

Inklusion im Bildungsraum. Eine Analyse von Bildungsteilhabe entlang von Inklusionsquoten, soziostrukturellen Merkmalen und räumlichen Relationen von Schulen

Radoslaw Miroslaw Huth¹, Anja Hackbarth²

¹IU Internationale Hochschule

²Universität Mainz

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird dargelegt, wie die unterschiedlich starke Bildungsteilhabe von Schüler*innen mit zugeschriebenem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) auf der Ebene des formalen Zugangs zu den allgemeinbildenden Schulen durch sozialräumliche und -strukturelle Bedingungen zu erklären ist. In der exemplarischen Analyse einer Bildungsregion findet sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen den sozialstrukturellen Merkmalen der Schulstandorte und der Höhe der Inklusionsquoten. Den theoretischen Rahmen der Analyse bildet der Ansatz des Neo-Institutionalismus, der Schulen als lose gekoppelte Systeme betrachtet.

Inclusion dans l'espace éducatif. Une analyse de la participation scolaire en fonction des taux d'inclusion, des caractéristiques socio-structurelles et des relations spatiales des écoles.

Résumé

Cet article montre comment les différents degrés de participation à l'éducation des élèves à besoins éducatifs spéciaux (BES) au niveau de l'accès formel aux écoles d'enseignement général peuvent être expliqués par les conditions socio-spatiales et socio-structurelles. Dans l'analyse exemplaire d'une région éducative, on constate une corrélation claire entre les caractéristiques socio-structurelles des sites scolaires et le niveau des taux d'inclusion. Le cadre théorique de l'analyse est fourni par l'approche du néo-institutionnalisme, qui considère les écoles comme des systèmes faiblement couplés.

Inclusion in educational space. An analysis of educational participation along inclusion rates, sociostructural characteristics and spatial relations of schools.

Abstract

In this paper, we show how the different levels of educational participation of students with special educational needs (SEN) at the level of formal access to general education schools can be explained by socio-spatial and socio-structural conditions. In the exemplary analysis of an

educational region, a clear correlation is found between the socio-structural characteristics of school locations and the level of inclusion rates. The theoretical framework of the analysis is provided by the approach of neo-institutionalism, which views schools as loosely coupled systems.

1 Einleitung

Durch die von der Bundesregierung im Jahre 2009 durchgeführte Ratifizierung der UN-Konvention bezüglich der Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) sind die Bundesländer zu einer Umsetzung von Inklusion in Schulen verpflichtet. Die Umsetzung der Inklusion unterliegt dabei an öffentlichen Schulen bundeslandspezifischen gesetzlichen Regelungen, die sich im Hinblick auf die Inklusionsverständnisse und die zu treffenden Maßnahmen unterscheiden (Blanck 2015; Mißling und Ückert 2014). Das wird auch in den regional deutlich variierenden Inklusions- und Förderschulbesuchsquoten sichtbar (Klemm 2018). Auf regionale Unterschiede von Bildungsteilhabe und -erfolg verweisen neben dieser bildungspolitisch gerahmten Perspektive der Umsetzung der Inklusionsforderung insbesondere auch jüngere empirische Studien aus dem Bereich der Bildungsforschung (u.a. Weishaupt 2019; Kemper und Goldan 2019; Kemper 2011).

In dem folgenden Beitrag untersuchen wir den Einfluss regionaler bzw. räumlicher Dimensionen auf die Umsetzung der Inklusionsforderung. Letzteres operationalisieren wir über die Veränderung der Inklusionsquoten auf einer kleinräumigen Ebene. Dafür fokussieren wir auf einen städtischen Bildungsraum und untersuchen hier die Schulen, die innerhalb eines Bildungsraumes agieren. Die Untersuchung zur Umsetzung der bildungspolitischen Maßgabe der Inklusion erfordert einen theoretischen Analyserahmen, der sowohl Merkmale von Schulen als Organisation als auch deren Umgang mit formalen Vorgaben berücksichtigt. Eine mögliche Perspektive dafür bietet die Theorie des Neo-Institutionalismus, wobei für unsere Untersuchung vor allem die Abhängigkeit der Organisation von ihrer institutionellen Umwelt und die Praktiken, die oftmals nur lose mit der eigentlichen Aktivitätsstruktur der Einrichtungen verbunden sind, im Vordergrund stehen.

Im nachfolgenden Kapitel erörtern wir den Begriff der losen Kopplung im Sinne des Neo-Institutionalismus (Kap. 2). Anschließend stellen wir die Forschungsbefunde zu Schulforschung im Kontext der organisationalen und sozialräumlichen Bedingungen dar (Kap. 3). Im empirischen Teil gehen wir auf unsere Hypothesen, Daten und Vorgehensweisen sowie die deskriptiven und die inferenzstatistischen Ergebnisse der Auswertungen ein (Kap. 4). Wir schließen den Beitrag mit einem Fazit ab (Kap. 5).

2 Neo-Institutionalismus

Meyer und Rowan (2009, 28) haben gezeigt, dass die operative Ebene i.S. von „Praktiken und Prozeduren“ einer Organisation entkoppelt von der formalen Ebene einer Organisation auftreten kann. Wenn Schulen (inkl. das spezifische Gefüge eines Bildungsraums) das Konzept der Inklusion aufgrund gesetzlicher Vorgaben in ihre formale Struktur aufnehmen, ändert sich zwar die Formalstruktur der Organisation, das operative Handeln kann aber davon unberührt

bleiben. Im Rahmen der Organisationsforschung konnte festgestellt werden, dass Organisationen die Programme und Verfahrensweisen in ihre Strukturen übernehmen, die keinen Einfluss auf die Effizienz ihres Handelns haben (Meyer und Rowan 1977, 347). So ist das Einräumen einer Beschulung von Schüler*innen mit SPF an den allgemeinbildenden Schulen, die Etablierung von Entscheidungsgremien sowie regionaler inklusiver Schulbündnisse im Sinne des Neo-Institutionalismus eine Antwort auf formale Vorgaben (DiMaggio und Powell 2009, 66). Dass sich mit der Anpassung nicht auch die organisationalen Praktiken verändern müssen, wird mit dem Begriff der „losen Kopplung“ (Weick 2009) umschrieben. Mit diesem Konzept können die Unterschiede zwischen den Schularten als auch zwischen den einzelnen Schulen im Hinblick auf den Umgang mit Inklusion, die im Rahmen eines Bildungsbündnisses agieren, erklärt werden. Die lose Kopplung wird dadurch möglich, dass die Organisationsziele bei der Entstehung von Bildungsbündnissen unscharf oder sogar widersprüchlich sind, was die einzelnen Schulen zur Entwicklung eigener Strategien im Bereich der Inklusion herausfordert. Es wird hier explizit von einer losen Kopplung und nicht von einer vollständigen Entkopplung der Schulen innerhalb des inklusiven Schulbündnisses ausgegangen. Demnach existieren Schulen als Bestandteile des Systems nebeneinander ohne feste Kopplungen, so dass aus den Handlungen einer Schule nicht die Reaktion der weiteren Schulen vorhergesagt werden können. Beispiele für lose Kopplung sind Dezentralisierung, Delegation von Ermessensspielräumen oder eine schwache Koordination (Weick 1976, 5). Alle diese Phänomene können innerhalb der inklusiven Schulbündnisse beobachtet werden. Der Begriff der Kopplung, so wie in der Theorie des Neo-Institutionalismus definiert, stellt einen möglichen Erklärungsansatz für den Umgang mit der Inklusionsforderung durch die einzelnen Schulen dar. Das Handeln von Schulen als Organisationen, die in einem Spannungsfeld zwischen den tatsächlichen Handlungen, Anforderungen seitens Umfelds und internen Zielen agieren, wird dabei auch durch die Schulkulturtheorie (Helsper 2008), die Theorie der lernenden Organisationen (Argyris und Schön 1978) und den situativen Ansatz (Kieser 2002) erklärt. Diese drei Ansätze werden im Folgenden zugunsten der Theorie des Neo-Institutionalismus vernachlässigt, was sich vor allem aus der Erklärkraft für die empirischen Daten begründet.

3 Schulforschung und Sozialraum

Die Forschung zu Schulen im Kontext sozialräumlicher Bedingungen setzt entweder an Organisationen, sprich Schulen, oder an den geographischen bzw. sozialen Räume an. In der letzten Kategorie finden sich Forschungsarbeiten, die den Raum als Ursache für Bildungserfolg und -teilhabe betrachten (Kemper und Weishaupt 2011). Der Sozialraum lässt sich dabei entweder durch Schuleinzugsbezirke, durch Verwaltungseinheiten (Gemeinde bzw. Kommunen) oder durch Gebiete mit entsprechender Sozialstruktur operationalisieren. Die Bedeutung des Sozialraums wird in verschiedenen Studien aus dem Bereich der Bildung (Deinet 2004; Deinet und Icking 2005), der sozialen Arbeit (Dieckbreder 2016), der Jugendarbeit (Krisch 2009) und der Migrationsforschung (Reutlinger und Vellacott 2017) herausgearbeitet. In diesen Studien wird der Sozialraum als Einflussgröße auf soziale Praktiken und Entscheidungsmechanismen der institutionellen Akteure betrachtet. So verweisen z.B. Studien von Ditton (2007; 2013) und Radtke (2004) auf bedeutsame sozial-räumliche Unterschiede zwischen den Schulen, die sich vor allem in der Aufnahme und den Versetzungen von Schüler*innen sowie in Schullaufbahneempfehlungen zeigen.

In den Studien, die Schulen als Organisationen betrachten, wird die Schule und zugleich der Sozialraum als bedeutsamer Faktor für die Entscheidungsmechanismen hinsichtlich der Aufnahme, der Versetzungen und auch Übergangsempfehlungen betrachtet. Durch die Untersuchung von Schulangebotsstrukturen auf der Ebene der Einzelschulen in zwei Städten in NRW kam Sikorski (2007) zum Schluss, dass sich die einzelnen Schulen in der Aufnahme von Schüler*innen mit spezifischen migrationsbezogenen Merkmalen spezialisieren. So hat eine Schule beispielsweise einen hohen Anteil an Spätaussiedlern, eine andere an Ausländern und die dritte an Kindern mit Migrationshintergrund ohne deutsche Sprachkenntnisse.

Ähnlich verweist auch die Studie von Weishaupt (2019) auf Zusammenhänge zwischen den Einzelschulprofilierungen in bestimmten Regionen, wie z.B. den Förderschulen mit spezifischem Förderschwerpunkten in Landkreisen, mit den Inklusions- und Förderschulbesuchsquoten. Bei den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten mit geringer Anzahl an Schüler*innen, wie z.B. Sprachheilförderung, Hören oder Sehen, sinkt die Förderquote, wenn sich in dem Wohnortkreis keine Förderschule des entsprechenden Förderschwerpunktes befindet. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Diagnose des sonderpädagogischen Förderbedarfs unter anderem in einem Zusammenhang mit der Verfügbarkeit des Förderschulangebots steht (Weishaupt 2019, 257).

Des Weiteren ist für die Analyse der Umsetzung der Inklusion die Dimension des Migrationshintergrundes und des Ausländerstatus bedeutsam (Kornmann 2013; Kemper und Goldan 2019). So zeigt Kemper (2011) auf, dass in Landkreisen (in NRW) mit einem geringen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Wahrscheinlichkeit für die Zuweisung eines SPF's überproportional für eben diese Bevölkerungsgruppe im Vergleich zu deutschen Schüler*innen steigt. Ähnlich stark variieren auch die Inklusionsquoten der Schulen (Schulen mit mindestens einer Schüler*in mit SPF) und die Förderschulbesuchsquote auf der Kreisebene (in NRW) (Kemper und Goldan 2019). In manchen Kreisen ist die Quote an Schulen mit inklusiver Beschulung doppelt so hoch wie die der Nachbarkreise, was ebenso für die Quote der Förderschulen (auf Kreisebene) gilt (ebd.). Eine Untersuchung auf der Kreisebene aller Bundesländer von Dietze (2011) zeigte, dass in einigen Kreisen (20 von 429) die Förderschulbesuchsquote bei den nicht deutschen Schüler*innen dreimal so hoch ist wie die der deutschen Schüler*innen. Auf der Ebene der Stadtquartiere lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem Anteil an Sozialgeldbeziehern in einem Quartier mit deutschsprachigen Kompetenzen sowie der Fähigkeit zum Zählen bei sechsjährigen Kindern zum Zeitpunkt der Einschulungsuntersuchungen (Groos und Kersting 2019) herstellen. Der Kontexteffekt der Quartiere, in denen die Kinder wohnten, ist zwar schwach aber dennoch statistisch bedeutsam (ebd.).

Die Komposition von Schüler*innen an den einzelnen Schulen ist dabei nicht nur das Ergebnis der Zusammensetzung der Bevölkerung in den Sozialräumen der Schulen, sondern auch das Ergebnis von Entscheidungsprozessen. Einerseits können Entscheidungen der Familien zu Segregationseffekten auf der Ebene von Schulen führen. So kann z.B. die Anmeldepraxis der Eltern mit hohen Bildungsaspirationen die Segregation an den Schulen verstärken (Baur und Häussermann 2009). Andererseits befördern aber auch Schulprofilierungen an spezifischen Standorten die Entstehung homogener sozialer Milieus (Heinrich, Altrichter und Soukup-Altrichter 2011). Die soziostrukturellen Merkmale eines Gebietes, wie beispielsweise der Anteil an Migranten, der Anteil an Ausländern, der Anteil an Erwerbslosen und der Anteil an Beschäftigten in der Industrie sowie die Wohnungsleerstandsquote, stehen ebenso im Zusammenhang mit den elterlichen Entscheidungen über die Wahl der weiterführenden Schule wie die räumliche Distanz zu einem Gymnasium und einer Gesamtschule von einer

Grundschule. Je kleiner die Entfernung zwischen dem Gymnasium und der Grundschule, desto höher ist die Übergangsquote von dieser Grundschule auf ein Gymnasium (Jeworutzki und Schröpfer 2019). Auf der Grundlage von Individualdaten der Schüler*innen in Bremen haben beispielsweise Makles, Schneider und Terlinden (2019) aufgezeigt, dass vor allem die Muttersprache und der Migrationshintergrund des Kindes, die elterliche Entscheidung über den Besuch einer anderen Schule als der nächst gelegenen mitbeeinflussen.

Die hier zitierten Forschungsbefunde liefern Hinweise auf die Bedeutsamkeit sozialräumlicher Merkmale für die Schulforschung. Sie zeigen insgesamt, dass der Kontext der Schulen in einem Zusammenhang mit der Schülerkomposition steht. Im nachfolgenden Kapitel stellen wir unsere Forschungshypothesen dar, die allesamt die Höhe des sonderpädagogischen Förderbedarfs der einzelnen Schulen in Abhängigkeit von sozialräumlichen Faktoren betreffen.

4 Empirische Analyse

4.1 Forschungsfrage und Hypothesen

In der folgenden Analyse wird der Frage nachgegangen, welche Rolle sozialräumliche Faktoren, wie die Sozialstruktur der Schulstandorte und die Kopplung innerhalb der Bildungsräume bei der Umsetzung der Inklusion spielen. Inklusion wird im Sinne der formalen Teilhabe von Schüler*innen mit SPF an den einzelnen Schulen über die Inklusionsquote, d.h. als Quote der Schüler*innen mit SPF an den allgemeinbildenden Schulen (kurz: SPF-Quote), operationalisiert (Klemm 2018).

Die im Kapitel 3 zitierten Studien liefern Hinweise auf verschiedene Strategien zur Aufnahme der Schüler*innen in Abhängigkeit von der Sozialstruktur der Schulstandorte. Diese Befunde wollen wir auf die Bedingungen der Inklusion übertragen und replizieren, wobei wir vor allem die Inklusionsquoten an den Einzelschulen in Abhängigkeit von den sozialstrukturellen Faktoren auf der Stadtbezirksebene analysieren wollen. Auf der Mesoebene werden dabei die Einzelschulen verortet, die sich auf dem Gebiet der Stadt Frankfurt befinden und zugleich derselben Schulaufsichtsbehörde unterstehen. Als Makroebene definieren wir die Stadtbezirke, in denen die Schulen angesiedelt sind.

Die Annahme einer losen Kopplung im Sinne des Neo-Institutionalismus führt zu der Frage, ob Schulen, die in ähnlichen soziostrukturellen Milieus agieren, auch die gleichen Quoten an Schüler*innen mit SPF und damit einen ähnlichen Umgang mit der bildungspolitischen Inklusionsforderung aufweisen. Das Agieren der Schulen in einem Sozialraum hat zur Folge, dass der Umgang mit der Inklusion an einer Schule die anderen Schulen beeinflussen kann. Die unterschiedlichen SPF-Quoten an den Einzelschulen könnten das Ergebnis von informellen Absprachen zwischen den Schulen, aber auch von informeller Profilbildung der Schulen sein. Ein möglicher Zusammenhang zwischen der Entfernung und dem Unterschied in der Höhe der Inklusionsquoten würde die Bedeutung der Kopplung der Schulen an das Schulbündnis unterstreichen und sowohl die Rolle des Sozialraums als auch Abstimmungen bzw. Rollenzuweisungen der Schulen innerhalb eines Bildungsraumes bestätigen. Wenn der Unterschied in der Höhe der SPF-Quoten zwischen zwei Schulen einer Dyade gering ausfällt, dann ließe sich diese Tatsache als ein Hinweis auf eine feste Kopplung interpretieren. Eine lose Kopplung würde bedeuten, dass – trotz einer Eingebundenheit in ein Schulbündnis und einer ähnlichen Sozialstruktur der Bevölkerung – unterschiedlich hohe SPF-Quoten festzustellen

sind. Eine alternative Erklärung der unterschiedlich hohen SPF-Quoten könnten die finanziellen Anreize liefern. Nach Klemm (2020) unterscheidet man generell zwei Formen der Zuweisung von Personalressourcen: eine schülerbezogene und eine systemische. In Hessen handelt es sich um eine Mischform aus den beiden Ansätzen, woraus nicht abgeleitet werden kann, welche Rolle sie für den Umgang der Schulen mit Inklusion spielen.

Aufgrund der raumbezogenen Überlegungen prüfen wir folgende Hypothese:

H1: Mit steigender räumlicher Distanz zwischen den Schulen einer Dyade, erhöht sich der Unterschied zwischen den Schulen in der Höhe der SPF-Quote.

Die Schulen befinden sich in Stadtbezirken mit unterschiedlicher Sozialstruktur, was zur folgenden Hypothese führt:

H2: Es besteht ein Zusammenhang zwischen den sozialstrukturellen Merkmalen des Stadtgebietes (wie Ausländerquote, Anteil der Deutschen mit Migrationshintergrund, Einkommen und Arbeitslosenquote) und der SPF-Quote an den Schulen. Je höher die Ausländerquote, der Anteil der Deutschen mit Migrationshintergrund und die Arbeitslosenquote in einem Stadtbezirk sind, desto höher ist die SPF-Quote an den Schulen. Je höher das Einkommen in einem Stadtbezirk ist, desto geringer ist dort die SPF-Quote.

Die Förderschulbesuchsquote von etwa 3,5 % in Frankfurt am Main und die Inklusionsquote von etwa 2 % zeigen, dass immer noch ein erheblicher Teil der Schüler*innen mit SPF an Förderschulen beschult wird. Die Existenz einer Förderschule in der unmittelbaren Nähe zu einer allgemeinbildenden Schule kann die Entscheidung über die inklusive Beschulung beeinflussen. Die Entscheidung für oder gegen eine inklusive Beschulung wird vor allem dann von der räumlichen Nähe bzw. Distanz zur Förderschule beeinflusst, wenn das Kind (aufgrund der räumlichen Nähe) sowohl auf einer Förder- als auch auf einer weiterführenden Schule gleichermaßen beschult werden kann. Dies führt zur folgenden Hypothese:

H3: Je geringer die räumliche Distanz zwischen einer Grund- oder einer weiterführenden Schule und einer Förderschule, desto niedriger ist die SPF-Quote an der untersuchten Schule.

Die Existenz der verschiedenen Schulformen im Sekundarbereich I und II zeigt, dass mit deren Ausrichtung auf spezifische Qualifikationsziele (z.B. Vorbereitung auf eine Berufsausbildung, Vermittlung einer allgemeinen Bildung, das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife an Gymnasien) verschiedene Schwerpunkte in der Profilbildung gelegt werden, was die Schulen zu entsprechenden Umgangsformen mit der Inklusion veranlasst. Vor allem an Gymnasien ist ein geringerer Anteil an Schüler*innen mit SPF zu erwarten als an den anderen Schulformen. Dies ist vor allem durch verschiedene Profile der Schularten bedingt. Diese Überlegung führt zur folgenden Hypothese:

H4: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Schulform und der Inklusionsquote im Sekundarbereich I und II. Es wird eine geringere SPF-Quote an den Gymnasien als an den anderen weiterführenden Schulen erwartet.

Die vierte Hypothese erfüllt zudem den Zweck der Drittvariablenkontrolle bei der Überprüfung der ersten drei Hypothesen bei den weiterführenden Schulen. Die Befunde zu den ersten drei Hypothesen werden um den eigenständigen Effekt der Schulformen bereinigt. Alle von uns postulierten Zusammenhänge werden sowohl für die gesamte SPF-Quote als auch differenziert für den Förderschwerpunkt Lernen untersucht. Letzteres ist vor allem bedeutsam, da dies der Förderschwerpunkt ist, mit dem eine Überrepräsentanz von

Schüler*innen mit Migrationszuschreibung (Kornmann 2013) und in armutsgefährdeten Lebenslagen (Euen, Vaskova, Walzebung und Bos 2015) assoziiert ist.

4.2 Daten und Methode

Für die Analyse wurden schulstatistischen Daten aus der Vollerhebung aller Grund- und weiterführenden Schulen in Frankfurt am Main verwendet. Diese wurden durch das Hessische Kultusministerium zur Verfügung gestellt. Die Daten über die Sozialstruktur stammen vom Amt für Statistik der Stadt Frankfurt am Main. Die privaten Schulen wurden aus der quantitativen Analyse ausgeschlossen, weil wir Schulen untersuchen möchten, die inklusive Schulbündnisse bilden und es sich damit um ein stark gekoppeltes System handeln sollte.

Die quantitative Analyse der Bedeutung des Sozialraums für den Umgang mit der Inklusionsforderung erfolgte mit Hilfe statistischer Auswertung von Dyaden der Schulen. Zu jeder Dyade gehören zwei Schulen, die sich in unmittelbarer Nähe zueinander befinden. Die 73 Grundschulen bilden insgesamt 394 Dyaden und die 58 weiterführenden Schulen 510 Dyaden. Die weiterführenden Schulen bilden mehr Dyaden als die Grundschulen, was vor allem durch unterschiedlich groß ausgewählte Distanzen bedingt ist. Die Distanzen wurden so gewählt, dass jede Schule mindestens eine Dyade bilden kann. Auf diese Weise hat die Gruppe der Grundschulen und die Gruppe der weiterführenden Schulen je eine Schule, die nur eine Dyade bilden, im Durchschnitt bildet jede Grundschule 5,4 Dyaden und jede weiterführende Schule 8,8. Die Nachbarschaft wurde durch die räumliche Distanz operationalisiert, wobei bei den Grundschulen die maximale Entfernung 3000 m und bei den weiterführenden Schulen 4000 m beträgt. Die Entfernungen wurden so gewählt, dass jede Schule mindestens eine Nachbarschule besitzt und zugleich die Anzahl der unmittelbaren Nachbarn überschaubar bleibt. Bei den Distanzen handelt es sich um Entfernungen in der Luftlinie zwischen den Standorten der Schulen¹. Die soziostrukturellen Merkmale der Schulen (siehe Tabelle 1 und 2) beziehen sich auf Stadtbezirke, in denen sich die Schulen befinden. Die Stadtbezirke sind unterschiedlich groß, wobei es Bezirke ohne Schulen und Bezirke mit bis zu 7 Schulen gibt. In der Untersuchung wurde sowohl die gesamte SPF-Quote als auch die SPF-Quote mit dem Schwerpunkt Lernen als abhängige Variable verwendet. Die aufgestellten Hypothesen beziehen sich auf beide Sachverhalte, wobei die Eingrenzung auf einen Förderschwerpunkt Konsequenzen für die Analyse des Sozialraumes haben kann. In Frankfurt am Main gab es im Schuljahr 2017/18 insgesamt 21 Förderschulen, davon 6 mit dem Schwerpunkt Lernen. Das bedeutet, dass die räumliche Entfernung zu diesen Förderschulen größer ist als generell zu allen Förderschulen. Zwecks Vermeidung der Multikollinearität der unabhängigen Variablen, die die Sozialstruktur der Stadtbezirke beschreiben, wurde ein Sozialindex gebildet. Der Sozialindex charakterisiert die Sozialstruktur der Stadtbezirke mit folgenden Merkmalen: Arbeitslosenquote (Anteil der Arbeitslosen an den Einwohner*innen mit Hauptwohnung im Alter von 15 bis 64 Jahren am 31. Dezember 2018 nach SGB II und nach SGB III), Einkommen (Median der Entgelte der sozialversicherungspflichtigen Vollzeitbeschäftigten), Ausländerquote (Anteil der Personen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit im Alter der 6- bis 13-Jährigen) und Anteil der Deutschen mit Migrationshintergrund (deutsche Staatsangehörige im Alter 6 bis 13 Jahren, wobei entweder sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde). Aus diesen vier

¹ Die Entfernungen wurden anhand der räumlichen Koordinaten der Schulen und deren euklidischen Distanzen berechnet. Alle geostatistischen Operationen wurden mit der Software R durchgeführt.

sozialstrukturellen Merkmalen wurde mit Hilfe der Hauptkomponentenanalyse mit einem Faktor und der „geominQ“ Rotation ein Sozialindex erzeugt.

Die Hypothesenüberprüfung wurde mit Hilfe der Bayesschen hierarchischen linearen Regression durchgeführt, die eine simultane Betrachtung von Gruppen bzw. Dyaden und Einzelschulen erlaubt. Im Unterschied zur frequentistischen Statistik, werden die Ergebnisse nicht als Punktschätzungen, sondern als Konfidenzintervalle ausgegeben. Wenn der Konfidenzintervall die 0 beinhaltet, dann lässt sich keine eindeutige Richtung des Zusammenhangs feststellen und der Zusammenhang wird somit als nicht existent interpretiert. Für die untersuchte Fragestellung hat die Bayesstatistik gegenüber der frequentistischen Statistik folgende Vorteile: die Ergebnisse sind auch bei geringen Fallzahlen unverfälscht, die Anwendung ist auch bei nichtlinearen Modellen möglich und die Daten können aus Vollerhebungen stammen (Broscheid und Gschwend 2003). Die abhängige Variable für das Überprüfen der Hypothese 1 ist der Unterschied zwischen den SPF-Quoten der Schulen in einer Dyade im Schuljahr 2017/18. Für die Hypothesen 2 bis 4 ist die Höhe der SPF-Quote im Schuljahr 2017/18. Die Parameterschätzung der Regressionen bezieht sich damit auf Dyaden und nicht auf einzelne Schulen.

4.3 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden zuerst die deskriptiven Statistiken über die Untersuchungsregion beschrieben, dann die Befunde grafisch dargestellt und im letzten Abschnitt die Ergebnisse der Regressionsanalysen, die zwecks Hypothesentests durchgeführt wurden, behandelt. Im Untersuchungsgebiet beträgt die Förderquote im Schuljahr 2017/18 (ohne Privatschulen) 5,6 % und die Inklusionsquote (ohne Privatschulen) 2,1%. Die Inklusionsquote des Schwerpunktes Lernen beträgt (ohne Privatschulen) 1,3% und der Schwerpunkt Lernen stellt somit den größten Anteil an allen Schwerpunkten dar.

Tabelle 1: Deskriptive Statistik der Grundschulen

Variable	N	M	SD	Min	Max
Schulische Merkmale:					
SPF-Quote (in %)	73	2,3	1,9	0,00	10,2
SPF-Quote LE (in %)	73	1,0	1,0	0,00	4,3
Anzahl der Schüler*innen	73	307,9	87,0	54,0	488,0
Distanz zur FS (in m)	73	1.200,9	755,3	14,3	3.779,0
Distanz zur FS LE (in m)	73	1.860,3	895,3	14,3	6.294,2
Distanz zur GS (in m)	73	2.108,5	653,8	218,0	2.995,9
Sozialstrukturelle Merkmale:					
Einkommen (in €)	73	3.884,2	762,5	2.642,0	6.174,0
Arbeitslosenquote (in %)	73	3,6	1,4	1,1	7,4
Ausländerquote (in %)	73	18,1	8,6	6,8	66,2
Deutsche mit Migrationshintergrund (in %)	73	52,3	10,7	24,1	72,0

Quelle: Amt für Statistik Frankfurt am Main (2018) und Hessisches Kultusministerium (2018), eigene Berechnungen

Anmerkungen: FS = Förderschulen, FS LE = Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Als Grundlage für die Berechnung von Distanzen zu anderen Grundschulen (GS) wurden Dyaden und folglich der Radius bis zu 3.000 m angewandt.

Tabelle 2: Deskriptive Statistik der weiterführenden Schulen

Variable	N	M	SD	Min	Max
Schulische Merkmale:					
SPF-Quote (in %)	58	2,8	4,1	0,0	20,0
SPF-Quote LE (in %)	58	2,1	2,8	0,0	9,9
Anzahl der Schüler*innen	58	663,3	334,7	100,0	1.371,0
Distanz zur FS (in m)	58	1.193,7	901,9	45,9	3.736,0
Distanz zur FS LE (in m)	58	1.884,2	1.138,2	223,1	4.821,0
Distanz zu weiterführenden Schulen (in m)	58	2.402,8	1.027,7	72,0	3.996,0
Sozialstrukturelle Merkmale:					
Einkommen (in €)	58	4.080,7	910,2	2.642,0	6.174,0
Arbeitslosenquote (in %)	58	3,6	1,6	1,1	6,8
Ausländerquote (in %)	58	18,9	9,6	6,4	50,6
Deutsche mit Migrationshintergrund (in %)	58	50,2	10,3	32,8	72,0

Quelle: Amt für Statistik Frankfurt am Main (2018) und Hessisches Kultusministerium (2018), eigene Berechnungen

Anmerkungen: FS = Förderschulen, FS LE = Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Als Grundlage für die Berechnung von Distanzen zu anderen weiterführenden Schulen wurden Dyaden und folglich der Radius bis zu 4.000 m angewandt.

Aus den Tabellen 1 und 2 lassen sich die wichtigsten Kennzahlen des Untersuchungsgebietes ablesen. Vor allem die SPF-Quoten und die Distanzen zu den Förderschulen und zu den Nachbarschulen weisen große Spannweiten auf. Bei den Distanzen zu den Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen sind die Spannweiten noch größer.

Die Abbildungen 1 bis 4 zeigen die Schulen mit den SPF-Quoten und die Entfernungen zwischen ihnen. In Abbildung 1 ist zu sehen, dass die Grundschulen relativ gleichmäßig auf dem Gebiet der Stadt verteilt sind und die Schulen, die sich in der Mitte der Stadt befinden, tendenziell mehr Dyaden bilden. Die Schulen, die sich eher am Rande der Stadt befinden, haben in der Regel weniger Nachbarn. Außerdem sind unterschiedlich hohe SPF-Quoten zu sehen. Diese variieren zwischen 0% und 10% (siehe Tabelle 1). Bei den weiterführenden Schulen ist ebenfalls eine größere Dichte an Dyaden in der Mitte des Stadtgebietes zu beobachten. Je weiter eine Schule vom Zentrum entfernt ist, desto weniger Dyaden bildet sie. Die Spannweite der SPF-Quoten liegt zwischen 0% und 20% (siehe Tabelle 2). Ähnlich wie bei der gesamten SPF-Quote sind hier unterschiedlich hohe SPF-Quoten der Schulen zu sehen. Die Struktur der Schullandschaft lässt keine Muster hinsichtlich der Verteilung der SPF-Quoten erkennen. Die alleinige Betrachtung der SPF-Quoten auf den Abbildungen 1 bis 4 ohne Berücksichtigung der sozialräumlichen Faktoren spricht für eine zufällige Verteilung von Schulen mit niedrigen bzw. hohen SPF-Quoten.

Abbildung 1: Grundschulen mit den SPF-Quoten (im Schuljahr 2017/18) und die Beziehungen zu den Nachbar-schulen

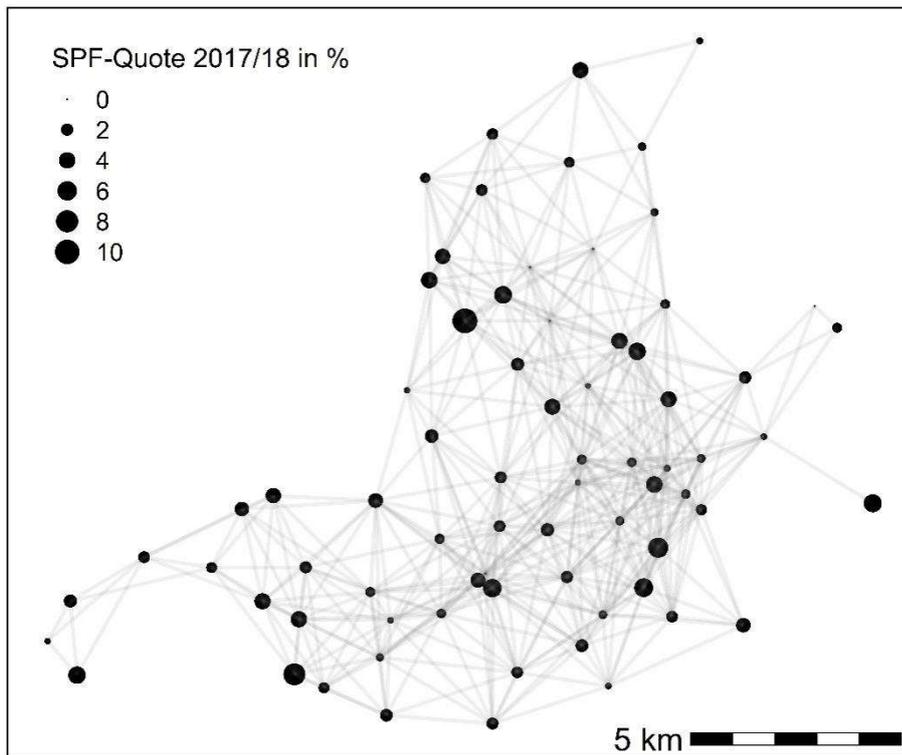


Abbildung 2: Weiterführende Schulen mit den SPF-Quoten (im Schuljahr 2017/18) und die Beziehungen zu den Nachbarschulen

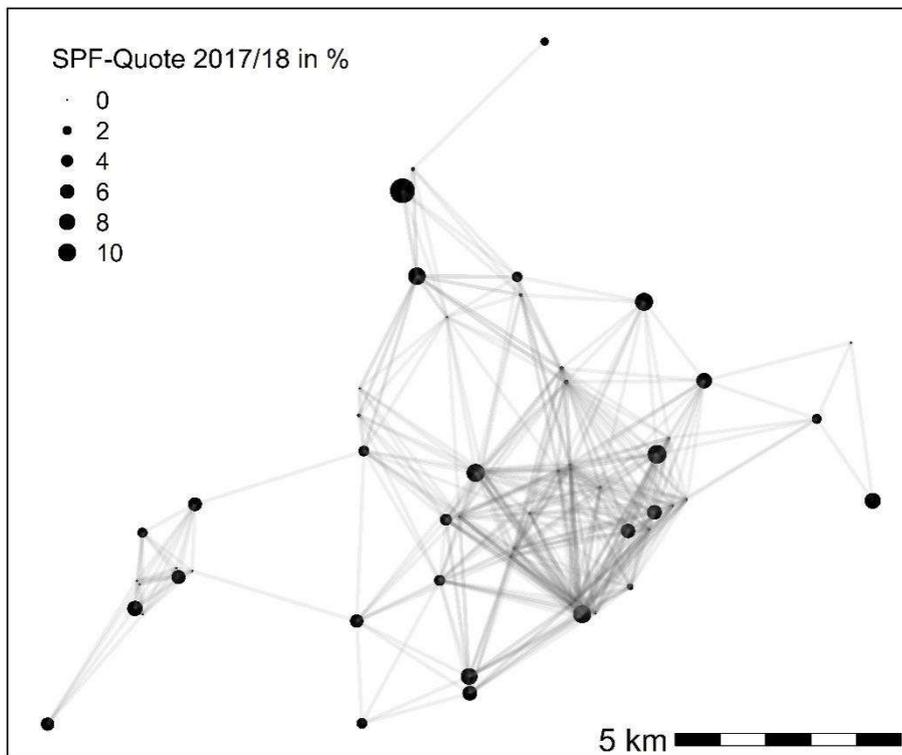


Abbildung 3: Grundschulen mit den SPF-Quoten LE (im Schuljahr 2017/18) und die Beziehungen zu den Nachbarschulen

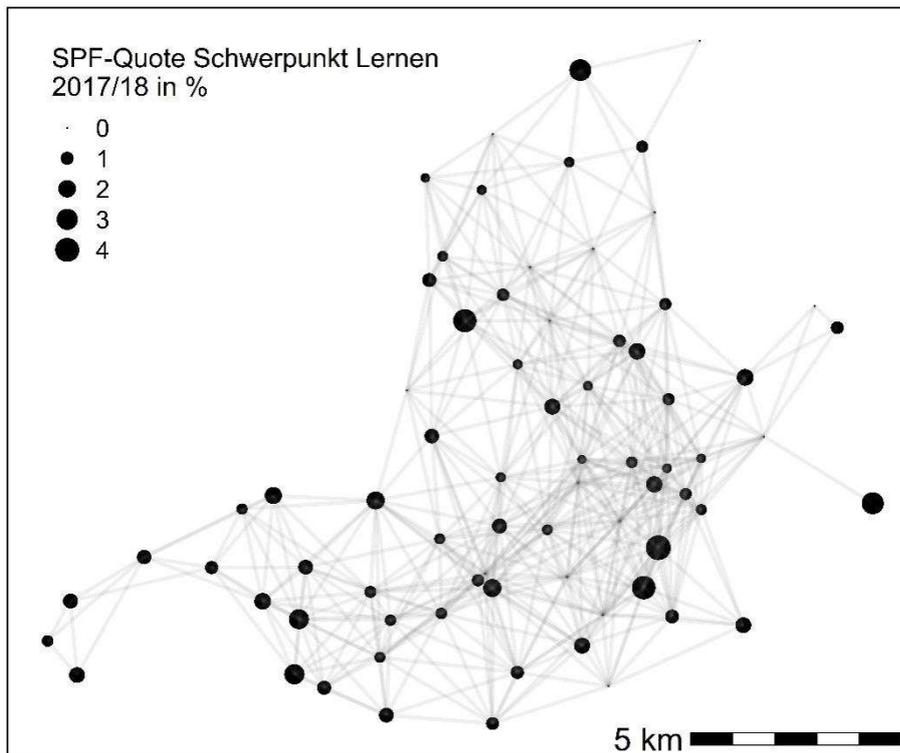
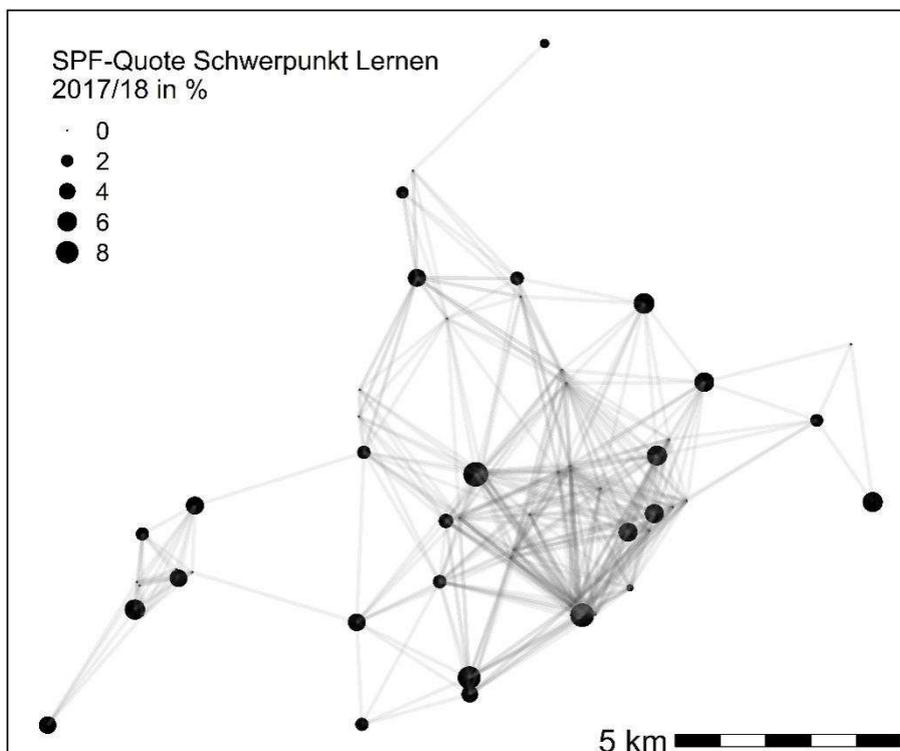


Abbildung 4: Weiterführende Schulen mit den SPF-Quoten LE (im Schuljahr 2017/18) und die Beziehungen zu den Nachbarschulen



In der Tabelle 3 bis 6 sind die Ergebnisse der Bayesschen hierarchischen linearen Regression dargestellt, die es ermöglichen, die Hypothesen zu überprüfen. In den Tabellen 3 und 4 sind die Ergebnisse der Überprüfung der ersten Hypothese, in den Tabellen 5 und 6 sind die Ergebnisse der Hypothesentests 2 bis 4 dargestellt. Die Intraklassen-Korrelation (ICC) ist bei allen Regressionsmodellen, sowohl bei den Grund- als auch bei den weiterführenden Schulen, sehr gering. Das ist als Hinweis für einen sehr geringen Anteil der Varianz, der auf Unterschiede zwischen den Dyaden entfällt, zu deuten.² Gleiches gilt für die Auswertung des Förderschwerpunktes Lernen.

Die Hypothese 1 kann mit Hilfe der vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Diese Feststellung gilt sowohl für die Grund- als auch für die weiterführenden Schulen bei der gesamten SPF-Quote und beim Schwerpunkt Lernen. Die Unterschiede zwischen den Schulen einer Dyade hinsichtlich der SPF-Quote können nicht durch die räumliche Distanz zwischen den Schulen erklärt werden. Die unregelmäßige Verteilung von Schulen mit niedrigen und mit hohen SPF-Quoten (siehe Abbildungen 1 bis 4) kann somit durch die Ergebnisse der hierarchischen Regression bestätigt werden. Die Erklärungskraft der Regression der Grundschulen ist insgesamt gering, d.h. die verwendeten Variablen erklären insgesamt nur einen geringen Teil der Varianz der SPF-Quoten³. Bei den weiterführenden Schulen ist die Erklärungskraft der Regression wesentlich höher, was hauptsächlich auf den Faktor Schulart zurückzuführen ist. Demnach stellt die Schulart die wichtigste Einflussgröße auf die Unterschiede in den SPF-Quoten an den weiterführenden Schulen dar. Die Dyaden als eigenständiger Erklärungsfaktor tragen zwischen 1 und 3% der Varianzerklärung der Unterschiede in der Höhe der SPF-Quote der Schulen innerhalb der Dyaden.

Bei der Überprüfung der Hypothesen 2 bis 4 wird die Höhe der SPF-Quote der einzelnen Schulen als abhängige Variable verwendet. Bei diesem Modell erklären die Dyaden als selbständige Einflussgrößen nur 1% der Varianz. Die Hypothese 2 kann für den Schwerpunkt Lernen und für die gesamte SPF-Quote für die Grundschulen bestätigt werden (siehe Tabellen 5 und 6). Die steigenden Werte auf dem Sozialindex (steigende Arbeitslosen- und Ausländerquote, steigender Anteil der Deutschen mit Migrationshintergrund, sinkendes Einkommen) der Stadtbezirke, in denen sich die Schulen befinden, stehen im Zusammenhang mit den steigenden SPF-Quoten.

Die Hypothese 3 kann für die weiterführenden Schulen als bestätigt gelten. Im Falle der Grundschulen spielt die räumliche Nähe zu den Förderschulen für die Höhe der SPF-Quote anscheinend eine untergeordnete Rolle.

² Bei geringen Werten des ICC ist zwar die Anwendung von Mehrebenenanalysen nicht notwendig, aber in diesem Fall hat sie den Vorteil, dass sie sowohl die Mikro- als auch die Makroebene angemessen berücksichtigt. Die Auswertung mit pooled Regression, Regression mit fixed effects und verallgemeinerten Schätzungsgleichungen liefern in der Tendenz ähnliche Befunde wie die Bayessche hierarchische lineare Regression.

³ Die Erklärungskraft der Regressionen bezieht sich auf den R^2 Wert. Der marginale R^2 bedeutet, den Anteil der Varianz, der durch die festen Faktoren (in diesem Fall alle unabhängigen Variablen) erklärt wird. Der konditionale R^2 ist der Anteil der Varianz, der sowohl durch feste als auch zufällige (hier Dyaden) Faktoren erklärt wird. Bei Modellen mit zufälligen Effekten wird unterstellt, dass die Kontextfaktoren (in diesem Fall Dyaden) einen eigenen Einfluss auf die abhängige Variable (hier der Unterschied zw. den SPF-Quoten und die Höhe der SPF-Quote) entwickeln.

Tabelle 3: Ergebnisse der Bayesschen hierarchischen linearen Regression auf den Unterschied zwischen den SPF-Quoten an den weiterführenden und Grundschulen im Schuljahr 2017/18

Prädiktor	Grundschulen		weiterf. Schulen	
	β	KI (95%)	β	KI (95%)
Konstante	3.13	1.79 – 4.49	1.47	0.30 – 2.61
Distanz zu FS (in km)	-0.39	-0.68 – -0.10	0.01	-0.36 – 0.38
Distanz zu Nachbars. (in km)	0.10	-0.24 – 0.44	-0.02	-0.26 – 0.24
Sozialindex	-0.25	-0.36 – -0.15	0.08	-0.03 – 0.19
Anzahl der Schüler*innen	0.00	-0.00 – 0.00	0.00	-0.00 – 0.00
Schulform [andere]			-3.33	-4.02 – -2.65
Random Effects				
σ^2	9.70		16.19	
τ_{00}	0.21 _{ID2}		0.26 _{ID2}	
ICC	0.02		0.02	
N / Beobachtungen	394 / 788		510 / 1020	
Marginal R ² / Conditional R ²	0.04/ 0.06		0.15 / 0.16	
Referenzkategorie: Variable Schulform - Gymnasien				

Anmerkung: KI = Konfidenzintervall, FS = Förderschulen, Nachbars. = Nachbarschulen

Tabelle 4: Ergebnisse der Bayesschen hierarchischen linearen Regression auf den Unterschied zwischen den SPF-Quoten LE an den weiterführenden und Grundschulen im Schuljahr 2017/18

Prädiktor	Grundschulen		weiterf. Schulen	
	β	KI (95%)	β	KI (95%)
Konstante	2.08	1.40 – 2.79	0.14	-0.92 – 1.18
Distanz zur FS (in km)	-0.09	-0.22 – 0.04	0.35	0.13 – 0.59
Distanz zur Nachbars. (in km)	0.06	-0.11 – 0.23	-0.08	-0.30 – 0.14
Sozialindex	-0.18	-0.23 – -0.12	0.05	-0.04 – 0.15
Anzahl der Schüler*innen	-0.00	-0.00 – 0.00	0.00	0.00 – 0.00
Schulform [andere]			-2.38	-2.98 – -1.77
Random Effects				
σ^2	2.49		12.65	
τ_{00}	0.08 _{ID2}		0.18 _{ID2}	
ICC	0.03		0.01	
N / Beobachtungen	394 / 788		510 / 1020	
Marginal R ² / Conditional R ²	0.05/ 0.08		0.15 / 0.16	
Referenzkategorie: Variable Schulform - Gymnasien				

Anmerkung: KI = Konfidenzintervall, FS = Förderschulen, Nachbars. = Nachbarschulen

Tabelle 5: Ergebnisse der Bayesschen hierarchischen linearen Regression auf die SPF-Quote an den weiterführenden und Grundschulen im Schuljahr 2017/18

Prädiktor	Grundschulen		weiterf. Schulen	
	β	KI (95%)	β	KI (95%)
Konstante	1.30	0.49 – 2.09	-0.55	-1.40 – 0.32
Distanz zur FS (in km)	0.03	-0.16 – 0.21	0.96	0.70 – 1.23
Distanz zur Nachbars. (in km)	-0.05	-0.26 – 0.15	-0.03	-0.21 – 0.16
Sozialindex	0.16	0.10 – 0.23	0.03	-0.06 – 0.11
Anzahl der Schüler*innen	0.00	-0.00 – 0.00	-0.00	-0.00 – 0.00
Schulform [andere]			3.83	3.34 – 4.34
Random Effects				
σ^2	3.60		8.92	
τ_{00}	0.06 _{ID2}		0.11 _{ID2}	
ICC	0.02		0.01	
N / Beobachtungen	394 / 788		510 / 1020	
Marginal R ² / Conditional R ²	0.10 / 0.11		0.34 / 0.35	
Referenzkategorie: Variable Schulform - Gymnasien				

Anmerkung: KI = Konfidenzintervall, FS = Förderschulen, Nachbars. = Nachbarschulen

Tabelle 6: Ergebnisse der Bayesschen hierarchischen linearen Regression auf die SPF-Quote LE an den weiterführenden und Grundschulen im Schuljahr 2017/18

Prädiktor	Grundschulen		weiterf. Schulen	
	β	KI (95%)	β	KI (95%)
Konstante	0.51	0.09 – 0.92	-0.04	-0.75 – 0.65
Distanz zur FS (in km)	0.03	-0.05 – 0.11	0.19	0.04 – 0.35
Distanz zur Nachbars. (in km)	-0.03	-0.14 – 0.07	0.04	-0.09 – 0.19
Sozialindex	0.09	0.06 – 0.13	0.10	0.04 – 0.17
Anzahl. der Schüler*innen	0.00	-0.00 – 0.00	-0.00	-0.00 – -0.00
Schulform [andere]			2.82	2.44 – 3.21
Random Effects				
σ^2	0.82		5.39	
τ_{00}	0.01		0.06	
ICC	0.02		0.01	
N	394 / 780		510 / 1020	
Marginal R ² / Conditional R ²	0.16 / 0.17		0.35 / 0.36	
Referenzkategorie: Variable Schulform - Gymnasien				

Anmerkung: KI = Konfidenzintervall, FS = Förderschulen, Nachbars. = Nachbarschulen

Die Vermutung, dass zwischen den Schulformen deutliche Unterschiede hinsichtlich der SPF-Quote bestehen (Hypothese 4), konnten wir durch die Analyse unserer Daten bestätigen. Die Gymnasien haben unter Kontrolle von sozialstrukturellen und sozialräumlichen Merkmalen (räumliche Entfernung zu Förder- und anderen weiterführenden Schulen) eine deutlich geringere SPF-Quote als die anderen Schulformen.

5 Fazit

Wir haben uns in der vorgestellten Analyse mit der Frage befasst, welche Rolle der Sozialraum und die Sozialstruktur für die formale Teilhabe von Schüler*innen mit SPF an den allgemeinbildenden Schulen spielt. Auf der Grundlage der Angaben über die Anteile der

Schüler*innen mit SPF an allen allgemeinbildenden Schulen in Frankfurt am Main und über die Sozialstruktur in den Stadtbezirken, in denen sich die Schulen befinden, haben wir Einflussfaktoren auf die Höhe der SPF-Quote an den Einzelschulen analysiert. In der ersten Hypothese unterstellten wir die Existenz einer starken Kopplung zwischen den institutionellen Vorgaben hinsichtlich der Inklusion innerhalb eines inklusiven Schulbündnisses und dem Handeln der Schulen auf diesem Gebiet, operationalisiert durch den Unterschied in der Höhe der SPF-Quoten zwischen den Schulen innerhalb einer Dyade. Die statistische Analyse der SPF-Quoten an den Grund- und weiterführenden Schulen ergab, dass die Schulen innerhalb eines Bildungsraumes lose gekoppelt im Sinne des Neo-Institutionalismus sind, was durch statistische Unabhängigkeit der Schulen einer Dyade hinsichtlich des Unterschiedes in deren Inklusionsquote festgestellt werden konnte. Die Befunde deuten auf eine relativ starke Eigenständigkeit der Schulen sowie eine Vielfältigkeit der Reaktionsmechanismen auf die Herausforderung der bildungspolitischen Inklusionsforderung hin. Die lose Kopplung innerhalb eines Bildungsraumes kann das Ergebnis des strukturellen Aufbaus von Schulbündnissen und gesetzlichen Regelungen sein, die den Schulen in bestimmten Bereichen eine Autonomie einräumen. Weniger Kontrolle, Standardisierung und Koordination führen zu weniger Konflikten und weniger Diskrepanzen zwischen den Aktivitäten der einzelnen Schulen. Andererseits führt diese Eigenständigkeit der Schulen zu großen Unterschieden hinsichtlich der Inklusionsquoten, die recht schwer durch strukturelle Bedingungen, wie personelle oder finanzielle Ausstattung, zu erklären sind. In der zweiten Hypothese postulierten wir einen Zusammenhang zwischen soziostrukturellen Merkmalen eines Stadtbezirkes und der Höhe der SPF-Quote an den Schulen unter Kontrolle von räumlichen Entfernungen zu anderen allgemeinbildenden Schulen und Förderschulen. Unsere Analyse ergab, dass die soziostrukturellen Bedingungen bei der Erforschung der Umsetzung von Inklusion auf der Ebene von Schulen nicht außer Acht gelassen werden dürfen. Die Sozialstruktur der Gebiete, in denen die Schulen agieren, gehört neben der Entscheidungsautonomie der Schulen zu den wichtigsten Faktoren, die die Höhe der Inklusionsquote mitbestimmen. Dieser Befund ist ein Hinweis auf die Bedeutsamkeit der sozialraumbezogenen Zuweisung von Ressourcen für Schulen im Kontext der Inklusion und sozialer Gerechtigkeit.

Ein weiterer Befund der vorliegenden Untersuchung ist die Feststellung, dass die räumliche Nähe zu einer Förderschule die inklusive Beschulung negativ beeinflusst, was die Rolle des geographischen Raums unter dem Aspekt der Ansiedlung von Förderschulen unterstreicht. Um sich mit der Frage nach der Bedeutung der Förderschulen für das Schulwesen sinnvoll auseinandersetzen zu können, wäre eine weitere Untersuchung auf einer soliden Datenbasis, u.a. mit Angaben über die Größe der Förderschulen und eine Differenzierung der Schülerkomposition nach den Förderschwerpunkten notwendig.

Die vierte Annahme postulierte aufgrund von unterschiedlichen Profilen der Schularten eine geringere SPF-Quote an Gymnasien als an den Schulen der anderen Schulformen. Diese konnte bestätigt werden. Die Zielsetzungen und Profile der einzelnen Schulformen haben unabhängig von soziostrukturellen Merkmalen der Stadtbezirke und des Umgangs mit Inklusion durch Nachbarschulen einen eigenständigen Effekt auf die Höhe der SPF-Quote. Die Analyse schulinterner und schulformspezifischer Praktiken ließe sich am besten durch den Einsatz qualitativer Methoden erreichen, was bei der vorliegenden Untersuchung aber nicht beabsichtigt war.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Die lernende Organisation. Grundlage, Methode, Praxis*, 3. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baur, C. & Häussermann, H. (2009). Ethnische Segregation in deutschen Schulen. *Leviathan*, 37 (3), 353–366. URL: <https://doi.org/10.1007/s11578-009-0053-2>. (abgerufen am 05.07.2020).
- Blanck, J. M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer. In: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153-177). Wiesbaden: Springer VS.
- Broscheid, A. & Gschwend, T. (2003). Augäpfel, Murmeltiere und Bayes: Zur Auswertung stochastischer Daten aus Vollerhebungen. *MPIfG Working Paper 03/7*. Köln: MPIfG.
- Deinet, U. (2004). „Spacing“, Verknüpfung, Bewegung, Aneignung von Räumen — als Bildungskonzept sozialräumlicher Jugendarbeit. In U. Deinet & C. Reutlinger (Hrsg.), *„Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte* (S. 175–189). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deinet, U. & Icking, M. (2005). Schule in Kooperation - mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum. In S. Appel, H. Ludwig & U. Rother, (Hrsg.), *Schulkooperationen. Schwalbach/Taunus* (S. 9-20). Wochenschau-Verlag.
- Dieckbreder, F. (2016). Sozialraum und Sozialraumorientierung. In F. Dieckbreder & S. Dieckbreder-Vedder (Hrsg.), *Das Konzept Sozialraum. Soziale Arbeit lernen am Beispiel Bahnhofsmision*. (S. 12–32) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen - Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (2), 1–21.
- DiMaggio, P. & Powell, W. W. (2009). Das „stahlharte Gehäuse“ neu betrachtet: Institutionelle Isomorphie und kollektive Rationalität in organisationalen Feldern. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 57–84). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Ditton, H. (2007). Schulwahlentscheidungen unter sozial-regionalen Bedingungen. In O. Böhm-Kasper, C. Schuchart & U. Schulzeck (Hrsg.), *Kontexte von Bildung. Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 21-38). Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2013). Kontexteffekte und Bildungsungleichheit: Mechanismen und Erklärungsmuster. In R. Becker & A. Schulze (Hrsg.), *Bildungskontexte. Strukturelle Voraussetzungen und Ursachen ungleicher Bildungschancen* (S. 173–206). Wiesbaden: Springer VS.
- Euen, B., Vaskova, A., Walzebug, A. & Bos, W. (2015). Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H.A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S.101-128). Wiesbaden: Springer VS.
- Groos, T. & Kersting, V. (2019). Bildungsanalysen mit kommunalen Mikrodaten. Ein kooperativer Ansatz wissenschaftlich-kommunaler Praxisforschung. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S.49-70). Münster, New York: Waxmann.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 63-80.
- Heinrich, M., Altrichter, H. & Soukup-Altrichter, K. (2011): Neue Ungleichheiten durch Schulprofilierung? Autonomie, Wettbewerb und Selektion in profilorientierten Schulentwicklungsprozessen. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 271-289). Münster: Waxmann.
- Jeworutzki, S. & Schräpler, J. P. (2019). Kleinräumiges regionales Bildungsmonitoring – Analysen mit amtlichen Zensus- und Schuldaten in Nordrhein-Westfalen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 156-175). Münster, New York: Waxmann.

- Kemper, T. (2011). Sonderpädagogischer Förderbedarf von deutschen und nichtdeutschen Schülern in NRW. Ein regionaler Vergleich der Kreise und kreisfreien Städte. *Schulverwaltung NRW*, 22 (4), 117–118.
- Kemper, T. & Goldan, J. (2019). Analysen zur Entwicklung der schulischen Inklusion. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von Nordrhein-Westfalen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 234–250). Münster, New York: Waxmann.
- Kemper, T. & Weishaupt, H. (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen - unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (10), 419-431.
- Kieser, A. (2002). Der Situative Ansatz. In A. Kieser (Hrsg.), *Organisationstheorien* (5. Auflage, S. 169-198). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann. URL: <https://doi.org/10.11586/2018050>. (abgerufen am 05.08.2020).
- Klemm, K. (2020). Mittelzuweisung per Feststellungsdiagnostik: Fehlentwicklungen und systemische Alternativen. In GEW (Hrsg.), *Steuerung von personellen Ressourcen an Schulen im Kontext von sozialer Ungleichheit und Inklusion* (S. 7-10). Frankfurt am Main: GEW.
- Kornmann, R. (2013): Praktische Beispiele als wissenschaftliche Erkenntnisquelle. In: C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 144-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krisch, R. (2009). *Sozialräumliche Methodik der Jugendarbeit. Aktivierende Zugänge und praxisleitende Verfahren*. Teilw. zugl.: Dresden, Techn. Univ., Diss., 2006 u.d.T.: Krisch, Richard: Sozialraumorientierung als Methodologie der Jugendarbeit. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Makles, A. M., Schneider, K. & Terlinden, B. (2019). Schulische Segregation und Schulwahl. Eine Analyse mit den Daten der Bremer Schülerindividualstatistik. In: D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 176–196). Münster, New York: Waxmann.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83 (2), 340–363.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (2009). Institutionalisierte Organisationen. Formale Struktur als Mythos und Zeremonie. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 28–56). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung. Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Dt. Inst. für Menschenrechte.
- Radtke, F.-O. (2004). Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem. In: K. J. Bade & M. Bommers (Hrsg.), *Migration – Integration – Bildung Grundfragen und Problembereiche* (IMIS- Beiträge, Themenheft, S. 143–178). Osnabrück: IMIS.
- Reutlinger, C. & Vellacott, C. (2017). Ist jedes Zimmer auch ein Raum? Sozialräumliche Anmerkungen zu pädagogisch inszenierten Bildungs-, Erfahrungs- und Sozialisationswelten für Flüchtlingskinder. *sozialraum.de*, 9 (1) URL: <https://www.sozialraum.de/ist-jedes-zimmer-auch-ein-raum.php> (abgerufen am 21.07.2018).
- Sikorski, S. (2007). Differenzierungsprozesse in städtischen Schullandschaften: Das Beispiel der Hauptschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 284–298.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21 (1), 1-19.
- Weick, K. E. (2009). Bildungsorganisationen als lose gekoppelte Systeme. In S. Koch & M. Schemmann (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 85–109). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH.
- Weishaupt, H. (2019). Zur Situation sonderpädagogischer Förderung in Hessen im Schuljahr 2016/17. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (S. 251–267). Münster, New York: Waxmann.