden auch die Nachteile der Inklusion mit 52,4 Prozent oft thematisiert. Ebenfalls in etwas

mehr als der Hälfte der Fälle spielten Informationen über die Vorteile der Förderschulen eine Rolle (56,8 Prozent). In vergleichsweise selteneren Fällen wurden Nachteile der Förderschulen (41,8 Prozent) angesprochen – jedoch liegt dieser Anteil deutlich höher als bei Eltern von Kindern mit Förderschulbesuch (26,3 Prozent).

Tabelle 9: Zusammenhang von in Beratungen genannten Vor- und Nachteilen von Schulformen und der tatsächlichen Beschulungsform

Gesamtstichprobe	Inklusion bei diesem Beratungsanlass (%)	Inklusion ohne diesen Beratungsanlass (%)	χ^2	Cramérs V
Vorteile Inklusion	62.2 %	32.6 %	***	0.295
Vorteile Förderschulen	32.1 %	73.8 %	***	0.393
Nachteile Inklusion	44.5 %	46.7 %	n.s.	
Nachteile Förderschulen	55.0 %	41.9 %	***	0.119

χ^2 (Chi-Quadrat-Test): Prüft, ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen besteht.
Cramérs V: Gibt die Stärke dieses Zusammenhangs an (Werte zwischen 0 = kein Zusammenhang und 1 = sehr starker Zusammenhang).

Wie die deskriptiven Befunde schon vermuten lassen, zeigt sich zwischen dem Inhalt der Beratungsgespräche – insbesondere der Nennung von Vorteilen der jeweiligen Beschulungsform – und der tatsächlichen Beschulungsform ein signifikanter Zusammenhang (siehe Tabelle 9). Der stärkste Effekt ist bei der Formulierung von Vorteilen der Förderschulen zu konstatieren. Die Kinder von Eltern, die in der Beratung auf Vorteile von inklusiver Beschulung hingewiesen wurden, besuchen häufiger eine allgemeine Schule (62,2 Prozent) als wenn Eltern nicht auf die Vorteile von inklusiver Beschulung hingewiesen wurden (32,6 Prozent). Die Kinder von Eltern, die in der Beratung auf Vorteile von Förderschulen hingewiesen wurden, besuchen seltener eine allgemeine Schule (32,1 Prozent) als wenn Eltern nicht auf die Vorteile von Förderschulen hingewiesen wurden (73,8 Prozent).

Die Ergebnisse zeigen eindrücklich, dass insbesondere die Formulierung von Vorteilen beider Schulformen die Schulwahlentscheidungen von Eltern maßgeblich beeinflussen.

5.3.5 Richtung der Schulempfehlung im Beratungskontext (Förderschule vs. allgemeine Schule)

Abbildung 22 erfasst, welche Schulart Eltern – über alle einzelnen Empfehlungen, Gespräche und Hinweise hinweg – insgesamt am häufigsten nahegelegt wurde. Da viele Eltern im Vorfeld der Schulwahl verschiedene Ratschläge aus unterschiedlichen Quellen erhalten, bündelt diese Frage die Gesamttendenz der Beratung. Die Antwortmöglichkeiten unterscheiden zwischen Empfehlungen für eine Förderschule, Empfehlungen für eine allgemeine Schule, gemischten Empfehlungen, keinen Ratschlägen und einer Kategorie Sonstiges.

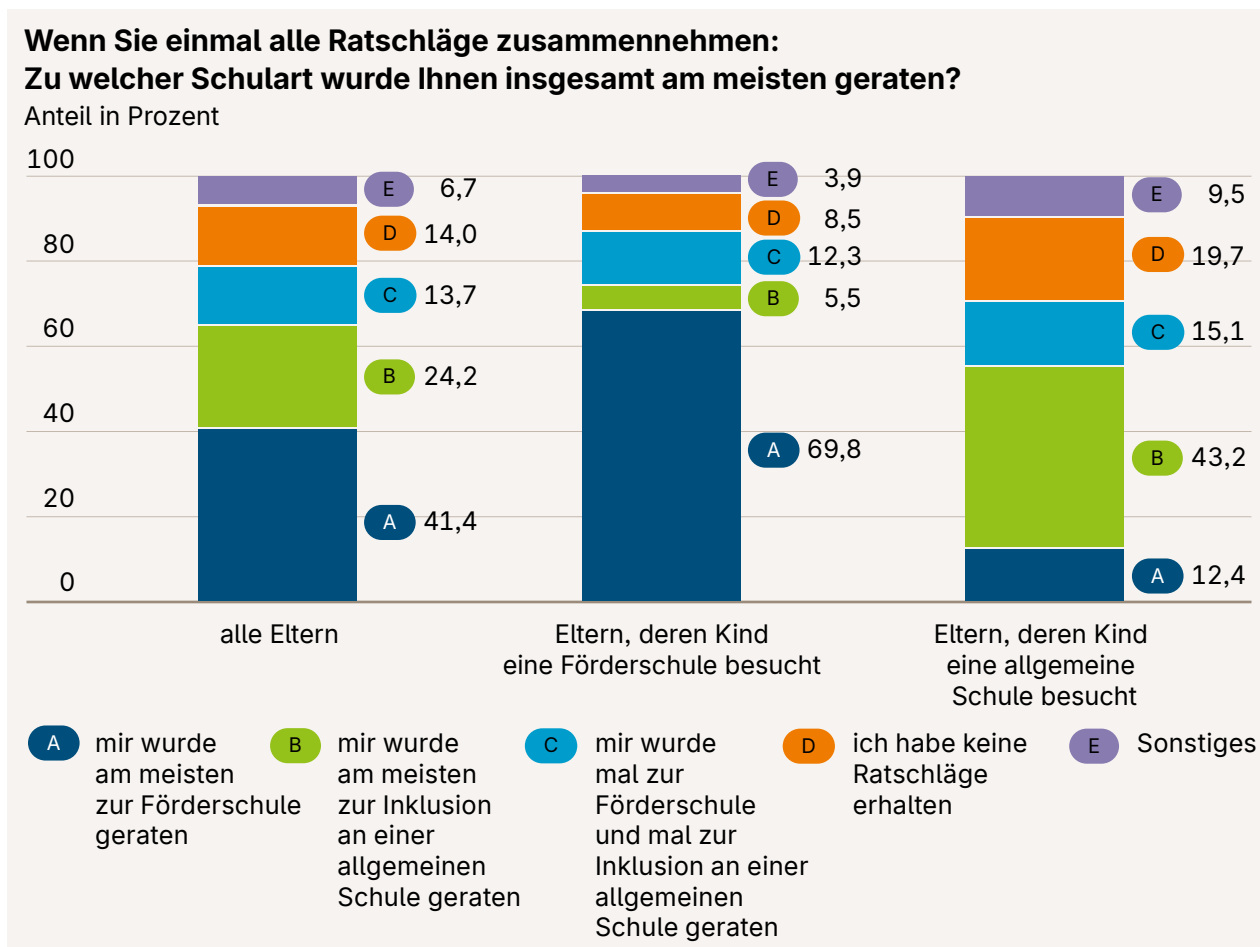
In der Gesamtstichprobe zeigt sich, dass Ratschläge hin zur Förderschule am häufigsten waren: 41,4 Prozent der Eltern gaben an, vor allem auf die Förderschule verwiesen worden zu sein. Etwa ein Viertel (24,2 Prozent) erhielt überwiegend Empfehlungen zugunsten einer inklusiven Schule. 13,7 Prozent berichten von widersprüchlichen oder wechselnden Empfehlungen, während 14 Prozent nach eigener Aussage gar keine Ratschläge erhalten haben.

Unter Eltern, deren Kinder eine allgemeine Schule besuchen, zeigt sich eine gegenläufige Verteilung: Für 43,2 Prozent überwogen Empfehlungen zugunsten der Inklusion. Nur 12,4 Prozent dieser Eltern geben an, dass ihnen hauptsächlich zur Förderschule geraten wurde. 15,1 Prozent erhielten gemischte Empfehlungen, während knapp 20 Prozent überhaupt keine Beratungsempfehlungen bekommen haben. Damit ist das Beratungsmuster ausgewogener im Vergleich zu den Förderschuleltern. Bei diesen dominieren deutlich Empfehlungen zur Förderschule (69,8 Prozent), während nur 5,5 Prozent überwiegend zur allgemeinen Schule beraten wurden; 12,3 Prozent berichten von gemischten Empfehlungen und 8,5 Prozent von keiner Beratung.

Die Zusammenhangsanalyse zeigt einen sehr starken, signifikanten Zusammenhang zwischen der Beschulungsform, zu der den Eltern am häufigsten geraten wurde, und der tatsächlichen Beschulungsform der Kinder ($\chi^2(1) = 2824,89$, $p < .001$; Cramérs $V = 0,618$). Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese bivariate Analyse ausschließlich den Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen betrachtet.

Ergänzend zu diesen Befunden zeigt die logistische Regressionsanalyse, die den gleichzeitigen Einfluss mehrerer Faktoren auf die Beschulungsform berücksichtigt, ebenfalls einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Beratungsrichtung und der Schulwahl. Die vergleichsweise hohe Erklärungskraft des Modells (Cox & Snell $R^2 = 0,219$; Nagelkerke $R^2 = 0,294$) spiegelt sich darin wider, dass 85 Prozent der Kinder, deren Eltern überwiegend zu einer Beschulung an der Förderschule geraten wurde, tatsächlich eine entsprechende Schulform besuchen. Ebenso zeigt sich eine hohe Übereinstimmung in der anderen Richtung: 88 Prozent der Kinder, deren Eltern mehrheitlich eine Empfehlung für eine allgemeine Schule erhielten, besuchen auch eine entsprechende Schule.

Gleichzeitig ist zu betonen, dass es sich hierbei um beobachtete Zusammenhänge handelt, aus denen keine kausalen Schlussfolgerungen abgeleitet werden können. Dies entspricht der üblichen Anlage sozialwissenschaftlicher Forschung, in der vielfach keine eindeutigen Ursache-Wirkungs-Beziehungen getestet werden können.

Abbildung 22: Elternangaben zur insgesamt am häufigsten empfohlenen Schulart

Bei der Beratungsrichtung zeigen sich in der Häufigkeitsverteilung **deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern** hinsichtlich der Schulform, zu der Eltern am häufigsten geraten wurde, und geben einen statistisch signifikanten Zusammenhang wieder ($\chi^2 = 247,178$; $p < .001$), dessen Effektstärke jedoch als gering einzustufen ist (Cramérs $V = 0,091$).

Abbildung 23 erfasst die von Eltern wahrgenommene Empfehlung zur Schulart für die Bundesländer. Am häufigsten wurde Eltern zur Förderschule insbesondere in Baden-Württemberg (53,3 Prozent) geraten. Ebenfalls hohe Anteile zeigen Bayern (47,9 Prozent), Brandenburg (47,4 Prozent), Saarland (45,8 Prozent), Niedersachsen (44,4 Prozent) sowie Mecklenburg-Vorpommern (43,3 Prozent). Auch in Rheinland-Pfalz (41,1 Prozent), Nordrhein-Westfalen (39,9 Prozent), Hessen (38 Prozent), Sachsen (38,2 Prozent) und Thüringen (36 Prozent) überwiegen Empfehlungen zur Förderschule. Demgegenüber finden sich die höchsten Anteile an Empfehlungen für eine allgemeine Schule in Schleswig-Holstein (34,8 Prozent) und

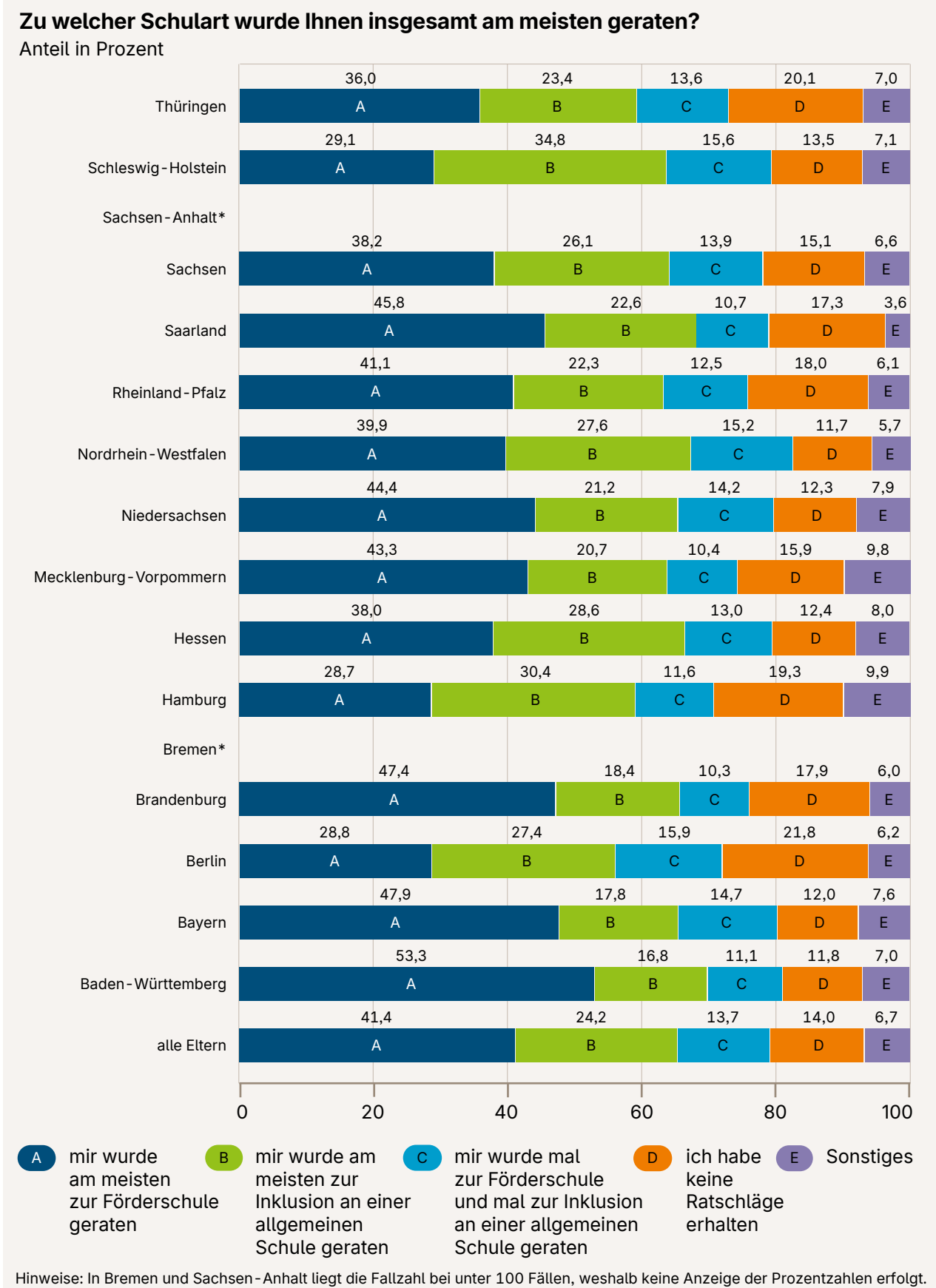
Hamburg (30,4 Prozent). Auch in Hessen (28,6 Prozent), Nordrhein-Westfalen (27,6 Prozent) und Berlin (27,4 Prozent) liegen die Werte vergleichsweise hoch. Insgesamt berichten 24,2 Prozent der Eltern in der Gesamterhebung, dass ihnen überwiegend zur Beschulung an einer allgemeinen Schule geraten wurde. Zusammenfassend zeigt sich, dass in den meisten Bundesländern häufiger Empfehlungen zur Förderschule ausgesprochen wurden, während Empfehlungen zur inklusiven Beschulung vor allem in einigen norddeutschen Bundesländern sowie in den Stadtstaaten vergleichsweise häufiger vorkommen.

In Abhängigkeit von der **Art der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs** zeigen sich deutliche Unterschiede in den Verweispraktiken (siehe Tabelle 10). Während in den Bereichen geistige Entwicklung und Sprache ein Großteil der Eltern berichtet, dass ihnen überwiegend zu einer Beschulung an einer Förderschule geraten wurde, ist dieses Muster in anderen Bereichen deutlich weniger ausgeprägt. Insbesondere bei den Förderschwerpunkten emotionale und

soziale Entwicklung sowie Autismus zeigt sich ein vergleichsweise ausgewogeneres Beratungsbild

mit höheren Anteilen an Empfehlungen zugunsten einer allgemeinen Schule.

Abbildung 23: Elternangaben zur insgesamt am häufigsten empfohlenen Schulart, nach Bundesland



Die inferenzstatistischen Analysen bestätigen, dass diese Unterschiede überwiegend statistisch signifikant sind, wobei die Effektstärken deutlich variieren. Für den Bereich geistige Entwicklung zeigt sich ein starker Zusammenhang, während für die Bereiche Sprache und körperliche sowie motorische Entwicklung ein moderater Effekt nachgewiesen werden kann. In anderen Bereichen, insbesondere bei emotionaler und sozialer Entwicklung sowie Autismus, fallen die Effekte hingegen sehr gering aus. Für den Förderschwerpunkt Hören

lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen.

Insgesamt deuten die Befunde auf differenzierte Orientierungsmuster in der Beratung hin. Demnach ist die Beratungspraxis je nach Art der Beeinträchtigung bzw. des Förderschwerpunkts unterschiedlich ausgerichtet: In einigen Bereichen dominieren eher segregationsorientierte Empfehlungen, während in anderen Förderschwerpunkten inklusivere Schuloptionen häufiger empfohlen werden.

Tabelle 10: Schulempfehlung nach Art der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Art der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs	N (Anzahl)	Mir wurde am meisten zur Förderschule geraten.	Mir wurde am meisten zur Inklusion an einer allgemeinen Schule geraten.	Mir wurde mal zur Förderschule und mal zur Inklusion an einer allgemeinen Schule geraten.	Ich habe keine Ratschläge erhalten.	χ^2	Cramérs V
Geistige Entwicklung	3.155	64,2 %	10,0 %	13,0 %	8,3 %	***	0,421
Körperliche und motorische Entwicklung	2.647	55,9 %	17,0 %	12,1 %	9,6 %	***	0,221
Lernen	2.672	53,0 %	16,7 %	13,7 %	11,4 %	***	0,188
Emotionale und soziale Entwicklung	2.837	43,5 %	24,1 %	14,5 %	11,7 %	***	0,054
Sprache	2.173	63,1 %	10,5 %	12,7 %	9,0 %	***	0,298
Hören	630	44,6 %	24,0 %	12,5 %	12,9 %	n.s.	
Sehen	709	53,3 %	18,3 %	10,3 %	11,3 %	***	0,08
Autismus	2.369	40,3 %	25,5 %	14,4 %	12,2 %	**	0,047

Hinweise:

Die Antwortmöglichkeit „Sonstiges“ wurde hier nicht abgebildet, deshalb ergeben die Zeilenprozentage nicht 100 Prozent.

χ^2 (Chi-Quadrat-Test): Prüft, ob ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen zwei kategorialen Variablen besteht.

n.s.: Es besteht kein signifikanter Zusammenhang.

Cramérs V: Gibt die Stärke dieses Zusammenhangs an (Werte zwischen 0 = kein Zusammenhang und 1 = sehr starker Zusammenhang).

5.3.6 Fazit: Ungleich gewichtet – Beratungspraxis und ihre Wirkung auf inklusive und separierende Beschulung

Die vorangegangenen Analysen und Darstellungen belegen, dass der Typus der Beratungsakteure, die Beratungsinhalte und geäußerte Schulpfehlungen mit der später gewählten Beschulungsform von Kindern mit Beeinträchtigungen und sonderpädagogischem Förderbedarf zusammenhängen. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass den befragten Eltern insgesamt vermehrt zum Besuch einer Förderschule als zu einer allgemeinen Schule geraten wird und Vorteile von Förderschulen häufiger in den Beratungen thematisiert werden als Vorteile einer allgemeinen Beschulung. Insofern ist ein **gewisses Maß an tendenziöser Beratung zugunsten der Förderschulen** zu konstatieren, mit teilweise leichten Unterschieden innerhalb der Bundesländer oder nach Art der Beeinträchtigung bzw. des Förderbedarfs der Kinder.

Insgesamt berichten rund drei Viertel der Eltern, bereits entsprechende Empfehlungen für einen Besuch der Förderschule erhalten zu haben. Gleichzeitig zeigen sich deutliche Unterschiede je nach tatsächlicher Beschulungsform: Eltern von Kindern an Förderschulen berichten deutlich häufiger von solchen Verweispraktiken (88,5 Prozent) als Eltern von Kindern im inklusiven Setting (57,7 Prozent). Umgekehrt erhielten Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen signifikant häufiger eine Empfehlung zur inklusiven Beschulung (81 Prozent) als Eltern von Kindern an Förderschulen (47 Prozent). Dies deutet darauf hin, dass schulische Empfehlungen bereits im Vorfeld eng mit dem späteren Bildungsweg zusammenhängen.

In der Beratung zeigen sich je nach **Art der Beeinträchtigung bzw. des Förderbedarfs** unterschiedliche Muster, wie die Zusammenhangsanalysen verdeutlichen. Besonders in den Bereichen Sprache und geistige Entwicklung berichten Eltern häufiger von Empfehlungen in Richtung Förderschule und seltener von Hinweisen auf eine allgemeine Schule. Auch innerhalb der **Bundesländer** gibt es signifikante Unterschiede in der Frage der Häufigkeit, mit der in der Beratung Förderschulen bzw. allgemeine Schulen empfohlen werden. Während

in Baden-Württemberg und Bayern am häufigsten zur Förderschule geraten wird, sind Empfehlungen zur inklusiven Beschulung vor allem in einigen norddeutschen Bundesländern sowie in den Stadtstaaten stärker ausgeprägt.

Ein Großteil der Eltern (70 Prozent) hat im Vorfeld Beratung zur Schulwahl in Anspruch genommen. Dabei greifen Eltern auf ein **breites Spektrum an Beratungsinstanzen** zurück. Am häufigsten wurden medizinisch-psychologische Fachstellen (71,3 Prozent) konsultiert, gefolgt von Lehrkräften und Schulpersonal (65,7 Prozent) und Erzieher*innen (41,7 Prozent).⁴⁶ Unterschiede zeigen sich auch nach Beschulungsform: Eltern von Kindern an Förderschulen suchten etwas häufiger medizinisch-psychologische Beratung, während Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen häufiger schulisches Personal einbezogen. Die inferenzstatistischen Analysen zeigen einen kleinen, aber signifikanten Zusammenhang zwischen der konsultierten Beratungsinstanz und der späteren Beschulungsform. Eine höhere Wahrscheinlichkeit für inklusive Beschulung zeigt sich insbesondere dann, wenn Familie und Freunde, schulisches Personal oder Beratungsstellen als Beratungsinstanzen genannt wurden. Hingegen sinkt die Wahrscheinlichkeit für den Besuch einer allgemeinen Schule, wenn ärztliches Personal oder Erzieher*innen beratend beteiligt waren.

Die **Beratungsinhalte** beziehen sich am häufigsten auf die grundsätzliche Frage, welche Schulform – Förderschule oder allgemeine Schule – für das Kind am besten geeignet ist. Rund drei Viertel der beratenen Eltern nannten diesen Beratungsanlass. Deutlich seltener wurde Beratung zu konkreten Schulen in Anspruch genommen. Auch hier zeigen sich signifikante Zusammenhänge mit der späteren Beschulungsform. Wenn Eltern sich konkret dazu beraten ließen, welche Förderschule geeignet ist, besuchten später deutlich weniger Kinder eine allgemeine Schule (17,7 Prozent) als ohne diesen Beratungsanlass (61,5 Prozent). Umgekehrt zeigt sich bei Beratungen zur Frage, welche allgemeine Schule geeignet ist, ein stark erhöhter Anteil später inklusiv beschulter Kinder (78,9 Prozent gegenüber 29,7 Prozent). Die Effektstärken weisen in

⁴⁶ Eltern konnten mehrere Beratungsinstanzen angeben, weshalb die Summe der Prozentangaben über 100 Prozent hinausgeht.

diesen Fällen auf mittlere bis starke Zusammenhänge hin.

Auch der Inhalt der Beratungsgespräche unterscheidet sich deutlich. Im Gesamtsample überwog die Vermittlung von Vorteilen der Förderschule: 77 Prozent der Eltern gaben an, dass ihnen entsprechende Vorteile erläutert wurden, während Vorteile der Inklusion nur bei etwa der Hälfte der Eltern (50,5 Prozent) thematisiert wurden. Zwischen den vermittelten Inhalten und der späteren Beschulungsform bestehen ebenfalls deutliche Zusammenhänge. Wenn Eltern auf Vorteile inklusiver Beschulung hingewiesen wurden, besuchen Kinder deutlich häufiger eine allgemeine Schule (62,2 Prozent) als ohne diesen Hinweis (32,6 Prozent). Umgekehrt besuchen Kinder seltener eine allgemeine Schule, wenn Eltern in der Beratung auf Vorteile von Förderschulen hingewiesen wurden (32,1 Prozent gegenüber 73,8 Prozent).

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass **Eltern von Kindern an Förderschulen einseitiger beraten** wurden als Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen. Dies betrifft sowohl die thematisierten Inhalte der Beratung als auch die Richtung der Empfehlungen. Eltern von Kindern an Förderschulen berichten überproportional häufig von Hinweisen auf Vorteile der Förderschule sowie von Empfehlungen zu dieser Schulform. Eltern im inklusiven Setting berichten dagegen häufiger von ausgewogeneren oder gemischten Beratungserfahrungen. Inwieweit diese Beratungsrichtung ursächlich ist für die spätere Schulwahlentscheidung, können die Analysen nicht ausmachen, aber sie verdeutlichen, dass Beratungspraktiken und Empfehlungen eng mit den späteren Beschulungswegen der Kinder verbunden sind. Über die Gründe der dargestellten Beratungspraktiken, insbesondere zugunsten der Förderschule, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden. Welche Annahmen, Einstellungen, Erfahrungen und Interessen Beratungsakteure haben und wie diese in

die Beratung einfließen, stellt eine zentrale Fragestellung für zukünftige Forschung dar.

5.3.7 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen

Die Beratung von Eltern von Kindern mit Behinderungen zur Schulwahlentscheidung ist kein neutraler Prozess. Sie ist ein wirkmächtiges Instrument, das den gesamten Bildungsweg beeinflussen kann – und damit aktiv über Bildungschancen mitentscheidet.

Die Ergebnisse der Elternbefragung zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen Beratungspraktiken und Empfehlungen und der tatsächlichen Entscheidung von Eltern zur Schulwahl ihrer Kinder besteht. Wird Eltern zum Besuch einer Förderschule durch ihr Kind geraten, was in den Elternantworten durchweg häufiger der Fall war als die Empfehlung zu einer allgemeinen Schule, besuchte ihr Kind danach auch häufiger eine Förderschule. Damit geht einher, dass das Kind nicht zu seinem Recht auf inklusive Bildung kommt und schlechtere Bildungs- und Teilhabechancen hat. Beratungspraktiken, wie sie derzeit stattfinden, können daher Ungleichheiten verstärken, indem sie Kindern mit Behinderungen den Weg in die Segregation weisen, der sich meist über die Schule hinaus fortsetzt.⁴⁷

Für den Befund, dass insgesamt mehr zur Förderschule beraten wird und dass Eltern von Kindern, die letztlich auf die Förderschule gehen, einseitiger über Vorteile der Förderschule beraten wurden, kommen verschiedene Erklärungen in Frage: Zum einen die Einschätzung der Beratungsstellen, dass es den Kindern an der Förderschule besser gehen würde – per se oder weil die häufig schlechten Inklusionsbedingungen an allgemeinen Schulen antizipiert werden. Zum andern aber auch der strategische⁴⁸ Erhalt von Förderschulen durch ausreichend hohe Schüler*innenzahlen⁴⁹, ein Defizitmodell von Behinderung⁵⁰ und/oder die Annahme, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in

⁴⁷ Ausführlicher siehe Kapitel 1.2.

⁴⁸ Forschung zeigt, dass steigende Förderquoten im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht allein durch individuelle Voraussetzungen erklärbar sind, sondern auch mit institutionellen Rahmenbedingungen und diagnostischen Praktiken zusammenhängen, vgl. Dworschak et al. (laufendes Projekt SZGE); Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2024).

⁴⁹ Siehe Kapitel 1.2.1.

⁵⁰ Siehe Kapitel 1.2.1.

einem abgesonderten System besser aufgehoben seien oder nur begrenzte Inklusionsmöglichkeiten für Kinder mit bestimmten Arten von Beeinträchtigungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen bestünden.

Durch eine in Teilen tendenziöse Beratung zeigt sich die Schulwahlberatung als systematisch verzerrt, was chancengerechte Bildungsentscheidungen untergräbt. Wenn Beratung verzerrt ist, treffen Eltern Entscheidungen nicht vollständig informiert und können möglicherweise nicht im besten Interesse ihrer Kinder handeln. Die Beratung fungiert

damit faktisch als weiches Steuerungsinstrument und schränkt das Recht auf inklusive Bildung ein.

Die Ergebnisse verdeutlichen den Bedarf nach klaren Qualitätsstandards und Transparenz in der Bildungsberatung, um Eltern echte Unterstützung bei der Schulwahlentscheidung für ihre Kinder zu gewährleisten. Wenn Bildungsentscheidungen informell gesteuert werden, ohne dies transparent zu machen, wird nicht nur das Vertrauen der Eltern in eine objektive Beratung gefährdet, sondern der Anspruch ihres Kindes auf eine inklusive Beschulung möglicherweise vereitelt.

Empfehlungen

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt den Ländern im Bereich Beratung zur Schulwahlentscheidung,

- Qualitätsstandards und Leitlinien für eine transparente und umfassende Beratung zu entwickeln (einschließlich Transparenz über Optionen, Hinweise auf kumulative Exklusionsrisiken und problematische Abschlussquoten der Förderschulen⁵¹ sowie einer Dokumentation von Beratungsgesprächen);
- unabhängige Beratungsstellen zu stärken durch den Ausbau externer, nicht-schulgebundener Beratungsangebote und einer Trennung von Beratung und institutionellen Eigeninteressen;
- Transparenz zu erhöhen durch Offenlegung von Beratungszielen und möglichen Interessenkonflikten;
- standardisierte niedrigschwellige, barrierefreie und mehrsprachige Informationsmaterialien für alle Eltern zur Verfügung zu stellen, um sie zu informierten Entscheidungen zu ermächtigen;
- die Frühphase besonders in den Blick zu nehmen und den Übergang von der Kita zur Schule gezielt zu begleiten und frühzeitige Unterstützung zu stärken;
- Beratende stärker durch menschenrechtsgestützte Fortbildungen zu professionalisieren (Fortbildungen zu Bias und Diskriminierung und andere);
- die Beratungspraxis regelmäßig zu monitoren und zu evaluieren, unter Einbindung der Rückmeldungen von Eltern.

⁵¹ Siehe Kapitel 1.2.

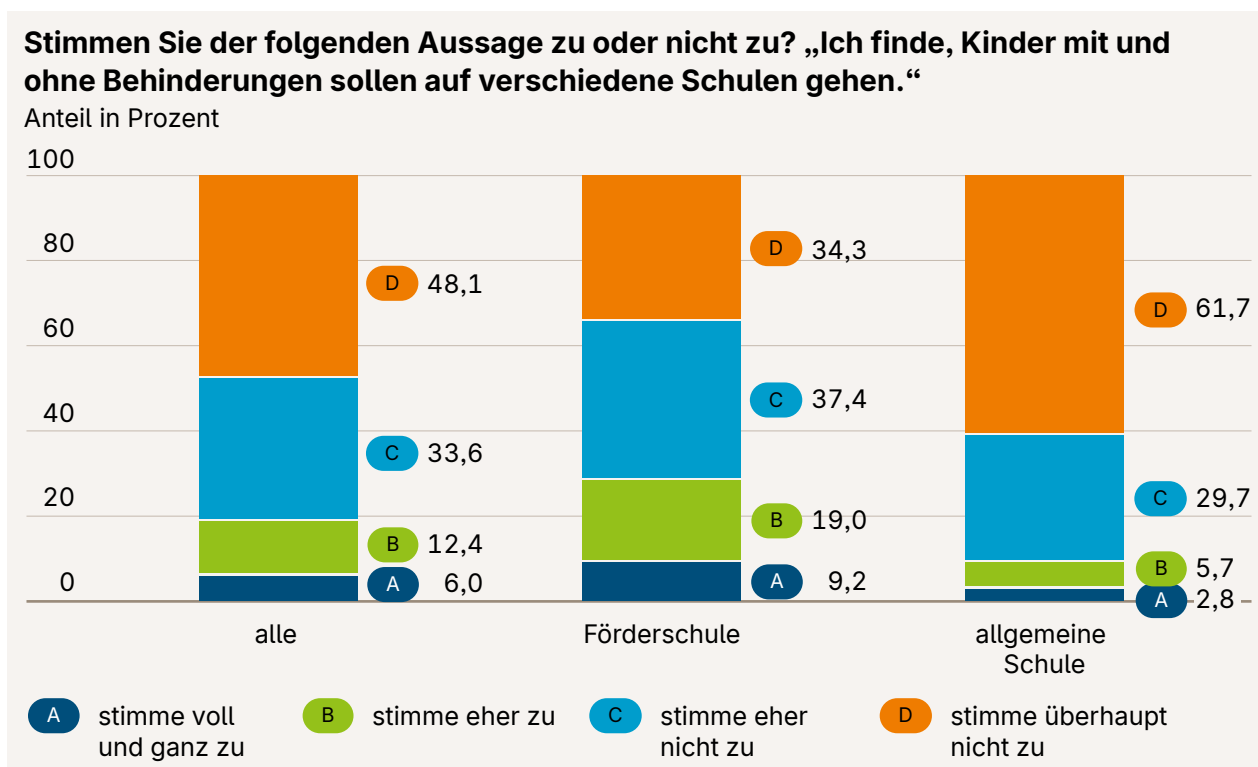
5.4 Elterliche Einstellungen zur inklusiven Beschulung

Die folgenden Auswertungen geben Einblick in unterschiedliche Einstellungen zur inklusiven Beschulung. Zunächst werden die wahrgenommenen gesellschaftlichen Einstellungen aus Sicht der befragten Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen bzw. Förderbedarf analysiert, also ihre Einschätzung dazu, inwiefern andere Menschen den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen als belastend für eine Klasse empfinden. Abschließend wird untersucht, in welchem Maße die Eltern die Auffassung unterstützen, dass alle Schulen so ausgestattet sein sollten, dass Kinder mit und ohne Behinderungen gut gemeinsam lernen können.

5.4.1 Elterliche Einstellungen zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen und wahrgenommene gesellschaftliche Vorbehalte

Eine deutliche Mehrheit der befragten Eltern lehnt die Aussage ab, dass Kinder mit und ohne Behinderungen auf verschiedene Schulen gehen sollten (siehe Abbildung 24). Insgesamt stimmen 81,7 Prozent der Befragten dieser Aussage nicht zu (48,1 Prozent überhaupt nicht und 33,6 Prozent eher nicht). 18,4 Prozent befürworten eher oder voll eine getrennte Beschulung. Die Ergebnisse sprechen damit insgesamt für eine breite Unterstützung des gemeinsamen Lernens von Kindern mit und ohne Behinderungen.

Abbildung 24: Einschätzungen der befragten Eltern zur Trennung von Kindern mit und ohne Behinderung nach Schulform



Zwischen den Eltern nach Schulform zeigen sich jedoch Unterschiede. Unter Eltern von Kindern an Förderschulen ist die Zustimmung zur getrennten Beschulung mit 28,2 Prozent deutlich höher als unter Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen (8,5 Prozent). Entsprechend fällt die Ablehnung getrennter Beschulung unter Eltern an allgemeinen Schulen mit 91,4 Prozent besonders hoch aus. Die-

se hohen Ablehnungswerte korrespondieren mit den im vorigen Kapitel genannten Gründen für die Schulwahl, insbesondere mit dem häufig geäußerten Wunsch dieser Eltern, dass ihr Kind gemeinsam mit Kindern ohne Behinderungen lernt.

Gleichzeitig stehen Einstellungen zur Separation bzw. Inklusion naheliegenderweise auch im

Zusammenhang mit der eigenen Schulwahl. Auffällig ist jedoch, dass auch unter Eltern von Kindern an Förderschulen eine klare Mehrheit von über 70 Prozent eine getrennte Beschulung ablehnt. Dies deutet darauf hin, dass diese Eltern nicht grundsätzlich für getrennte Schulformen für Kinder mit und ohne Behinderungen eintreten, sondern dem Inklusionsgedanken durchaus in erheblichem Maße zustimmen – auch wenn ihr eigenes Kind eine Förderschule besucht. Die Ergebnisse legen daher nahe, dass die allgemeine Schule von diesen Eltern keineswegs grundsätzlich abgelehnt wird. Vielmehr könnten andere Faktoren als die grundsätzliche Überzeugung über Inklusion – etwa die wahrgenommene Umsetzung von Inklusion, bestehende Fördermöglichkeiten, Unterstützungsstrukturen oder konkrete Erfahrungen mit Schulen – die Entscheidung für eine Förderschule beeinflusst haben.

Neben den eigenen Einstellungen der Eltern zur inklusiven Beschulung ist auch von Interesse, wie sie die Einstellungen anderer Menschen zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen wahrnehmen.

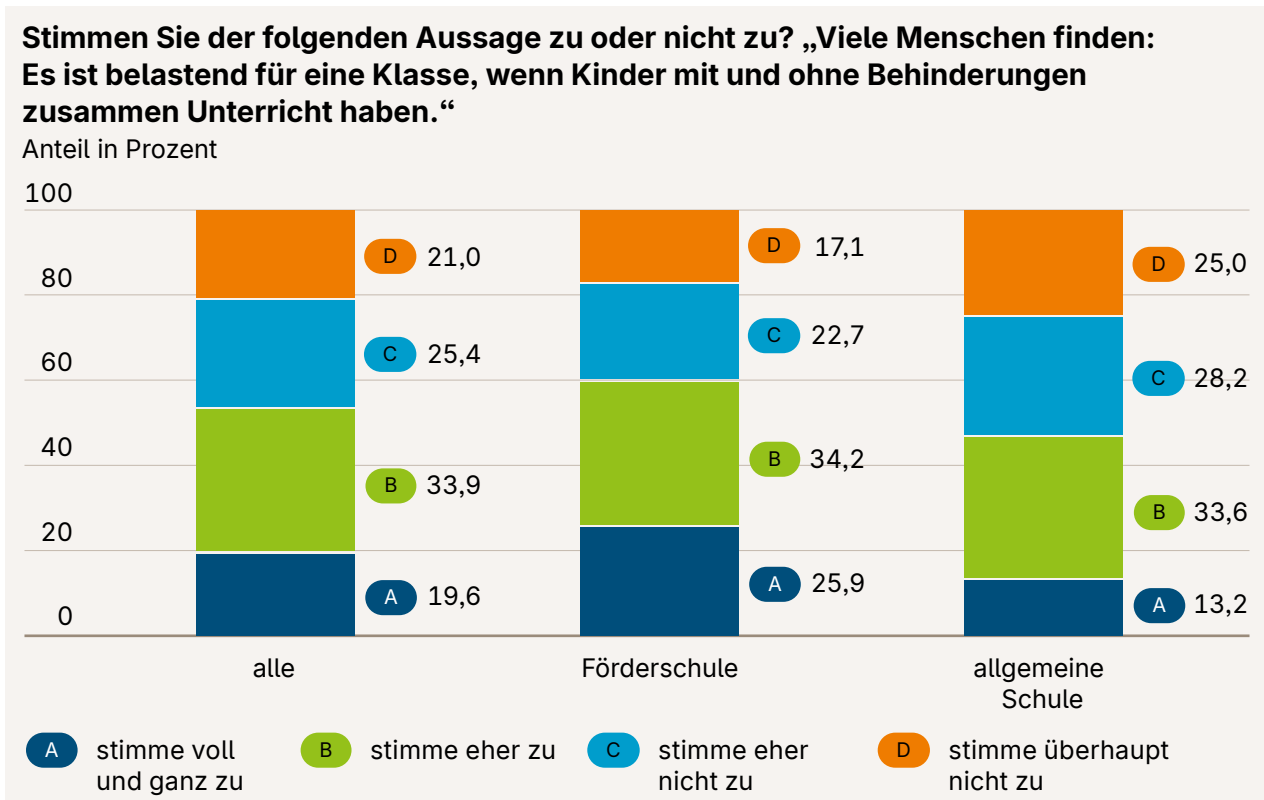
Eltern beider Schulformen wurden zu den wahrgenommenen gesellschaftlichen Einstellungen anderer Menschen befragt, konkret dazu, ob diese den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen als belastend für eine Klasse empfinden.

Die Ergebnisse zeigen, dass ein erheblicher Teil der Befragten davon ausgeht, dass andere Menschen den gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen als belastend für eine Klasse wahrnehmen (siehe Abbildung 25). Insgesamt stimmen 53,5 Prozent dieser Einschätzung zu. Besonders ausgeprägt ist diese Wahrnehmung unter Eltern von Kindern an Förderschulen: Hier gehen 60,1 Prozent davon aus, dass andere Menschen den gemeinsamen Unterricht als belastend empfinden. Unter Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen liegt dieser Anteil mit 46,8 Prozent deutlich niedriger; entsprechend häufiger widersprechen sie dieser Einschätzung (53,2 Prozent).

Für betroffene Eltern und ihre Kinder kann eine solche Wahrnehmung bedeuten, dass sie mit dem Eindruck leben, Inklusion werde von der Umgebung eher kritisch gesehen oder als Zumutung empfunden. Dies kann das Gefühl sozialer Akzeptanz schwächen und dazu beitragen, dass Eltern bei der Schulwahl oder im Schulalltag stärker mit Unsicherheiten, Rechtfertigungsdruck oder Befürchtungen möglicher Ablehnung konfrontiert sind. Für Kinder mit Behinderungen kann eine solche Wahrnehmung von Vorbehalten in ihrem Umfeld das Risiko erhöhen, sich als weniger willkommen oder selbstverständlich zugehörig zu erleben.

Der Unterschied zwischen Eltern an Förderschulen und Eltern an allgemeinen Schulen lässt sich unterschiedlich interpretieren. Eine mögliche Erklärung ist, dass Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen häufiger direkte Erfahrungen mit einem gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen machen und daher seltener davon ausgehen, dass dieser grundsätzlich als belastend wahrgenommen wird. Eltern von Kindern an Förderschulen verfügen möglicherweise seltener über solche Alltagserfahrungen und orientieren sich stärker an gesellschaftlichen Debatten, verbreiteten Annahmen oder eigenen Befürchtungen über mögliche Belastungen. Zugleich könnte die höhere Zustimmung unter Eltern von Kindern an Förderschulen auch darauf hindeuten, dass negative Erfahrungen oder erwartete Schwierigkeiten mit inklusiver Beschulung bereits in die Entscheidung für eine Förderschule eingeflossen sind. Entsprechend könnten sich in dieser Gruppe häufiger Eltern finden, die inklusive Beschulung kritischer einschätzen, während unter Eltern an allgemeinen Schulen eher solche vertreten sind, die damit vergleichsweise positivere Erfahrungen oder Erwartungen verbinden. Die Ergebnisse können somit sowohl unterschiedliche Erfahrungsräume widerspiegeln als auch Ausdruck von Erwartungen oder Unsicherheiten sein, die mit inklusiver Beschulung verbunden sind.

Abbildung 25: Wahrnehmung der befragten Eltern dazu, wie belastend andere Menschen gemeinsame Beschulung einschätzen



5.4.2 Einstellungen von Eltern über die Ausstattung von inklusiven Schulen

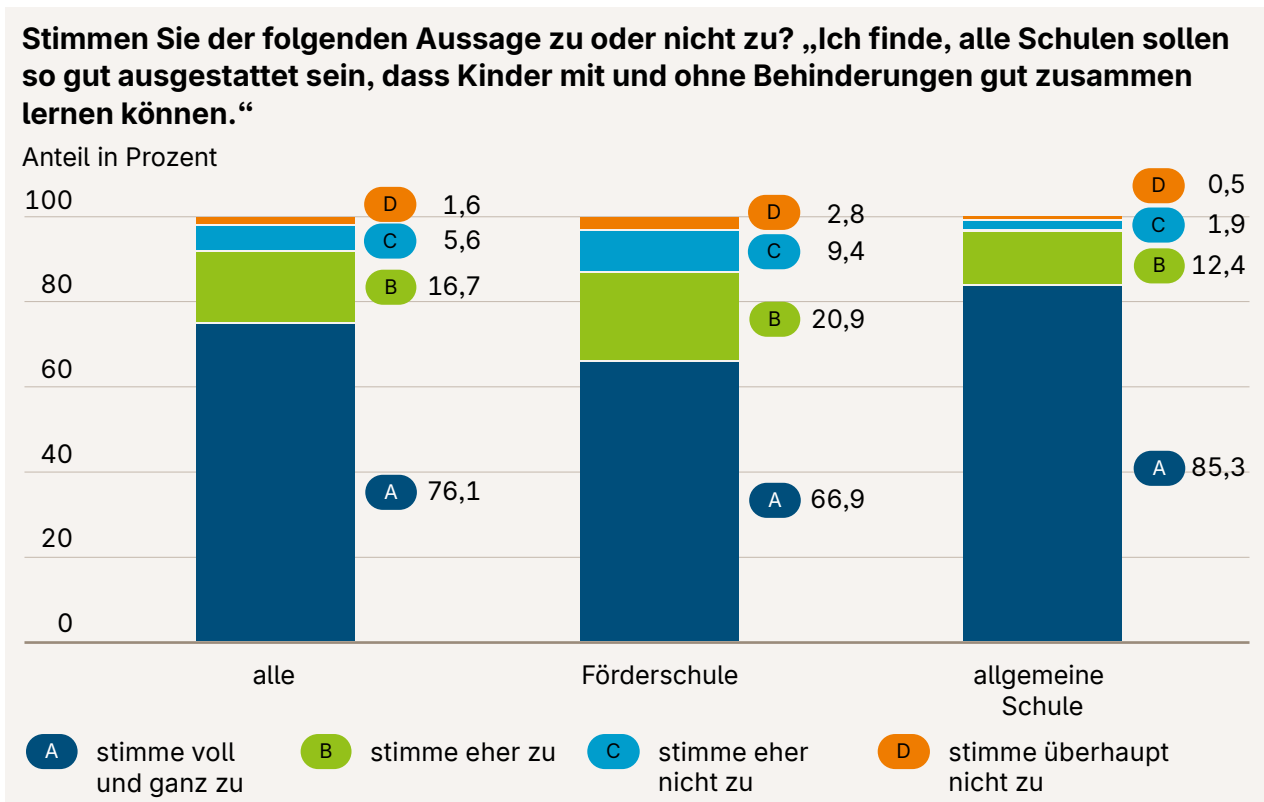
Eine sehr große Mehrheit der befragten Eltern ist der Auffassung, dass alle Schulen so ausgestattet sein sollten, dass Kinder mit und ohne Behinderungen gut gemeinsam lernen können (siehe Abbildung 26). Insgesamt stimmen 92,8 Prozent dieser Aussage eher (16,7 Prozent) oder voll und ganz zu (76,1 Prozent). Ablehnung findet sich nur bei einer kleinen Minderheit (7,2 Prozent).

Zwischen den Eltern nach Schulform zeigen sich leichte Unterschiede. Unter Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen fällt die Zustimmung mit 97,7 Prozent besonders hoch aus, wobei 85,3 Prozent der Aussage voll und ganz zustimmen. Auch unter Eltern von Kindern an Förderschulen überwiegt die Zustimmung deutlich (87,8 Prozent), allerdings mit einem geringeren Anteil an voller

Zustimmung (66,9 Prozent) und etwas höheren Anteilen an eher ablehnenden Antworten.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse eine sehr breite Unterstützung dafür, dass Schulen so ausgestattet sein sollten, dass gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen gelingen kann. Die hohen Zustimmungswerte in beiden Gruppen deuten darauf hin, dass die Forderung nach besseren strukturellen Voraussetzungen für Inklusion unabhängig von der aktuellen Schulform der Kinder weitgehend geteilt wird. Gleichzeitig könnte die etwas zurückhaltendere Zustimmung unter Eltern von Kindern an Förderschulen darauf hinweisen, dass diese Gruppe stärker auf konkrete Unterstützungsbedingungen und Fördermöglichkeiten blickt, die aus ihrer Sicht derzeit möglicherweise nicht ausreichend gewährleistet sind.

Abbildung 26: Einschätzungen der befragten Eltern zur Ausstattung von Schulen für gemeinsames Lernen



5.4.3 Fazit: Eltern befürworten Inklusion – sehen aber gesellschaftliche Vorbehalte und fordern bessere Schulausstattung

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine **breite Zustimmung der befragten Eltern zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen**. Eine große Mehrheit der Eltern lehnen eine getrennte Beschulung ab, auch unter Eltern von Kindern an Förderschulen. Gleichzeitig zeigen sich Unterschiede je nach Schulform, die darauf hindeuten, dass Einstellungen eng mit eigenen Erfahrungen und Schulentscheidungen verknüpft sind.

Auffällig ist zudem, dass viele Eltern davon ausgehen, dass Inklusion gesellschaftlich mit Vorbehalten verbunden ist. Mehr als die Hälfte der Befragten meinen, andere Menschen empfänden gemeinsamen Unterricht als belastend für eine Klasse. Diese Wahrnehmung könnte das Gefühl sozialer Akzeptanz beeinflussen und Unsicherheiten im Umgang mit inklusiver Beschulung verstärken. Gleichzeitig besteht ein **nahezu konsensualer Anspruch an die strukturellen Voraussetzungen von Inklusion**: Über 90 Prozent der Eltern fordern,

dass alle Schulen so ausgestattet sein sollten, dass gemeinsames Lernen gut gelingen kann.

Insgesamt verdeutlichen die Befunde ein zentrales Spannungsfeld: Während die normative Unterstützung für Inklusion sehr hoch ist, wird ihre praktische Umsetzung stark an konkrete Bedingungen geknüpft. Inklusion wird von vielen Eltern nicht grundsätzlich infrage gestellt, sondern erscheint als ein Ziel, dessen Realisierung maßgeblich von der Qualität der schulischen Rahmenbedingungen abhängt.

5.4.4 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen

Die hohe grundsätzliche Zustimmung zu inklusiver Beschulung unter den befragten Eltern von Kindern mit Behinderungen – sowohl auf der allgemeinen als auch auf der Förderschule – ist menschenrechtlich als positives Zeichen zu bewerten. Es zeigt, dass Eltern hinter dem Ziel inklusiver Bildung stehen und es als normativen Standard anerkennen. Segregation wird von ihnen nicht als selbstverständlich angesehen oder gar unterstützt. Sie erwarten aber, dass Schulen so ausgestattet

sind, dass Inklusion gelingen kann (siehe Kapitel 5.4.2).

Dies unterstützt die Forderung, dass die Politik (endlich) die notwendigen Voraussetzungen für ein inklusives Schulsystem verlässlich schaffen muss. Hierzu hat sich Deutschland vor mehr als 17 Jahren mit Ratifikation der UN-BRK verpflichtet. Das Recht auf inklusive Bildung ist kein optionales Angebot, sondern eine staatliche Verpflichtung. Deutschland darf schulische Inklusion nicht von vorhandenen oder nicht vorhandenen Ressourcen an der allgemeinen Schule abhängig machen, sondern muss diese aktiv und systematisch schaffen.

Wenn sich 70 Prozent der Förderschuleltern unter anderen, besseren Bedingungen anders entscheiden hätten, ist die Entscheidung für die Förderschule ein starkes Indiz gegen eine freie Wahl und keine Wunsch-, sondern eine kompensatorische Lösung. Eltern „wählen“ Separation mangels echter Alternativen, weil Inklusion faktisch nicht zugänglich ist. Dabei handelt es sich um eine an das bestehende System angepasste Antwort, die auf strukturellen Druck statt echter Präferenz hindeutet. Eltern reagieren mit einer Entscheidung für die Förderschule rational auf reale Defizite, struk-

turell zeigt sich aber das Umsetzungsdefizit des Staates.

Die Wahrnehmung, dass Inklusion als belastend gilt, zeigt eine Persistenz ableistischer Haltungen, die indirekt Barrieren für Inklusion darstellen und soziale Exklusion bewirken. Jegliche Form von Vorurteilen und Stigmatisierungen von Kindern mit Behinderungen sind aktiv abzubauen (Artikel 8 UN-BRK).

Gleichzeitig gibt es eine klare Haltung von Eltern zu notwendigen Qualitätsstandards und Ressourcen im allgemeinen Schulsystem. Dass über 90 Prozent eine gute Ausstattung der Inklusion fordern, ist menschenrechtlich zentral. Das Gelingen von Inklusion hängt vom Ressourceneinsatz und von der guten Ausstattung gemeinsamen Unterrichts ab. Die Politik in Deutschland ist gemäß Artikel 24 UN-BRK verpflichtet, entsprechende Ressourcen zum Aufbau eines inklusiven Systems auch einzusetzen (Fortschrittsgebot). Solange dies nicht geschieht, können die vielen Förderschuleltern, die sich unter besseren Bedingungen für eine inklusive Beschulung ihres Kindes entschieden hätten, nicht ihrer tatsächlichen Präferenz folgen.

Empfehlungen

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt den Ländern im Bereich elterliche Einstellungen zur inklusiven Beschulung,

- Ressourcen für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems einzusetzen;
- Beispiele positiver Praxis sichtbar zu machen und Unterstützung bei deren Übertragung auf andere Schulen zu leisten;
- Öffentlichkeitskampagnen zu den Vorteilen von inklusiver Bildung zu initiieren, gerichtet an Eltern sowie die breite Gesellschaft;
- Inhalte, die theoretisches und praktisches Wissen zu inklusiver Pädagogik in multiprofessionellen Teams und barrierefreier Kommunikation vermitteln, verpflichtend in die Aus- und Fortbildung der Lehr- und Fachkräfte zu integrieren.

5.5 Elterliche Wahrnehmungen zu schulischen Bedingungen und Schulqualität

Dieses Kapitel untersucht die elterlichen Wahrnehmungen schulischer Rahmenbedingungen. Im Fokus stehen Einschätzungen zur individuellen Förderung von Kindern mit Behinderungen im Unterricht, zur Bedeutung zentraler Lernbereiche wie Deutsch und Mathematik sowie zum vorhandenen Fachwissen der Schulen im Umgang mit Kindern mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus werden Bewertungen der Inklusions- und Unterstützungsqualität an allgemeinen Schulen berücksichtigt, insbesondere im Hinblick auf das Zugehörigkeits- und Akzeptanz erleben der Kinder sowie mögliche Hinweise seitens der Schule auf einen Wechsel an eine Förderschule. Ergänzend werden Erfahrungen mit entsprechenden Äußerungen anderer Eltern oder Schüler*innen sowie spezifische Aspekte der Schulqualität für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Hören und Sehen einbezogen.

Ziel des Kapitels ist es, auf Grundlage der elterlichen Einschätzungen die bestehenden schulischen Bedingungen und Unterstützungsstrukturen zu analysieren und daraus abzuleiten, vor welchen Herausforderungen und möglichen Hürden Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf im schulischen Kontext stehen. Dadurch soll ein differenziertes Bild der institutionellen Rahmenbedingungen sowie der wahrgenommenen Möglichkeiten und Grenzen schulischer Unterstützung aus Elternperspektive gewonnen werden.

5.5.1 Förderung, Fachkompetenz und Lernanforderungen

Zur elterlichen Einschätzung der spezifischen Schulqualität zeigen die beiden nachfolgenden Abbildungen, wie häufig Kinder Materialien erhalten, die ihrem individuellen Lernstand entsprechen und wie viel Fachwissen zu Behinderungen oder sonderpädagogischen Förderbedarfen vorhanden ist.

Während an Förderschulen fast die Hälfte der Eltern (47,7 Prozent) angibt, dass ihr Kind immer an

den Lernstand angepasste Materialien erhält, liegt dieser Anteil an allgemeinen Schulen mit 25,6 Prozent deutlich niedriger (siehe Abbildung 27). Auffällig ist, dass an allgemeinen Schulen deutlich häufiger von unzureichender Passung berichtet wird: 19,8 Prozent geben an, dass Materialien selten passend seien, und 11,3 Prozent sogar, dass dies nie der Fall sei. An Förderschulen liegen diese Werte mit 10,6 Prozent (selten) und lediglich 2,6 Prozent (nie) erheblich niedriger.

Eltern von Kindern mit Autismus berichten sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen vergleichsweise seltener von an den Lernstand angepassten Unterrichtsmaterialien als Eltern von Kindern mit anderen Beeinträchtigungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen. An Förderschulen geben 41 Prozent der Eltern an, dass ihr Kind „immer“ entsprechend angepasste Materialien erhält, während dieser Anteil an allgemeinen Schulen lediglich 17,9 Prozent beträgt. Gleichzeitig bewerten Eltern von Kindern mit Autismus das Lernmaterial an allgemeinen Schulen mit 40,2 Prozent überdurchschnittlich häufig als selten oder nie an die Bedarfe ihrer Kinder angepasst. Dieser Anteil liegt damit um rund neun Prozentpunkte über dem entsprechenden Wert der Gesamtgruppe (31,1 Prozent). Bei Eltern von Kindern mit der Beeinträchtigung bzw. dem sonderpädagogischen Förderbedarf Hören fallen die Einschätzungen hingegen deutlich positiver aus. So geben 53,1 Prozent der Eltern an Förderschulen an, dass ihr Kind „immer“ angepasste Unterrichtsmaterialien erhält. Auch an allgemeinen Schulen liegt dieser Anteil mit 36 Prozent vergleichsweise hoch und stellt den höchsten Wert innerhalb aller befragten Eltern dar. Insgesamt ist der Zusammenhang zwischen Schulungsform und Materialbereitstellung statistisch signifikant und von moderater Stärke (Cramérs $V = 0.274$)

Diese Unterschiede verdeutlichen, dass Eltern an Förderschulen häufiger von einer hohen Passung der Unterrichtsmaterialien berichten, während allgemeine Schulen aus Elternperspektive eher Schwierigkeiten bei der individuellen Anpassung des Lernmaterials haben. Unterschiede zeigen sich vor allem im Bereich Autismus und Hören.

Abbildung 27: Elternangaben zur Passung der Unterrichtsmaterialien zum Lernstand des Kindes

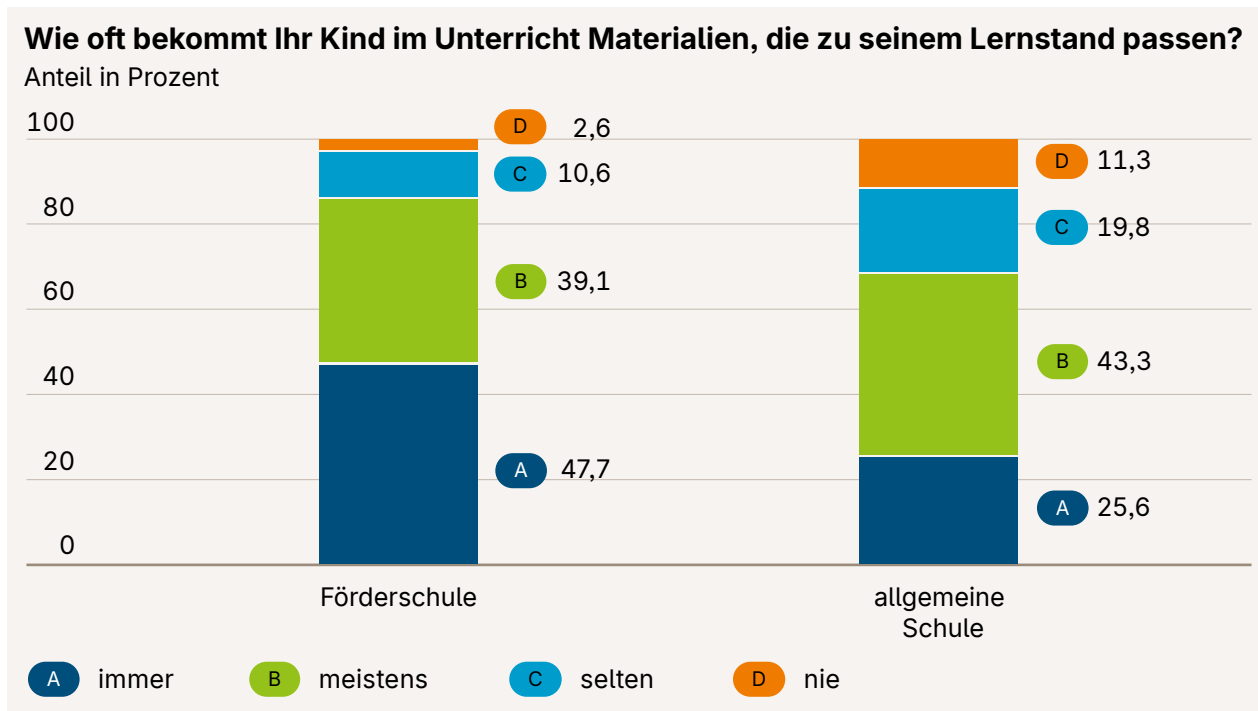
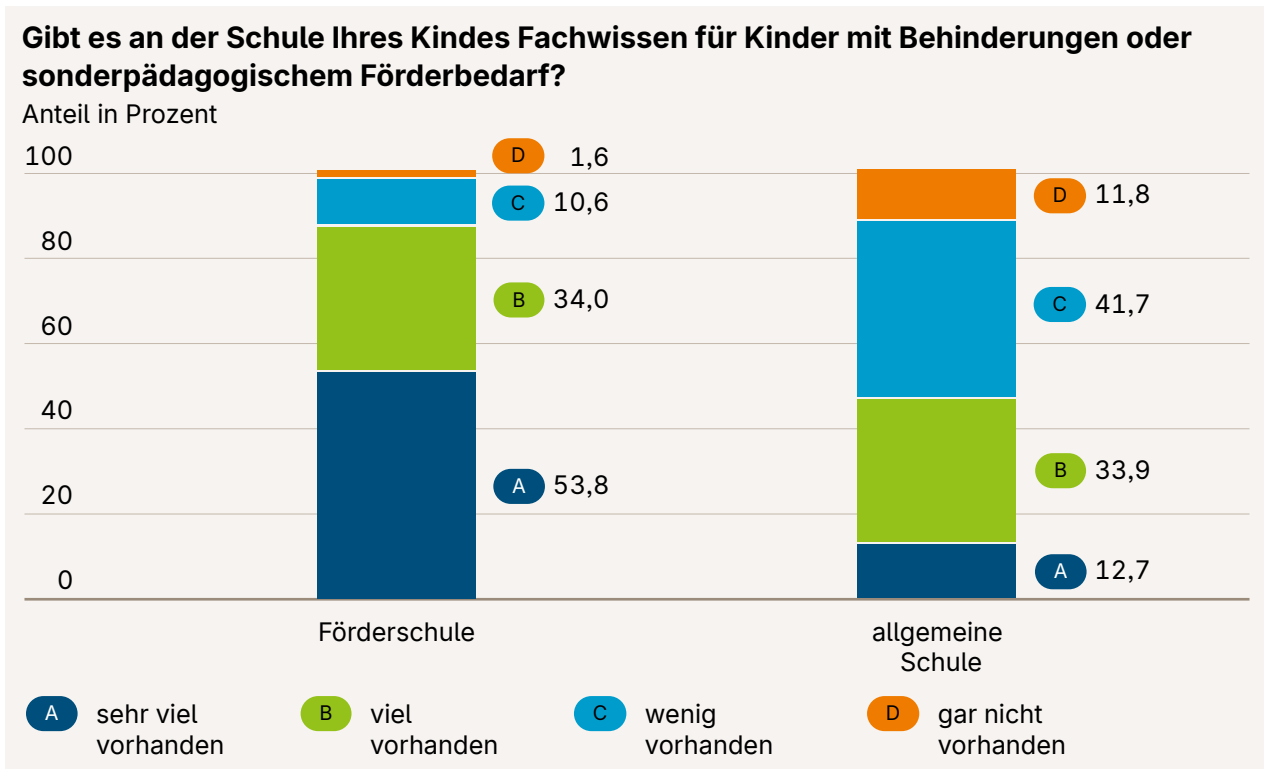


Abbildung 28 befasst sich mit der Frage, ob an der Schule des Kindes Fachwissen zu Behinderungen oder sonderpädagogischen Förderbedarfen vorhanden ist. Hier zeigt sich ebenso ein sehr klares Muster: An Förderschulen berichten 53,8 Prozent der Eltern von sehr viel vorhandenem Fachwissen und weitere 34 Prozent von viel vorhandenem Fachwissen. Dies kontrastiert deutlich mit den Angaben zu allgemeinen Schulen, an denen lediglich 12,7 Prozent der Eltern sehr viel und 33,9 Prozent viel Fachwissen wahrnehmen. Gleichzeitig geben 41,7 Prozent der Eltern an allgemeinen Schulen an, es sei nur wenig Fachwissen vorhanden, und 11,8 Prozent sogar, dass gar kein Fachwissen existiere – Werte, die an Förderschulen mit 10,6 Prozent bzw. 1,6 Prozent kaum ins Gewicht fallen. Der hier dargestellte Unterschied zwischen der Schulungsform und dem Vorhandensein von Fachwissen zu Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf zeigt einen signifikanten Zusammenhang mit sehr starker Effektstärke (Cramérs $V = 0.509$).

Wie bereits bei der Frage nach der Anpassung von Unterrichtsmaterialien berichten Eltern von Kindern mit Autismus auch hinsichtlich des vorhandenen Fachwissens der Schulen von vergleichsweise geringeren Ausprägungen als Eltern von Kindern mit anderen Beeinträchtigungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen – und dies an beiden Schulformen. Dies entspricht dem allgemeinen Befund einer geringen Qualifizierung des pädagogischen Personals für den Bereich Autismus.⁵² Zudem fällt bei dieser Gruppe die Differenz zwischen der Bewertung des vorhandenen Fachwissens an Förder- und an allgemeinen Schulen am deutlichsten aus. So geben 47,4 Prozent der Eltern an Förderschulen an, dass dort sehr viel Fachwissen im Umgang mit Autismus vorhanden sei, während dieser Anteil an allgemeinen Schulen lediglich 8,4 Prozent beträgt. Gleichzeitig sehen 17,3 Prozent der Eltern von Kindern mit Autismus an Förderschulen wenig oder gar kein vorhandenes Fachwissen. An allgemeinen Schulen liegt dieser Anteil mit 62,8 Prozent deutlich höher.

⁵² Hasche et al. (2025).

Abbildung 28: Elternangaben zum vorhandenen Fachwissen für Kinder mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf



Bei den Beeinträchtigungsarten bzw. Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Hören fällt der Unterschied zwischen der Bewertung von Förderschulen und allgemeinen Schulen dagegen geringer aus und liegt jeweils bei einer Differenz von etwa 33 bis 34 Prozentpunkten.⁵³

Insgesamt bestätigen diese Ergebnisse, dass Förderschulen im Bereich sonderpädagogischer Expertise als deutlich besser ausgestattet wahrgenommen werden als allgemeine Schulen, während letztere vielfach als unzureichend qualifiziert erlebt werden. Unterschiede nach Beeinträchtigungsart bzw. Förderschwerpunkten zeigen sich insbesondere bei Eltern von Kindern mit Autismus.

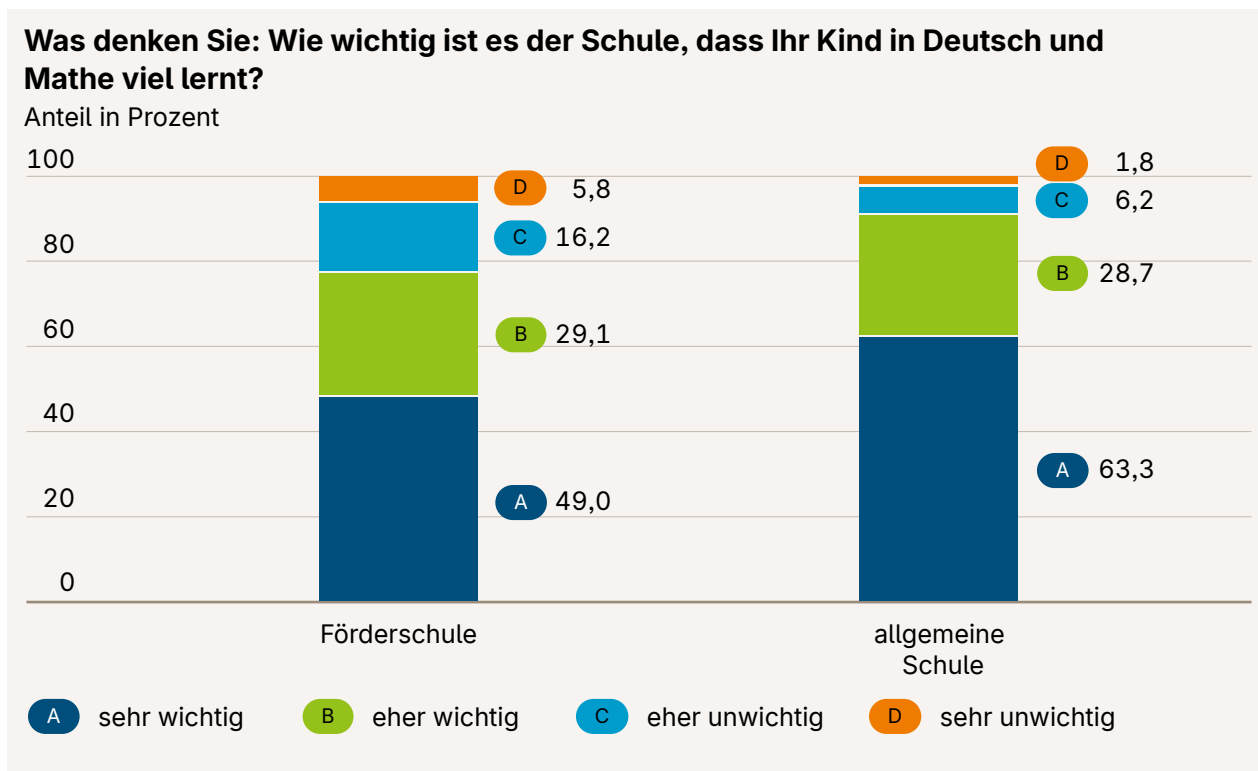
Bei der Frage, welche Bedeutung Schulen nach Einschätzung der Eltern dem Lernen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik beimessen, zeigt sich ein anderes Bild (siehe Abbildung 29). Zwar wird dies sowohl in Förder- als auch in allgemeinen Schulen überwiegend als wichtig erachtet, jedoch mit deutlichen Abstufungen. An allgemei-

nen Schulen schätzen 63,3 Prozent der Eltern es so ein, dass es der Schule sehr wichtig ist, dass ihr Kind viel in diesen Fächern lernt – ein deutlich höherer Anteil als in Förderschulen (49 Prozent). Weitere 28,7 Prozent (allgemeine Schulen) bzw. 29,1 Prozent (Förderschulen) sehen dies als eher wichtig. Die Werte im Bereich „unwichtig“ sind in beiden Schulformen gering, jedoch fällt auf, dass an Förderschulen häufiger angegeben wird, der Fokus sei eher unwichtig oder sehr unwichtig (zusammen 22 Prozent gegenüber 8 Prozent an allgemeinen Schulen). Dass trotz der Unterschiede zu Eltern an allgemeinen Schulen immerhin rund 78 Prozent der Eltern an Förderschulen die Bedeutung von Kernfächern der allgemeinen Schulbildung (Deutsch und Mathematik) hervorheben, erscheint insofern bemerkenswert, als etwa 75 Prozent der Schüler*innen Förderschulen ohne Schulabschluss verlassen. Demgegenüber steigt für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen die Chance erheblich, einen ersten allgemeinbildenden Schulabschluss zu erreichen.⁵⁴

⁵³ Gemessen an dem prozentualen Anteil der Antworten „sehr viel“ und „viel“ im Vergleich zu „wenig“ und „gar nicht“.

⁵⁴ Autor*innengruppe Bildungsberichtserstattung (2024).

Abbildung 29: Einschätzungen der befragten Eltern zur Bedeutung von Lernfortschritten in Deutsch und Mathematik aus Sicht der Schule



Zwischen der Beschulungsform und der Bedeutung, die Schulen der Vermittlung von Kulturtechniken beimessen, besteht ein signifikanter Zusammenhang mit moderater Effektstärke (Cramérs $V = 0.205$). Insofern erscheint nachvollziehbar, dass die Wahl einer inklusiven Schule auch vom Motiv des Bildungsabschlusses getrieben ist – gegenüber dem Motiv ‚Schutz vor Überforderung‘ für die Wahl der Förderschule.⁵⁵

Die Einschätzungen der Eltern zeigen Unterschiede je nach Art der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Kinder. Besonders hoch ist der Anteil der Eltern, die angeben, dass der Schule Deutsch und Mathematik „sehr wichtig“ seien, bei Kindern mit der Beeinträchtigung bzw. dem Förderbedarf Hören (56,5 Prozent an Förderschulen; 69,8 Prozent an allgemeinen Schulen). Demgegenüber fallen die entsprechenden Werte bei Kindern mit der Beeinträchtigung bzw. dem Förderbedarf geistige Entwicklung deutlich niedriger aus (38,6 Prozent bzw. 53,4 Prozent). Gleichzeitig berichten Eltern von Kindern mit dem Förderbedarf geistige Ent-

wicklung vergleichsweise häufiger, dass diese Lernbereiche als eher oder sehr unwichtig wahrgenommen werden (zusammen 29,4 Prozent an Förderschulen). Auch bei Kindern mit den Beeinträchtigungen bzw. Förderbedarfen körperliche und motorische Entwicklung sowie Autismus liegen die Anteile der Eltern, die Deutsch und Mathematik als „sehr wichtig“ einschätzen, an Förderschulen mit rund 40 Prozent im unteren Bereich. Insgesamt wird die Bedeutung dieser Lernbereiche an allgemeinen Schulen über alle Beeinträchtigungsarten bzw. Förderbedarfe hinweg häufiger als „sehr wichtig“ eingeschätzt als an Förderschulen. Bei Kindern mit der Beeinträchtigung bzw. dem Förderbedarf Sehen fällt zudem auf, dass die Wichtigkeit von Deutsch und Mathematik an Förderschulen (eher oder sehr wichtig) mit 67,8 Prozent vergleichsweise geringer bewertet wird. Hier zeigt sich zugleich der größte Unterschied zu den Einschätzungen von Eltern an allgemeinen Schulen: Dort bewerteten 91,9 Prozent der Eltern die Vermittlung dieser Fächer als wichtig, was einem Abstand von rund 24 Prozentpunkten entspricht.

⁵⁵ Klicpera / Gasteiger-Klicpera (2006).

Die Auswertungen deuten darauf hin, dass allgemeine Schulen ein deutlich stärkeres Gewicht auf die fachlich-kognitive Entwicklung in Deutsch und Mathematik legen als Förderschulen und dass diese Einschätzung für einige Förderbedarfe unterschiedlich ausfällt. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es sich um subjektive Einschätzungen von Eltern zur Bedeutung dieser Kernkompetenzen handelt und nicht um eine objektive oder direkte Messung schulischer Schwerpunktsetzungen.

5.5.1.1 Spezifische Fragen zu den Sinnesbeeinträchtigungen Hören und Sehen

Im Folgenden werden zunächst die Auswertungen zu spezifischen Fragen der schulischen Qualität für den Bereich Hören dargestellt. Anschließend werden Ergebnisse zu zwei Fragen für Eltern präsentiert, deren Kinder eine Beeinträchtigung bzw. einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sehen aufweisen.

Die Ergebnisse für den Bereich Hören zeigen sehr deutlich, wie stark sich die Lern- und Teilhabebedingungen zwischen Förderschulen und allgemei-

nen Schulen unterscheiden – insbesondere im Hinblick auf sprachliche und kulturelle Zugänglichkeit. Die ungleiche Nutzung der Deutschen Gebärdensprache (DGS) im Unterricht verdeutlicht eine massive strukturelle Ungleichheit (siehe Abbildung 30): An Förderschulen findet der Unterricht vergleichsweise häufig in DGS statt: 37,7 Prozent der Eltern geben an, dass DGS oft genutzt wird, weitere 13,3 Prozent manchmal und 11,1 Prozent selten. 20,3 Prozent berichten, dass DGS nie eingesetzt wird. Damit ist Gebärdensprache nicht durchgängig, jedoch zumindest für eine Mehrheit der Kinder präsent. Ganz anders stellt sich die Situation an allgemeinen Schulen dar: Hier erleben 61,8 Prozent der Eltern, dass DGS nie im Unterricht genutzt wird – was häufig darauf hindeutet, dass das System auf Lautsprache ausgerichtet ist und Gebärdensprache gar nicht vorgesehen wird. Lediglich 5,4 Prozent berichten von häufiger und 1,5 Prozent von gelegentlicher Nutzung. Für Kinder, die auf Gebärdensprache angewiesen sind, bedeutet dies faktisch einen Ausschluss von einem gleichberechtigten Zugang zu Unterrichtsinhalten.

Abbildung 30: Häufigkeit von Unterricht in Deutscher Gebärdensprache aus Sicht der Eltern

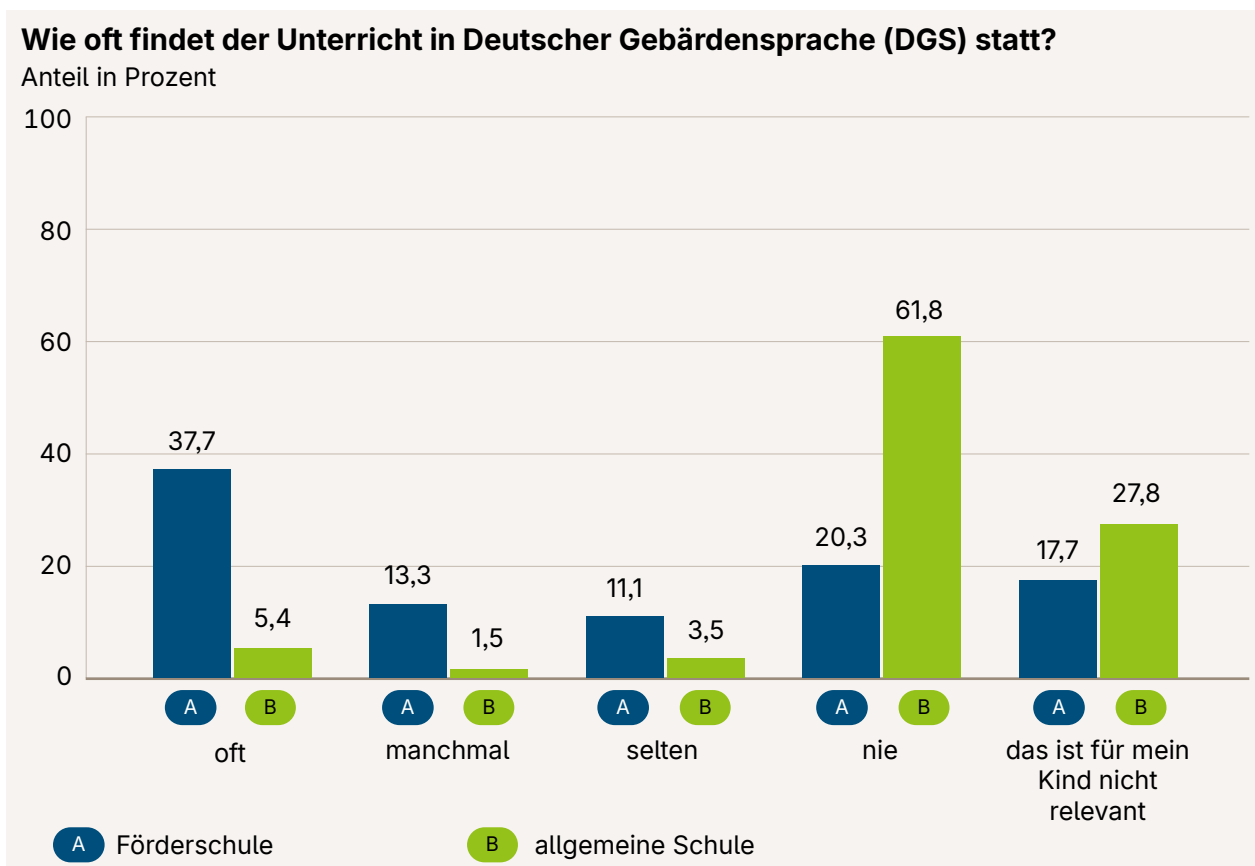


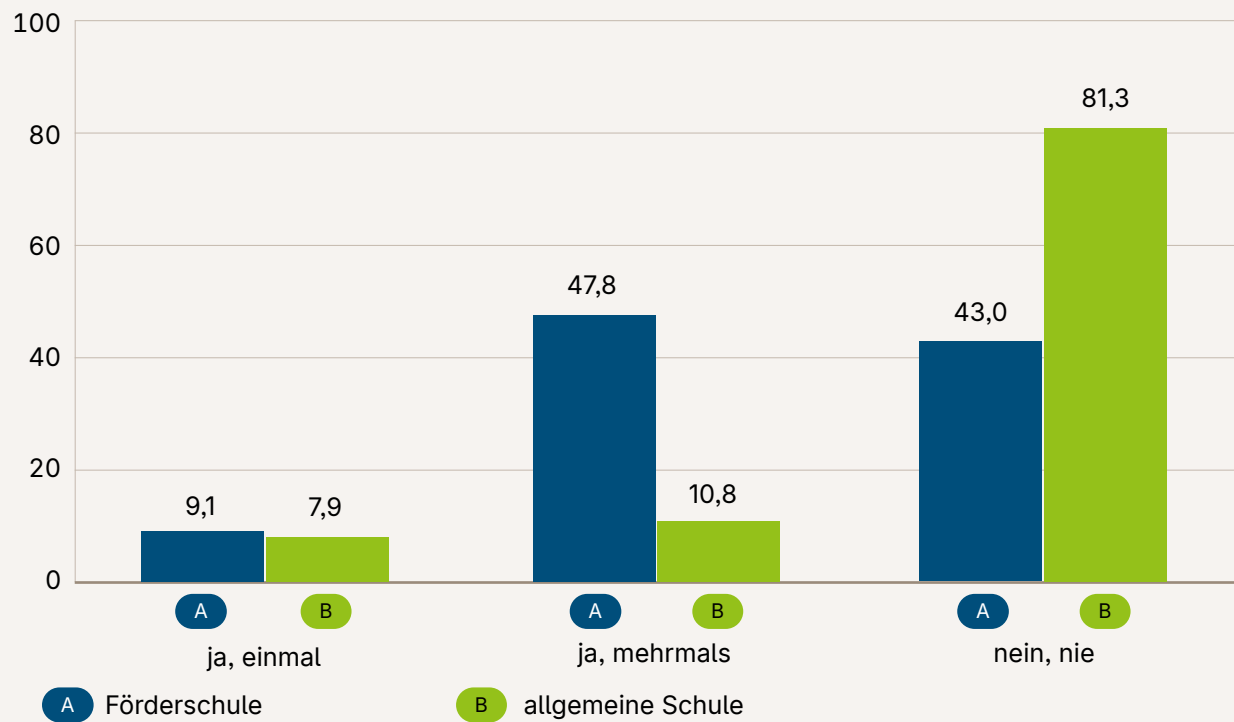
Abbildung 31 zur Thematisierung von Taubheit, Deaf History und Taubenkultur an der Schule zeigt ein ähnlich klares Bild. An Förderschulen berichten 47,8 Prozent der Eltern, dass diese Themen mehrmals behandelt wurden, weitere 9,1 Prozent zumindest einmal. Damit erleben über die Hälfte der Kinder dort eine Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Kultur und Geschichte – gleichzeitig

jedoch offenbar rund 43 Prozent gar nicht. An allgemeinen Schulen geben 81,3 Prozent der Eltern an, dass diese Themen nie aufgegriffen wurden; nur 10,8 Prozent berichten von mehrfacher und 7,9 Prozent von einmaliger Thematisierung. Für die große Mehrheit hörbeeinträchtigter Kinder an Regelschulen bleibt ihre eigene kulturelle Identität damit im schulischen Kontext unsichtbar.

Abbildung 31: Wahrnehmung der Eltern zu schulischen Thematisierungen von Taubheit und Taubenkultur

Gab es an der Schule Ihres Kindes schon einmal das Thema Taubheit, Geschichte von gehörlosen Menschen („Deaf History“) oder Taubenkultur? Zum Beispiel durch Projektstage, Treffen mit tauben Erwachsenen oder kulturelle Angebote.

Anteil in Prozent



In der Gesamtbewertung zeigen beide Abbildungen, dass inklusive Beschulung für Kinder mit Hörbeeinträchtigung an allgemeinen Schulen häufig sprachlich und kulturell nicht barrierefrei ist. Während Förderschulen zumindest Räume für Gebärdensprache und taube Kultur bieten, werden diese Aspekte in allgemeinen Schulen weitgehend ausgeblendet. Damit reduziert sich Inklusion dort offenbar vielfach auf räumliche Anwesenheit, ohne echte kommunikative und kulturelle Teilhabe zu ermöglichen. Obwohl Förderschulen in der elterlichen Bewertung hinsichtlich des Vorhandenseins von DGS und der Auseinandersetzung mit

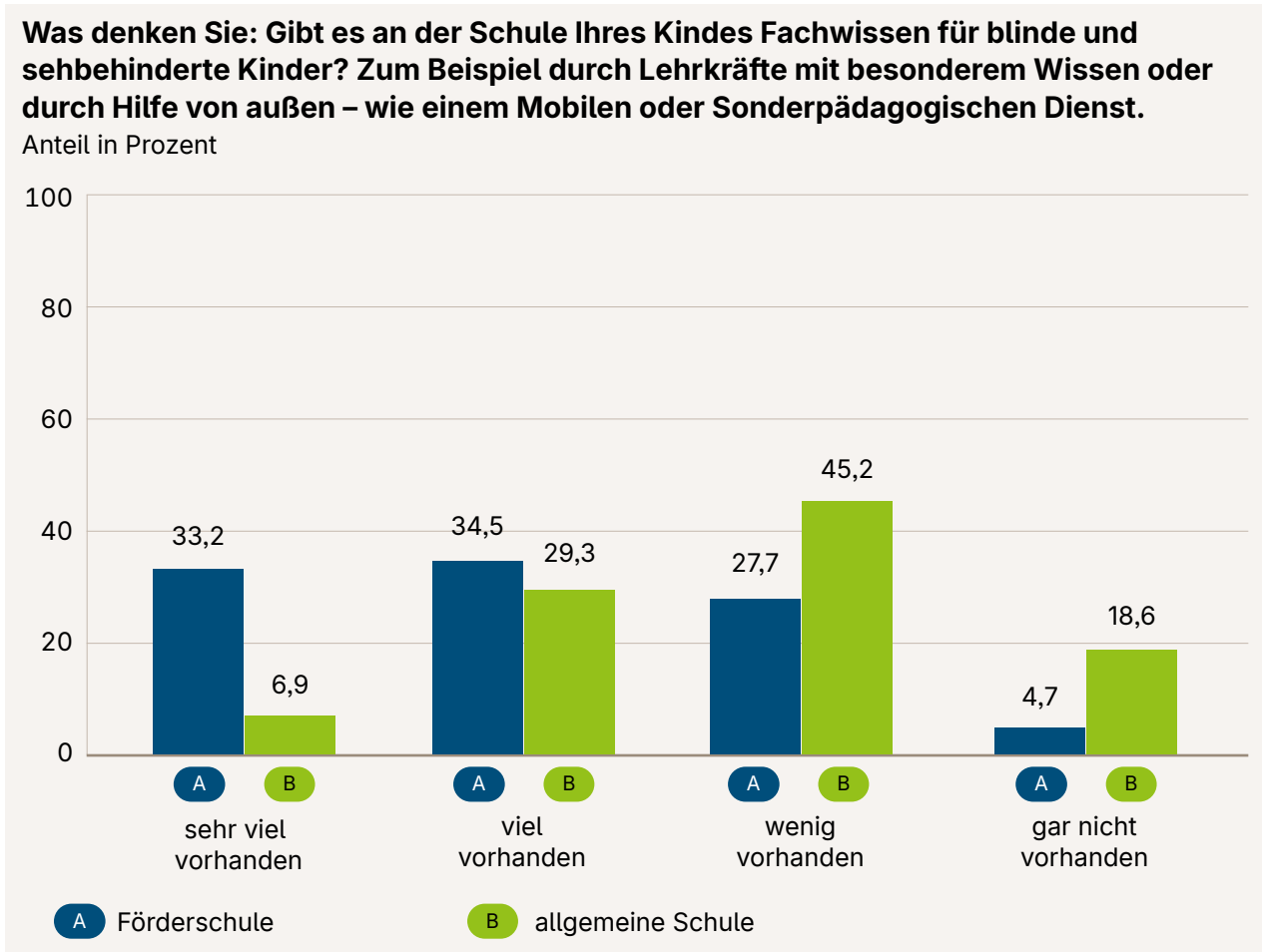
Geschichte und Kultur deutlich besser abschneiden, zeigen die Ergebnisse, dass sie dennoch nicht in allen Bereichen als ausreichend ausgestattet wahrgenommen werden und auch an diesen Schulen Verbesserungspotenzial besteht.

Abbildung 32 zur Frage nach dem vorhandenen Fachwissen für blinde und sehbehinderte Kinder zeigt sehr deutlich, wie unterschiedlich die Unterstützung in Förderschulen und allgemeinen Schulen wahrgenommen wird. An Förderschulen ergibt sich weiterhin ein vergleichsweise ausgewogenes, insgesamt jedoch deutlich positives Bild:

33,2 Prozent der Eltern geben an, dass sehr viel Fachwissen vorhanden ist, weitere 34,5 Prozent sprechen von viel Fachwissen. Zusammengenommen erleben damit 67,7 Prozent – also rund zwei Drittel – der Eltern eine hohe fachliche Kompetenz. Demgegenüber sehen 27,7 Prozent das Fachwissen nur als wenig vorhanden an, und 4,7 Prozent

sogar als gar nicht vorhanden. Auch wenn Förderschulen somit mehrheitlich als fachlich gut ausgestattet wahrgenommen werden, zeigt sich, dass etwa ein Drittel der Eltern Defizite sieht. Selbst spezialisierte Einrichtungen werden also nicht durchgängig als optimal ausgestattet erlebt, bieten jedoch insgesamt deutlich bessere Bedingungen.

Abbildung 32: Einschätzungen der befragten Eltern zum Fachwissen der Schule für blinde und sehbehinderte Kinder



An allgemeinen Schulen fällt die Einschätzung erheblich kritischer aus. Nur 6,9 Prozent der Eltern berichten von sehr viel Fachwissen, 29,3 Prozent von viel Fachwissen. Demgegenüber geben 45,2 Prozent an, es sei nur wenig Fachwissen vorhanden, und weitere 18,6 Prozent sehen sogar gar kein Fachwissen. Insgesamt nehmen somit 63,8 Prozent – also fast zwei Drittel – der Eltern die fachliche Ausstattung als unzureichend wahr.

In der Gesamtbewertung zeigt sich damit eine klare strukturelle Differenz: Während Förderschulen mehrheitlich als fachlich kompetent eingeschätzt

werden, werden allgemeine Schulen überwiegend als nicht ausreichend vorbereitet auf die Bedürfnisse blinder und sehbehinderter Kinder wahrgenommen.

Nur geringe Unterschiede in den beiden Schulformen bestehen aus Perspektive der Eltern bei der Frage der Nutzung von Hilfsmitteln und Materialien für blinde und sehbehinderte Kinder (siehe Abbildung 33). Sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen geben jeweils rund zwei Drittel der Eltern an, dass die vorhandenen Hilfsmittel für ihr Kind sehr viel oder viel nutzbar sind

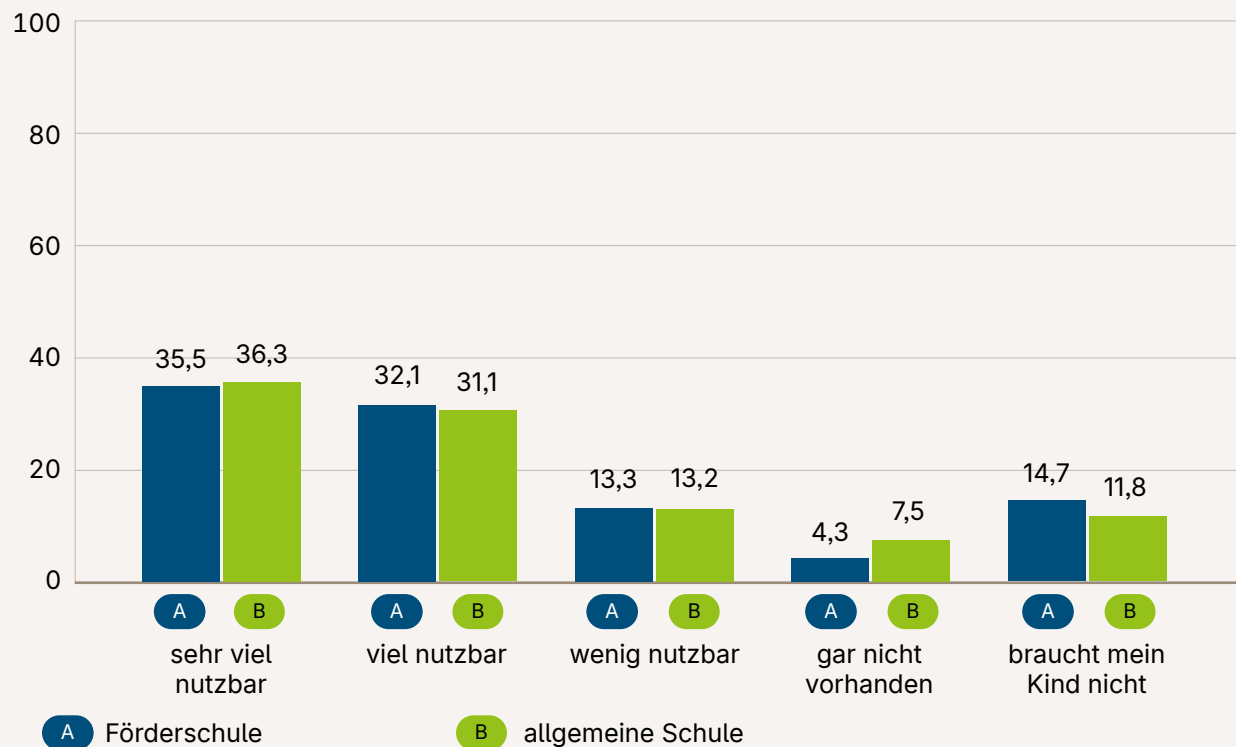
(Förderschule: 35,5 Prozent sehr viel und 32,1 Prozent viel; allgemeine Schule: 36,3 Prozent sehr viel und 31,1 Prozent viel). Das deutet darauf hin, dass

viele Kinder grundsätzlich Zugang zu wichtigen technischen und didaktischen Hilfen wie Lupen, Tablets, Screenreadern oder Braillezeilen haben.

Abbildung 33: Einschätzungen der Eltern zur Verfügbarkeit unterstützender Hilfsmittel für blinde und sehbehinderte Kinder im Unterricht

Inwiefern kann Ihr Kind im Unterricht Hilfsmittel und Materialien benutzen, die für blinde oder sehbehinderte Kinder gedacht sind? Zum Beispiel Lupen, Bildschirmlesegeräte, Tablets, Screenreader oder Brailleschrift.

Anteil in Prozent



Gleichzeitig zeigt die Grafik jedoch, dass diese positive Bilanz nicht für alle gilt. Rund 13 Prozent der Eltern in beiden Schulformen berichten, dass die Hilfsmittel nur wenig nutzbar sind. Besonders kritisch ist zudem der Anteil derjenigen, die angeben, dass entsprechende Hilfsmittel gar nicht vorhanden sind: 4,3 Prozent an Förderschulen und sogar 7,5 Prozent an allgemeinen Schulen. Das bedeutet, dass ein Teil der Kinder ohne die notwendigen technischen Voraussetzungen am Unterricht teilnehmen muss.

5.5.2 Elterliche Einschätzungen zur Inklusions- und Unterstützungsqualität an allgemeinen Schulen

Elterliche Einschätzungen zur Inklusions- und Unterstützungsqualität an allgemeinen Schulen zeigen ein insgesamt ambivalentes Bild, in dem

sowohl Aspekte gelingender inklusiver Praxis als auch deutliche strukturelle und personelle Defizite sichtbar werden.

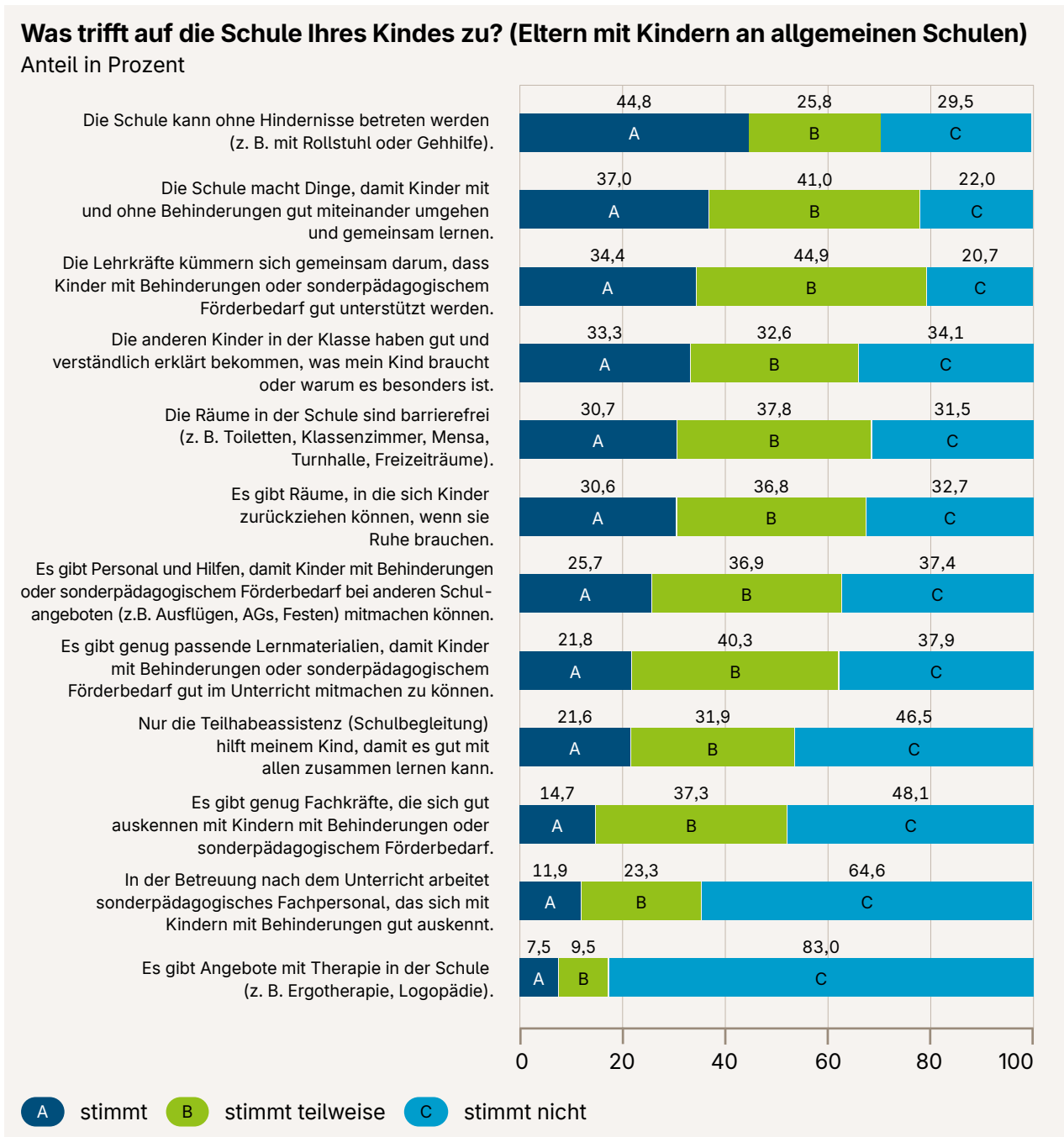
Hinsichtlich der baulichen Zugänglichkeit geben 44,8 Prozent der Eltern an, dass die Schule ohne Hindernisse betreten werden kann, während 29,5 Prozent dies ausdrücklich verneinen (siehe Abbildung 34). Auch die Barrierefreiheit der Innenräume wird nur von 30,7 Prozent bestätigt, während 31,5 Prozent widersprechen. Dies zeigt, dass bauliche Barrierefreiheit an allgemeinen Schulen aus Elternsicht häufig lückenhaft bleibt.

Bezogen auf den inklusiven Umgang im Schulalltag ergibt sich ein ähnliches Muster. Etwa 37 Prozent der Eltern stimmen zu, dass die Schule Maßnahmen ergreift, um ein gutes Miteinander

zwischen Kindern mit und ohne Behinderungen zu fördern, jedoch sehen 41 Prozent dies nur teilweise erfüllt und 22 Prozent nicht erfüllt. Die soziale und kommunikative Sensibilisierung im Klassenverband kann ebenfalls als kritisch bewertet interpretiert werden: Nur 33,3 Prozent stimmen zu, dass ande-

re Kinder gut erklärt bekommen, was ein Kind mit Förderbedarf benötigt, während 34,1 Prozent dies verneinen. Dies weist auf Lücken in der inklusiven Schulkultur und in der Förderung eines empathischen Miteinanders hin.

Abbildung 34: Elterliche Einschätzungen zur Inklusions- und Unterstützungsqualität an allgemeinen Schulen



Auch die pädagogische Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird von Eltern differenziert wahrgenommen. Zwar stimmen

34,4 Prozent zu, dass Lehrkräfte sich gemeinsam um die Bedürfnisse dieser Kinder kümmern, jedoch lehnen 20,7 Prozent diese Aussage ab,

während fast die Hälfte (44,9 Prozent) nur teilweise zustimmt. Die Ergebnisse stehen in Analogie zur INSIDE-Studie (2025)⁵⁶, wonach befragte Schulleitungen zu 66,9 Prozent angaben, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte für die gezielte Förderung von Kindern mit Förderbedarfen zuständig seien und zu 33,2 Prozent allgemeinpädagogische Lehrkräfte.

Besonders deutlich werden die Defizite bei den Ressourcen: Nur 25,7 Prozent erleben ausreichendes Personal für die Unterstützung dieser Kinder, während 37,4 Prozent dies nicht sehen. Bei der Ausstattung mit passenden Lernmaterialien fällt die Bewertung ebenfalls kritisch aus: Lediglich 21,8 Prozent stimmen zu, wohingegen 37,9 Prozent angeben, dass passende Materialien nicht vorhanden sind.

Ein besonders großer Problembereich zeigt sich bei der fachlichen sonderpädagogischen Expertise. Nur 14,7 Prozent stimmen der Aussage zu, dass es genügend Fachkräfte mit Expertise im Bereich Behinderung und Förderbedarf gibt. Fast die Hälfte der Eltern (48,1 Prozent) verneint dies. Auch die Mitarbeit sonderpädagogischen Fachpersonals in der außerunterrichtlichen Betreuung wird von 64,6 Prozent als nicht vorhanden bezeichnet – ein sehr hoher Wert, der auf strukturelle Unterversorgung hindeutet.

Darüber hinaus zeigen die Daten, dass therapeutische Angebote an allgemeinen Schulen kaum verbreitet sind: 83 Prozent der Eltern verneinen deren Existenz. Auch Rückzugsräume werden nur von 30,6 Prozent als vorhanden beschrieben.

Insgesamt zeichnen die Ergebnisse ein Bild, das auf erhebliche strukturelle und pädagogische

Defizite an allgemeinen Schulen im Hinblick auf Inklusion und sonderpädagogische Unterstützung hinweist.

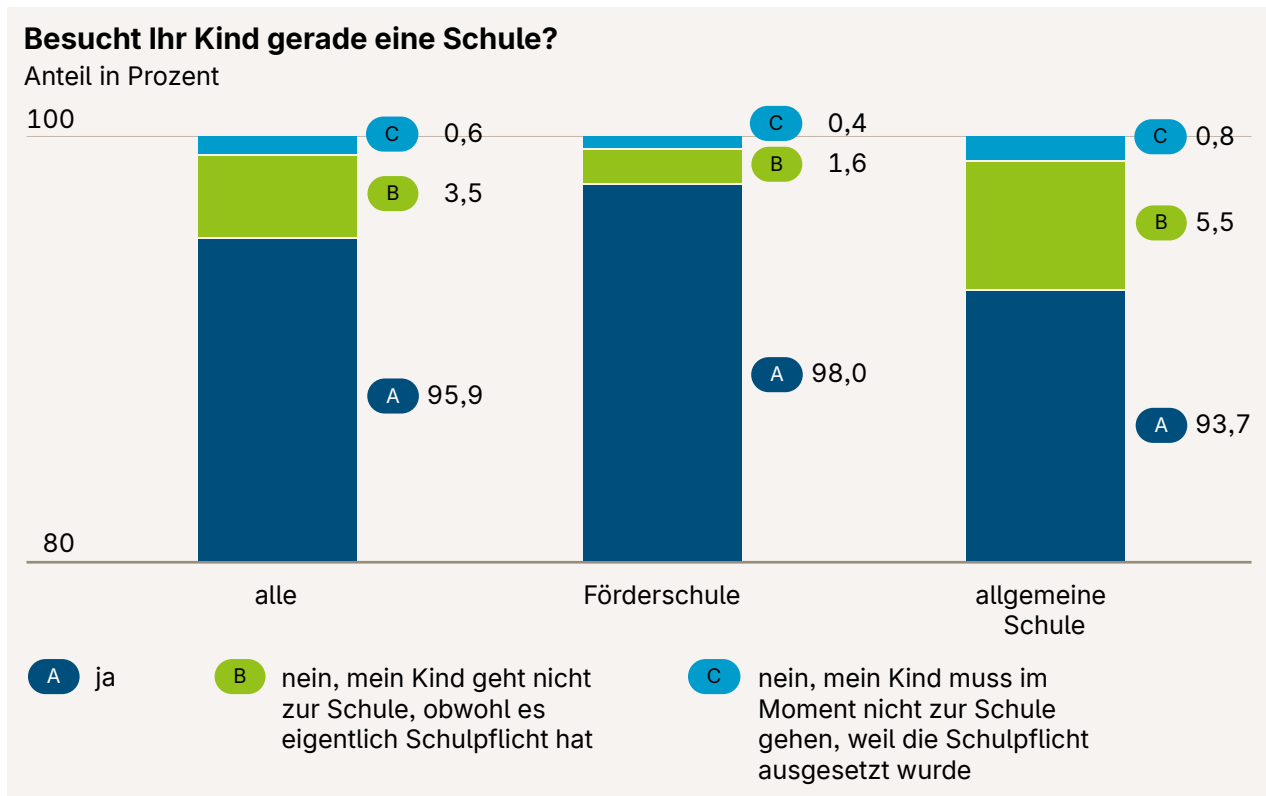
5.5.3 Ausbleibender Schulbesuch und Schulausschlüsse an Förderschulen und allgemeinen Schulen

Die folgenden Auswertungen zu Schulausschlüssen basieren auf drei Fragen, die unterschiedliche Formen von Teilhabeunterbrechungen im schulischen Alltag erfassen. Zunächst wurde erhoben, ob das Kind aktuell eine Förderschule oder eine allgemeine Schule im inklusiven Setting besucht; dabei bestand auch die Möglichkeit anzugeben, dass das Kind derzeit keine Schule besucht. Darüber hinaus wurden alle Eltern gefragt, ob ihr Kind bereits einmal auf Initiative der Schule vorzeitig abgeholt werden musste. Aufbauend darauf wurden diejenigen Eltern, die dies mindestens einmal bejahten, zusätzlich gefragt, ob ihr Kind schon einmal für einen oder mehrere Tage vom Schulbesuch ausgeschlossen wurde, das heißt, an diesen Tagen nicht zur Schule kommen durfte. Diese abgestufte Erhebung ermöglicht es, sowohl kurzfristige als auch länger andauernde Formen von Schulausschlüssen differenziert zu betrachten.

Zum Zeitpunkt der Befragung besuchen 4,1 Prozent der Kinder der Gesamterhebung keine Schule (siehe Abbildung 35). Bei Kindern mit ausgesetzter Schulpflicht beträgt die durchschnittliche Dauer 15,4 Monate. In inklusiven Settings liegt der Anteil mit 6,3 Prozent höher als in Förderschulen (2,1 Prozent). Zudem zeigen sich bei Kindern mit Migrationsgeschichte sowie bei Kindern mit Autismus längere durchschnittliche Auszeiten vom Schulbesuch (17,8 bzw. 18,3 Monate).

⁵⁶ <https://www.inside-studie.de/Ergebnisse/Ergebnisgrafiken> (abgerufen am 29.4.2026).

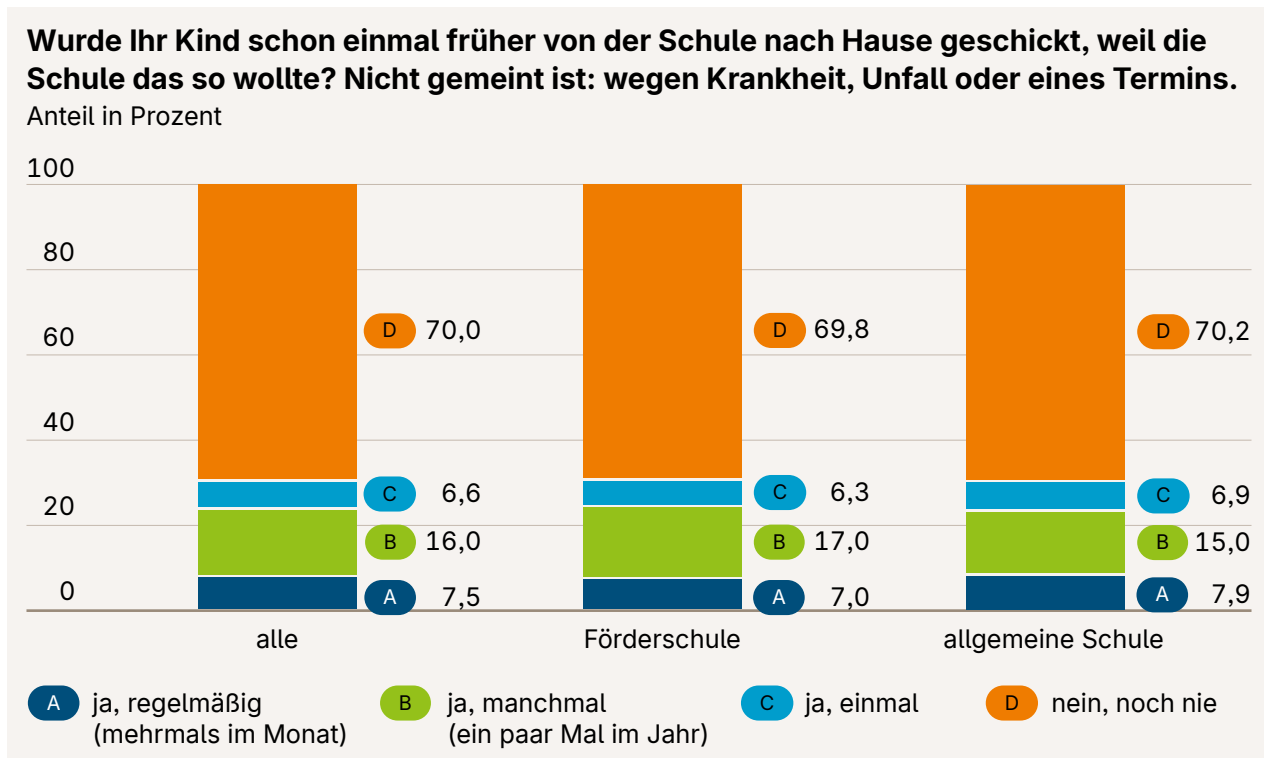
Abbildung 35: Nichtteilnahme am Schulunterricht in Abhängigkeit von der Beschulungsform



Ein erheblicher Teil der Kinder wurde bereits mindestens einmal auf Initiative der Schule vorzeitig nach Hause geschickt. Insgesamt berichten rund 30 Prozent der Eltern von entsprechenden Erfahrungen: 16 Prozent geben an, dass dies „manch-

mal“ vorkommt, 7,5 Prozent sogar „regelmäßig“ und weitere 6,6 Prozent einmalig. Demgegenüber stehen etwa 70 Prozent, bei denen dies noch nie vorgekommen ist (siehe Abbildung 36).

Abbildung 36: Angaben der Eltern zum vorzeitigen Nachhause-Schicken ihres Kindes durch die Schule



Auffällig ist, dass sich zwischen Förder- und allgemeinen Schulen nur sehr geringe Unterschiede zeigen und demzufolge nur ein sehr schwacher Zusammenhang nachgewiesen werden kann ($\chi^2(1) 8,315; p=0,040; \text{Cramérs } V = 0,034$). In Förderschulen wird ein etwas höherer Anteil an gelegentlichen Fällen („manchmal“: 17 Prozent) berichtet, während in allgemeinen Schulen der Anteil regelmäßiger Fälle mit 7,9 Prozent leicht höher liegt. Insgesamt deutet dies darauf hin, dass das vorzeitige Nach-Hause-Schicken kein randständiges Phänomen ist, sondern in beiden Schulformen in vergleichbarem Ausmaß vorkommt.

Einige Schüler*innengruppen sind deutlich häufiger betroffen. So berichten Eltern von Jungen mit 34,4 Prozent überdurchschnittlich oft von einem vorzeitigen Abholen aus der Schule (Mädchen: 21,8 Prozent); auch Kinder mit Migrationsgeschichte sind mit 33,9 Prozent häufiger betroffen. Darüber hinaus zeigen sich deutliche Unterschiede nach Art der Beeinträchtigung bzw. dem Förderbedarf: Besonders häufig betroffen sind Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (40,4 Prozent) sowie mit Autismus (43,3 Prozent), während Kinder in den

Bereichen Hören (19,2 Prozent) und Sehen (22,4 Prozent) am seltensten vorzeitig nach Hause geschickt werden.

Bei Kindern mit Autismus berichten 13,4 Prozent der Eltern von einem regelmäßigen Nach-Hause-Schicken, 21,6 Prozent von gelegentlichen Fällen und 8,2 Prozent von einmaligen Vorkommnissen; lediglich 56,8 Prozent geben an, dass dies noch nie vorgekommen ist. Für Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung zeigt sich ein ähnliches Muster (12 Prozent regelmäßig, 19,9 Prozent manchmal, 7,8 Prozent einmal, 59,6 Prozent nie).

Für die betroffenen Kinder – insbesondere für solche mit sogenannten Verhaltensauffälligkeiten – kann dies Gefühle von Nicht-Akzeptanz und eingeschränkter Teilhabe hervorrufen. Gleichzeitig stehen deren Eltern damit vor erheblichen Vereinbarkeitsproblemen zwischen Familie und Beruf, da ein verlässlicher Schulbesuch in diesen Fällen nicht gewährleistet ist. Die hier ermittelten Befunde lassen sich mit der bisherigen Forschungsliteratur insofern in Verbindung bringen, als die Überforderung von Lehrkräften sowie eine unzureichend

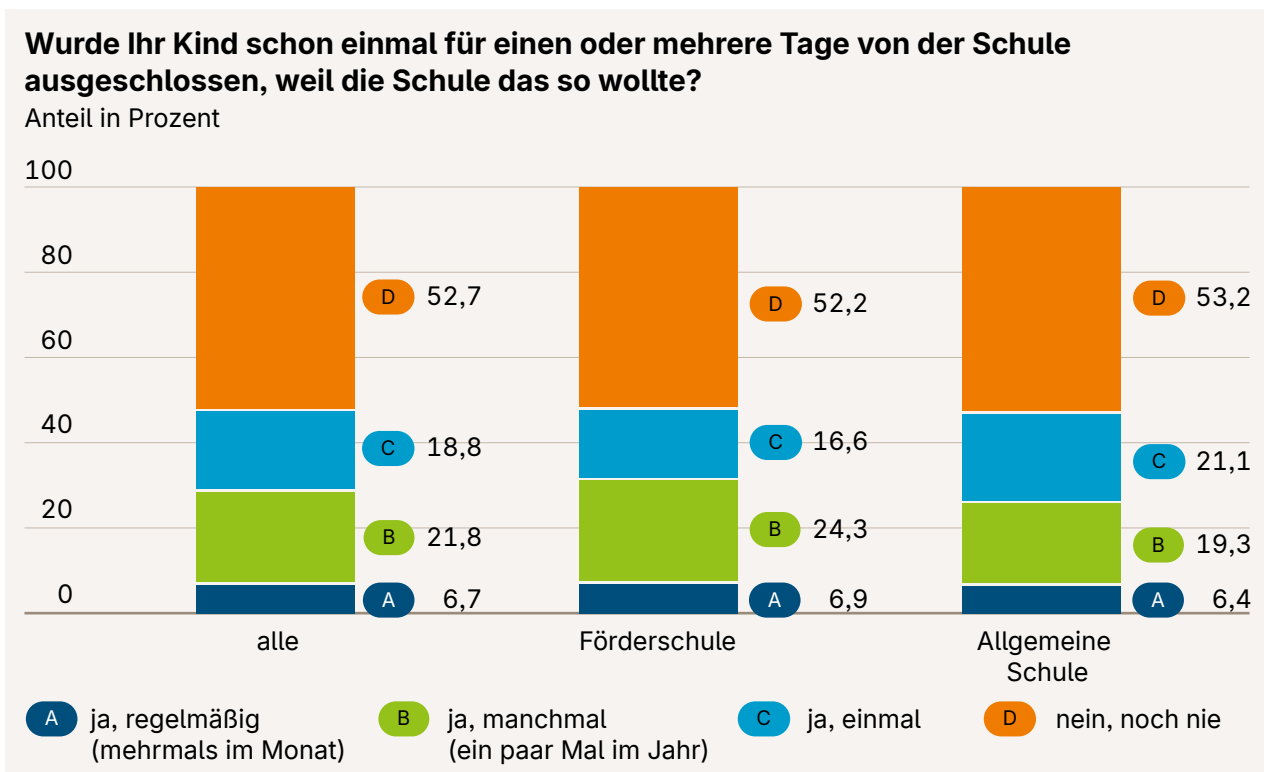
angepasste Lernumgebung als zentrale Risikofaktoren für Schulausschluss gelten, insbesondere bei autistischen Kindern⁵⁷. Dass knapp ein Drittel der Kinder zumindest gelegentlich vom Unterricht ausgeschlossen wird – und ein nicht unerheblicher Anteil sogar regelmäßig, deutet darauf hin, dass Schulen in bestimmten Situationen keine kontinuierliche Beschulung gewährleisten. Dies lässt sich als eine Form von (Teil-)Exklusion verstehen.

Die folgenden Ergebnisse zu ganz- oder mehrtägigen Schulausschlüssen – basierend ausschließlich auf den Angaben jener Eltern, deren Kind bereits mindestens einmal vorzeitig von der Schule nach Hause geschickt wurde – verdeutlichen, dass solche Situationen innerhalb dieser Gruppe häufig keine Einzelfälle bleiben, sondern in vielen Fällen

zu weitergehenden temporären Ausschlüssen vom Unterricht führen.

So berichtet knapp die Hälfte der Eltern, dass ihr Kind mindestens einmal für einen oder mehrere Tage von der Schule ausgeschlossen wurde (siehe Abbildung 37): 18,8 Prozent nennen einmalige Ausschlüsse, 21,8 Prozent gelegentliche („manchmal“) und 6,7 Prozent sogar regelmäßige Ausschlüsse. Demgegenüber stehen 52,7 Prozent, bei denen es trotz vorzeitigen Abholens bislang zu keinen mehrtägigen Ausschlüssen gekommen ist. Nach Angaben der Eltern wurde der Schulausschluss in 43,3 Prozent der Fälle als Ordnungsmaßnahme begründet, während 56,7 Prozent dieser Exklusionspraktiken nicht als Ordnungsmaßnahme ausgewiesen wurden.

Abbildung 37: Elternangaben zu Ausschlüssen des Kindes vom Schulbesuch auf Initiative der Schule



Bezogen auf die gesamte Befragungsgruppe ergibt sich damit ein Anteil von 14 Prozent der Kinder, die nicht nur vom vorzeitigen Nach-Hause-Schicken, sondern auch von einem Schulausschluss für einen oder mehrere Tage betroffen sind.

Zwischen den Schulformen zeigen die dargestellten Unterschiede einen signifikanten, aber sehr schwachen Zusammenhang ($\chi^2(1) 11,997; p = 0,007$; Cramérs $V = 0,075$); mehrtägige Ausschlüsse treten an Förderschulen minimal häufiger auf. An allgemeinen

⁵⁷ Sasso (2025).

Schulen fällt insbesondere der Anteil einmaliger Ausschlüsse mit 21,1 Prozent etwas höher aus.

Insgesamt deutet sich an, dass vorzeitiges Nach-Hause-Schicken häufig Teil eines Kontinuums schulischer Ausschlusspraxen ist, das bis hin zu mehrtägigen Ausschlüssen reicht. Für die betroffenen Kinder bedeutet dies wiederkehrende Unterbrechungen ihrer Teilhabe am Unterricht, was aus inklusionspädagogischer Perspektive problematisch ist und zugleich für Eltern eine erhebliche Belastung darstellen kann.

5.5.4 Vorhandensein und Qualität der Schulbegleitung

Dieses Kapitel widmet sich der Auswertung zentraler Fragen zur Schulbegleitung aus der Perspektive von Eltern an allgemeinen Schulen. Im Fokus stehen dabei drei Aspekte: Erstens, ob für das jeweilige Kind eine Schulbegleitung bzw. Assistenz zur Verfügung steht, zweitens die Einschätzung der Zuverlässigkeit dieser Unterstützung und drittens die Frage, in welchem Maße die Kinder auch bei einem Ausfall der Schulbegleitung am Unterricht teilnehmen können.

Der Einsatz von Teilhabeassistenzen bzw. Schulbegleitung in Förder- wie auch in inklusiven Schulen spielt eine zunehmende Rolle und ist zugleich als eine externe bzw. additive Ressource zur Förderung der Teilhabe einzelner Schüler*innen konzeptualisiert. Inwiefern diese der Inklusion, der Entwicklung von Selbstkompetenz und der sozialen Teilhabe dienlich oder hierfür auch hinderlich sein kann, ist derzeit Gegenstand der Forschung, wie auch die Frage nach deren Qualifikationsbedarfen.⁵⁸

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Auswertung darauf ab, Zusammenhänge zwischen den genannten Dimensionen sichtbar zu machen und insbesondere zu klären, welche Bedeutung der Schulbegleitung für die tatsächliche Teilhabe am schulischen Alltag zukommt.

In der Erhebung verfügte etwa die Hälfte der Kinder an allgemeinen Schulen über eine Schulbegleitung. Bezieht man frühere oder bereits beantragte Leistungen mit ein, erhöht sich dieser Anteil auf insgesamt 63 Prozent (siehe Abbildung 38).

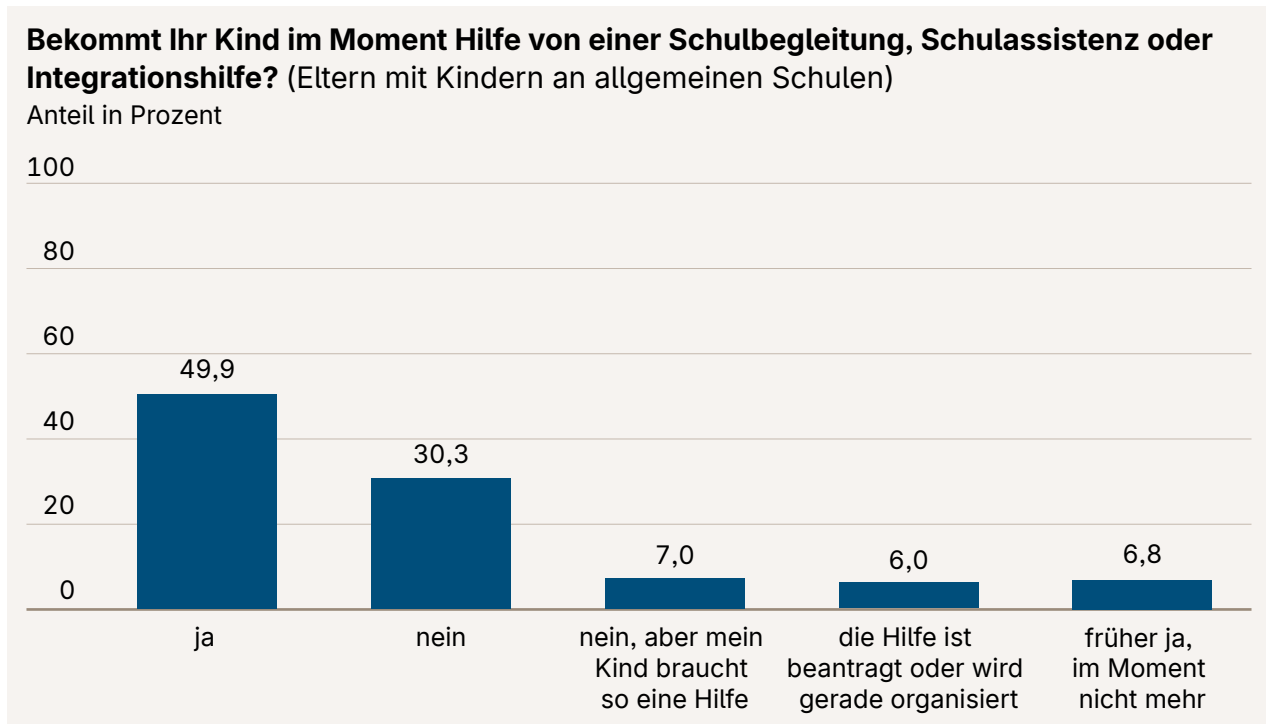
Ein Blick auf die einzelnen Schulstufen zeigt, dass Schulbegleitungen insbesondere in der Primarstufe verbreitet sind: Hier werden 57,7 Prozent der Kinder unterstützt. In der Sekundarstufe I sinkt der Anteil auf 45 Prozent, während in der Sekundarstufe II nur noch 28,6 Prozent der Schüler*innen eine entsprechende Hilfe erhalten.

Deutliche Unterschiede zeigen sich zudem in Abhängigkeit von der jeweiligen Beeinträchtigung bzw. dem sonderpädagogischen Förderbedarf. Am häufigsten berichten Eltern von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von einer Schulbegleitung (76,1 Prozent). Auch in den Bereichen Sehen (68 Prozent), Sprache (62 Prozent), körperliche und motorische Entwicklung (64 Prozent) sowie Autismus (55 Prozent) liegen die Anteile vergleichsweise hoch. Demgegenüber weist der Förderbereich Hören mit 40,8 Prozent die niedrigste Quote auf.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Schulbegleitung vor allem in frühen Bildungsphasen und bei bestimmten Förderbedarfen eine zentrale Rolle spielt.

⁵⁸ Kratz/Martens (2024); Strecker et al. (2025).

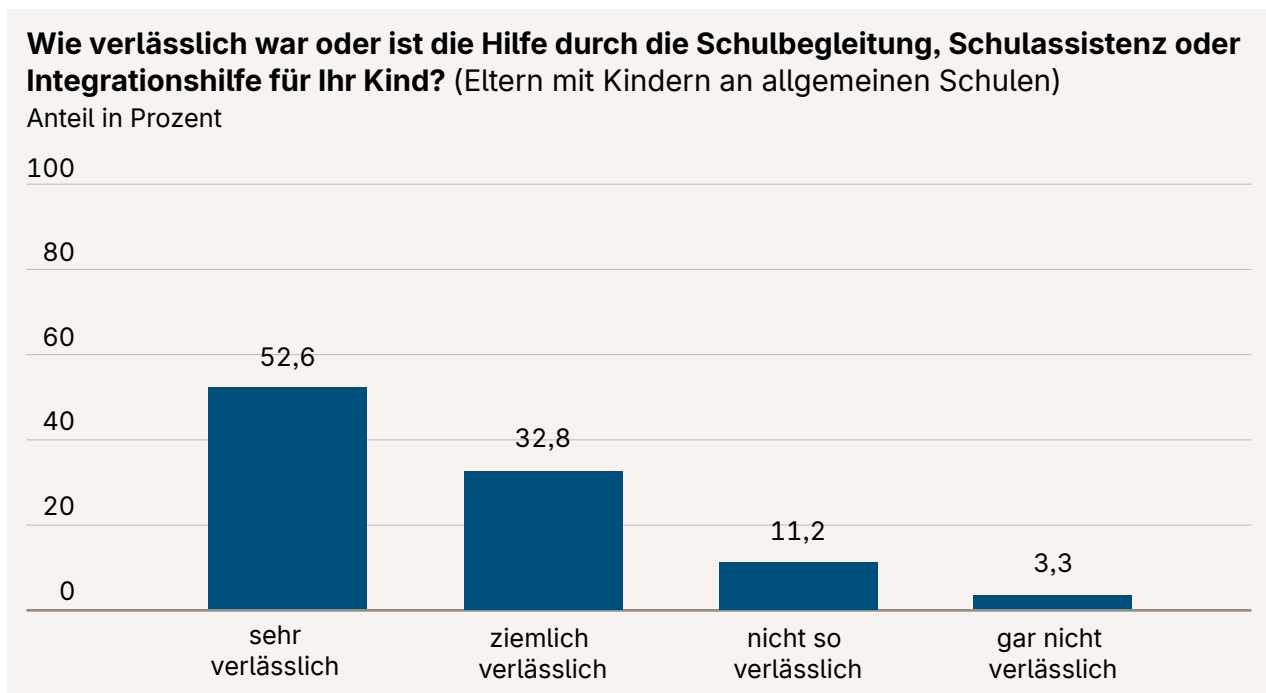
Abbildung 38: Angaben von Eltern mit Kindern an allgemeinen Schulen zur aktuellen Nutzung von Schulbegleitung oder Integrationshilfe



Die Schulbegleitung wird von der überwiegenden Mehrheit der Eltern als verlässlich eingeschätzt (siehe Abbildung 39): Mehr als die Hälfte bewertet die Unterstützung als „sehr verlässlich“, weitere

rund ein Drittel als „ziemlich verlässlich“ (insgesamt 85,4 Prozent). Negative Einschätzungen sind vergleichsweise selten.

Abbildung 39: Einschätzung von Eltern mit Kindern an allgemeinen Schulen zur Verlässlichkeit der Schulbegleitung bzw. Assistenz

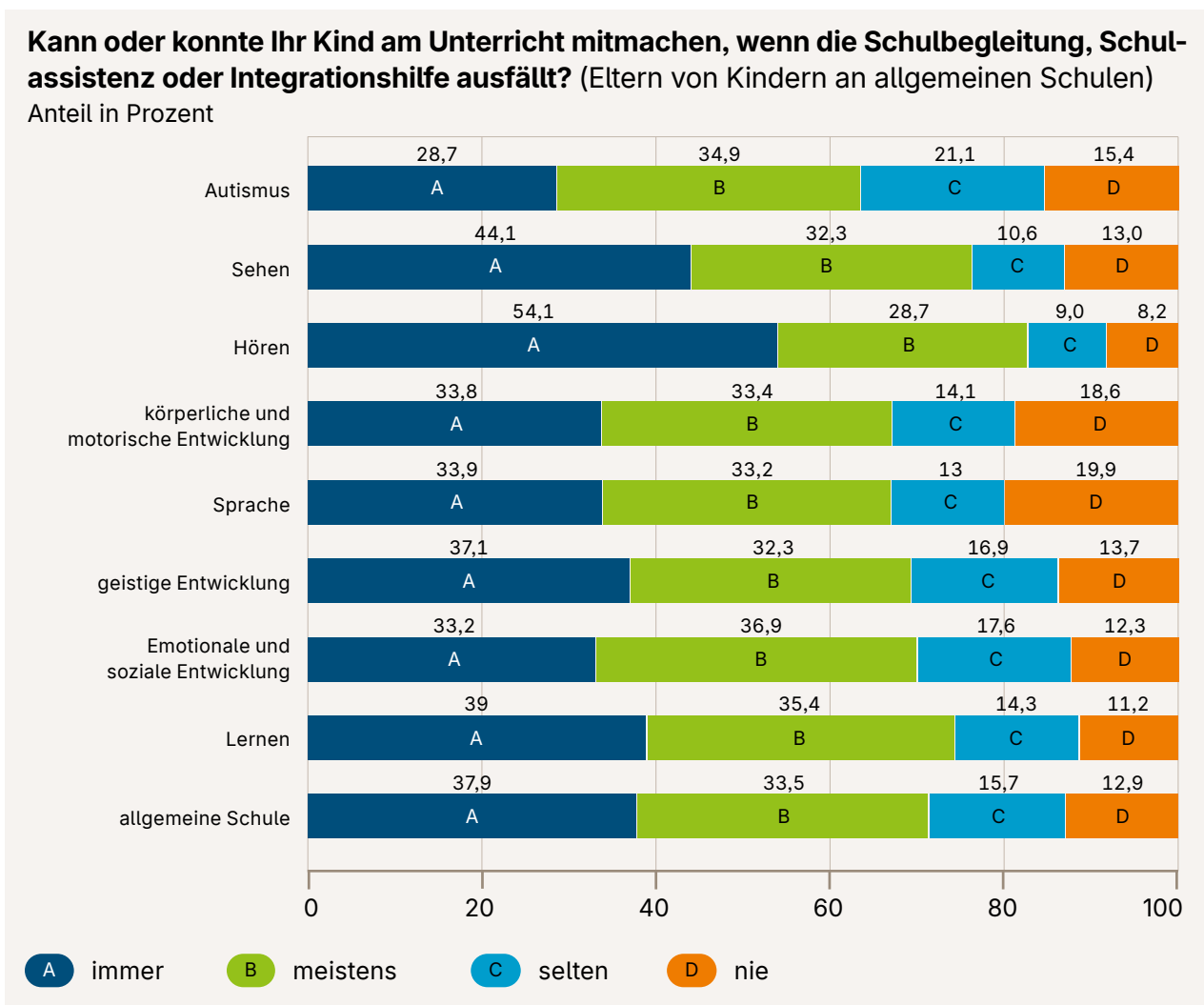


Schulbegleitungen werden in der Praxis häufig als stabile Unterstützungsstruktur wahrgenommen. Gleichzeitig weist der nicht unerhebliche Anteil von Eltern, die die Unterstützung lediglich als „ziemlich verlässlich“ einschätzen (32,8 Prozent), sowie insbesondere die 14,5 Prozent der Eltern, die die Schulbegleitung als „nicht so verlässlich“ (11,2 Prozent) oder sogar „gar nicht verlässlich“ (3,3 Prozent) bewerten, auf mögliche Einschränkungen in der Kontinuität und Qualität der Begleitung hin. Systematische aber insgesamt geringe Unterschiede bestehen bei Eltern, deren Kinder eine Beeinträchtigung bzw. einen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (Cramérs V: 0.09) oder Autismus (Cramérs V: 0.10) auf-

weisen. Eltern beider Gruppen sahen Schulbegleitungen etwas weniger verlässlich im Vergleich zur Gesamtgruppe der Eltern. Für die Frage der Teilhabe ist dies insofern relevant, als bereits kleinere Unzuverlässigkeiten den Zugang zum Unterricht und die aktive Teilnahme beeinträchtigen können.

Die Teilnahme am Unterricht bei Abwesenheit der Schulbegleitung ist für die deutliche Mehrheit der befragten Familien (71,4 Prozent) „immer“ oder „meistens“ möglich (siehe Abbildung 40). Für 28,6 Prozent der Befragten bedeutet der Ausfall der Schulbegleitung hingegen, dass ein Mitmachen am Unterricht nur „selten“ (15,7 Prozent) oder „nie“ (12,9 Prozent) möglich ist.

Abbildung 40: Unterrichtsteilnahme auch unter Wegfall der Schulbegleitung möglich? (Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen)



Zu berücksichtigen ist dabei, dass unklar bleibt, wie die befragten Eltern den Begriff „Mitmachen“

verstehen – ob damit eine aktive Teilhabe am Unterricht gemeint ist oder eher die grundsätzliche

Anwesenheit bzw. der Ein- oder Ausschluss vom Unterricht. Diese begriffliche Unschärfe schränkt die Interpretation der Ergebnisse ein. Gleichwohl zeigt sich, dass für rund 38 Prozent der Kinder das Mitmachen am Unterricht „immer“ möglich ist. Obwohl diese Kategorie die meisten Nennungen umfasst, wird zugleich deutlich, dass bei insgesamt 62 Prozent der Befragten Einschränkungen der Teilhabe beim Ausfall der Schulbegleitung bestehen – für 28,6 Prozent sogar häufig.⁵⁹

Unterschiede nach Art der Beeinträchtigung bzw. des Förderbedarfs zeigen sich nur in einzelnen Gruppen und mit schwachen oder moderaten Effekten. Eltern von Kindern mit Autismus berichten signifikant häufiger, dass ihr Kind bei Ausfall der Schulbegleitung nicht mehr am Unterricht teilnehmen kann (36,5 Prozent); für 28,7 Prozent ist dies „immer“ und für 34,9 Prozent „meistens“ möglich. Auch in den Förderbereichen „Sprache“ sowie „körperliche und motorische Entwicklung“ zeigen sich stärkere Teilhabebeeinträchtigungen: In beiden Gruppen geben jeweils knapp ein Fünftel der Eltern an, dass ihr Kind „nie“ am Unterricht mitmachen kann, wenn die Schulbegleitung ausfällt. Im Förderbereich Hören hingegen treten die geringsten Teilhabebeeinträchtigungen beim Wegfall der Schulbegleitung auf.

Die Ergebnisse des Kapitels verdeutlichen die zentrale Bedeutung von Schulbegleitung für die schulische Teilhabe von Kindern an allgemeinen Schulen. Zwar verfügt nur etwa die Hälfte der Kinder aktuell über eine Schulbegleitung, unter Einbeziehung beantragter oder früherer Leistungen zeigt sich jedoch, dass diese Unterstützungsform für eine Mehrheit relevant ist. Besonders in der Primarstufe sowie bei bestimmten Förderbedarfen – etwa im Bereich geistige Entwicklung – ist Schulbegleitung weit verbreitet, während sie in höheren Schulstufen deutlich seltener wird.

Gleichzeitig wird die Schulbegleitung von den meisten Eltern als verlässlich wahrgenommen, was ihre Funktion als stabile Unterstützungsressource unterstreicht. Dennoch weisen die differenzierten Einschätzungen auf bestehende Einschränkungen

in der Kontinuität hin, die für die tatsächliche Teilhabe bedeutsam sind. Dies zeigt sich insbesondere daran, dass ein relevanter Anteil der Kinder bei Ausfall der Schulbegleitung nur eingeschränkt oder gar nicht am Unterricht teilnehmen kann. Auch wenn für einen Teil der Kinder Teilhabe unabhängig von der Begleitung möglich ist, wird insgesamt deutlich, dass diese vielfach eng an die Anwesenheit der Schulbegleitung gebunden bleibt.

Die Befunde verweisen auf strukturelle Herausforderungen: Unterschiede zwischen Schulstufen und Förderbereichen sowie Teilhabebeeinträchtigungen bei Ausfall der Unterstützung legen nahe, dass inklusive Bildung bislang nicht durchgängig unabhängig von individueller Assistenz gewährleistet ist. Schulbegleitung erscheint damit weniger als ergänzende Ressource, sondern in vielen Fällen als zentrale Voraussetzung für Teilhabe.

5.5.5 Fazit: Elterliche Einschätzungen zu schulischen Bedingungen und Schulqualität

Zusammenfassend zeigen die Auswertungen zu den **Merkmale der aktuellen Schule** der Kinder der befragten Eltern ein konsistentes Muster deutlicher Unterschiede zwischen Förder- und allgemeinen Schulen. Förderschulen werden in zentralen Bereichen der individuellen Förderung und sonderpädagogischen Expertise erheblich positiver bewertet. Sie bieten nach elterlicher Wahrnehmung häufiger passgenaue Materialien und verfügen über deutlich mehr Fachwissen zu sonderpädagogischen Förderbedarfen. Allgemeine Schulen hingegen legen – aus Sicht der Eltern – zwar stärker Wert auf den Erwerb fachlicher Kompetenzen in Deutsch und Mathematik, jedoch berichten Eltern hier häufiger von fehlender individueller Passung der Lernangebote sowie von unzureichendem sonderpädagogischem Know-how.

Die Auswertungen zur **Inklusions- und Unterstützungsqualität an allgemeinen Schulen** zeichnen darüber hinaus ein ambivalentes Bild. Einerseits werden einzelne Aspekte gelingender inklusiver Praxis sichtbar, andererseits berichten viele Eltern von deutlichen strukturellen und personellen Defi-

⁵⁹ Eltern aller Kinder gaben mit 37,9 Prozent an, dass ihre Kinder „immer“ am Unterricht mitmachen können, trotz Ausfalls der Schulbegleitung. 33,5 Prozent gaben auf die Frage „meistens“, 15,7 Prozent „selten“ und 12,9 Prozent „nie“ an.

ziten. Bauliche Barrierefreiheit ist aus Elternsicht häufig nur teilweise gegeben, und auch Maßnahmen zur Förderung eines inklusiven Miteinanders im Schulalltag werden vielfach als unzureichend wahrgenommen. Besonders deutlich zeigen sich Defizite bei personellen Ressourcen, der Verfügbarkeit sonderpädagogischer Expertise sowie bei der Ausstattung mit geeigneten Materialien. Therapeutische Angebote, Rückzugsräume oder zusätzliche Unterstützungsstrukturen sind an vielen allgemeinen Schulen kaum vorhanden, was auf eine strukturelle Unterversorgung im Bereich sonderpädagogischer Unterstützung hinweist.

Auch in Bezug auf **spezifische Bedingungen für Kinder mit Hör- und Sehbeeinträchtigungen** zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. Für Kinder mit Hörbeeinträchtigung wird sichtbar, dass Gebärdensprache sowie Themen der tauben Kultur an Förderschulen deutlich häufiger im Unterricht berücksichtigt werden, während sie an allgemeinen Schulen vielfach kaum oder gar nicht vorkommen. Dadurch fehlt vielen Kindern im Regelschulsystem ein sprachlich und kulturell barrierefreier Zugang zum Unterricht, sodass Inklusion häufig auf die räumliche Teilnahme beschränkt bleibt. Im Bereich Sehen zeigt sich ebenfalls eine deutliche Differenz: Förderschulen werden von Eltern wesentlich häufiger als fachlich kompetent im Umgang mit blinden und sehbehinderten Kindern wahrgenommen, während an allgemeinen Schulen ein Mangel an spezialisiertem Fachwissen festgestellt wird. Hinsichtlich der Verfügbarkeit von Hilfsmitteln und Materialien fällt das Bild etwas ausgeglichener aus, da viele Kinder in beiden Schulformen Zugang zu unterstützenden Technologien haben, wenngleich dies nicht durchgängig gewährleistet ist.

Die Analysen zu **ausbleibendem Schulbesuch und Schulausschlüssen** verdeutlichen, dass Teilhabeunterbrechungen kein randständiges Phänomen sind. 4 Prozent der Kinder besuchen zum Zeitpunkt der Befragung keine Schule, wobei dieser Anteil in inklusiven Settings höher liegt als an Förderschulen und die Auszeiten teils über längere Zeiträume andauern. Darüber hinaus berichten rund 30 Prozent der Eltern, dass ihre Kinder zumindest gelegentlich auf Initiative der Schule vorzeitig nach Hause geschickt werden. Diese Praxis tritt in beiden Schulformen in vergleichbarem

Umfang auf und betrifft insbesondere Kinder mit Autismus sowie Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. Für einen Teil der betroffenen Kinder bleibt es nicht bei kurzfristigen Unterbrechungen: Innerhalb dieser Gruppe erlebt etwa die Hälfte zusätzlich mehrtägige Schulausschlüsse. Insgesamt zeigen sich informelle und formelle Ausschlusspraxen, die die Kontinuität schulischer Teilhabe erheblich beeinträchtigen können und sowohl für die betroffenen Kinder als auch für ihre Familien einen Belastungsfaktor darstellen.

Die Ergebnisse zur **Schulbegleitung an allgemeinen Schulen** unterstreichen deren zentrale Rolle für die Realisierung von Teilhabe. Zwar verfügt nur etwa die Hälfte der Kinder aktuell über eine entsprechende Unterstützung, insgesamt zeigt sich jedoch eine hohe Relevanz dieser Maßnahme. Schulbegleitung ist insbesondere in der Primarstufe und bei bestimmten Förderbedarfen weit verbreitet und wird von der großen Mehrheit der Eltern als verlässlich eingeschätzt. Gleichzeitig machen die Befunde deutlich, dass Teilhabe vielfach eng an die Anwesenheit dieser Unterstützung gebunden ist: Für einen erheblichen Anteil der Kinder ist eine Teilnahme am Unterricht bei Ausfall der Schulbegleitung nur eingeschränkt oder gar nicht möglich. Unterschiede zwischen Förderbereichen – etwa stärkere Abhängigkeiten bei Kindern mit Autismus – verdeutlichen zudem ungleiche Teilhabevoraussetzungen.

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse strukturelle Unterschiede und Spannungen im Schulsystem, die sich in pädagogischen Prioritäten, Ressourcenlagen und Fördermöglichkeiten widerspiegeln und die Qualität inklusiver Bildung maßgeblich beeinflussen. Während Förderschulen über vergleichsweise stabile sonderpädagogische Ressourcen verfügen, sind allgemeine Schulen vielfach auf additive Unterstützungsformen wie Schulbegleitung angewiesen und verfügen häufig nur begrenzt über die notwendigen personellen, fachlichen und infrastrukturellen Voraussetzungen für eine umfassende und barrierefreie Teilhabe. Zugleich zeigen sich in beiden Schulformen Praktiken der (Teil-)Exklusion, die einer kontinuierlichen inklusiven Bildung entgegenstehen. Inklusion erscheint damit in der Praxis häufig nicht als systemisch verankerte Struktur, sondern als

voraussetzungsreiche und teilweise fragile Form der Teilhabe, die stark von individuellen Unterstützungsressourcen und institutionellen Rahmenbedingungen abhängt.

5.5.6 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen

Die Ergebnisse zur elterlichen Wahrnehmung von schulischen Bedingungen und Schulqualität machen strukturelle Muster in der deutschen Schullandschaft sichtbar. Sie untermauern, dass inklusive Bildung im Regelschulsystem bislang nicht strukturell abgesichert ist, sondern häufig von voraussetzungsreichen Einzellösungen abhängt. Inklusion ist bei Weitem kein Standard, sondern bisher oftmals ein Add-on und stark abhängig von Unterstützungsleistungen wie beispielsweise Schulbegleitung. Auch andere Studien untermauern, dass die Ressourcenausstattung an allgemeinen Schulen tatsächlich oft unzureichend ist, was eine qualitativ hochwertige Umsetzung der schulischen Inklusion erschwert.⁶⁰ Die Gewährleistung von Teilhabe wird damit häufig individualisiert, statt systemisch in der Schule verankert zu sein. Dies steht im Widerspruch zur UN-Behindertenrechtskonvention, die den Aufbau eines inklusiven Schulsystems fordert.

Ohne ausreichende personelle und fachliche Infrastruktur empfinden Eltern vermeintliche Inklusion häufig auf bloße räumliche Integration beschränkt ("Scheininklusion"), die den Bedarfen ihrer Kinder nicht gerecht werden kann. Auch variieren die Teilhabechancen von Kindern erheblich je nach Förderbedarf, insbesondere zulasten von Kindern mit

Autismus sowie emotional-sozialem Förderbedarf, aber auch im Bereich Hören und Sehen. Hier zeigt sich zusätzlich eine Selektivität innerhalb von Inklusion.

Wenn Eltern die Bedingungen von Inklusion an allgemeinen Schulen als mangelhaft einschätzen – etwa aufgrund unzureichender Ressourcen, fehlender Unterstützung oder struktureller Barrieren, stellt das eine zentrale Hürde beim Zugang zu inklusiver Bildung dar. Auch hier zeigt sich, dass die Ressourcen nicht der Verpflichtung zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems sowie dem politischen Anspruch folgen. Statt additiver Lösungen braucht es eine systemische Stärkung der Inklusion in allgemeinen Schulen mit verbindlichen Mindeststandards. Andernfalls bleibt Inklusion fragil, ungleich verteilt und in Teilen symbolisch.

Politisch brisant ist zudem, dass informelle und formelle Ausschlusspraxen keine Ausnahmen sind, sondern Bestandteil schulischer Realität in beiden Schulformen. Ein Schulausschluss stellt einen schwerwiegenden Eingriff in das Recht auf Bildung dar. Insbesondere für langfristige Schulausschlüsse ist zudem anzuzweifeln, dass sie unter Verhältnismäßigkeitsgesichtspunkten gerechtfertigt werden können. Wenn Schulausschlüsse als Reaktion auf vermeintlich nicht handhabbare Unterrichtssituationen begründet werden und/oder als Reaktion auf fehlende Infrastruktur beziehungsweise mangelnde Unterstützung durch Schulassistenz oder sonderpädagogische Fachkräfte, verdeutlicht das die strukturellen Defizite des Schulsystems im Hinblick auf Inklusion.

Empfehlungen

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt den Ländern im Bereich Wahrnehmung der Eltern zu schulischen Bedingungen und schulischer Qualität,

- stärker in den Aufbau flächendeckender, wohnortnaher inklusiver Strukturen zu investieren: durch gezielte Ressourcensteuerung und verbindliche Qualität von inklusivem Unterricht, insbesondere für die inklusive Ausstattung von Schulen in Form von Barrierefreiheit, therapeutischen Angeboten, Rückzugsräumen oder zusätzlichen Unterstützungsstrukturen, aber auch durch individuell auf spezielle Förderbedarfe abgestimmte Materialien;

⁶⁰ Forsa (2025), S. 12–14.

- spezialisierte Unterstützungssettings, zum Beispiel für Autismus oder emotional-soziale Entwicklung, zu konzipieren und gezielte Fortbildungen für Fachkräfte anzubieten;
- Fortbildungen für Fachkräfte zum Erwerb von Fachwissen im Umgang mit blinden oder sehbehinderten Kindern anzubieten sowie die Verfügbarkeit von Hilfsmitteln und Materialien für diese Personengruppe sicherzustellen;
- die sprachliche und kulturelle Zugänglichkeit für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen zu sichern, insbesondere durch Gebärdensprache als regulärem Unterrichtsangebot, die Einbindung von Deaf Culture und eine entsprechende Qualifizierung von Lehr- und Fachkräften;
- Ausschlusspraxen durch die Erfassung von vorzeitigem Nach-Hause-Schicken und informellen Ausschlüssen zu monitorieren sowie Berichtspflichten von Schulen gegenüber der Schulverwaltung einzuführen;
- die kontinuierliche Beschulung sicherzustellen durch Notfallstrukturen bei Ausschlüssen, wie zum Beispiel alternative, aber an das System angebundene Lernorte, um den Rechtsanspruch auf inklusive Beschulung zu gewährleisten („kein Kind ohne Schule“).

5.6 Schulische Akzeptanz, Wohlbefinden der Kinder und Belastung aus Sicht der Eltern

Die folgenden Auswertungen beleuchten aus Sicht der Eltern mit Kindern an allgemeinen Schulen, in welchem Maße ihre Kinder dort als willkommen und angenommen wahrgenommen werden. Darüber hinaus wird untersucht, ob Eltern bereits von Seiten der Schule Hinweise erhalten haben, dass ihr Kind besser eine Förderschule besuchen sollte, und ob entsprechende Aussagen auch von anderen Eltern oder Schüler*innen geäußert wurden. Ziel ist es, mögliche Hinweise auf wahrgenommene Akzeptanz, Zugehörigkeit sowie potenzielle Ausgrenzungs- oder Verweisdynamiken im schulischen Kontext sichtbar zu machen.

Im Anschluss werden die elterlichen Einschätzungen zum Wohlbefinden der Kinder in beiden Schulformen (Förderschule und allgemeine Schule) dargestellt sowie das Belastungserleben der Eltern bei der Organisation des Schulbesuchs ihres Kindes.

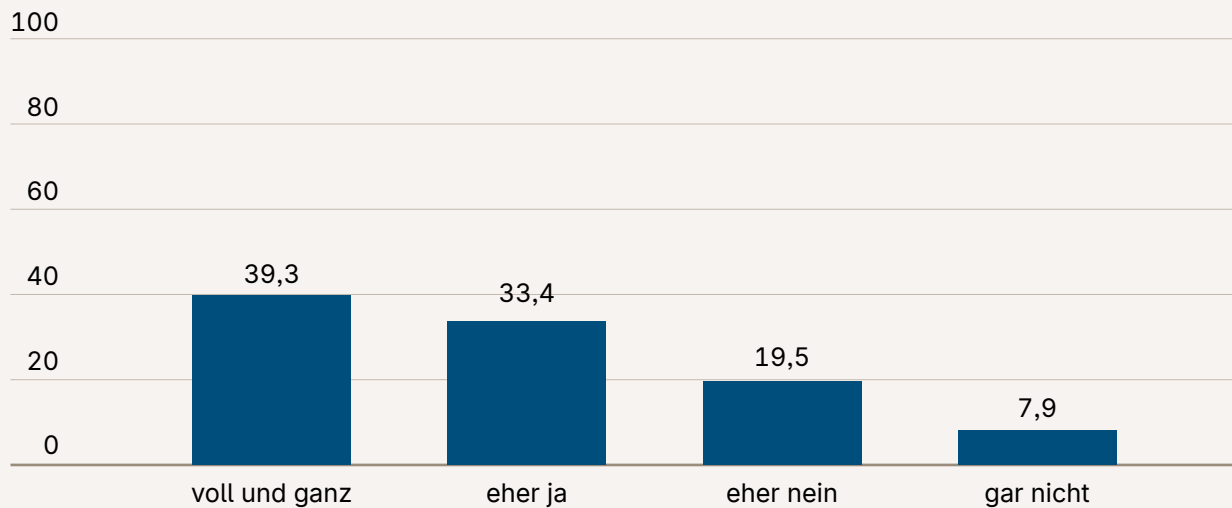
5.6.1 Elterliche Einschätzungen zu schulischer Akzeptanz und zu Hinweisen auf einen nahegelegten Wechsel an eine Förderschule

Eine deutliche Mehrheit der Eltern (über 70 Prozent) mit Kindern an allgemeinen Schulen nehmen die Schule ihres Kindes insgesamt als akzeptierend wahr (siehe Abbildung 41). Rund 40 Prozent der Eltern geben an, dass ihr Kind ebenso willkommen und angenommen sei wie Kinder ohne Behinderungen. Etwa ein weiteres Drittel stimmt dieser Aussage eher zu, was jedoch bereits auf eine Wahrnehmung von teilweise eingeschränkter Akzeptanz hindeutet. Gleichzeitig ist der Anteil kritischer Einschätzungen mit insgesamt rund 27 Prozent nicht unerheblich. Fast jedes fünfte Elternteil („eher nein“) berichtet von wahrgenommenen Defiziten in der Akzeptanz, und knapp 8 Prozent der Eltern haben den Eindruck, dass ihr Kind an der Schule nicht willkommen ist. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass trotz überwiegend positiver Bewertungen weiterhin Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver schulischer Rahmenbedingungen bestehen.

Abbildung 41: Akzeptanz von Kindern mit Behinderungen oder sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen

Finden Sie, dass Ihr Kind an der Schule genauso willkommen und angenommen ist, wie Kinder ohne Behinderungen? (Eltern mit Kindern an allgemeinen Schulen)

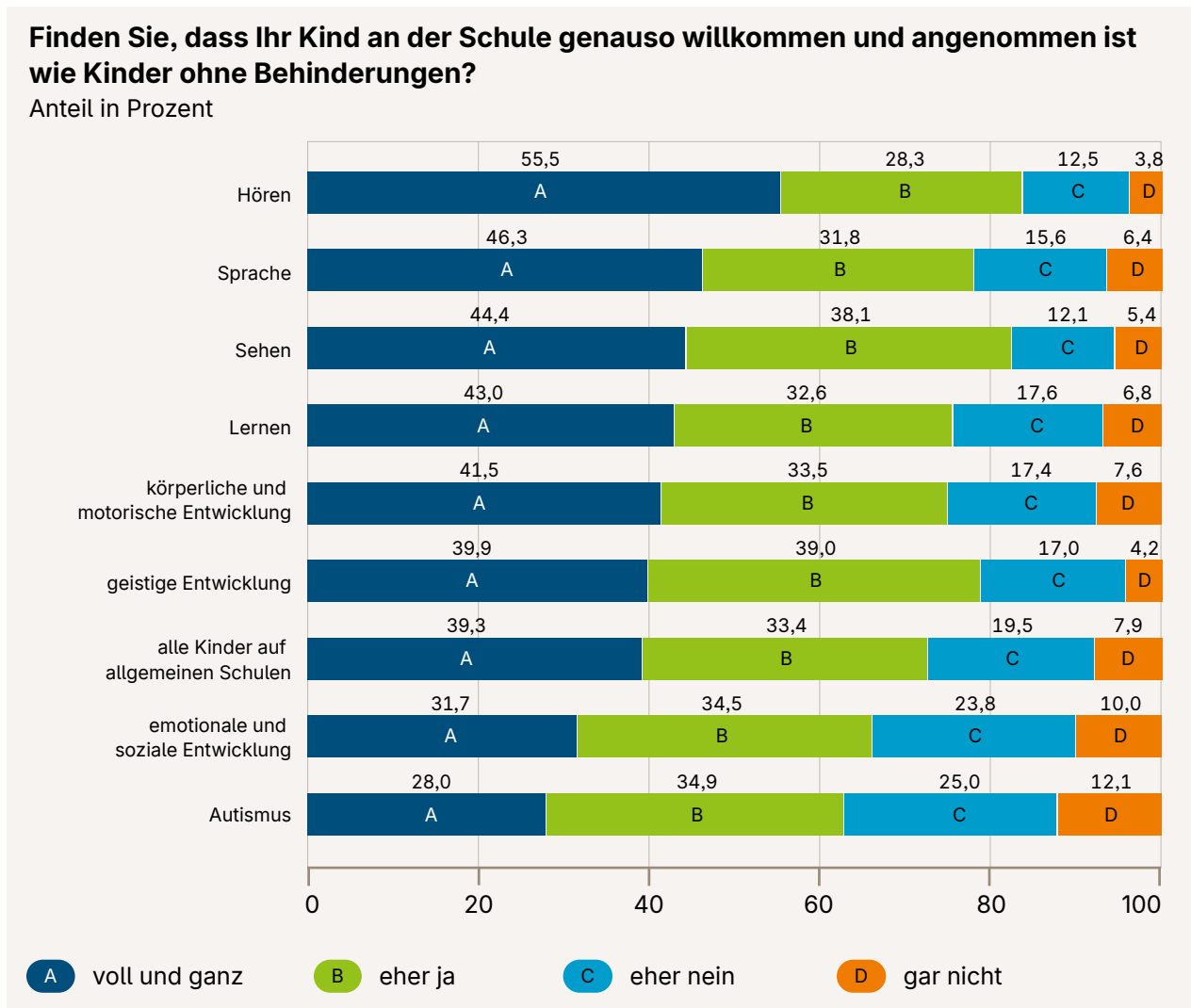
Anteil in Prozent



Zwischen den Beeinträchtigungsarten bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen zeigen sich Unterschiede (siehe Abbildung 42). Vergleichsweise positiv fallen die Einschätzungen bei Kindern mit dem Förderbedarf Hören aus (Cramérs V: 0.10): Hier geben 55,5 Prozent der Eltern an, ihr Kind sei „voll und ganz“ willkommen, und insgesamt 83,8 Prozent bewerten die Akzeptanz positiv („voll und ganz“ oder „eher ja“). Ähnlich hohe Zustimmungswerte zeigen sich bei Kindern mit den Förderbedarfen Sehen (82,5 Prozent) sowie Sprache (78,1 Prozent) – allerdings mit nur signifikant schwachen Zusammenhangswerten. Die überwiegend positiven Bewertungen bei den Förderbedarfen Lernen (75,6 Prozent) sowie körperliche und motorische Entwicklung (75 Prozent) sind nicht signifikant.

Demgegenüber fallen die Einschätzungen bei Kindern mit emotionaler und sozialer Entwicklung sowie bei Autismus signifikant kritischer aus. Bei Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen geben nur 31,7 Prozent der Eltern an, dass ihr Kind „voll und ganz“ willkommen sei; zugleich berichten 33,8 Prozent („eher nein“ oder „gar nicht“) von mangelnder Akzeptanz (Cramérs V: 0.135). Noch ausgeprägter ist diese Tendenz bei Kindern mit Autismus (Cramérs V: 0.192): Hier liegt der Anteil der Eltern, die ihr Kind als „voll und ganz“ willkommen wahrnehmen, lediglich bei 28 Prozent, während insgesamt 37,1 Prozent eine eher negative Einschätzung äußern. Die geringere Akzeptanz beider Gruppen ist signifikant mit jedoch eher schwachen bzw. moderaten Effekten.

Abbildung 42: Akzeptanz von Kindern mit Behinderungen an allgemeinen Schulen, nach Beeinträchtigungsart bzw. Förderschwerpunkt



Die Ergebnisse belegen, dass die wahrgenommene Akzeptanz an allgemeinen Schulen je nach Beeinträchtigungsart variiert. Während Kinder mit Sinnesbeeinträchtigungen (insbesondere Hören) häufiger als selbstverständlich zur Schulgemeinschaft zugehörig wahrgenommen werden, berichten Eltern von Kindern mit Autismus oder mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen häufiger von eingeschränkter Akzeptanz. Dies könnte darauf hindeuten, dass gerade bei diesen Unterstützungsbedarfen besondere Herausforderungen für Schulen bestehen, etwa im Umgang mit Verhaltensbesonderheiten oder sozialen Interaktionen, wodurch diese Kinder im schulischen Alltag eher als störend wahrgenommen werden und ihre

Akzeptanz im Regelschulbetrieb entsprechend geringer ausfallen kann. Diese Ergebnisse stehen damit im Einklang mit einer breiten Befundlage dazu, dass herausforderndes Verhalten nach wie vor als Problem inklusiver Beschulung angesehen wird.⁶¹

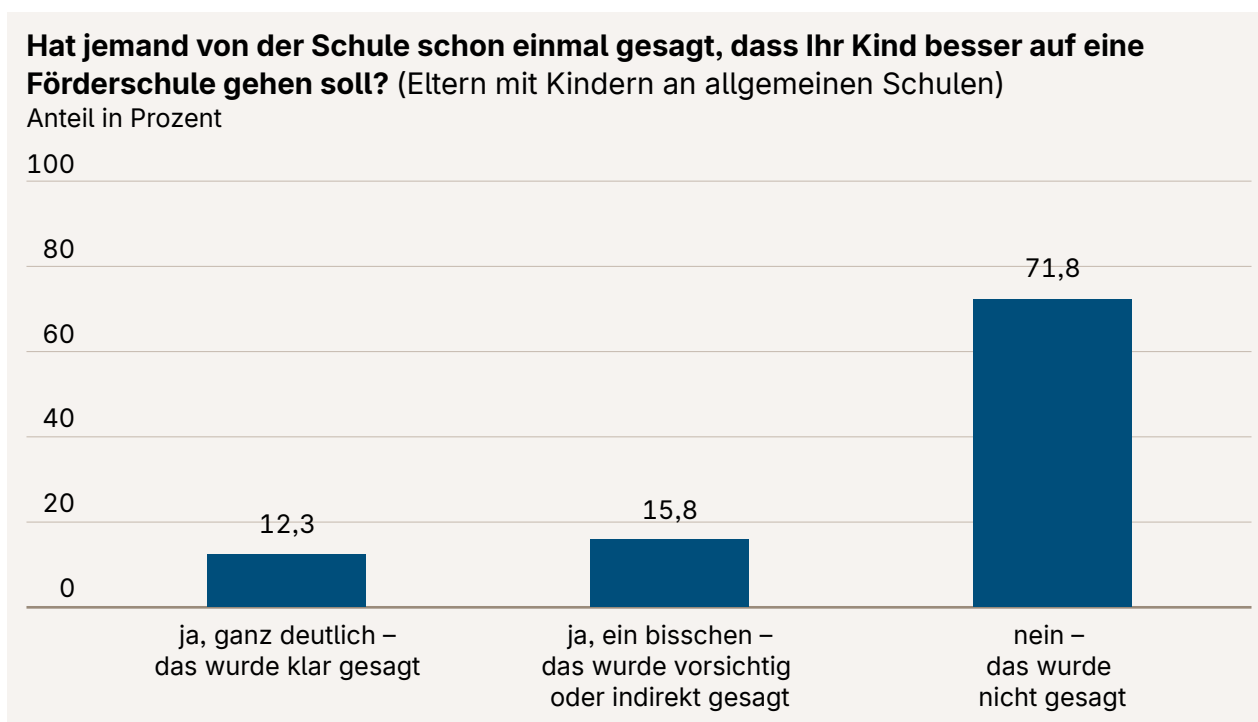
Die Auswertungen zu möglichen Verweispraktiken an Förderschulen zeigen, dass die Mehrheit der Eltern an allgemeinen Schulen keine Empfehlung erhalten hat, ihr Kind auf eine Förderschule zu schicken. Gleichzeitig berichten Eltern etwas häufiger von entsprechenden Hinweisen durch Schulpersonal als durch andere Eltern oder Mitschüler*innen. Insgesamt wird das soziale Klima an den

⁶¹ Meller (2024).

Schulen von den meisten Eltern als überwiegend unterstützend wahrgenommen, ist jedoch nicht frei von Abwertungs- oder Aussonderungslogiken in Richtung einer möglichen Umschulung auf die Förderschule. So geben 71,8 Prozent der Eltern an, dass vom Schulpersonal keine Empfehlung für einen Wechsel auf eine Förderschule ausgesprochen wurde (siehe Abbildung 43). Dennoch berichten insgesamt 28,1 Prozent der Befragten, dass dies durchaus geschehen ist – entweder ausdrücklich (12,3 Prozent) oder in vorsichtiger beziehungsweise indirekter Form (15,8 Prozent). Damit hat mehr als jedes vierte Elternteil die Erfahrung gemacht, dass

die Beschulung seines Kindes an einer allgemeinen Schule zumindest infrage gestellt oder eine Abschulung in Betracht gezogen wurde. Vor diesem Hintergrund scheint das Prinzip der Inklusion in der schulischen Praxis noch nicht durchgängig verankert zu sein. Besonders problematisch ist, dass auch indirekte oder vorsichtige Hinweise auf einen Schulwechsel als Signal verstanden werden können, dass ein Kind nicht ausreichend unterstützt werden kann oder als Belastung wahrgenommen wird. Solche Erfahrungen können das Vertrauen der Eltern in die Schule beeinträchtigen und Gefühle von Ausgrenzung hervorrufen.

Abbildung 43: Hinweise schulischer Akteur*innen auf einen Förderschulwechsel aus Sicht von Eltern an allgemeinen Schulen



Signifikant häufiger berichten Eltern von Kindern mit Autismus sowie mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen davon, dass ihnen ein Wechsel auf eine Förderschule nahegelegt wurde. In beiden Gruppen liegt der Anteil entsprechender Hinweise – deutlich oder indirekt – bei rund 35 Prozent (Cramérs V jeweils: 0.112). Auch Eltern von Kindern mit den Förderbedarfen Sprache (33,1 Pro-

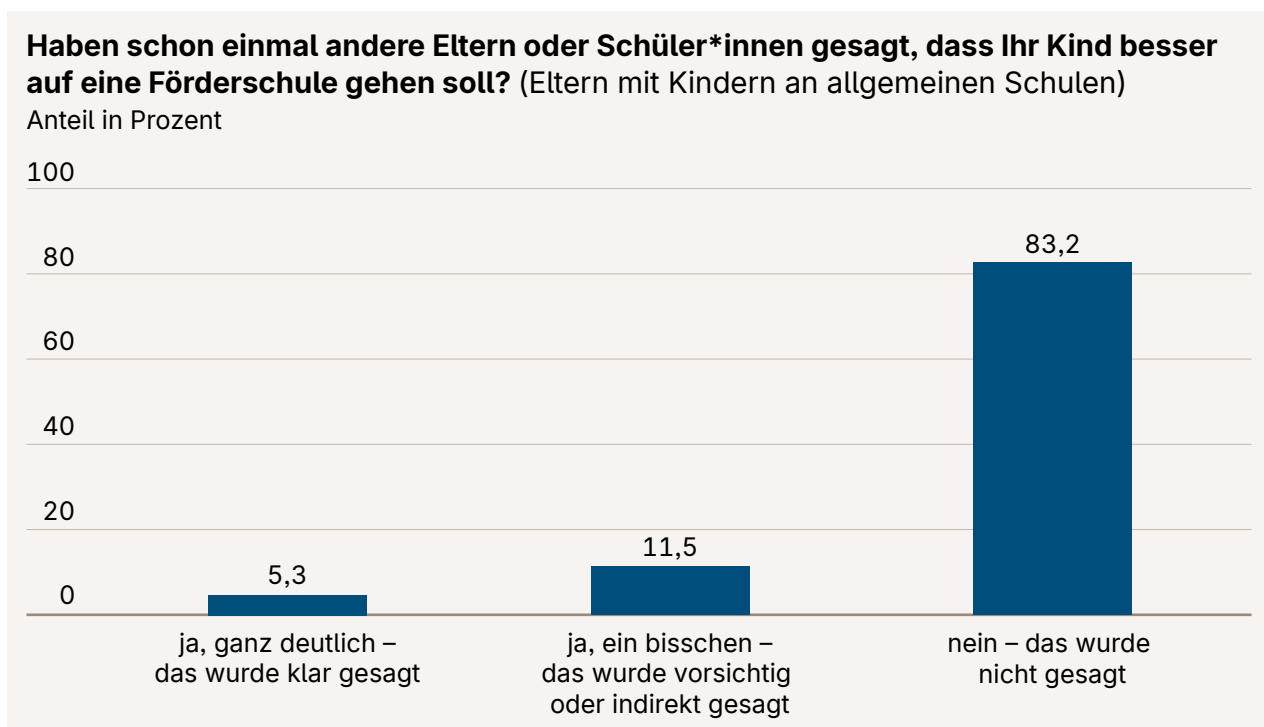
zent) und geistige Entwicklung (32,3 Prozent) berichten vergleichsweise häufig von solchen Erfahrungen, allerdings mit nur schwachem Effekt. Demgegenüber geben Eltern von Kindern mit dem Förderbedarf Hören signifikant seltener an, auf eine Förderschule verwiesen worden zu sein (schwacher Effekt; Cramérs V = 0,047) ⁶².

⁶² Kein signifikanter Zusammenhang zwischen der Art der Beeinträchtigung bzw. des Förderbedarfes und damit, dass schulisches Personal bereits geäußert hat, dass das Kind besser auf einer Förderschule beschult werden soll, besteht bei den Kategorien körperlich-motorische Entwicklung und Sehen.

Hinweise auf einen Wechsel an eine Förderschule durch Mitschüler*innen oder andere Eltern werden seltener berichtet, sind für einen Teil der Familien jedoch ebenfalls zum Teil Realität. Zwar geben 83,2 Prozent der Eltern an, dass entsprechende Bemerkungen nicht gemacht wurden, dennoch berichten 16,8 Prozent der Befragten von solchen Erfahrungen – davon 5,3 Prozent in offener und eindeutiger Form sowie 11,5 Prozent eher vorsichtig oder indirekt (siehe Abbildung 44). Auch wenn

dieser Anteil deutlich geringer ist als bei entsprechenden Hinweisen durch Lehrkräfte oder Schulleitungen, zeigt sich damit, dass Ausgrenzung nicht nur eine institutionelle, sondern auch eine soziale Dimension hat. Gerade indirekte oder bei-läufige Bemerkungen können für Kinder und Eltern belastend sein, da sie signalisieren, dass das Kind nicht selbstverständlich als Teil der Schulgemeinschaft wahrgenommen wird.

Abbildung 44: Hinweise anderer Eltern oder Schüler*innen auf einen Förderschulwechsel aus Sicht von Eltern an allgemeinen Schulen



Auch Hinweise auf einen Wechsel an eine Förderschule durch andere Eltern oder Schüler*innen betreffen insbesondere bestimmte Gruppen. Am häufigsten berichten Eltern von Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen (22,3 Prozent), Autismus (21,6 Prozent), geistiger Entwicklung (20 Prozent) und körperlichen und motorischen Entwicklungsbedarfen (18,6 Prozent) von entsprechenden Aussagen. Nur bei diesen drei Gruppen besteht ein signifikanter Zusammenhang mit schwachen Effektstärken. Es handelt sich weitgehend um dieselben Gruppen, bei denen Eltern auch häufiger berichten, dass ihnen bereits von Seiten der Schule selbst ein Wechsel an eine Förderschule nahegelegt wurde.

5.6.2 Elternbelastung

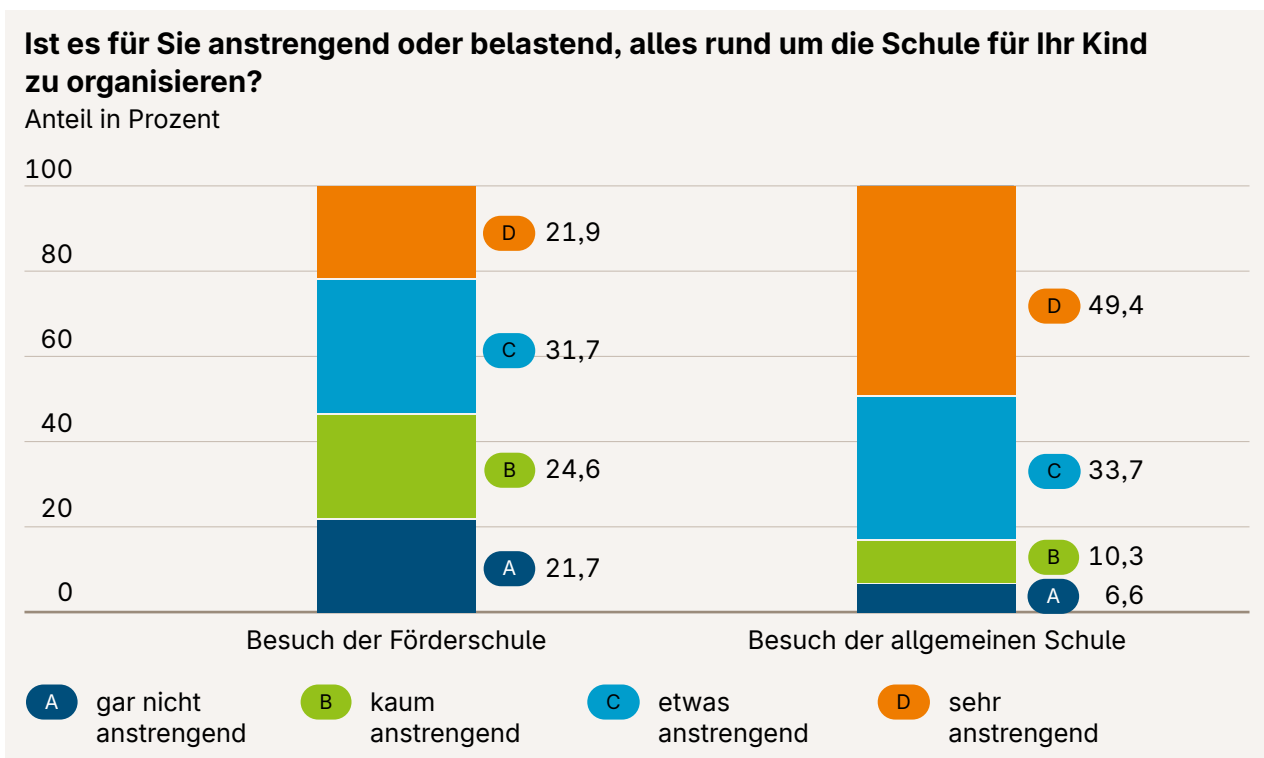
Es bestehen deutliche Unterschiede in der wahrgenommenen Belastung zwischen Eltern von Kindern an Förderschulen und allgemeinen Schulen. Während Eltern an Förderschulen die Organisation des Schulalltags zwar ebenfalls mehrheitlich als belastend erleben, bleibt die Belastung dort deutlich geringer und ausgewogener verteilt. An allgemeinen Schulen hingegen ist die Belastung signifikant höher und konzentriert sich stark im Bereich „sehr anstrengend“.

Beim Besuch einer Förderschule geben 21,7 Prozent der Eltern an, dass die Organisation rund um die Schule gar nicht anstrengend sei, weitere 24,6 Prozent empfinden sie als kaum anstrengend

(siehe Abbildung 45). Demgegenüber berichten 31,7 Prozent, dass sie die Situation als etwas anstrengend erleben, und 21,9 Prozent als sehr anstrengend. Insgesamt nehmen somit 53,6 Prozent der Eltern zumindest eine gewisse Belastung

(etwas oder sehr anstrengend) wahr, während 46,3 Prozent die Organisation als wenig oder gar nicht belastend einschätzen. Das Bild ist damit relativ ausgewogen, mit einem leichten Übergewicht auf Seiten der Belastung.

Abbildung 45: Belastungserleben von Eltern nach Schulart des Kindes (Förderschule oder allgemeine Schule)



Deutlich anders stellt sich die Situation beim Besuch einer allgemeinen Schule dar. Hier geben lediglich 6,6 Prozent an, dass die Organisation gar nicht anstrengend sei, und 10,3 Prozent empfinden sie als kaum anstrengend. Demgegenüber berichten 33,7 Prozent, dass sie die Situation als etwas anstrengend erleben, und nahezu die Hälfte (49,4 Prozent) empfinden sie sogar als sehr anstrengend. Insgesamt erleben damit 83,1 Prozent der Eltern die Organisation an allgemeinen Schulen zumindest als belastend, fast jede zweite Familie sogar in starkem Maße. Die Zusammenhangsanalysen ($\chi^2(1) 900,990; p < .001; Cramérs V=0.350$) belegen einen signifikanten Zusammenhang mit moderatem bis starkem Effekt zwischen der Beschulungsform und dem Belastungserleben der Eltern.

Besonders stark ausgeprägt ist die Belastung bei Eltern von Kindern mit Autismus: Hier berichten 66,1 Prozent der Eltern an allgemeinen Schulen,

dass die Organisation rund um die Schule „sehr anstrengend“ ist, während dieser Anteil an Förderschulen bei 30,1 Prozent liegt (siehe Abbildung 46). Auch bei Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen fällt die Belastung deutlich höher aus (57,2 Prozent an allgemeinen Schulen gegenüber 26,8 Prozent an Förderschulen). Beide Elterngruppen berichten mit zu rund 90 Prozent von Belastung. Ebenfalls hohe Werte zeigen sich bei körperlicher und motorischer Entwicklung (49,2 Prozent) sowie geistiger Entwicklung (46,4 Prozent) an allgemeinen Schulen. Vergleichsweise weniger ausgeprägt ist die Belastung bei Kindern mit Hörbeeinträchtigung. Hier liegt der Anteil der Eltern, die die Organisation als „sehr anstrengend“ empfinden, an allgemeinen Schulen bei 37 Prozent, was zwar ebenfalls deutlich über dem Wert an Förderschulen (22,7 Prozent) liegt, aber im Vergleich zu anderen Förderbedarfen niedriger ausfällt. Auch bei Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen (43,4 Prozent) oder

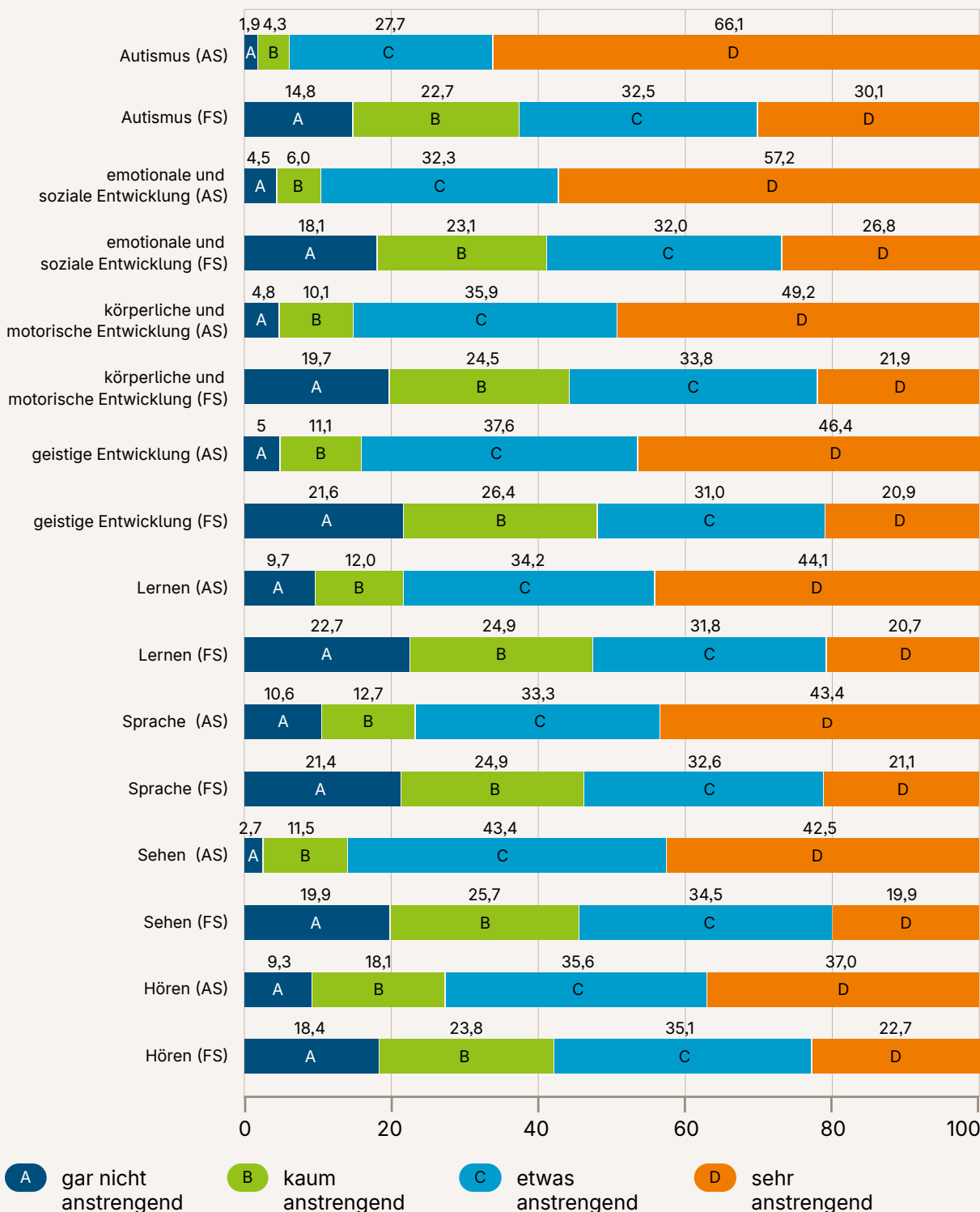
Lernbeeinträchtigungen (44,1 Prozent) ist die Belastung etwas geringer als bei Autismus oder emotional-sozialen Entwicklungsbedarfen. Die Zusammenhangsanalysen ergaben für die Diffe-

renzung nach der Beeinträchtigungsart bzw. dem Förderbedarf signifikante Unterschiede mit moderaten Effekten.

Abbildung 46: Belastungserleben von Eltern nach Art der Beeinträchtigung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf

Ist es für Sie anstrengend oder belastend, alles rund um die Schule für Ihr Kind zu organisieren? (AS: allgemeine Schulen, FS: Förderschulen)

Anteil in Prozent

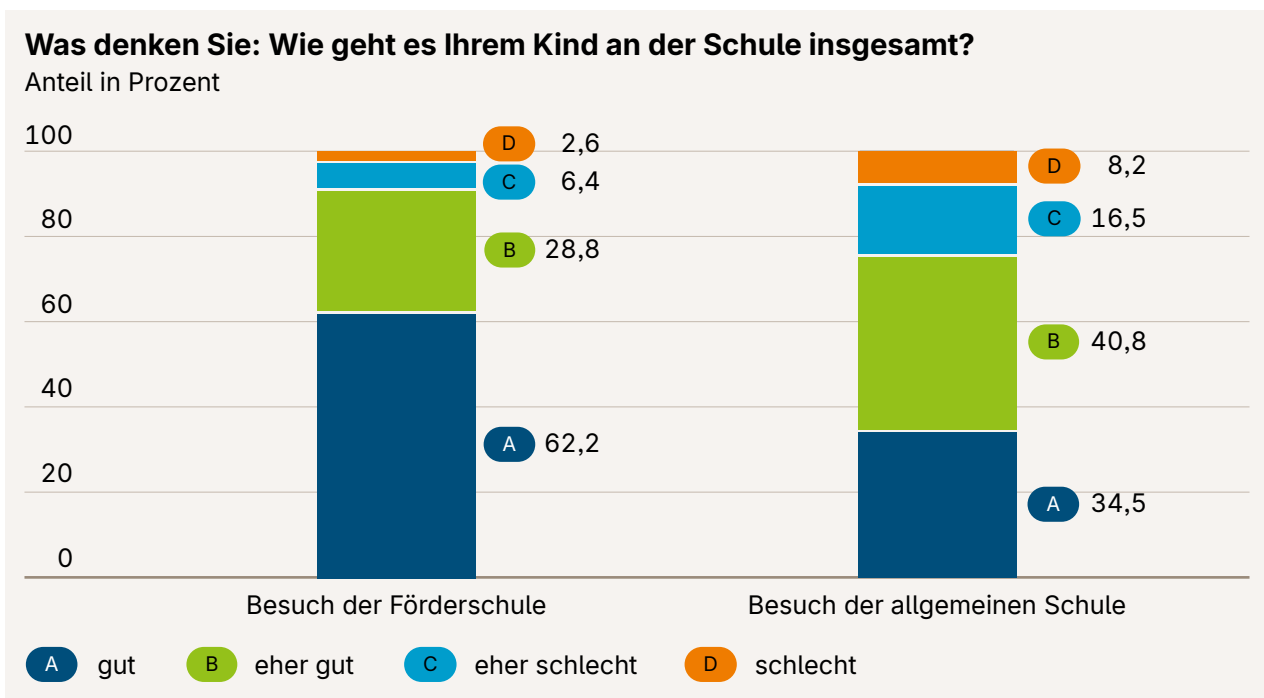


Insgesamt belegen die signifikanten Ergebnisse, dass Eltern an allgemeinen Schulen deutlich stärker in organisatorische, kommunikative und unterstützende Aufgaben eingebunden sind, um die schulische Teilhabe ihrer Kinder sicherzustellen. Förderschulen scheinen hier häufiger über etablierte Strukturen und spezialisierte Unterstützungssysteme zu verfügen, die Eltern entlasten. Besonders für Eltern von Kindern mit komplexeren Unterstützungsbedarfen – etwa im Bereich Autismus oder sozial-emotionaler Entwicklung – führt dies im Regelschulsystem zu einer erheblich höheren organisatorischen und emotionalen Belastung. Die hier ermittelten Ergebnisse sind jedoch vor dem Hintergrund zu interpretieren, dass elterliches Belastungserleben ein komplexes und mehrdimensionales Konstrukt darstellt⁶³ und in der vorliegenden Analyse nicht alle potenziell relevanten Einflussfaktoren berücksichtigt werden konnten, die mit unterschiedlichem Belastungserleben zusammenhängen.

5.6.3 Elterliche Einschätzungen zum Wohlbefinden des Kindes an der Schule

Die elterlichen Einschätzungen zum wahrgenommenen Wohlbefinden ihrer Kinder differieren signifikant mit moderatem Effekt (Cramérs V: 0,294) zwischen Förder- und allgemeinen Schulen – insgesamt betrachtet übersteigen sie sogar die Werte, die die Robert-Bosch-Stiftung unlängst schulförmübergreifend vorgelegt hat.⁶⁴ Insgesamt berichten Eltern von Kindern an Förderschulen deutlich häufiger, dass es ihrem Kind „gut“ geht (62,2 Prozent), während dieser Anteil an allgemeinen Schulen mit 34,5 Prozent deutlich niedriger ausfällt (siehe Abbildung 47). Umgekehrt geben Eltern an allgemeinen Schulen deutlich häufiger an, dass es ihrem Kind „eher schlecht“ oder „schlecht“ geht (zusammen 24,7 Prozent), während dieser Anteil an Förderschulen mit 9 Prozent deutlich geringer ist. Dies deutet darauf hin, dass das schulische Wohlbefinden aus Elternsicht an Förderschulen insgesamt positiver eingeschätzt wird.

Abbildung 47: Elterliche Einschätzung zum Wohlbefinden ihres Kindes an der Schule insgesamt



63 Helfer/Fries (2010), S. 297-312.

64 Hier gaben 20 Prozent der Schüler*innen zwischen 8 und 17 Jahren ein geringes schulisches Wohlbefinden, 71 Prozent ein mittleres und nur 8 Prozent ein hohes schulisches Wohlbefinden an (Robert Bosch Stiftung, 2024).

Diese Unterschiede zeigen sich über nahezu alle Beeinträchtigungsarten hinweg. Besonders deutlich wird dies bei Kindern mit Autismus: Während an Förderschulen 51,5 Prozent der Eltern angeben, dass es ihrem Kind „gut“ geht, liegt dieser Anteil an allgemeinen Schulen nur bei 20,7 Prozent. Gleichzeitig berichten hier 38,8 Prozent der Eltern an allgemeinen Schulen, dass es ihrem Kind „eher schlecht“ oder „schlecht“ geht, gegenüber 13,7 Prozent an Förderschulen. Ähnlich ausgeprägte Unterschiede zeigen sich bei Kindern mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen: Hier bewerten 56,4 Prozent der Eltern an Förderschulen das Wohlbefinden ihres Kindes als „gut“, während dieser Anteil an allgemeinen Schulen nur 25,8 Prozent beträgt; zugleich berichten dort 32,6 Prozent von einem eher schlechten oder schlechten Befinden. Vergleichsweise positiver fallen die Einschätzungen bei Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen aus. Bei Kindern mit Hörbeeinträchtigung berichten 46,8 Prozent der Eltern an allgemeinen Schulen, dass es ihrem Kind „gut“ geht, und nur 9,1 Prozent äußern eine negative Einschätzung („eher schlecht“ oder „schlecht“). Ähnlich verhält es sich bei Kindern mit Sehbeeinträchtigungen (47,7 Prozent „gut“, 14,9 Prozent negativ). Auch bei Kindern mit Sprachbeeinträchtigungen sowie mit körperlichen und motorischen Entwicklungsbedarfen sind die Unterschiede zwischen den Schulformen zwar deutlich, aber weniger stark ausgeprägt als bei Autismus oder sozial-emotionalen Entwicklungsbedarfen.

Das weist darauf hin, dass das schulische Wohlbefinden vieler Kinder in Förderschulen aus Elternsicht stabiler und positiver erlebt wird. Besonders für Kinder mit komplexeren Unterstützungsbedarfen – etwa im Bereich Autismus oder sozial-emotionaler Entwicklung – scheint das Regelschulsystem häufiger mit Herausforderungen verbunden zu sein, die sich negativ auf das Wohlbefinden auswirken können. Die vergleichsweise positiveren Einschätzungen bei Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen könnten darauf hindeuten, dass diese Kinder im schulischen Alltag häufiger auf Akzeptanz stoßen und seltener als störend wahrgenom-

men werden. Dadurch scheint es eher zu gelingen, den Regelschulbetrieb auf ihre Unterstützungsbedarfe anzupassen als bei solchen, die stärker mit Verhaltens- oder Interaktionsanforderungen verbunden sind.

Einschränkend ist zu erwähnen, dass die zugrunde liegenden Daten auf elterlichen Einschätzungen basieren und damit subjektive Wahrnehmungen des Wohlbefindens ihrer Kinder erfassen, nicht jedoch objektive Indikatoren schulischer Qualität oder tatsächlicher Entwicklungsverläufe. Vor diesem Hintergrund sind die Befunde vorsichtig zu interpretieren, können jedoch zugleich als Hinweis auf bestehende Herausforderungen bei der Umsetzung inklusiver Bildung an allgemeinen Schulen verstanden werden.

Dass für Eltern das Wohlbefinden ihrer Kinder ein zentrales Kriterium darstellen kann, erscheint grundsätzlich nachvollziehbar und legitim. Wenn sich dieses Bedürfnis jedoch in allgemeinen Schulen deutlich schlechter erfüllen lässt, stehen Eltern vor schwierigen Abwägungsentscheidungen. Es ist zu erwarten, dass entsprechende eigene Erfahrungen und Erwartungen und Erfahrungsberichte anderer Eltern in die Schulwahlentscheidungen der Eltern sowie möglicherweise auch in begleitende Beratungsprozesse einfließen und damit das System nachhaltig mitprägen.

Über die Unterschiede zwischen den Schulformen hinaus zeigt sich zudem ein klarer Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen schulischen Wohlbefinden der Kinder und dem Belastungserleben der Eltern. In der Gesamtstichprobe besteht ein moderater bis starker negativer Zusammenhang (Spearman $\rho = -.479$; Kendall $\tau = -.426$)⁶⁵, was bedeutet, dass ein höher eingeschätztes Wohlbefinden des Kindes mit einer geringeren elterlichen Belastung einhergeht. Dieser Zusammenhang bleibt auch unter Kontrolle der Beschulungsform bestehen und zeigt sich sowohl für Förderschulen ($\rho = -.330$) als auch für inklusive Settings ($\rho = -.395$), wenngleich in etwas abgeschwächter Form.

⁶⁵ Spearman ρ und Kendall τ sind Rangkorrelationsmaße zur Bestimmung des Zusammenhangs zwischen zwei ordinalen Variablen; der negative Koeffizient zeigt einen gegenläufigen Zusammenhang (höheres Wohlbefinden geht mit geringerer Belastung einher), und $p < .001$ weist auf eine statistisch hochsignifikante Beziehung hin.

Die Befunde deuten damit darauf hin, dass das kindliche Wohlbefinden und das elterliche Belastungserleben eng miteinander verknüpft sind und sich nicht allein durch die Schulform erklären lassen. Zugleich ist zu berücksichtigen, dass beide Variablen auf denselben subjektiven Einschätzungen beruhen, sodass gemeinsame Wahrnehmungsmuster oder Bewertungsverzerrungen den Zusammenhang mit beeinflussen können. Gleichzeitig lässt sich der Befund auch inhaltlich sinnvoll deuten: Wenn Kinder sich in der Schule wohlfühlen, reduziert dies den Unterstützungsbedarf im Alltag sowie Konflikte und Sorgen, was sich entlastend auf die Eltern auswirken kann. Umgekehrt kann ein geringes Wohlbefinden des Kindes mit erhöhtem Unterstützungsaufwand, Unsicherheiten oder emotionaler Belastung für die Eltern einhergehen.

Insgesamt unterstreicht der Befund die enge Verschränkung von kindlichem Erleben und familiärer Belastung und legt nahe, dass Maßnahmen zur Verbesserung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit Förderbedarf zugleich eine wichtige Entlastungsfunktion für Eltern haben können.

5.6.4 Fazit: Zwischen Anspruch und Realität: Begrenzte Akzeptanz und erhöhte Belastung von Kindern und Eltern in inklusiven Schulsettings

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass viele Eltern ihre Kinder an allgemeinen Schulen grundsätzlich als akzeptiert wahrnehmen. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass ein **gleichberechtigtes Willkommensein und eine selbstverständliche Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft für viele Kinder mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf nicht durchgängig gewährleistet** sind. Ein relevanter Anteil der Eltern berichtet von eingeschränkter Akzeptanz sowie von direkten oder indirekten Hinweisen, ihr Kind solle besser eine Förderschule besuchen. Besonders betroffen sind Kinder mit Autismus sowie mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen, gefolgt von Kindern mit den Förderbedarfen Sprache und geistige Entwicklung. Diese Gruppen erleben sowohl häufiger eine geringere soziale Akzeptanz im schulischen Alltag als auch häufiger Verweisungen auf eine Förderschule. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Inklusion im schulischen Alltag zwar vielfach angestrebt

wird, eine gleichberechtigte Akzeptanz jedoch noch nicht für alle Kinder gleichermaßen Realität ist und dass weiterhin selektive Ausgrenzungs- und Verweisungs-dynamiken bestehen.

Die Ergebnisse zeigen deutliche Unterschiede zwischen Förder- und allgemeinen Schulen sowohl im Hinblick auf die **elterliche Belastung als auch auf das wahrgenommene Wohlbefinden der Kinder**. Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen berichten von einer erheblich höheren organisatorischen und emotionalen Belastung: Während an Förderschulen etwa die Hälfte der Eltern die Situation als belastend erlebt, sind es an allgemeinen Schulen über 80 Prozent, wobei fast jede zweite Familie die Organisation des Schulalltags als „sehr anstrengend“ beschreibt. Besonders ausgeprägt ist diese Belastung bei Eltern von Kindern mit Autismus sowie mit emotionalen und sozialen Entwicklungsbedarfen.

Parallel dazu wird auch das **Wohlbefinden der Kinder** an Förderschulen deutlich positiver eingeschätzt als an allgemeinen Schulen. Eltern berichten hier wesentlich häufiger, dass es ihrem Kind gut geht, während negative Einschätzungen an allgemeinen Schulen deutlich häufiger vorkommen. Besonders stark zeigen sich diese Unterschiede bei Kindern mit Autismus und sozial-emotionalem Förderbedarf, während sie bei Kindern mit Sinnesbeeinträchtigungen weniger ausgeprägt sind.

Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass Förderschulen aus Sicht der Eltern sowohl entlastendere Rahmenbedingungen bieten als auch häufiger ein höheres Wohlbefinden der Kinder ermöglichen. Demgegenüber sind Eltern an allgemeinen Schulen stärker gefordert, Teilhabe aktiv zu organisieren und zu sichern, was mit einer höheren Belastung einhergeht. Gleichzeitig scheint das Regelschulsystem – insbesondere für Kinder mit komplexeren Unterstützungsbedarfen – häufiger mit Herausforderungen verbunden zu sein, die sich auch negativ auf das Wohlbefinden der Kinder und auf Belastungserfahrungen der Eltern auswirken können.

5.6.5 Menschenrechtliche Einordnung und Empfehlungen

Staatliche Verantwortung zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems wird nicht ausreichend

übernommen und Teilhabe wird in Teilen privatisiert, indem Eltern den Schulalltag an der allgemeinen Schule viel stärker organisieren müssen und dadurch deutlich mehr Belastung im Vergleich zu Eltern von Förderschulkindern empfinden.

In diesem Sinne verweisen die Befunde weniger auf ein Scheitern der Idee der Inklusion als vielmehr auf Defizite in ihrer praktischen und strukturellen Umsetzung – insbesondere im Hinblick auf Ressourcen, Unterstützungssysteme und schulische Kulturen der Anerkennung. Gleichzeitig wird deutlich, dass Förderschulen unter den gegebenen Bedingungen für einige Familien eine funktional attraktivere Option darstellen, was bestehende segregierende Strukturen stabilisieren und die Weiterentwicklung inklusiver Systeme erschweren kann.

Die Berichte von Eltern, dass ihnen geraten wurde, ihre Kinder sollten besser eine Förderschule besuchen, deuten auf einen informellen Druck und mögliche Diskriminierungen durch ableistische Erwartungen, dass Kinder in die Schule passen müssen. Es besteht dadurch das Risiko eines Systems, das Exklusion reproduziert, obwohl an der Schule die Möglichkeit von gemeinsamem Lernen

formal besteht. Besonders betroffen davon sind Förderbedarfe in den Bereichen Autismus, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache und geistige Entwicklung. Das zeigt, dass die Inklusivität von Schulen, sofern sie besteht, je nach Komplexität der Bedürfnisse unterschiedlich ist. Aus menschenrechtlicher Sicht ist das problematisch, da das Recht auf inklusive Bildung nicht abgestuft gelten darf und gerade Kinder mit höherem Unterstützungsbedarf besonders geschützt sein sollten sowie in gleichem Maße von Inklusion profitieren sollten wie andere Kinder.

Wenn Eltern das Wohlbefinden und die Akzeptanz ihrer Kinder an allgemeinen Schulen als geringer einschätzen – etwa aufgrund unzureichender Ressourcen, fehlender Unterstützung oder struktureller Barrieren, weist auch dieser Befund auf strukturelle Probleme an der allgemeinen Schule hin, die eine gleichberechtigte Teilhabe infrage stellen. Bessere Bedingungen an Förderschulen legitimieren aber nicht deren strukturelle Notwendigkeit. Dass Kinder sich oftmals an Förderschulen wohler fühlen, verweist weniger auf deren Überlegenheit als auf Defizite im Regelschulsystem. Inklusion braucht Qualität.

Empfehlungen

Das Deutsche Institut für Menschenrechte empfiehlt den Ländern im Bereich schulischer Akzeptanz, Wohlbefinden der Kinder und Belastung aus Sicht der Eltern,

- echte Inklusion mit entsprechenden Strukturen im allgemeinen Schulwesen durch schrittweise Verlagerung von Kompetenzen und Ressourcen aus der Förderschule dorthin als Lernort für alle zu schaffen sowie Eltern durch diese systemischen Angebote zu entlasten und Kindern dadurch mehr Akzeptanz und Wohlbefinden zu ermöglichen.

6 Fazit

Die vorliegende Studie schließt eine zentrale empirische Lücke in der deutschen Inklusionsforschung, indem sie erstmals eine bundesweite, quantitative Untersuchung zu Schulwahl, Beratungserfahrungen, schulischen Barrieren und Unterstützungsbedingungen aus Elternperspektive vorlegt. Sie ermöglicht eine vergleichende Betrachtung über Bundesländer, Förderbedarfe und Beschulungswege hinweg. Auf Basis einer umfangreichen Elternbefragung (N=7.462) und partizipativer Entwicklungsprozesse besteht nun eine bislang fehlende empirische Grundlage zur Analyse praktischer Hürden beim Zugang zu inklusiver Bildung.

Methodisch basiert die Studie auf einer barrierefreien, mehrsprachigen Online-Erhebung mit offener Rekrutierung, weshalb keine statistische Repräsentativität beansprucht werden kann. Die Stichprobe bildet zentrale Strukturen plausibel ab, weist jedoch Abweichungen auf – insbesondere eine stärkere Vertretung komplexerer Förderbedarfe. Dadurch könnten wahrgenommene Hürden in der Gesamterhebung tendenziell stärker ausgeprägt sein; zugleich ermöglicht dies vertiefte Einblicke in zentrale Problemlagen inklusiver Bildung.

6.1 Welche Faktoren beeinflussen die Schulwahl?

Die erste Forschungsfrage – welche Faktoren die Schulwahl beeinflussen – lässt sich klar beantworten: **Schulwahlentscheidungen werden maßgeblich durch Beratungsprozesse, diagnostische Zuschreibungen sowie elterliche Entscheidungslogiken geprägt.** Eltern entscheiden sich für eine Förderschule vor allem aufgrund erwarteter besserer Ausstattung, spezialisierter Förderung und eines stärkeren Gefühls des Willkommenseins. Die Wahl einer allgemeinen Schule wird hingegen primär mit dem Wunsch nach gemeinsamem Lernen, wohnortnaher Beschulung und besseren Bildungsabschlüssen begründet. Besonders bedeutsam ist

dabei die Rolle der Beratung: Die jeweiligen erhaltenen Empfehlungen prägen die Schulwahl stark und wirken teilweise vermittelnd zwischen Förderbedarf und Beschulungsform.

Insbesondere zur Beratungspraxis zeigen sich **regionale Muster:** In mehreren süd- und ostdeutschen Bundesländern – insbesondere Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen – dominiert eine stärker förderschulorientierte Beratung, die sich in hohen Anteilen entsprechender Empfehlungen, selteneren Hinweisen auf allgemeine Schulen sowie häufiger nicht erfüllten Elternwünschen widerspiegelt. Demgegenüber weisen norddeutsche Bundesländer und Stadtstaaten wie Schleswig-Holstein, Hamburg, Berlin sowie teilweise auch Hessen und Nordrhein-Westfalen eine stärker inklusiv ausgerichtete oder zumindest ausgewogenere Beratungspraxis auf, in der allgemeine Schulen häufiger empfohlen und auch eher als reale Alternative wahrgenommen werden. Niedersachsen und Rheinland-Pfalz nehmen dabei eine Zwischenposition ein, da zwar häufig zur Förderschule geraten wird, gleichzeitig aber inklusive Optionen vergleichsweise oft verfügbar erscheinen. Insgesamt deuten die Befunde darauf hin, dass sich die Beratungspraxis zwischen den Bundesländern systematisch unterscheidet und eng mit den jeweils vorhandenen inklusiven Strukturen und Wahlmöglichkeiten verknüpft ist.

Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass **Schulwahlentscheidungen** nicht als Ausdruck klarer Präferenzen für oder gegen Inklusion verstanden werden können. Zwar berichten viele Eltern, die Entscheidung selbst getroffen zu haben, allerdings erleben Eltern von Kindern an Förderschulen seltener echte Wahlmöglichkeiten und äußern häufiger Zweifel an der getroffenen Entscheidung. Vor dem Hintergrund der geäußerten normativen Einstellungen der Eltern wird deutlich, dass Separation in der Regel kein angestrebtes Ziel ist: Die breite Zustimmung zu inklusivem Lernen und die über-

wiegende Ablehnung einer grundsätzlichen Trennung nach Schulformen – auch unter Eltern von Kindern an Förderschulen – unterstreichen dies. Zudem geben rund 69 Prozent der Förderschul-Eltern an, dass sie sich unter besseren Bedingungen für eine inklusive Beschulung für ihr Kind entscheiden würden. Der Wunsch nach und das Potenzial für Inklusion sind also auch bei der überwiegenden Mehrheit der Eltern von Förderschülern vorhanden. Damit wird ein zentrales Spannungsfeld sichtbar: Inklusion wird grundsätzlich befürwortet, ist aus Sicht vieler Eltern jedoch an ausreichende personelle, fachliche und strukturelle Voraussetzungen gebunden. Fehlen diese, erscheint die Förderschule – insbesondere bei komplexeren Unterstützungsbedarfen – als verlässlichere Option.

Auch die **Befunde zu Schulwechseln** verstärken dieses Bild. Es zeigt sich eine deutliche Asymmetrie: Wechsel aus Förderschulen in allgemeine Schulen sind selten und meist strukturell (beispielsweise um einen Schulabschluss zu erzielen) motiviert, während Wechsel aus allgemeinen Schulen in Förderschulen häufig als Reaktion auf unzureichende Unterstützung und sozial-emotionale Belastungen erfolgen. Schulwechsel fungieren damit als Korrektiv in einem System, in dem inklusive Beschulung nicht durchgängig tragfähig umgesetzt wird und verweisen zugleich auf bestehende Exklusionsrisiken im Regelsystem.

Es wird deutlich, dass die Realisierung inklusiver Bildung nicht an einer grundsätzlichen Ablehnung des Regelschulsystems scheitert, sondern maßgeblich von dessen strukturellen Voraussetzungen, der Beratung der Eltern sowie deren Erwartungen und Hoffnungen gegenüber den Schulformen abhängt. An diesen Faktoren bemisst sich, ob die allgemeine Schule aus Sicht der Eltern ausreichende Bedingungen bietet, um Teilhabe tatsächlich zufriedenstellend umzusetzen.

6.2 Welche Erfahrungen machen Eltern in verschiedenen Schulformen?

Die zweite Forschungsfrage – welche Erfahrungen Eltern in verschiedenen Schulformen machen – zeigt ein insgesamt ambivalentes Bild mit deutlichen Unterschieden zwischen Förder- und allgemeinen Schulen.

Aus Sicht der Eltern werden Förderschulen insbesondere hinsichtlich individueller Förderung und sonderpädagogischer Expertise deutlich positiver bewertet, während allgemeine Schulen eher bei der Vermittlung schulischer Kernkompetenzen überzeugen. Gleichzeitig berichten Eltern an allgemeinen Schulen häufig von Defiziten in der personellen Ausstattung, im Fachwissen sowie bei passgenauen Unterstützungsangeboten. Inklusion erscheint hier vielfach als ressourcenabhängig und weniger als strukturell verlässlich abgesichert, was sich besonders bei spezifischen Förderbedarfen wie Hören oder Sehen zeigt.

Auch im Bereich **sozialer Teilhabe** wird ein Spannungsfeld sichtbar: Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden an allgemeinen Schulen zwar häufig grundsätzlich akzeptiert, eine gleichberechtigte Zugehörigkeit ist jedoch nicht durchgängig gewährleistet. Ein Teil der Eltern berichtet von eingeschränkter Akzeptanz sowie von direkten oder indirekten Verweisungen auf Förderschulen, insbesondere bei Kindern mit Autismus oder sozial-emotionalem Förderbedarf. Einschränkungen der **schulischen Teilhabe** bestehen hingegen in beiden Schulformen. Vorzeitiges Nach-Hause-Schicken oder temporäre Schulausschlüsse betreffen einen relevanten Teil der Kinder beider Schulformen und verweisen auf ein Kontinuum eingeschränkter Teilhabe.

Schließlich zeigen sich Unterschiede im **Wohlbefinden der Kinder** und in der **Belastung der Familien**: Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen berichten deutlich häufiger von organisatorischen und emotionalen Belastungen, während das Wohlbefinden der Kinder an Förderschulen im Durchschnitt positiver eingeschätzt wird. Insgesamt deutet sich an, dass inklusive Beschulung derzeit vielfach mit einem erhöhten Aufwand für Familien verbunden ist und nicht durchgängig stabile Rahmenbedingungen bietet.

6.3 Welche Barrieren bestehen beim Zugang zu inklusiver Bildung?

Die dritte und übergeordnete Forschungsfrage – welche Barrieren beim Zugang zu inklusiver Bildung bestehen – macht **deutliche strukturelle Hürden insbesondere an allgemeinen Schulen**

sichtbar. Aus den Angaben der Eltern ergibt sich ein Bündel zentraler Problemlagen: unzureichende sonderpädagogische Expertise, Mängel bei der individuellen Förderung, begrenzte personelle Ressourcen, lückenhafte Barrierefreiheit sowie ein weitgehendes Fehlen therapeutischer Angebote. Zudem sind Aspekte einer inklusiven Schulkultur, etwa ein unterstützendes und empathisches Miteinander, nicht durchgängig gewährleistet, und auch in der außerunterrichtlichen Betreuung fehlt häufig qualifiziertes Fachpersonal. **Förderschulen werden mit besseren Bedingungen in Verbindung gebracht**, insbesondere hinsichtlich individueller Förderung, Ausstattung sowie eines stärkeren Gefühls des Willkommenseins und einer passgenaueren Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Kindes. Insgesamt verdeutlichen diese Befunde, dass bestehende Unterschiede in den Rahmenbedingungen der Schulformen eine zentrale Hürde für die Umsetzung inklusiver Bildung darstellen.

Die Ergebnisse zu Schulwechseln verdeutlichen, dass **inklusive Bildungswege häufig weniger stabil verlaufen und bei auftretenden Passungsproblemen eher zugunsten separierender Lösungen aufgegeben werden**. Wenn Schulwechsel in die Förderschule überwiegend durch wahrgenommene Defizite der allgemeinen Schule ausgelöst und zudem häufig von der abgebenden Schule selbst angestoßen werden, weist dies auf strukturelle Grenzen inklusiver Praxis hin. Schwierigkeiten werden demnach nicht primär innerhalb der allgemeinen Schule angegangen, sondern durch eine Verlagerung in die Förderschule gelöst. Damit bleibt die Förderschule eine zentrale Auffangstruktur in einem System, das weiterhin selektiven Logiken folgt. Diese Dynamik stellt eine erhebliche Hürde für den Zugang zu inklusiver Bildung dar: Zum einen untergräbt sie die Verlässlichkeit inklusiver Bildungswege, zum anderen kann die Erwartung möglicher späterer Schulwechsel Eltern bereits im Vorfeld davon abhalten, sich überhaupt für eine allgemeine Schule zu entscheiden.

Aus den Erfahrungen von Eltern an allgemeinen Schulen (Forschungsfrage zwei) sowie den identifizierten Einflussfaktoren der Schulwahl (Forschungsfrage eins) lassen sich weitere **zentrale Hürden für inklusive Beschulung** ableiten. So zeigt sich, dass Beratungsprozesse häufig einsei-

tig zugunsten der Förderschule ausfallen und damit Bildungswege früh vorstrukturieren.

Eltern berichten an allgemeinen Schulen häufiger von einem geringeren Wohlbefinden ihrer Kinder sowie von einer hohen organisatorischen und emotionalen Belastung im Zusammenhang mit der Sicherstellung des Schulbesuchs. Auch wird deutlich, dass die soziale Akzeptanz nicht durchgängig gewährleistet ist und insbesondere bei komplexeren Behinderungen vermehrt Verweispraktiken in Richtung Förderschule auftreten. Diese Erfahrungen sind nicht nur für die betroffenen Familien und Kinder selbst bedeutsam, sondern können auch in Beratungsprozesse einfließen und dort als implizite oder explizite Referenzrahmen dienen. Wenn solche Belastungen und Unsicherheiten antizipiert werden, können sie Eltern bereits im Vorfeld davon abhalten, eine allgemeine Schule als realistische Option in Betracht zu ziehen, und so zu einer Stabilisierung förderschulorientierter Entscheidungen beitragen.

Aus Perspektive der Eltern lässt sich festhalten, dass der Anspruch auf inklusive Bildung in Deutschland bislang nicht eingelöst ist. Die Ergebnisse verdeutlichen einen erheblichen Handlungsbedarf.

6.4 Menschenrechtliche Einordnung

Deutschland ist gemäß Artikel 24 UN-BRK verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu gewährleisten und Aussonderungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen zu unterbinden. Rechtlich-politische und bildungsstatistische Analysen zeigen jedoch seit Inkrafttreten der UN-BRK im Jahr 2009 fortwährend **große Umsetzungsdefizite bis hin zu Rückschritten**.

Mit der bundesweiten Elternbefragung als Teil des Forschungsprojekts „Praktische Hürden beim Zugang zur inklusiven Schule“ wird nun eine Forschungslücke geschlossen im Hinblick auf die Fragestellung, welche praktischen Hürden bei der Suche nach Zugang von Kindern mit schweren Beeinträchtigungen (intellektuell, körperlich oder sinnesbeeinträchtigt) zu inklusiver Schulbildung bestehen. Bisher lagen Erkenntnisse dazu lediglich über die Beschreibung von Einzelfällen vor. Mit

den erhobenen sowie in dieser Analyse dargestellten und menschenrechtlich interpretierten Antworten lassen sich praktische Zugangshürden typisieren und in verallgemeinerbare Ergebnisse überführen, um weitere Gelingensbedingungen für schulische Inklusion zu formulieren. Gleichzeitig soll ein stärkeres Bewusstsein für die Lebenslagen von Kindern mit Behinderungen und ihren Familien geschaffen werden.

Zu den zentralen Erkenntnissen der in dieser Analyse dargestellten Fragenkomplexe gehört, dass **schulische Inklusion breiten Zuspruch bei Eltern von Kindern mit Behinderungen erfährt** – unabhängig davon, ob ihre Kinder eine allgemeine oder eine Förderschule besuchen. Schulwahlentscheidungen beruhen vielmehr auf den Struktur- und Ausstattungsproblemen des Doppelschulsystems, die vor allem darauf beruhen, dass fachliche, sächliche und finanzielle Ressourcen im Förderschulsystem hängenbleiben. Die Förderschule wird von einem Teil der Eltern nicht als bevorzugte, sondern mit Blick auf die meist qualitativ nicht vergleichbare Regelschulalternative als Kompromiss gewählt – eine Entscheidung gegen unzureichende Rahmenbedingungen, nicht gegen Inklusion. Eine zukunftsfähige und menschenrechtskonforme Bildungspolitik muss daher systematisch die Qualität und Verlässlichkeit inklusiver Angebote im Regelsystem ausbauen, damit Eltern ihrem bevorzugten Wunsch nach inklusiver Bildung für ihr Kind nachgehen können.

Damit Inklusion nicht symbolisch bleibt, **muss das allgemeine System ausreichend ressourcen- und kompetenzgestützt auf Transformation hin zu einer inklusiven Beschulung ausgerichtet sein**. Über 90 Prozent der befragten Eltern fordern eine gute inklusive Ausstattung des Regelsystems. Die mangelnde Inklusionsfähigkeit des Regelsystems verhindert andernfalls die Wahrnehmung des Rechts auf inklusive Bildung vieler Kinder mit Behinderungen. Die Gewährleistung von inklusiver Bildung darf nicht weiter individualisiert werden,

sondern muss mit verbindlichen Mindeststandards systemisch verankert sein. Andernfalls – auch das belegen die Antworten der Eltern – bleibt die Belastung der Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen hoch, indem sie den Schulalltag stärker organisieren müssen als Eltern von Förderschulkindern. Die Verlagerung der staatlichen Verantwortung auf die Eltern ist unzulässig; vielmehr muss der Staat die notwendigen strukturellen Voraussetzungen bereitstellen und einen Systemwechsel herbeiführen.

Das politisch oft zitierte **Elternwahlrecht ist ein bloßes Scheinwahlrecht, wenn nicht auch wohnortnahe Angebote einer hochwertigen inklusiven Beschulung vorhanden sind**, was – wie die Befragung gezeigt hat – häufig nicht der Fall ist. Zudem ist das Recht auf inklusive Bildung ein Recht des Kindes, nicht der Eltern. Ein dauerhaftes Vorhalten einer Wahlmöglichkeit durch das staatliche Schulsystem widerspricht der Verpflichtung aus der UN-BRK, wonach eine inklusive Schulstruktur den Bedürfnissen eines jeden Kindes gerecht werden muss. Ohne einen Plan, wie die Sonderstrukturen überwunden werden können, steht ein dauerhaftes Elternwahlrecht mit der UN-BRK nicht im Einklang. In einem inklusiven Schulsystem bräuchte es gar kein Elternwahlrecht hinsichtlich der Schulform.

Am Ende der Kapitel zu den Ergebnissen der Elternbefragung finden sich jeweils **Empfehlungen**, deren Umsetzung Politik und Verwaltung angehen müssen, um das bestehende Bildungssystem so zu reformieren, dass es alle Menschen mit und ohne Behinderungen optimal fördert und niemanden wegen einer Behinderung ausgrenzt. Ohne ein inklusives Bildungssystem, in dem Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam lernen, kann der Aufbau einer inklusiven Gesellschaft nicht gelingen und das Recht auf inklusive Bildung nicht eingelöst werden.

7 Literatur

Adl-Amini, Katja u. a. (2025): Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers). In: Beck, Katja u. a. (Hg.): Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Band 2. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 43–64

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022> (abgerufen am 27.04.2026)

Autor*innengruppe Bildungsberichterstattung (2024): Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024> (abgerufen am 27.04.2026)

Bastges-Lienschöft, Christina u. a. (2020): Warum wechseln Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf von der allgemeinen Schule in die Förderschule? In: Zeitschrift für Inklusion 2020(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/549/417> (abgerufen am 27.04.2026)

Bellenberg, Gabriele (2012): Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Schulformwechsel_in_Deutschland.pdf (abgerufen am 27.04.2026)

Dorrance, Carmen (2010): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Fickenscher, Florian / Kannevischer, Sybille / Wagner, Michael (2010): Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule? Schule für Kinder und Jugendliche mit überwiegend sonderpädagogischem Förderbedarf Geistige Entwicklung aus der Elternperspektive. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 61(7), S. 255–260

Forsa (2025): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrkräften. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2025-05-06_Bericht_forsa-Inklusion_Bund.pdf (abgerufen am 27.04.2026)

Franek, Muriel / Maykus, Stephan (2016): Möglichkeiten und Grenzen der Einführung der inklusiven Schule im Kontext von Elternentscheidungen. In: Maykus, Stephan u. a. (Hg.): Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen für die Praxis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 232–245

Galeano Weber, Elena M. (2025): Determining special educational needs in Germany: Current status and the coherence of the rationale of support recommendations. In: European journal of special needs education 40(5), S. 977–933 <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2457258>

Gasterstädt, Julia / Kistner, Anna / Adl-Amini, Katja (2020): Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. In: Zeitschrift für Inklusion 2020(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551/426> (abgerufen am 27.04.2026)

Grassau, Jutta (2013): Schulwahlentscheidungen. Eine qualitative Analyse elterlicher Begründungsmuster beim Übertritt in die Sekundarstufe. Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Haas, Benjamin u. a. (2025): Diagnostische Praxis zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe in ausgewählten Förderschwerpunkten. In: Beck, Katja (Hg.): Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung: Band 2. Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung. Münster: Waxmann, S. 25–42

Helfer, Daniela / Fries, Alfred (2010): Belastungen in Familien mit behinderten Kindern unter ausgewählten Aspekten. In: Behindertenpädagogik 49(3), S. 297–312

Helbig, Marcel / Steinmetz, Sebastian (2021): Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. In: Zeitschrift für Soziologie 50(3-4), S. 241–258. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0017>

Klemm, Klaus / Seitz, S. / Zorn, D. (2023): Inklusion in Deutschland: Daten und Entwicklungen 2021/22. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Picture_Park/2023-09/Factsheet_Inklusion_im_deutschen_Schulsystem_2021_22.pdf (abgerufen am 27.04.2026)

Klicpera, Christian / Gasteiger-Klicpera, Barbara (2003): Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der für ihre Kinder geeigneten Schulform – Aussagen der Eltern. In: Heilpädagogische Forschung 29(3), S. 133–147

Klicpera, Christian / Gasteiger-Klicpera, Barbara (2005): Einstellung der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf zum integrativen Unterricht. Vergleich der Eltern von Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen. In: Heilpädagogische Forschung 31(1), S. 20–27

Klicpera, Christian / Gasteiger-Klicpera, Barbara (2006): Anliegen und Erwartungen der Eltern von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den Schulbesuch ihrer Kinder. Ein Vergleich der Eltern von integrativ und in Sonderschulen unterrichteten Schülern. In: Sonderpädagogische Förderung 51(2), S. 191–208

Kölm, Jenny / Gresch, Cornelia (2021): Elterliche Schulwahlmotive und der Besuch einer Förderschule oder einer allgemeinen Schule bei Kindern mit und Kindern ohne Zuwanderungshintergrund. In: Empirische Sonderpädagogik 13(3), S. 267–285

Kratz, Isabel / Martens, Matthias (2024): Professionalisierung zwischen Zumutung und Begrenzung – zum pädagogisch-didaktischen Handeln von Schulbegleiter:innen in multiprofessionellen Settings. In: Zeitschrift für Inklusion 19(5), S. 43–64. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/813/579> (abgerufen am 27.04.2026)

Kroworsch, Susann (2023): Inklusive Schulbildung: Warum Bund und Länder gemeinsam Verantwortung übernehmen sollten, 2. geänderte Auflage. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

Kultusministerkonferenz (2018): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 213: Vorausberechnung der Schüler- und Absolventenzahlen 2016 bis 2030. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_213_Vorausberechnung_der_Schueler-und_Absolventen.pdf (abgerufen am 27.04.2026)

Kuntsche, Annette (2026): Schulwechsel aus dem gemeinsamen Unterricht an spezialisierte Schulen für Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung. Eltern erzählen von Biographien institutioneller Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Maaz, Kai / Zunker, Nicky / Neumann, Marko (2018): Schulwahlverhalten von Eltern im Übergang nach der Grundschule. Theorie und Forschungsstand. In: Porsch, Raphaela (Hg.): Der Übergang von der Grundschule auf weiterführende Schulen. Grundlagen für die Lehrerbildung, Fortbildung und Praxis. Münster: Waxmann, S. 59–88

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2024): Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf (abgerufen am 27.04.2026)

Neumann, Philip u. a. (2017): Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In: Link, Pierre-Carl/Stein, Roland (Hg.): Schulische Inklusion und Übergänge. Berlin: Frank & Timme, S. 39–48

Peters, Susanne (2015): Elternperspektiven auf schulische Inklusion. Qualitative Studien zur Schulformwahl. Weinheim: Juventa Verlag

Rackles, Mark (2021): Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse. Berlin: Mark Rackles Consulting

Ratz, Christoph/Dworschak, Wolfgang/Zentel, Peter (o. J.): Entwicklungen der Schüler*innenzahlen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. (laufendes Forschungsprojekt). <https://www.sonderpaedagogik.uni-wuerzburg.de/g/forschungsprojekte/entwicklung-der-schueler-innenzahlen-im-foerderschwerpunkt-geistige-entwicklung-szge/> (abgerufen am 27.04.2026)

Robert Bosch Stiftung (2024): Deutsches Schulbarometer 2024: Befragung Schüler*innen. Ergebnisse von 8- bis 17-Jährigen und ihren Erziehungsberechtigten zu Wohlbefinden, Unterrichtsqualität und Hilfesuchverhalten. Stuttgart. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/documents/2024-11/241112_rbs_studie_schulbarometer_Q4-2024_V3.pdf (abgerufen am 27.04.2026)

Sasso, Isabella (2025): Schulausschluss als exkludierende Praxis inklusiver Schulen – Perspektiven autistischer Schüler:innen. In: *Gemeinsam Leben* (3), S. 152–159 <https://doi.org/10.3262/GL2503152>

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf (abgerufen am 27.04.2026)

Serke, Björn (2019): Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen. Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Heilbrunn: Klinkhardt

Stange, Eva-Maria/Melzer, Wolfgang/Ludwig, Luise (2008): Schulformwechsel vom Gymnasium zur Mittelschule. In: *Die Deutsche Schule* 100(3), S. 336–346. https://www.pedocs.de/volltexte/2023/27264/pdf/DDS_2008_3_Stange_et_al_Schulformwechsel_vom_Gymnasiumn.pdf (abgerufen am 27.04.2026)

Steinmetz, Sebastian (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos

Strecker, Alica/Helbig, Jana/Hanf, Alicia (2025): Teilhabe in Schule durch additive Interventionen? In: *Zeitschrift für Bildungsforschung* 15(3), S. 611–627 <https://doi.org/10.1007/s35834-025-00480-x>

Sturm, Tanja (2023): Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht: Leistung – Differenz – Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer Verlag

Weisser, Jan (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript

8 Anhang

8.1 Abbildungen

Abbildung 1:	Exklusionsquoten der Länder 2025 und ihre Veränderung gegenüber 2009	12
Abbildung 2:	Elternangaben zu beteiligten Personen bei der Schulwahlentscheidung	32
Abbildung 3:	Elternwunsch hinsichtlich der besuchten Schulform (Förderschule vs. allgemeine Schule)	33
Abbildung 4:	Wahrgenommene Wahlmöglichkeit zwischen Förder- und allgemeiner Schule aus Sicht der Eltern	34
Abbildung 5:	Entscheidungsgründe von Eltern für den Besuch einer Förderschule	36
Abbildung 6:	Entscheidungsgründe von Eltern für den Besuch einer allgemeinen Schule	38
Abbildung 7:	Entscheidungsgründe für den Besuch einer Förder- bzw. allgemeinen Schule	39
Abbildung 8:	Entscheidungsgründe gegen eine allgemeine Schule mit Inklusion	41
Abbildung 9:	Entscheidungsgründe gegen eine Förderschule	43
Abbildung 10:	Einschätzungen von Eltern von Kindern an Förderschulen zu einem möglichen Besuch einer allgemeinen Schule bei geeigneten Bedingungen	49
Abbildung 11:	Prävalenz von Schulwechsellern unter den befragten Eltern	53
Abbildung 12:	Entscheidungsakteure für den Schulwechsel	55
Abbildung 13:	Gründe der Eltern für den Wechsel von der allgemeinen Schule an die Förderschule	57
Abbildung 14:	Gründe für Eltern zum Wechsel von der Förderschule an die allgemeine Schule	58
Abbildung 15:	Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer Förderschule	61
Abbildung 16:	Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer Förderschule, nach Beeinträchtigung/Förderschwerpunkt	62
Abbildung 17:	Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer Förderschule, nach Bundesland	63
Abbildung 18:	Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer allgemeinen Schule	64

Abbildung 19: Häufigkeit berichteter Empfehlungen für den Besuch einer allgemeinen Schule, nach Beeinträchtigung/Förderschwerpunkt	65
Abbildung 20: Themen der Beratung zur Schulform des Kindes	68
Abbildung 21: Elternangaben zu in Beratungen genannten Vor- und Nachteilen von Schulformen	70
Abbildung 22: Elternangaben zur insgesamt am häufigsten empfohlenen Schulart	72
Abbildung 23: Elternangaben zur insgesamt am häufigsten empfohlenen Schulart, nach Bundesland	73
Abbildung 24: Einschätzungen der befragten Eltern zur Trennung von Kindern mit und ohne Behinderung nach Schulform	78
Abbildung 25: Wahrnehmung der befragten Eltern dazu, wie belastend andere Menschen gemeinsame Beschulung einschätzen	80
Abbildung 26: Einschätzungen der befragten Eltern zur Ausstattung von Schulen für gemeinsames Lernen	81
Abbildung 27: Elternangaben zur Passung der Unterrichtsmaterialien zum Lernstand des Kindes	84
Abbildung 28: Elternangaben zum vorhandenen Fachwissen für Kinder mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf	85
Abbildung 29: Einschätzungen der befragten Eltern zur Bedeutung von Lernfortschritten in Deutsch und Mathematik aus Sicht der Schule	86
Abbildung 30: Häufigkeit von Unterricht in Deutscher Gebärdensprache aus Sicht der Eltern	87
Abbildung 31: Wahrnehmung der Eltern zu schulischen Thematisierungen von Taubheit und Taubenkultur	88
Abbildung 32: Einschätzungen der befragten Eltern zum Fachwissen der Schule für blinde und sehbehinderte Kinder	89
Abbildung 33: Einschätzungen der Eltern zur Verfügbarkeit unterstützender Hilfsmittel für blinde und sehbehinderte Kinder im Unterricht	90
Abbildung 34: Elterliche Einschätzungen zur Inklusions- und Unterstützungsqualität an allgemeinen Schulen	91
Abbildung 35: Nichtteilnahme am Schulunterricht in Abhängigkeit von der Beschulungsform	93
Abbildung 36: Angaben der Eltern zum vorzeitigen Nachhause-Schicken ihres Kindes durch die Schule	94
Abbildung 37: Elternangaben zu Ausschlüssen des Kindes vom Schulbesuch auf Initiative der Schule	95
Abbildung 38: Angaben von Eltern mit Kindern an allgemeinen Schulen zur aktuellen Nutzung von Schulbegleitung oder Integrationshilfe	97

Abbildung 39: Einschätzung von Eltern mit Kindern an allgemeinen Schulen zur Verlässlichkeit der Schulbegleitung bzw. Assistenz	97
Abbildung 40: Unterrichtsteilnahme auch unter Wegfall der Schulbegleitung möglich? (Eltern von Kindern an allgemeinen Schulen)	98
Abbildung 41: Akzeptanz von Kindern mit Behinderungen oder sonderpädagogischen Förderbedarf an allgemeinen Schulen	103
Abbildung 42: Akzeptanz von Kindern mit Behinderungen an allgemeinen Schulen, nach Beeinträchtigungsart bzw. Förderschwerpunkt	104
Abbildung 43: Hinweise schulischer Akteur*innen auf einen Förderschulwechsel aus Sicht von Eltern an allgemeinen Schulen	105
Abbildung 44: Hinweise anderer Eltern oder Schüler*innen auf einen Förderschulwechsel aus Sicht von Eltern an allgemeinen Schulen	106
Abbildung 45: Belastungserleben von Eltern nach Schulart des Kindes (Förderschule oder allgemeine Schule)	107
Abbildung 46: Belastungserleben von Eltern nach Art der Beeinträchtigung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf	108
Abbildung 47: Elterliche Einschätzung zum Wohlbefinden ihres Kindes an der Schule insgesamt	109

8.2 Tabellen

Tabelle 1: Vergleich der Erhebungsgesamtheit zur Gesamtzahl sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen im Schuljahr 2024/2025 (KMK-Statistik), nach Bundesland	23
Tabelle 2: Verteilung der Erhebung nach Bundesland und Schulart (Förderschule /allgemeine Schule)	25
Tabelle 3: Zusammenhang von Schulwahlmotiven und der tatsächlichen Beschulungsform	37
Tabelle 4: Zusammenhang zwischen Motiven der Entscheidung <i>gegen</i> die Förderschule oder allgemeine Schule und der tatsächlich angewählten Beschulungsform	44
Tabelle 5: Zentrale Einflussfaktoren auf die Schulwahl: Ergebnisse eines multivariaten Modells	46
Tabelle 6: Einflussfaktoren auf die Schulwahl: Ergebnisse einer logistischen Regressionsanalyse	47
Tabelle 7: Zusammenhang von Beratungsinstanz und der tatsächlichen Beschulungsform	67
Tabelle 8: Zusammenhang von Beratungsthemen und der tatsächlichen Beschulungsform	69
Tabelle 9: Zusammenhang von in Beratungen genannten Vor- und Nachteilen von Schulformen und der tatsächlichen Beschulungsform	70
Tabelle 10: Schulempfehlung nach Art der Beeinträchtigung bzw. des sonderpädagogischen Förderbedarfs	74

Impressum

HERAUSGEBER

Deutsches Institut für Menschenrechte
Zimmerstraße 26/27 | 10969 Berlin
Tel.: 030 259 359-0 | Fax: 030 259 359-59
info@institut-fuer-menschenrechte.de
www.institut-fuer-menschenrechte.de

ANALYSE I JUNI 2026

ISBN 978-3-949459-91-7 (Print)
ISBN 978-3-949459-92-4 (PDF)

ZITIERVORSCHLAG

Schabram, Greta/Kroworsch, Susann (2026):
Inklusive Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit.
Ergebnisse einer bundesweiten Befragung
von Eltern von Kindern mit Behinderungen.
Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte

LIZENZ



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>



TITELFOTO

© iStock.com / FatCamera

SATZ

Bonifatius GmbH

GRAFIK S. 12

WEBERSUPIRAN.berlin

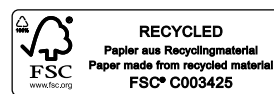
DRUCK

Druck und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG

Gedruckt auf 100 % Altpapier



natureOffice.gmbh/DE-077-367729



Dieses Druckerzeugnis ist mit dem Blauen Engel ausgezeichnet.

Deutsches Institut für Menschenrechte

Zimmerstraße 26/27
10969 Berlin

www.institut-fuer-menschenrechte.de