

Inklusive Bildung – Abschlussperspektiven von Jugendlichen mit Behinderungen im Lichte der Umsetzung von schulischer Inklusion

Svenja Mank

Zusammenfassung

Ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention untersucht der Beitrag in ländervergleichender Perspektive aktuelle Entwicklungen auf dem Weg zur schulischen Inklusion anhand von bildungsstatistischen Daten. Im Ergebnis zeigen sich deutliche Differenzen in den Bemühungen, z. T. mit einer Entfernung von den Zielen der Konvention. Daran schließt die Frage nach den Abschlussmöglichkeiten der Jugendlichen an separierten Förderschulen an. Eine Analyse von Schulgesetzen und Verordnungen ergibt, dass der Erwerb eines Ersten Schulabschlusses nahezu überall rechtlich eingeräumt wird, hinsichtlich höher qualifizierender Abschlüsse jedoch teils erhebliche Differenzen zwischen den Ländern und Förderschwerpunkten auszumachen sind. Anhand von Daten der Schulstatistik wird zudem aufgezeigt, dass inklusiv unterrichtete Jugendliche häufiger einen allgemeinbildenden Abschluss erreichen. Die Befunde werden diskutiert und ihre Aussagekraft vor dem Hintergrund der Limitationen bildungsstatistischer Daten kritisch eingeordnet.

Schlagwörter: schulische Inklusion, UN-Behindertenrechtskonvention, Förderschulsystem, Schulabschlüsse, Bildungsstatistik

Inclusive education – graduation perspectives of students with special needs in the context of the implementation of inclusive schooling

Abstract

Based on the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), the article examines current developments on the path to inclusion, using data from the official school statistics. The results indicate notable differences in the efforts made towards inclusive schooling. This is followed by the question of the graduation options for young people at special schools. An analysis of school laws and ordinances shows that the acquisition of a lower secondary certificate is legally granted almost everywhere, but with regard to higher qualifications, considerable differences exist between the federal states as well as between different areas of special needs. Using data from school statistics, it is also shown that young people who are taught inclusively more often achieve a general education qualification. The findings are discussed with regard to the limitations of data from the official education statistics.

Keywords: school inclusion, UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, special school system, school-leaving certificates, education statistics

1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der Konvention der Vereinten Nationen zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (kurz: UN-BRK) hat sich die deutsche Regierung im Jahr 2009 zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems (Art. 24) sowie zu einem Monitoring der Umsetzung (Art. 33) verpflichtet. Wenngleich in der amtlichen Übersetzung der UN-BRK ins Deutsche die Begriffe *Integration* und *integrativ* zu lesen sind, zielt sie in ihrer Systematik, dem historischen Kontext und im menschenrechtlichen Ansatz auf ein *inklusives* Bildungssystem ab (Kroworsch, 2021, S. 383). Ein integratives Konzept würde eine Anpassungsleistung der Schüler*innen mit Behinderungen an das bestehende Schulsystem implizieren. Ein inklusives Bildungssystem ist hingegen so gestaltet, dass es sich an die unterschiedlichen Bedarfe der Lernenden anpassen kann, und zielt damit auf gemeinsames Lernen aller Schüler*innen ungeachtet ihrer individuellen Voraussetzungen oder Eigenschaften und den Abbau von Lern- und Teilhabebarrrieren ab (Kroworsch, 2021, S. 383).

Die Umsetzung schulischer Inklusion in Deutschland sieht sich mit einigen Herausforderungen konfrontiert. So sind die historisch gewachsenen Angebotsstrukturen für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen vom Gedanken geprägt, dass die Förderung in separierten Einrichtungen am besten gelingen könne. Diese Parallelstruktur erweist sich selbst als besonders ausdifferenziert, da viele Förderschulen auf bestimmte Förderschwerpunkte spezialisiert sind: Sprache, Sehen, Hören, Lernen, geistige Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung, emotional-soziale Entwicklung. Zudem liegt die Umsetzung der Verpflichtung zur Inklusion aufgrund der föderalen Strukturen in der Verantwortung der jeweiligen Landesministerien. Die Resonanz auf die Ziele der Konvention sowie die Ansätze zur Umsetzung sind entsprechend vielfältig, wenngleich sich mit der Ratifizierung alle Bundesländer zu einer sukzessiven Einrichtung eines inklusiven Schulsystems bekannt haben.

Das Monitoring der Umsetzung schulischer Inklusion erfolgt zumeist anhand amtlicher Daten der Schulstatistik. Dabei steht jedoch zum einen die Operationalisierung schulischer Inklusion in der Kritik, da die Daten nur Auskunft über die Förderung der Kinder an einer allgemeinen Schule geben, jedoch keine Rückschlüsse auf verschiedene Organisationsformen inklusiver Beschulung zulassen, d. h. ob und wie häufig sie im Klassenverbund oder in separaten Lerngruppen unterrichtet werden (Malecki, 2013, S. 364–365). Zum anderen ist die Datengenerierung mit Schwierigkeiten behaftet: So erheben einige Länder Schüler*innen mit diagnostizierten Förderbedarfen, andere hingegen jene, die auch ohne eine förmliche Diagnose sonderpädagogisch gefördert werden, mancherorts wird gar auf beide Definitionen zurückgegriffen (Malecki, 2013, S. 358), sodass im Ergebnis unterschiedliche Personengruppen ausgewiesen und miteinander verglichen werden. Hintergrund können unterschiedliche rechtliche Regelungen in den Ländern sein (Piezunka et al., 2016, S. 195–199), aber auch bildungspolitische Überlegungen, die diese Unterschiede mitbestimmen, sind nicht auszuschließen (Cloerkes, 2003, S. 22). Qualitative Untersuchungen, die z. B. die organisatorische Umsetzung (Blanck, 2015) oder die gesetzliche Verankerung von schulischer Inklusion (Steinmetz et al., 2021) ländervergleichend systematisieren und analysieren, stellen daher wichtige Ergänzungen dar, um ein differenziertes Bild zu zeichnen. Zur Generierung von steuerungsrelevantem Wissen bleiben die bildungssta-

tistischen Analysen jedoch eine notwendige, wenn auch nicht hinreichende, Voraussetzung und ermöglichen es erst, Fragen zum Erfolg und zur Effizienz des Systems im Spannungsfeld schulischer Inklusion zu adressieren. Empirische Hinweise auf erfolgreiche schulische Inklusion liefern dabei vor allem allgemeinbildende Schulabschlüsse (Goldan & Kemper, 2020), da Aussagen über die Leistungs- und psychosoziale Entwicklung von in- und exklusiv unterrichteten Schüler*innen mit Behinderungen bislang nur eingeschränkt möglich sind (Kocaj et al., 2017). Formal zertifizierten Bildungsabschlüssen kommt überdies für die Gestaltungsmöglichkeiten individueller Bildungs- und Erwerbsbiografien eine Schlüssel-funktion zu (Maaz & Ordemann, 2019; Menze et al., 2022; Protsch, 2014).

Vor diesem Hintergrund adressiert der vorliegende Beitrag die Frage, welche allgemeinbildenden Schulabschlüsse Jugendlichen an eigenständigen Förderschulen formal offenstehen und arbeitet erstmals die Abschlussperspektiven der Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen oder Beeinträchtigungen im Spannungsfeld der Inklusionsdynamiken in den Ländern heraus. An einen Überblick über aktuelle Forschungsbefunde schließt sich die Ergebnisdarstellung der Trendanalysen zu den Inklusionsdynamiken in den Ländern auf Grundlage von schulstatistischen Daten der Kultusministerkonferenz (KMK, 2022a, 2022b, 2022c) an. Daraufhin richtet sich der Blick auf den Abschlusserwerb an Förderschulen: Bislang fehlt eine systematische Übersicht über rechtliche Regelungen zu den Abschlussmöglichkeiten in den Ländern. Mit den vorliegenden Analysen wird der Versuch unternommen, zum Schließen dieser Forschungslücke beizutragen. Anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik (StBA, 2023) werden zudem die erreichten Abschlüsse von Förderschüler*innen nach Förderschwerpunkten untersucht und anschließend die Abschlusskonstellationen von separat geförderten Jugendlichen mit jenen kontrastiert, die die allgemeinen Schulen verlassen. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion, die vor dem Hintergrund methodischer Limitationen die Herausforderungen an ein Monitoring der Umsetzung schulischer Inklusion in Deutschland resümiert.

2 Empirische Befunde zur Umsetzung schulischer Inklusion und zum Abschlusserwerb

Zur Umsetzung schulischer Inklusion liegen verschiedene ländervergleichende Bilanzierungen vor, die anhand von Daten der Schulstatistik die Entwicklungen seit der Ratifizierung nachzeichnen. Weitgehend einheitlich resümieren die Autor*innen, dass bundesweit die Annäherung an das Ziel der UN-Konvention allenfalls mäßig voranschreitet, sich dabei jedoch deutliche Differenzen zwischen den Ländern abzeichnen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, 2022; Hollenbach-Biele & Klemm, 2020; Klemm, 2014, 2022). In der jüngsten Bestandsaufnahme sieht Klemm (2022) vor allem in den Bemühungen um Inklusion in Bremen und Schleswig-Holstein ein Indiz dafür, dass inklusive Schulbildung in Deutschland durchaus realisierbar ist, wohingegen sich Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz vom Ziel der UN-Konvention entfernen. Weitgehende Überschneidung findet sich mit der Klassifikation von Steinmetz et al. (2021): Ausgehend von einer Input-Prozess-Output-Logik der Vereinten Nationen für das Menschenrechtsmonitoring nahmen die Autor*innen „eine menschenrechtlich basierte Indikatorenbildung“ (S. 79)

vor, die sowohl qualitative als auch quantitative Kenngrößen berücksichtigt, und beurteilten die Inklusionsprozesse der Länder entlang dieser Indikatorik. Demnach zählen zu den strukturpersistenten Ländern ebenfalls Baden-Württemberg, Bayern und Rheinland-Pfalz sowie zusätzlich das Saarland. Als inklusionsorientiert bewerteten die Autor*innen die drei Stadtstaaten und Schleswig-Holstein, die übrigen Länder als entwicklungsambivalent.

Auf der Grundlage einer Analyse von Schüler*innenzahlprognosen konstatieren Hollenbach-Biele und Klemm (2020), dass bisherige Fortschritte in den Inklusionsbemühungen im Bundesdurchschnitt bis zum Jahr 2030 voraussichtlich vollständig stagnieren werden. Demnach geht die Mehrheit der Länder davon aus, dass der Inklusionsprozess zu diesem Zeitpunkt nicht fortgesetzt werden wird. Die Autor*innen kritisieren, dass solche prognostizierten Entwicklungen nicht nur mit den Zielen der UN-Konvention nicht vereinbar sind, „sondern auch im Widerspruch [stehen] zu den Befunden der empirischen Bildungsforschung und zu den Bekundungen, die in zahlreichen repräsentativen Befragungen zum Ausdruck kommen“ (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020, S. 33), denen zufolge die Zustimmung zur inklusiven Schule in der Öffentlichkeit, von Lehrkräften sowie Eltern überwiegt und bei letzteren noch stärker ausfällt, wenn sie mit dem Thema bereits Berührungspunkte haben (S. 20–26).

Für individuelle Bildungsbiografien ist die Frage nach formalen Bildungsabschlüssen und den Übergängen im Anschluss an die Vollzeitschulpflicht eine wesentliche. Für Jugendliche mit Behinderungen liegen dahingehend bislang nur wenige Befunde vor. Goldan und Kemper (2020) stellen in ihren schulstatistischen Analysen für sieben Bundesländer in zeitlicher Entwicklung die erreichten Schulabschlüsse im Förderschwerpunkt *Lernen* an allgemeinen und Förderschulen gegenüber. Dabei zeigt sich, dass mit Ausnahme von Thüringen die Abschlussquoten in allen betrachteten Ländern¹ an allgemeinen Schulen über jenen von Förderschulen lagen, d. h. anteilig erreichen inklusiv geförderte Jugendliche häufiger mindestens einen Ersten Schulabschluss. Der direkte Vergleich der Abschlussquoten von Förder- und allgemeinen Schulen ist allerdings insofern limitiert, als im Zuge der Feststellungsverfahren ein Selektionseffekt bei der Verteilung der Jugendlichen auf die Förderorte anzunehmen ist (siehe Abschnitt 5). Dass die Abschlussquoten im Förderschwerpunkt *Lernen* ungeachtet des Förderorts im Zeitverlauf gestiegen sind, interpretieren die Autor*innen als Positivtrend (Goldan & Kemper, 2020, S. 248).

Verschiedene Studien adressierten die Frage nach den Anschlussperspektiven der Jugendlichen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen, wobei die verfügbaren Daten bislang nur die empirische Untersuchung der weiteren Bildungswege von Förderschüler*innen erlauben. Gleichwohl liegen damit wichtige Befunde in der kontroversen Debatte um ein inklusives Schulwesen vor. So legen Studien auf Basis von Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) nahe, dass Jugendlichen nach Verlassen einer Förderschule mit Schwerpunkt *Lernen* seltener ein erfolgreicher Übergang in eine Ausbildung gelingt und sie häufiger mehr Zeit in berufsvorbereitenden Maßnahmen verbringen als Jugendliche, die mit einem vergleichbaren Abschlussniveau die Regelschulen verlassen (Holtmann et al., 2019; Menze et al., 2022). Auf der gleichen Datengrundlage wies Blanck (2020,

¹ Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

S. 135–137) überdies kausalanalytisch nach, dass geringere Ausbildungschancen von ehemaligen Förderschüler*innen auf den Förderschulbesuch zurückzuführen sind, auch unter Kontrolle des Schulabschlusses. Sekundärstatistiken auswertend konstatierte Jochmaring (2019) eine „Kontinuität [der Einmündungen in] separations-, d. h. behinderungsspezifischer Programme und Maßnahmen in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung“ (S. 351) und kam zu dem Schluss, dass der Paradigmenwechsel durch die Ratifizierung der UN-BRK zu keiner wesentlichen Verbesserung der Anschlussperspektiven der Jugendlichen in Form von Übergängen in höher qualifizierende Maßnahmen geführt habe (S. 335).

3 Bildungsstatistische Analysen zu den Inklusionsdynamiken in den Ländern

Für das Schulwesen wird die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen mithilfe eines sogenannten sonderpädagogischen Förderbedarfs empirisch abgebildet. Laut Definition der Kultusministerkonferenz (KMK) kann dieser geltend gemacht werden, wenn die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten eines Kindes so weit beeinträchtigt sind, dass es nur mit besonderer Unterstützung dem Unterricht folgen kann. Jährlich werden Daten über Schüler*innen mit Förderbedarf durch die KMK als bundesweite Vollerhebung zusammengeführt und in den Periodika der Schulstatistik öffentlich bereitgestellt. Sie geben u. a. Auskunft über die Gesamtheit aller Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf, aufgeschlüsselt nach dem Ort der Förderung, d. h. Förder- oder sonstige allgemeinbildende (= allgemeine) Schulen. In der vorliegenden Untersuchung werden Stand und Entwicklungen von schulischer Inklusion anhand von Förderquoten, Exklusions- und Inklusionsquoten sowie Inklusionsanteilen operationalisiert (siehe *Tabelle 1*).

Tabelle 1: Beschreibung der Kennziffern zur Operationalisierung von schulischer Inklusion

Förderquoten	beschreiben den Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung an allen vollzeitschulpflichtigen Schüler*innen. Sie bilden die Summe aus In- und Exklusionsquoten.
Exklusionsquoten	beschreiben den Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung, die an separaten Förderschulen unterrichtet werden, an allen vollzeitschulpflichtigen Schüler*innen.
Inklusionsquoten	beschreiben den Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen vollzeitschulpflichtigen Schüler*innen.
Inklusionsanteile	beschreiben den Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung, die an allgemeinen Schulen unterrichtet werden, bezogen auf alle Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung.

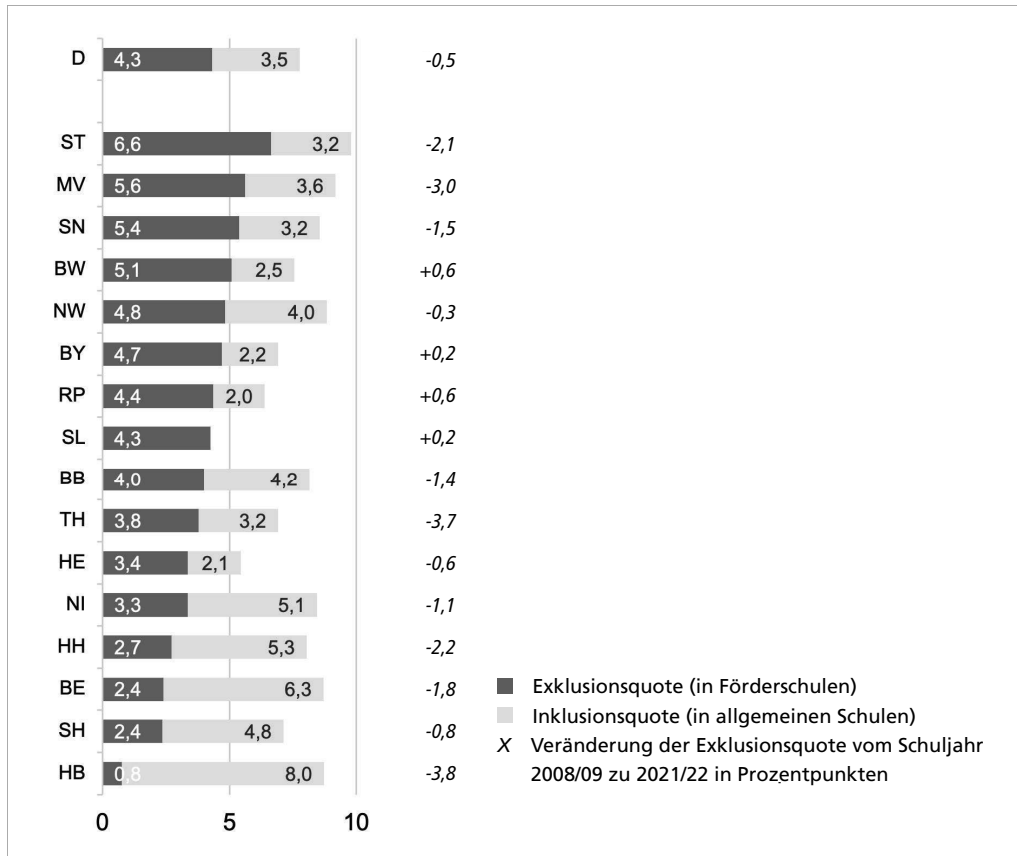
Quelle: in Anlehnung an Goldan & Kemper (2020), eigene Darstellung

Bundesweit wurden im Schuljahr 2021/22 etwa 590.000 Schüler*innen sonderpädagogisch gefördert. Dies entspricht einer Förderquote von 7,8 Prozent, deren steter Anstieg seit 2008 (5,9 %) sich damit zuletzt weiter fortsetzt. Aufgeschlüsselt nach Lernort zeigt sich, dass 4,3 Prozent (Exklusionsquote) der Kinder und Jugendlichen an separierenden Förderschulen und 3,5 Prozent (Inklusionsquote) an allgemeinen Schulen unterrichtet wurden. Knapp 44 Prozent der diagnostisierten oder ohne Diagnose sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen wurden an einer allgemeinen Schule unterrichtet, sodass sich der Inklusionsanteil seit 2008 (19 %) mehr als verdoppelt hat.

Zwischen den Ländern fallen die Förderquoten sehr unterschiedlich aus: Die Spannweite reichte zum Untersuchungszeitpunkt von 5,5 Prozent im Hessen bis 9,8 Prozent in Sachsen-Anhalt (*Abbildung 1*). Heterogenität zwischen den Ländern besteht auch hinsichtlich des Lernortes: In Berlin und Sachsen liegen die Förderquoten z. B. mit 8,7 bzw. 8,6 Prozent nah beieinander. Während im Stadtstaat 6,3 Prozent der Schüler*innen ein inklusives Angebot an einer allgemeinen Schule in Anspruch nehmen und entsprechend 2,4 Prozent eine Förderschule besuchen, teilt sich die Förderquote in Sachsen umgekehrt in 3,2 Prozent inklusiv und 5,4 Prozent exklusiv unterrichteter Schüler*innen auf. Zwar werden auch in Bremen anteilig vergleichsweise viele Schüler*innen sonderpädagogisch gefördert (8,8 %), doch fällt die Exklusionsquote mit 0,8 Prozent mit Abstand am niedrigsten aus.

Ein Zeitvergleich der Exklusionsquote, die als einzige relativ belastbare statistische Outcome-Größe die Annäherung an die Ziele der UN-BRK abbilden kann (Steinmetz et al., 2021, S. 115), liefert erste Anhaltspunkte für länderspezifische Entwicklungsdynamiken in den Bemühungen um schulische Inklusion. So ist für die meisten Länder ein Rückgang der Exklusionsquote seit 2008 zu verzeichnen, der von 0,3 Prozentpunkten in Nordrhein-Westfalen bis 3,8 Prozentpunkten in Bremen reicht. Auch die ostdeutschen Flächenländer Mecklenburg-Vorpommern und Thüringen, die zusammen mit Sachsen-Anhalt im Jahr 2008 noch die höchsten Exklusionsquoten aufwiesen, lassen einen bemerkenswerten Rückgang um -3,0 bzw. -3,7 Prozentpunkte erkennen. Hingegen zeigt sich im Saarland und in Bayern (jeweils 0,2 Prozentpunkte) sowie Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz (0,5 bzw. 0,6 Prozentpunkte) ein Anstieg der Quote an Schüler*innen, die exklusiv sonderpädagogisch gefördert werden. Der Zuwachs in Rheinland-Pfalz ist insofern bemerkenswert, als die Exklusionsquote im Schuljahr 2008/09 mit 3,8 Prozent im Ländervergleich sehr gering ausfiel – zu dem Zeitpunkt lag nur Schleswig-Holstein (3,1 %) darunter – und seitdem stetig wächst. Zwar ist eine direkte Vergleichbarkeit der Quoten aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems nicht gegeben – neben den in Abschnitt 1 dargelegten Einschränkungen unterscheiden sich ferner die diagnostischen Verfahren, mithilfe derer ein sonderpädagogischer Förderbedarf formal festgestellt wird. Doch bleibt festzuhalten, dass sich in den Entwicklungen der Exklusionsquoten für vier Länder eine tendenzielle Entfernung von inklusiver Schulbildung abzeichnet. Demgegenüber haben sich in zwölf Ländern die Exklusionsquoten seit 2008 z. T. substantiell verringert. Insbesondere die Stadtstaaten und Schleswig-Holstein zeigen dabei, dass die Ziele aus Art. 24 der UN-Konvention durch- aus realisierbar sind.

Abbildung 1: Förderquoten im Ländervergleich im Schuljahr 2021/22 sowie Veränderung der Exklusionsquote gegenüber dem Schuljahr 2008/09



Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KMK (2022a, 2022b, 2022c)

Die Datenanalysen bezogen sich bislang auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Gesamtheit. Länderspezifische Inklusionsdynamiken könnten aber auch mit einer unterschiedlichen Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zusammenhängen. Bundesweit machte die größte Gruppe unter den sonderpädagogisch geförderten Lernenden im Schuljahr 2021/22 diejenigen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* (41 %) aus. Jeweils 18 Prozent der 590.000 Schüler*innen wurde ein Förderbedarf im Bereich *geistige Entwicklung* oder *emotional-soziale Entwicklung* attestiert. Auf die Förderschwerpunkte *Sprache* und *körperlich-motorische Entwicklung* entfielen 10 bzw. 7 Prozent der Förderungen. Die anteilig kleinsten Gruppen machen diejenigen Schüler*innen mit Hör- oder Sehbehinderungen aus (4 bzw. 2 %).

Weitere Länderunterschiede sind hinsichtlich der Inklusionsanteile nach Förderschwerpunkten auszumachen. Die durchschnittlichen Inklusionsanteile umfassen ein Spektrum von 32 Prozent in Bayern bis 91 Prozent in Bremen. Der Blick in die Förderschwerpunkte offenbart, dass in Bremen allen Schüler*innen mit sprachlicher Förderung und im Bereich

geistige Entwicklung ein inklusives Lernangebot gemacht wird, wohingegen Schüler*innen mit Hör- oder Sehbehinderungen oder körperlich-motorischen Beeinträchtigungen überwiegend exklusiv unterrichtet werden (*Tabelle 2*). Ein anderes Bild zeichnet sich beispielsweise in Mecklenburg-Vorpommern: Zwar werden ebenfalls im Bereich *Sprache* alle Schüler*innen mit Förderbedarf und zusätzlich ein Großteil derer im Förderschwerpunkt *emotional-soziale Entwicklung* (84 %) inklusiv unterrichtet, doch fallen die jeweiligen Anteile für die Förderschwerpunkte *Lernen* (24 %) und *geistige Entwicklung* (2 %) eher bzw. sehr gering aus. Augenfällig ist zudem, dass im letztgenannten Förderschwerpunkt in fast allen Ländern dem geringsten Anteil an Schüler*innen ein inklusives Unterrichtsangebot gemacht wird. Ein Inklusionsanteil von 100 Prozent in Bremen verdeutlicht hingegen, dass auch für Schüler*innen mit Schwerpunkt *geistige Entwicklung* ein inklusives Lernangebot durchaus umsetzbar ist.

Bei einem zeitlichen Vergleich der Verteilungen fallen zwischen den Ländern zunächst sehr unterschiedliche Ausgangslagen zum Zeitpunkt des Inkrafttretens der UN-BRK ins Auge. So wurden in Schleswig-Holstein und in Bremen bereits im Schuljahr 2008/09 alle Schüler*innen mit Förderschwerpunkten *Sehen* bzw. *Sprache* inklusiv unterrichtet (*Tabelle 2*). Für Bremen darf der gegenwärtige Inklusionsanteil von 100 Prozent der Schüler*innen mit Schwerpunkt *geistige Entwicklung* hingegen als Ergebnis der intensiven Bemühungen um Inklusion verstanden werden, wurden diese Schüler*innen zum Zeitpunkt der Ratifizierung doch noch ausschließlich separiert an Förderschulen unterrichtet. Im Kontrast dazu zeigen sich in Bayern relativ geringe Anstiege in den Inklusionsanteilen, die zudem im Schuljahr 2021/22 für fast alle Förderschwerpunkte unter dem bundesdeutschen Durchschnitt lagen. Hervorzuheben sind schließlich einige wenige gegenläufige Entwicklungen: So wurde zuletzt in Baden-Württemberg im Förderschwerpunkt *Sprache* (-2,5 Prozentpunkte) und in Berlin im Bereich *emotional-soziale Entwicklung* (-12,8 Prozentpunkte) anteilig weniger Lernenden mit Förderbedarf ein inklusives Unterrichtsangebot gemacht als noch 2008.

In der Gesamtschau der analysierten Kennziffern lässt sich bilanzieren, dass sich zwar eine Tendenz hin zu vermehrtem Unterrichtsangebot für sonderpädagogisch geförderte Schüler*innen in allgemeinen Schulen andeutet, jedoch große Unterschiede zwischen den Ländern nicht nur im Umfang des inklusiv erteilten Unterrichts bestehen, sondern zugleich im Ausmaß, in dem die gesonderte Beschulung an Förderschulen (nicht) zurückgeht. Zumeist wird angenommen, dass insbesondere die inklusiv unterrichtenden allgemeinen Schulen für letztere Entwicklungen verantwortlich sind, da in vielen Ländern die Zuweisung von finanziellen, sachlichen und personellen Ressourcen in Abhängigkeit diagnostizierter Förderbedarfe erfolgt („Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“, Füßel & Kretschmann, 1993). Die Entwicklungen könnten jedoch auch mit Selbsterhaltungsmotiven der Förderschulen in Verbindung gebracht werden (Helbig & Steinmetz, 2021a). Für Nordrhein-Westfalen bestätigen erste empirische Befunde einen systematischen Einfluss des örtlichen Förderschulangebots auf die Anzahl an Förderbedarfsdiagnosen in den umliegenden Grundschulen (Goldan & Grosche, 2021). Eine empirische Überprüfung der Hypothese auf Bundesebene steht bislang noch aus.

Tabelle 2: Inklusionsanteile im Ländervergleich nach Förderschwerpunkten im Schuljahr 2021/22 sowie Veränderung gegenüber dem Schuljahr 2008/09

Bundesland ¹⁾	Inklusionsanteil in Prozent im Schuljahr 2021/22							Veränderung in Prozentpunkten des Inklusionsanteils zum Schuljahr 2008/09								
	Gesamt	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperlich-motorische	Geistige Entwicklung	Emotional-soziale	Gesamt	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperlich-motorische	Geistige Entwicklung	Emotional-soziale
Deutschland	44,5	52,3	51,3	54,3	48,8	36,0	13,7	57,2	+25,7	+33,5	+24,2	+28,0	+22,2	+16,1	+10,4	+21,3
BW	32,8	41,6	41,3	48,6	26,0	16,4	7,6	39,9	+6,1	+9,7	+0,6	+16,8	-2,5	+7,2	+7,2	+2,3
BY	31,9	34,6	35,6	45,6	46,5	31,5	7,8	62,1	+15,3	+0,5	+23,7	+34,5	+12,3	+22,0	+5,5	+18,9
BE	72,6	92,3	69,8	58,7	79,0	70,1	35,0	74,6	+33,0	+55,8	+45,7	+28,2	+45,4	+35,5	+22,9	-12,8
BB	51,0	46,7	69,4	72,1	81,3	75,4	8,2	88,7	+14,7	+26,1	+30,2	-0,2	+8,0	+6,2	+3,6	+6,9
HB	91,3	96,5	30,0	39,4	100,0	24,3	100,0	94,1	+52,4	+35,0	+15,3	+7,3	0,0	+15,9	+100,0	+15,9
HH	66,3	76,1	44,7	43,7	72,6	45,8	34,7	80,8	+51,8	+74,4	+24,9	+24,7	+69,6	-0,0	+7,1	+59,5
HE	38,5	52,2	14,2	19,7	29,9	32,7	16,6	40,5	+26,7	+42,9	+0,4	+4,1	+13,9	+15,0	+14,5	+7,6
MV	38,9	24,3	44,1	61,5	100,0	29,9	1,9	84,1	+16,7	+18,5	+21,0	+17,0	+63,0	+4,7	+1,4	+4,7
NI	60,4	81,5	68,1	70,3	51,0	48,9	22,6	63,9	+53,8	+78,2	+34,2	+38,6	+49,1	+28,3	+18,6	+51,7
NW	45,5	63,4	54,7	55,4	45,6	26,2	13,1	47,0	+32,8	+49,6	+40,9	+42,0	+31,1	+10,4	+10,3	+30,1
RP	31,8	40,3	71,5	60,0	21,3	6,0	10,3	15,1	+14,9	+19,8	+25,1	+33,1	+6,7	-0,2	+3,6	+8,7
SN	37,0	10,5	51,0	65,5	71,4	75,7	3,8	77,2	+20,6	+8,8	+25,6	+23,3	+21,1	+34,6	+1,3	+34,8
ST	32,3	31,0	38,4	40,3	60,1	29,5	2,8	58,2	+23,6	+27,6	+21,0	+15,4	+33,1	+17,7	+2,3	+25,5
SH	67,1	87,0	100,0	72,6	92,2	55,3	13,7	84,8	+26,1	+43,8	0,0	+8,1	+9,8	+5,1	+10,1	+16,3
TH	45,5	48,0	72,6	78,0	67,1	64,4	8,8	70,1	+28,7	+40,4	+33,6	+43,4	+38,0	+37,1	+6,6	+29,5

1) Da im Saarland seit 2016 ein Förderbedarf nur noch bei Wechsel an eine Förderschule diagnostiziert wird, ist die quantitative Erfassung der inklusiven sonderpädagogischen Förderung an allgemeinen Schulen nicht mehr möglich.

Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von KMK (2023)

4 Abschlussperspektiven von sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen

Zwar werden im Zusammenhang mit den Zielen der UN-Konvention vor allem die zuvor skizzierten Inklusionsdynamiken im Schulwesen viel und kontrovers diskutiert, doch erfährt auch die Frage, welche Bildungswege die jungen Menschen im Anschluss an die Schullaufbahn einschlagen, vermehrt Aufmerksamkeit (siehe Abschnitt 2). Angesichts der aufgezeigten förderschwerpunkt- und landesspezifischen Entwicklungen liefert die Abschluss- bzw. Verbleibperspektive von Jugendlichen eines der wenigen Indizien, um den Erfolg von in- und exklusiver Förderung zu bewerten. Steigende Inklusionsquoten in bestimmten Förderschwerpunkten könnten z. B. bei sinkenden Abschlussquoten in einem anderen Licht erscheinen; umgekehrt wäre eine stagnierende oder zunehmende Exklusion bei zunehmendem Abschlusserfolg der Förderschüler*innen ebenfalls anders zu diskutieren als unter alleiniger Maßgabe der UN-BRK. An der Schnittstelle dieser Analyseperspektiven ordnen sich die nachfolgenden Befunde ein. Dafür werden zunächst auf Basis einer Dokumentenanalyse der Schulgesetze und nachgelagerter Verordnungen sowie unter Hinzuziehen von Informationen der Bildungs- bzw. Kultusministerien qualitative Befunde zu den rechtlichen Möglichkeiten des Abschlusserwerbs an separaten Förderschulen dargelegt. Anschließend erfolgt auf der Grundlage von Daten der amtlichen Schulstatistik eine Quantifizierung der erworbenen Schulabschlüsse im Schuljahr 2021/22 sowie für ausgewählte Länder eine Kontrastierung der Abschlusskonstellationen nach Förderort.

4.1 Rechtliche Regelungen zum Abschlusserwerb an Förderschulen

Voraussetzung für den Erwerb eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ist ein *zielgleicher* Unterricht der sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen nach dem Rahmenlehrplan des jeweiligen Bildungsgangs bzw. anvisierten Abschlusses. Schüler*innen, die *ziel-different*, d. h. nach individuell festgelegten Lernzielen, im Förderschwerpunkt *Lernen* oder *geistige Entwicklung* unterrichtet werden, erhalten davon losgelöst ein Abgangszeugnis, aus dem ihre erreichten Lernziele und Kompetenzen hervorgehen.

Die Abschlussperspektiven von zielgleich unterrichteten Förderschüler*innen differieren zwischen den Ländern. Die Auswertung der Schulgesetze und ergänzenden Verordnungen für sonderpädagogische Förderung zeigt, dass den meisten von ihnen der Weg zu einem allgemeinbildenden Schulabschluss an einer Förderschule in der Mehrheit der Länder offensteht (Tabelle 3). In Hamburg beispielsweise sind keine Einschränkungen – weder nach Förderort noch nach Förderschwerpunkten – für den Erwerb allgemeinbildender Abschlüsse gesetzlich vorgegeben (Behörde für Schule und Berufsbildung, 2022), sodass Jugendlichen aller Förderschwerpunkte rechtlich die Möglichkeit des Erwerbs aller Abschlüsse eingeräumt wird. Ähnliches gilt für Hessen: Mit Ausnahme der Förderschwerpunkte *Lernen* und *geistige Entwicklung* können sonderpädagogisch geförderte Schüler*innen unabhängig vom Lernort alle allgemeinbildenden Schulabschlüsse erreichen (Hessisches Kultusministerium, 2022). An Förderschulen für den Schwerpunkt *geistige Entwicklung* ist es laut der ausgewerteten Dokumente nur in Bayern und Hamburg möglich, einen (Ersten) Schulabschluss zu erwerben. Für einige Länder zeigten sich zudem rechtliche Einschränkungen

Tabelle 3: Rechtliche Regelungen zu den Abschlussmöglichkeiten an Förderschulen im Vergleich der Länder und sonderpädagogischer Förderschwerpunkte

Bundesländer ¹⁾	Erster Schulabschluss							Mittlerer Schulabschluss							Allgemeine Hochschulreife						
	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperliche und motorische Entw.	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entw.	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperliche und motorische Entw.	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entw.	Lernen	Sehen	Hören	Sprache	Körperliche und motorische Entw.	Geistige Entwicklung	Emotionale und soziale Entw.
Baden-Württemberg																					
Bayern																					
Berlin							X							X							
Brandenburg																					
Hamburg																					
Hessen																					
Mecklenburg-Vorpommern				X							X							X			
Niedersachsen																					
Nordrhein-Westfalen																					
Rheinland-Pfalz				X							X							X			
Saarland ²⁾																					
Sachsen				X							X							X			
Sachsen-Anhalt																					
Schleswig-Holstein		X							X							X					
Thüringen																					

 Abschlusserwerb rechtlich möglich
  Abschlusserwerb rechtlich nicht möglich
 X Kategorie nicht zutreffend³⁾

1) Ohne Bremen, da mit der Novellierung des Schulgesetzes in Bremen die eigenständigen Förderschulen aufgelöst wurden.

2) Für das Saarland beruhen die Angaben für die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung auf Informationen des Minsiteriums für Bildung und Kultus (https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/schulen-und-bildungswege/foerderschulen-foerderschulen_node.html; Zugriff am 1.8.2023).

3) Nicht zutreffend, z.B. da für den Förderschwerpunkt in dem jeweiligen Bundesland keine Förderschulen vorgehalten werden oder eine sonderpädagogische Förderung ausschließlich im Primarbereich erfolgt.

Quelle: eigene Auswertung auf Basis von Schulgesetzen und Verordnungen (siehe Anhang)

der Abschlussmöglichkeiten im Schwerpunkt *Sprache*. Diese können damit erklärt werden, dass sich die sprachliche Förderung auf den Primarbereich konzentriert und ausschließlich auf einen Schulartwechsel (zurück) in die Grundschule oder den direkten Übergang an eine weiterführende Schule ausgerichtet ist.

In der Mehrheit der Länder zeigen sich hinsichtlich des Erwerbs eines Ersten Schulabschlusses zwar nur wenige rechtlichen Restriktionen, doch ist das Erreichen von höher qualifizierenden Abschlüssen mitunter nur bedingt möglich. Während mit Ausnahme von Baden-Württemberg und Hessen gesondert unterrichtete Jugendliche im Förderschwerpunkt *Lernen* zumindest einen Ersten Schulabschluss erlangen können, trifft dies für den höher qualifizierenden Mittleren Schulabschluss nur auf Hamburg zu (*Tabelle 3*). In nahezu allen Ländern scheint für jene Förderschüler*innen der Erwerb eines Mittleren Schulabschlusses somit nur dann möglich, wenn der Förderschwerpunkt *Lernen* während ihrer Schullaufbahn aberkannt, d. h. rehabilitiert, wird. Augenfällig ist darüber hinaus, dass Förderschüler*innen in nahezu allen Schwerpunkten in Rheinland-Pfalz und im Saarland maximal einen Ersten Schulabschluss erreichen können; der Erwerb höher qualifizierender Abschlüsse ist – mit Ausnahme des Schwerpunkts *Hören* in Rheinland-Pfalz – gesetzlich nicht vorgesehen. Für Rheinland-Pfalz weisen diese Befunde in Verbindung mit relativ hohen und steigenden Exklusionsquoten (siehe Abschnitt 3) auf erhebliche Bildungs- und Teilhabebarrrieren von Jugendlichen mit Behinderungen hin. Der Weg zur allgemeinen Hochschulreife wird in Hamburg allen gesondert Geförderten rechtlich eingeräumt. Begrenzt auf einzelne Förderschwerpunkte kann zudem für Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein festgehalten werden, dass der Erwerb des Abiturs bzw. die Vorbereitung darauf rechtlich möglich ist. Für sechs Länder konnten demnach (für bestimmte Förderschwerpunkte) entweder keine gesetzlich verankerten Einschränkungen gefunden werden oder in den Verordnungen ist expliziert, dass Förderschulen einen Bildungsgang des Sekundarbereichs II vorhalten können. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass weiterhin in fast allen Ländern mit der Zuschreibung eines Förderschwerpunkts und der Zuweisung zu einer separaten Förderschule eine Prognose einhergeht, welche Schulabschlüsse die Jugendlichen am Ende ihrer Schullaufbahn erreichen können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014).

4.2 Bildungsstatistische Analysen zum Abschlusserwerb an Förder- und allgemeinen Schulen

Die amtliche Schulstatistik stellt Daten zum allgemeinbildenden Schulwesen zur Verfügung, die jährlich als koordinierte Länderstatistik über eine bundesweite Vollerhebung mit Auskunftspflicht aller Schulen in Deutschland gewonnen werden. Basierend auf diesen Daten lassen sich die Anteile von Abgänger*innen und Absolvent*innen (*Tabelle 4*) berechnen, die Auskunft darüber geben, wie viele der sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen bundesweit beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule welche Schulabschlüsse (nicht) erreichen.

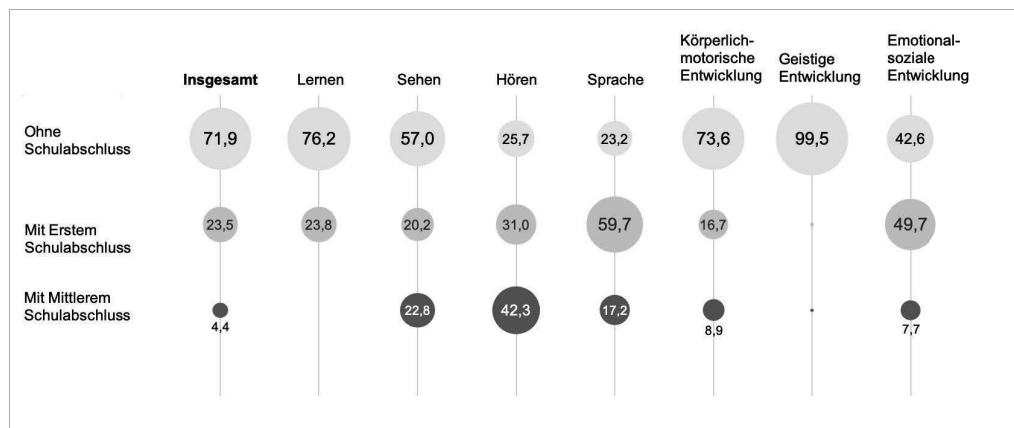
Tabelle 4: Begriffsbestimmung für die Analysen zum Abschlusserwerb von Jugendlichen

Abgänger*innen	erfassen jene Jugendlichen, die am Ende der Vollzeitschulpflicht die allgemeinbildende Schule verlassen ohne mindestens einen Ersten Schulabschluss erreicht zu haben.
Absolvent*innen	erfassen jene Jugendlichen, die am Ende der Vollzeitschulpflicht die allgemeinbildende Schule mit einem Ersten oder höher qualifizierenden Abschluss verlassen.

Quelle: in Anlehnung an Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, eigene Darstellung

Bislang lassen sich die Abschlusskonstellationen bundesweit nur für diejenigen Schüler*innen nachzeichnen, die an einer separierten Förderschule unterrichtet wurden. Die Förderschule verließen im Schuljahr 2021/22 etwa 24 Prozent der gut 28.600 sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen mit einem Ersten Schulabschluss, 4 Prozent erreichten einen Mittleren Abschluss. Mit 72 Prozent gingen jedoch knapp drei Viertel der Jugendlichen von einer Förderschule ab, ohne mindestens einen Ersten Schulabschluss erreicht zu haben (*Abbildung 2*). Bei einer Betrachtung der Abschlusskonstellationen nach Förderschwerpunkten fällt ins Auge, dass – wie anhand der schulgesetzlich vorgegebenen Möglichkeiten zu erwarten ist (Abschnitt 4.1) – nahezu alle Jugendlichen ohne einen allgemeinbildenden Abschluss von Förderschulen für *geistige Entwicklung* abgingen. In den Schwerpunkten *Hören*, *Sprache* und *emotional-soziale Entwicklung* konnte jeweils die Mehrheit der Förderschüler*innen einen Ersten oder Mittleren Schulabschluss erreichen.

Abbildung 2: Verteilung der Abgänger*innen und Absolvent*innen von Förderschulen auf die Abschlussarten im Schuljahr 2021/22 nach Förderschwerpunkten

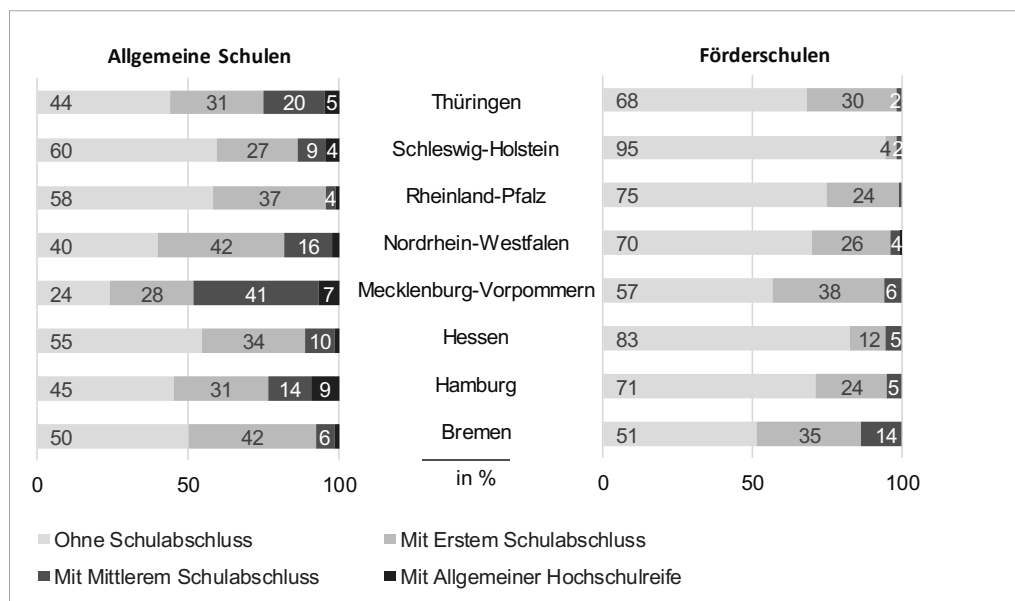


Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von StBA (2023)

Mittlerweile ist es für die Hälfte der Länder möglich, auf Basis der Schulstatistik auch die Abschlusskonstellationen differenziert nach Förderort zu analysieren. Auch dabei sind deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Ländern auszumachen (*Abbildung 3*). Den höchsten Anteil an Absolvent*innen verzeichnete Mecklenburg-Vorpom-

mern: Dort verließen zum betrachteten Zeitpunkt etwa drei Viertel der inklusiv geförderten Jugendlichen die allgemeine Schule mit mindestens einem Ersten Schulabschluss; die größte Gruppe bildeten darunter gar die Absolvent*innen mit Mittlerem Abschluss (41 %). Am anderen Ende des Spektrums erwarben in Schleswig-Holstein 40 Prozent der inklusiv geförderten Jugendlichen mindestens den Ersten Schulabschluss. In Bremen (50 %), Hamburg (55 %), Nordrhein-Westfalen (60 %) und Thüringen (56 %) schloss jeweils mindestens die Hälfte aller sonderpädagogisch geförderten Jugendlichen die allgemeine Schule mit mindestens einem Ersten Schulabschluss ab. Für Bremen und Hamburg dürften die hohen Absolvent*innenquoten in Verbindung mit den geringen Exklusionsquoten und hohen Inklusionsanteilen (Abschnitt 3) als Hinweise auf eine erfolgreiche Umsetzung schulischer Inklusion interpretiert werden. Inklusiv unterrichtete Schüler*innen erreichen also tendenziell höher qualifizierende Abschlüsse als Förderschüler*innen, selbst dann, wenn dem Großteil der Förderbedarfe in allgemeinen Schulen entsprochen wird. Ein direkter Vergleich der Abschlussquoten von Förder- und allgemeinen Schulen ist allerdings insofern limitiert, als im Zuge der Feststellungsverfahren ein Selektionseffekt bei der Verteilung der Jugendlichen auf die Förderorte anzunehmen ist (siehe Abschnitt 5).

Abbildung 3: Anteile an Abgänger*innen und Absolvent*innen von Förder- und allgemeinen Schulen im Schuljahr 2021/22 im Ländervergleich



Quelle: eigene Berechnungen auf Basis von StBA (2023)

5 Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurden ländervergleichend auf Basis von amtlichen Daten und der Analyse rechtlicher Regelungen Entwicklungslinien auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem herausgearbeitet und zum Abschlusserwerb als bildungsbiografischem Schlüsselmoment von Jugendlichen in Bezug gesetzt. Dabei zeigen sich deutliche Länderdifferenzen beim Stand der Umsetzung von schulischer Inklusion. Die Befunde auf Grundlage schulstatistischer Daten stehen im Einklang mit der Klassifikation von Steinmetz et al. (2021) sowie Klemm (2022) und verdeutlichen ein breites Spektrum an Entwicklungen. Während in Bremen mit der Auflösung separater Förderschulen im Zuge der Novellierung des Schulgesetzes im Jahr 2014 die sonderpädagogische Förderung nahezu ausschließlich inklusiv erfolgt und die Hälfte der Jugendlichen einen allgemeinbildenden Abschluss erreicht, zeichnen sich in Rheinland-Pfalz gegenläufige Entwicklungen ab: Steigende Exklusionsquoten, geringe Abschlussquoten von Förder- und allgemeinen Schulen in Verbindung mit gesetzlichen Restriktionen der Abschlussmöglichkeiten von Förderschüler*innen weisen auf erhebliche Bildungs- und Teilhabebarrrieren für Jugendliche mit Behinderungen und somit eine Entfernung von den Zielen der UN-Konvention hin. Dass inklusiver Unterricht zudem ausschließlich an ausgewählten Schulstandorten (in sogenannten Schwerpunktschulen) stattfindet, könnte soziale Segregationstendenzen zusätzlich verschärfen (Helbig & Steinmetz, 2021b).

Eine Gegenüberstellung der Abschlusskonstellationen von Förder- und allgemeinen Schulen hat gezeigt, dass inklusiv unterrichtete Schüler*innen in den untersuchten Ländern häufiger höher qualifizierende Schulabschlüsse erreichen als exklusiv unterrichtete Peers. Auf Basis von Aggregatdaten ist der direkte Vergleich jedoch insofern limitiert, als von selektiven Effekten bei der Zuweisung zu einem Förderort auszugehen ist, d. h. die Zuteilung der Kinder und Jugendlichen zum Lernort erfolgt nicht zufällig, sondern ist u. a. durch schulische Kompetenzen, die Ausstattung der Schulen oder die Schulwahl der Eltern verzerrt (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Kocaj et al., 2017; Kocaj et al., 2020). Empirische Hinweise auf Selektionseffekte liegen zwar für die Leistungsentwicklung sonderpädagogisch geförderter Kinder vor (Stranghöner et al., 2017), ähnliche Untersuchungen für den Abschlusserwerb stellen bislang jedoch ein Forschungsdesiderat dar. Weiterführender Forschung bedarf es auch hinsichtlich der Übergänge im Anschluss an die Schullaufbahn, wobei diese aufgrund von fehlenden Daten und der uneinheitlichen Erfassung von Behinderungen zwischen den Bildungsetappen (Jochmaring, 2019) mit erheblichen Herausforderungen konfrontiert ist.

Festzuhalten ist, dass die Aufrechterhaltung der Parallelstrukturen in der sonderpädagogischen Förderung nicht nur mit hohen Kosten (Helbig & Steinmetz, 2021a, S. 255), sondern auch mit Auswirkungen auf die Bildungsbiografien der Jugendlichen verbunden ist, da ihre Abschlussmöglichkeiten teils erheblich eingeschränkt sind. Der Frage nach den biografischen Implikationen kann sich auf Grundlage von schulstatistischen Daten bisweilen aber nur genähert werden; sie ließe sich letztlich nur anhand von längsschnittlichen Individualdaten untersuchen. Zwar liegt mit dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) eine potenziell belastbare Datengrundlage vor. Doch sind Survey-Daten mitunter weniger verlässlich als jene aus amtlichen Vollerhebungen (Artelt et al., 2019, S. 34). Obgleich der politische Wille

erkennbar ist und wesentliche Anstrengungen in diesem Bereich bereits unternommen wurden, bleibt die Einrichtung eines Kerndatensatzes auch für die Erforschung und das Monitoring von schulischer Inklusion ein wesentliches Desiderat. Den Wert solcher Daten zeigen exemplarische Analysen mit der hessischen Individualstatistik, die bereits seit über einem Jahrzehnt als Register mit anonymisierter Personenkennung geführt wird. So konnte nachgewiesen werden, dass knapp ein Drittel der Förderschulabgänger*innen mit Abschlusszertifikat *Lernen* bereits ein Jahr nach Verlassen der Schule einen Ersten Schulabschluss nachgeholt hat (Kühne, 2015, S. 239–240). Nicht zuletzt da Förderschulen das Erreichen eines allgemeinbildenden Abschlusses im Förderschwerpunkt *Lernen* nicht ermöglichen, ist der Ausbau schulischer Inklusion von besonderer Bedeutung für die Bildungswege der Jugendlichen, die dann schon früher einen qualifizierenden Abschluss erwerben können.

Bisher können mit schulstatistischen Daten bundesweit keine Entwicklungslinien nachgezeichnet werden, die an die verschiedenen Definitionen von schulischer Inklusion in der nationalen und internationalen Forschung (Grosche & Lüke, 2020) anschlussfähig wären. Jedoch könnten langfristige Trendanalysen auf Basis amtlicher Daten im Rahmen des Bildungsmonitorings wichtiges Grundlagenwissen für eine international anschlussfähige Inklusionsforschung schaffen. Zudem könnte die Verknüpfung von schulstatistischen Individualdaten mit Survey-Daten aus der empirischen Bildungsforschung einen wesentlichen Fortschritt für ein Monitoring im Sinne von Art. 31 der UN-BRK und damit einen weiteren Meilenstein für die Umsetzung der Konvention bedeuten. So könnte die Bereitstellung entsprechender disaggregierter Daten für das Schulwesen die Identifizierung und folglich den Abbau von Hindernissen ermöglichen, mit denen sich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen im Schulsystem konfrontiert sehen, und eine intersektionale Mehrfachdiskriminierung stärker in den Fokus rücken (Wrase, 2017). Auch würden sich dadurch neue Forschungsmöglichkeiten eröffnen, um Auskunft über die Entwicklungsmilieus unter Berücksichtigung der Ausgangslagen der Schüler*innen zu geben und um dadurch Kenntnis darüber zu erlangen, inwiefern allgemeine Schulen auf einen qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht vorbereitet sind. Dieses ermöglicht erst eine fundierte Einschätzung bzgl. einer effektiven Umsetzung schulischer Inklusion mit menschenrechtlichem Anspruch im Sinne der UN-Konvention (Wrase, 2017).

Literatur

- Artelt, Cordula, Bug, Mathias, Kleinert, Corinna, Maaz, Kai & Runge, Thomas (2019). Nutzungspotenziale amtlicher Statistik in der Bildungsforschung. Ein Überblick zu Erreichtem, möglichen Chancen und anstehenden Herausforderungen. *DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 14*, 21–37.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2022). *Ausbildungs- und Prüfungsordnungen*. Ver-

- füßbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/3013778/01057c986ce2e6303cac770284593a40/data/apo-grundstgy.pdf> [24. März 2023].
- Blanck, Jonna M. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. In Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 153–177). Wiesbaden: Springer VS.
- Blanck, Jonna M. (2020). Übergänge nach der Schule als «zweite Chance»? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen «Lernen». *Bildungssoziologische Beiträge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Cloerkes, Günther (2003). Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In Günther Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 11–24). Heidelberg: Winter.
- Füssel, Hans-Peter & Kretschmann, Rudolf (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick, Bonn: Wehle.
- Goldan, Janka & Kemper, Thomas (2020). Inklusive Beschulung und Schulerfolg im Förderschwerpunkt Lernen. Aktuelle Entwicklungen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik, *Empirische Sonderpädagogik*, 12 (3), 241–254.
- Goldan, Janka & Grosche, Michael (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 693–713.
- Grosche, Michael & Lüke, Timo (2020). Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In Cornelia Gresch, Poldi Kuhl, Michael Grosche, Christine Sälzer, & Petra Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 29–54). Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Helbig, Marcel & Steinmetz, Sebastian (2021a). Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. *Zeitschrift für Soziologie*, 50 (3–4), 241–258.
- Helbig, Marcel & Steinmetz, Sebastian (2021b). Gemeinsamer Unterricht auf Kosten der sozialen Inklusion? Analyse der sozialen Lage in inklusiven Schulen am Beispiel der Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 1355–1378.
- Hessisches Kultusministerium (2022). *Förderschwerpunkte sonderpädagogische Förderung*. Verfügbar unter: <https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Inklusiver-Unterricht/Schwerpunkte-sonderpaedagogischer-Foerderung> [24. März 2023].
- Hollenbach-Biele, Nicole & Klemm, Klaus (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. München: Bertelsmann Stiftung.
- Holtmann, Anne Christine, Menze, Laura & Solga, Heike (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In Gudrun Quenzel & Klaus Hur-

- relmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 365–388). Wiesbaden: Springer VS.
- Jochmaring, Jan (2019). Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65, 335–354.
- Klemm, Klaus (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 625–637.
- Klemm, Klaus (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2022a). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> [14. Februar 2023].
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2022b). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> [10. Juli 2023].
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2022c). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022. Verfügbar unter: <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html> [10. Juli 2023].
- Kocaj, Aleksander, Kuhl, Poldi, Haag, Nicole, Kohrt, Pauline & Stanat, Petra (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Camilla Rjosk, Sebastian Weirich & Nicole Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–315). Münster, New York: Waxmann.
- Kocaj, Aleksander, Jansen, Malte, Kuhl, Poldi & Stanat, Petra (2020). Zusammenhänge der Klassenkomposition an Förderschulen und allgemeinen Schulen mit schulischen Kompetenzen, akademischem Selbstkonzept und Interesse. In Cornelia Gresch, Poldi Kuhl, Michael Grosche, Christine Sälzer, & Petra Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 213–262). Wiesbaden: Springer VS.
- Kroworsch, Susann (2021). Ohne ein inklusives Bildungssystem keine Chancengleichheit Rechtliche Verpflichtungen aus der UN-Behindertenrechtskonvention und Herausforderungen in der schulpraktischen Umsetzung, *DDS – Die Deutsche Schule*, 113 (4), S. 381–395.
- Kühne, Stefan (2015). *Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe. Der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren*. Münster, New York: Waxmann.
- Maaz, Kai & Ordemann, Jessica (2019). Bildungsprozesse im Lebensverlauf: Der kontinuierliche Erwerb von allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen. In Gudrun Quenzel & Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 435–466). Wiesbaden: Springer VS.
- Malecki, Andrea (2013). Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse

- der Datenlage in der Schulstatistik. *Wirtschaft und Statistik*, 356–365.
- Menze, Laura, Solga, Heike & Pollak, Reinhard (2022). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany. *Acta Sociologica*, 1–18.
- Piezunka, Anne, Gresch, Cornelia, Sälzer, Christine & Kroth, Anna (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? In Vera Moser & Birgit Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S.190–211). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Protsch, Paula (2014). *Segmentierte Ausbildungsmärkte – Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich Uni-Press Ltd.
- StBa – Statistisches Bundesamt (2023). *Statistischer Bericht. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2021/2022*. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Service/Bibliothek/_publikationen-fachserienliste-11.html [10. Juli 2023].
- Stranghöner, Daniela, Hollmann, Jelena, Otterpohl, Nantje, Wild, Elke, Lütje-Klose, Birgit & Schwinger, Malte (2017). Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Lese-Rechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 31 (2), 125–136.
- Steinmetz, Sebastian, Wrase, Michael, Helbig, Marcel & Döttinger, Ina (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos.
- Wrase, Michael (2017). Menschenrechtsmonitoring zum Recht auf inklusive Beschulung – Ansätze für die Implementationsforschung zu Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 65 (2), 153–172.

Autor:in

Svenja Mank, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Arbeits- & Forschungsschwerpunkte: Diversität der Schüler*innenschaft, Bildungsmonitoring, Schulstatistik, empirische Schulforschung

Anschrift: Warschauer Straße 34 – 38, 10243 Berlin

E-Mail: s.mank@dipf.de

Anhang

Schulgesetze und Rechtsverordnungen (Stand 08. August 2023)

Bundesland	Quelle	Passus im Gesetzestext
Baden-Württemberg	Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG) in der Fassung vom 1. August 1983	§ 15 (1)
Bayern	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000	Art. 19 (4); Art 20 (3)
	Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung – F, VSO-F) vom 01. Juli 2016	§ 15 (2); § 16 (2); § 17 (2); § 18 (2); § 19 (2); § 22 (2); § 29 (3); § 57 (2) (3) (4); § 57a (1); § 59; § 60; § 66
	Schulordnung für die Realschulen (Realschulordnung – RSO) vom 18. Juli 2007	§ 46
Berlin	Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004	§ 22 (3); § 36 (6)
	Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung - SopädVO) vom 19. Januar 2005	§ 11 (7); § 13 (3); § 22 (1); § 23 (1); § 24 (1); § 25 (1)
Brandenburg	Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz - BbgSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002	§ 30 (1)
	Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 20. Juli 2017	§ 13 (1); § 17 (1)
Hamburg	Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG) vom 16. April 1997	§ 19
	Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (AO-SF) vom 31. Oktober 2012	AO-SF § 23
Hessen	Hessisches Schulgesetz (HSchG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. März 2023	§ 26; § 50 (2); § 53 (3)
	Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB) vom 15. Mai 2012	§ 15 (4)

Bundesland	Quelle	Passus im Gesetzestext
Mecklenburg-Vorpommern	Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern (Schulgesetz - SchulG M-V) in der Fassung der Bekanntmachung vom 10. September 2010	§36 (1) (2)
	Verordnung über die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung (Förderverordnung Sonderpädagogik - FöSoVO M-V) vom 12. März 2021	§6 (2); § 7; §8 (3); §9 (3); §10 (2); §11 (2); §12 (2)
Niedersachsen	Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998	§ 14 (1)
	Erlass Sonderpädagogische Förderung in der Fassung vom 01. Februar 2005	II.1; II.2; II.3; II.4; II.5; II.6; II.7
Nordrhein-Westfalen	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) vom 15. Februar 2005	§12 (4), §19 (4)
	Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF) vom 29. April 2005	§9 (1) (2) (3); §23 (1); §24 (1); §25 (1); §27 (1); §28 (1); §29 (1); §30; §35
Rheinland-Pfalz	Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen vom 29. Mai 2000	§39 (1) (2) (3) (4)
Saarland	Gesetz Nr. 812 zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz - SchoG) vom 5. Mai 1965 in der Fassung der Bekanntmachung vom 21. August 1996	§4a
	Verordnung zur inklusiven Unterrichtung und besonderen pädagogischen Förderung (Inklusionsverordnung) vom 3. August 2015	§12 (3)
Sachsen	Schulgesetz für den Freistaat Sachsen (Sächsisches Schulgesetz – SächsSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 27. September 2018	§13 (2)
	Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen – SOFS) vom 3. August 2004	§33 (1); §34 (1); §34a (4); §34b

Bundesland	Quelle	Passus im Gesetzestext
Sachsen-Anhalt	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. August 2018	§8 (2)
	Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf vom 08. August 2013	§9 (4); §10 (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)
	Verordnung über die Abschlüsse in der Sekundarstufe I (Abschluss-VO Sek I) vom 09. Juli 2012	§3 (4)
Schleswig-Holstein	Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (Schulgesetz - SchulG) vom 24. Januar 2007	§45 (1)
	Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO) vom 8. Juni 2018	§1 (4); §8 (1) (2) (3); §9 (2)
Thüringen	Thüringer Schulgesetz (ThürSchulG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 30. April 2003	§4 (11); §7a (2) (3) (5); §48 (5); §54 (3); §67
	Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium, die Gesamtschule und die Förderschule (Thüringer Schulordnung - ThürSchulO -) vom 20. Januar 1994	§48 (5); §62; §67
	Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (- ThürSoFöO -) vom 6. April 2004	§21 (1)

Ergänzende Informationen der Landesregierungen und Bildungs- bzw. Kultusministerien:

Bundesland	Link zur Website
Baden-Württemberg	https://km-bw.de/Lde/startseite/schule/Sonderpaedagogische+Bildungs_+und+Beratungszentren
Bayern	https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/foerderschule.html
Berlin	https://www.berlin.de/familie/informationen/schulen-mit-sonderpaedagogischem-foerderschwerpunkt-107
Brandenburg	-
Bremen	-
Hamburg	https://www.hamburg.de/rebbz/ https://www.hamburg.de/sonderschulen/
Hessen	https://kultusministerium.hessen.de/Schulsystem/Inklusiver-Unterricht/Schwerpunkte-sonderpaedagogischer-Foerderung
Mecklenburg-Vorpommern	https://www.bildung-mv.de/schueler/schule-und-unterricht/schularten/foerderschule/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte/
Niedersachsen	-
Nordrhein-Westfalen	-
Rheinland-Pfalz	https://foerderschule.bildung-rp.de/unterrichtinderfoerderschule/foerderschulformen.html https://foerderschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/foerderschule.bildung-rp.de/Unterricht_in_der_Foerderschule/BS_FSP_Abschluesse_2020.pdf
Saarland	https://www.saarland.de/mbk/DE/portale/bildungsserver/themen/schulen-und-bildungswege/foerderschulen/foerderschulen_node.html
Sachsen	https://www.schule.sachsen.de/aufbau-und-angebote-4103.html
Sachsen-Anhalt	-
Schleswig-Holstein	https://www.schleswig-holstein.de/DE/landesregierung/themen/bildung-hochschulen/sonderpaedagogische-foerderung/sonderpaedagogische-foerderung_node.html
Thüringen	-