

Kemper, Thomas; Goldan, Janka
Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Zeitschrift für Heilpädagogik 69 (2018) 8, S. 361-372



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Kemper, Thomas; Goldan, Janka: Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf - In: Zeitschrift für Heilpädagogik 69 (2018) 8, S. 361-372 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-158031

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-158031>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

*Thomas Kemper**Janka Goldan*

Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Zusammenfassung

Für sechs Bundesländer wird erstmalig der Schulerfolg – im Sinne von formal erlangten Abschlüssen – von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Allgemeinen Schulen und an Förderschulen untersucht. Die Analysen basieren auf Daten der amtlichen Schulstatistik. In diesem Zusammenhang wird die Kennzahl ‚GU-Abschlüsse‘ eingeführt. Die Ergebnisse zeigen für das Abgangsjahr 2016, dass die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Allgemeinen Schulen – insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen – häufiger einen qualifizierten Schulabschluss erreichen als ihre Peers an Förderschulen. Abschließend werden die Ergebnisse unter Berücksichtigung der Limitationen der Datenbasis sowie unter Einbezug weiterer inklusionsrelevanter Kennzahlen diskutiert.

Seit die Bundesrepublik Deutschland im März 2009 das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK, vgl. United Nations, 2006) der Vereinten Nationen im deutschen Bundestag ratifiziert hat, ist der gleichberechtigte Zugang zum Bildungssystem für alle Menschen geltendes Recht (Art. 24, UN-BRK). Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung haben seither einen gesetzlichen Anspruch darauf, eine Allgemeine Schule zu besuchen (Aichele & Kroworsch, 2017). Mit der schulischen Inklusion, dem Gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, wurde eine der größten Bildungsreformen der Gegenwart eingeleitet (Klemm & Preuss-Lausitz, 2017). Aufgrund ihrer bildungspolitischen Souveränität sind in den darauffolgenden Jahren alle 16 Bundesländer verpflichtet, die UN-BRK in ihre Schulgesetze aufzunehmen. Infolgedessen sind die Ausgestaltungsformen der landesspezifischen Schulgesetze und somit der Bildungssysteme durch eine große Heterogenität geprägt, weshalb die quantitative Entwicklung der schulischen Inklusion in der Regel differenziert nach Bundesländern analysiert wird (Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015; Klemm, 2014; Klemm, 2015; Mißling & Ückert, 2014).

Zu der beschriebenen politischen Herausforderung kommt eine gesellschaftliche Dimension hinzu, die die konsequente Entwicklung einer inklusiven Schullandschaft in Deutschland erschwert. In keinem anderen europäischen Land separiert das Schulsystem die Schülerinnen und Schüler so stark nach Leistung wie hier (Mahnke, 2013). In der Folge war der primäre Lernort für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bislang die Förderschule – dies gilt für alle Bundesländer. Diesem System liegt die gesellschaftlich tief verankerte Annahme zugrunde, dass Schülerinnen und Schüler besser lernen, je homogener die Lerngruppen sind (Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015; Wocken, 2007). Trotz des bestehenden Rechtsanspruchs ist vor dem Hintergrund des stark separierenden Schulsystems in Deutschland eine kontroverse Debatte darüber entfacht, wie sich die schulische Inklusion – neben anderen Einflussfaktoren – auf die Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung auswirkt. Hier werden in der Regel zwei Positionen

unterschieden (Kocaj, Kuhl, Haag, Kohrt & Stanat, 2017; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Wocken, 2007; Möller, 2013). Fürsprecher des Förderschulsystems argumentieren, dass Schülerinnen und Schüler in separierten Settings besser und effektiver gefördert werden. Befürworter der schulischen Inklusion halten dagegen, dass die anspruchsvolleren Unterrichtsinhalte in der Allgemeinen Schule einen positiven Leistungseffekt auf die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung haben (ebd.). Die jüngsten Befunde von Kocaj und anderen (2017; 2014) sowie der BiLieF-Studie, die sich vor allem auf den Förderbedarf Lernen konzentrieren, legen nahe, dass Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Allgemeinen Schulen höhere Schulleistungen erzielen (Kocaj et al., 2017; Kocaj et al., 2014; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017).

Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, bisherige Ergebnisse zum Schulformbesuch (Allgemeine Schule oder Förderschule) sowie zu Schulleistungen um die Perspektive des Schulerfolgs zu erweitern. Dieser wird hier anhand formal erlangter Schulabschlüsse gemessen, sodass sich quantifizieren lässt, wie viele Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die Schule mit bzw. ohne formalen Schulabschluss verlassen. Die Ergebnisse basieren auf Daten der amtlichen Schulstatistik und lassen Hinweise darauf erwarten, an welcher Schulform (Allgemeine Schule oder Förderschule) die entsprechenden Schülerinnen und Schüler häufiger einen Schulabschluss erlangen. An dieser Stelle sei bereits angemerkt, dass die Datenbasis keine kausalen Rückschlüsse zulässt.

Der erzielte Schulerfolg ist sowohl für die schulische Inklusionsforschung als auch gesamtgesellschaftlich von großer Bedeutung: Die allgemeinen Lebenschancen und hierunter insbesondere das Einkommen, die Gesundheit, die soziale Integration, der Zugang zu betrieblicher Berufsausbildung sowie die späteren beruflichen Karrierewege und Arbeitsmarktchancen hängen maßgeblich davon ab, ob ein qualifizierter Schulabschluss erreicht wurde (vgl. z. B. Becker, 2017; Diefenbach, 2011; Solga, 2017; Gebhardt, Tretter, Schwab & Gasteiger-Klicpera, 2011). Schulabschlüsse sind „Ausdruck kumulierter schulischer Erfahrungen und Einzelleistungen an verschiedenen Stufen des Bildungssystems“ (Diefenbach, 2011, S. 139). Dies hat zur Folge, „dass kein anderer Aspekt von Bildung die Lebenschancen und die Lebensqualität von Individuen so stark beeinflusst wie die in der Sekundarstufe erworbenen Bildungszertifikate“ (ebd., S. 139).

Zunächst soll der aktuelle Forschungsstand hinsichtlich der Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung dargestellt werden. Bevor auf die zentralen Ergebnisse eingegangen wird, soll anhand inklusionsrelevanter Kennzahlen gezeigt werden, wie die Umsetzung der schulischen Inklusion in sechs Bundesländern aus quantitativer Sicht einzuschätzen ist. Dies ist bedeutsam für die Interpretation der später analysierten Abschlüsse, da – wie noch ausgeführt wird – die Schulerfolgsquoten von Förderschulen in Bundesländern mit verhältnismäßig weit vorangeschrittener schulischer Inklusion durch die hiermit verbundene Selektion negativ beeinflusst sein könnte. D.h. in Bundesländern, in denen nur noch ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Förderschulen unterrichtet wird, muss davon ausgegangen werden, dass es sich bei dieser Gruppe um Schülerinnen und Schüler handelt, die einen überdurchschnittlichen starken Unterstützungsbedarf haben und auf Grund massiver Beeinträchtigungen – z. B. kognitiv und/oder im Verhalten – nicht an Allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Für diese Gruppe sind entsprechend geringere Schulabschlussquoten zu erwarten.

Forschungsstand

Hinsichtlich der von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung erreichten Schulabschlüsse finden sich in der Literatur hauptsächlich Analysen, deren Daten sich auf Förderschulabschlüsse beschränken (Hollenbach-Biele, 2014; Klemm, 2009; 2010; 2013; 2015). Unter Förderschulabschlüssen versteht Hollenbach-Biele (2014, S. 7) den Anteil von Abgängern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung von separaten Förderschulen, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen (bezogen auf alle abgehenden

Schüler mit Unterstützungsbedarf von Förderschulen). Diese statistische Kennzahl wird bereits seit einigen Jahren auf Bundes- und Länderebene erfasst und analysiert (ebd.). Bislang lagen – auch von der KMK (2012; 2014; 2016) – noch keine Daten vor, die einen Vergleich der Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung differenziert nach Schulform erlaubt hätten. Hierzu stellt z.B. Hollenbach-Biele fest: „Leider lassen die verfügbaren Daten der Bildungsstatistik keinen Vergleich mit den Schulabschlüssen der inklusiv beschulten Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu. Es kann deshalb nicht geprüft werden, inwiefern Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Allgemeinen Schulen bessere oder schlechtere Chancen haben, ihre Schule mit mindestens einem Hauptschulabschluss zu beenden“ (Hollenbach-Biele, 2014, S. 9).

Für Rheinland-Pfalz liegen Daten von Kemper (2013) vor, der den Fokus allerdings auf den Schulerfolg von separiert und integriert beschulten Migranten mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gelegt hat. Lediglich für Nordrhein-Westfalen berichtet Klemm (2015) die Zahlen der Schulabschlüsse an Allgemeinen Schulen für das Schuljahr 2012/13. Damals verließen 47,1% der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die Allgemeinen Schulen ohne Hauptschulabschluss, von Förderschulen sind hingegen 66,8% ohne einen Hauptschulabschluss abgegangen. Auf Bundesebene verlassen 2011 insgesamt 74,5% der Schülerinnen und Schüler die Förderschule ohne Hauptschulabschluss (Klemm, 2013). Im Jahr 2012 sinkt der Anteil auf 72,6% (Hollenbach-Biele, 2014), ein weiteres Jahr später auf 71,3% (Klemm, 2015). Die Autoren stellen fest, dass aufgrund regionaler Disparitäten eine genauere Betrachtung auf Ebene der Bundesländer angezeigt ist, da die Kennzahl eine hohe Varianz aufweist.

Hollenbach-Biele (2014) betont, dass die Kennzahl der Förderschulabschlüsse zudem sehr differenziert zu interpretieren sei. In Schleswig-Holstein sind im Schuljahr 2012/13 beispielsweise 97,7% der Förderschülerinnen und -schüler ohne Hauptschulabschluss abgegangen. Allerdings ist diese Zahl in Relation zur Exklusionsquote (Anteil der separat an Förderschulen beschulten Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung bezogen auf die Schüler insgesamt in Prozent, vgl. Klemm, 2010) zu setzen, die in Schleswig-Holstein im entsprechenden Schuljahr bei 2,5% lag. Zu diesem Zeitpunkt handelte es sich um einen der niedrigsten Werte im Vergleich der Bundesländer (2,2% im Schuljahr 2015/16; vgl. Tabelle 1). Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die schulische Inklusion konsequenter umgesetzt wird als in anderen Ländern, in denen die Exklusionsquoten zum Teil deutlich höher ausfallen. Der niedrige Anteil der Förderschulabschlüsse könnte dadurch erklärt werden, dass die an Förderschulen verbleibenden Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein deutlich leistungsschwächer sind als ihre Peers an Allgemeinen Schulen und daher bezogen auf die Grundgesamtheit ein deutlich geringerer Anteil einen Hauptschulabschluss erlangt als in anderen Bundesländern (Hollenbach-Biele, 2014). In diesem Kontext verweisen auch Studien zu Schulleistungsuntersuchungen darauf, dass Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Allgemeinen Schulen einen höheren sozio-ökonomischen Status haben als ihre Peers an Förderschulen, was sich ebenfalls auf die schulformspezifischen Schulabschlussquoten auswirken könnte (Kocaj et al. 2014; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017). Zudem ist für schleswig-holsteinische Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen an Förderschulen institutionell und unabhängig von ihrer tatsächlichen Schulleistung nicht vorgesehen, dass diese einen Hauptschulabschluss erlangen.

Neben der Exklusionsquote sollte zudem der Inklusionsanteil in den Blick genommen werden, um die Kennzahl der Förderschulabschlüsse interpretieren zu können. Hierunter wird der Anteil der inklusiv unterrichteten Schüler bezogen auf alle Schüler mit Unterstützungsbedarf verstanden (vgl. Klemm, 2010). Wenn der Inklusionsanteil steigt, die Exklusionsquote aber stabil bleibt, könnte dies bedeuten, dass lediglich die Zahl der Diagnosen an Allgemeinen Schulen zugenommen hat, ohne dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im System Förderschule sinkt. Bei der Interpretation von Schulabschlussquoten müssen diese Kennzahlen berücksichtigt werden (ebd.).

Zur Beurteilung der Frage, wie nah die Bundesländer dem Ziel kommen, ein inklusives Schulsystem im Sinne der UN-BRK einzurichten, werden regelmäßig Daten der amtlichen Schulstatistik herangezogen und analysiert (vgl. z. B. Klemm, 2010; 2015). Insbesondere die Exklusionsquote und der Inklusionsanteil sind dabei maßgebliche Indikatoren. Diese werden auf Ebene der Bundesländer unter Berücksichtigung der Förderquote (verstanden als der „Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Unterstützungsbedarf an allen Schülerinnen und Schülern“; Klemm, 2010, S. 13) betrachtet, um valide Aussagen zur Entwicklung der schulischen Inklusion treffen zu können. Wie Tabelle 1 zeigt, ist der Status Quo in den sechs Bundesländern, zu denen Daten zum Schulerfolg vorliegen, zum Schuljahr 2015/16 äußerst heterogen.

Land	Zahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt Jahrgangsstufe 1-10	Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in			Quoten und Anteile in %				
		Förderschulen	Allgemeine Schule	insgesamt	Förderquote	Inklusionsanteile	Exklusionsanteile	Exklusionsquote	Inklusionsquote
Bremen	54.441	611	3.100	3.711	6,8	83,5	16,5	1,1	5,7
Hamburg	148.491	4.755	8.002	12.757	8,6	62,7	37,3	3,2	5,4
NRW	1.660.102	78.419	46.733	125.152	7,5	37,3	62,7	4,7	2,8
Rheinland-Pfalz	362.943	14.578	6.426	21.004	5,8	30,6	69,4	4,0	1,8
Schleswig-Holstein	257.795	5.640	10.599	16.239	6,3	65,3	34,7	2,2	4,1
Thüringen	167.280	7.062	4.061	11.123	6,7	36,5	63,5	4,2	2,4
Summe	2.651.052	111.065	78.921	189.986	7,2	41,5	58,5	4,2	3,0
Deutschland insg.	7.259.702	322.518	194.866	517.384	7,1	37,7	62,3	4,4	2,7

Tabelle 1:
Förderquoten, Inklusionsanteile,
Exklusions- und Inklusionsquoten
im Ländervergleich (2015/16)
(Quelle: modifiziert nach Klemm &
Preuss-Lausitz, 2017; S. 84)

In Anlehnung an Klemm und Preuss-Lausitz (2017) zeigt sich, dass Bremen die mit Abstand niedrigste Exklusionsquote aufweist. Nur 1,1% aller Schülerinnen und Schüler werden dort separiert an Förderschulen unterrichtet. Dies geht einher mit einem Inklusionsanteil von 83,5%, der weit über dem Bundesdurchschnitt von 37,7% liegt. Anhand dieser Zahlen ist davon auszugehen, dass es sich an den Bremer Förderschulen somit weit überwiegend um Fälle von Schülerinnen und Schülern handelt, für deren individuelle Bedürfnisse die Allgemeinen Schulen aktuell nicht ausreichend ausgestattet sind. Hingegen weist Nordrhein-Westfalen mit 4,7% die höchste Exklusionsquote der sechs Länder auf. In dem Land existiert nach wie vor ein ausgeprägtes Förderschulsystem. Der Inklusionsanteil, der mit 37,3% etwa dem Durchschnitt für Deutschland insgesamt entspricht, kann mit dem relativ hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit amtlich festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung erklärt werden (z. B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Klemm, 2015), was sich auch in der überdurchschnittlichen Förderquote von 7,5% widerspiegelt. Die inklusionsrelevanten Kennzahlen des Schuljahrs 2015/16 sind bei der Interpretation der nachfolgenden Schulabschluss-Ergebnisse zu berücksichtigen. Auf die in Tabelle 1 angeführten Zahlen wird aufgebaut und vor allem in der abschließenden Ergebnis-Diskussion zurückgegriffen.

Für das Abgangsjahr 2016 werden für ausgewählte Bundesländer erstmals Daten ausgewertet und interpretiert, die es ermöglichen, die Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung an Förderschulen und an Allgemeinen Schulen darzustellen. Nachfolgend soll die verwendete Datenbasis knapp beschrieben werden.

Daten

Hinsichtlich der erlangten Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung stellt die amtliche Schulstatistik neuerdings im Rahmen der Fachserie 11, Reihe 1, Informationen für ausgewählte Bundesländer bereit (Statistisches Bundesamt, 2017). Anhand dieser Daten kann für das Abgangsjahr 2016 die Schulform (Förderschule oder Allgemeine Schule differenziert nach Schulform) nachvollzogen werden, an der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung Schulabschlüsse erlangt haben. In der amtlichen Schulstatistik werden nur Abgänger und Absolventen gezählt. In der Stichtagserhebung werden keine Schülerinnen und Schüler erfasst, die vor dem Ablauf des Schuljahrs die Schule ohne Abschluss verlassen haben. Darüber hinaus geben die Daten Auskunft über den

(primären) Förderschwerpunkt und die ggf. erreichten Abschlussarten der Abgänger mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Neben Informationen zur Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die ohne Hauptschulabschluss abgehen, werden die erlangten Abschlüsse differenziert nach Hauptschulabschluss, mittlerem Abschluss sowie nach allgemeiner Hochschulreife berichtet. Insgesamt sechs Bundesländer haben dem Statistischen Bundesamt für das Abgangsjahr 2016 differenzierte Abgängerdaten für Allgemeine Schulen und Förderschulen liefern können. Hierbei handelt es sich um die Länder Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen. Bis auf ein Land verfügen die genannten Länder im Schuljahr 2015/16 bzw. im Abgangsjahr 2016 über Schülerindividualstatistiken. Diese erlauben differenzierte Abfragen (zu Vorteilen von Individualdaten gegenüber Aggregatdaten sowie zum Umsetzungsstand in den Bundesländern vgl. z.B. Kühne, 2015 sowie Kemper, 2017, insbesondere Tab. 1 und Abb. 1). Warum es Bayern, Brandenburg, Hessen und Mecklenburg-Vorpommern, die ebenfalls schulstatistische Individualdaten erheben, nicht gelingt, Daten zu Abgängern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung von Allgemeinen Schulen bereitzustellen, bleibt offen. Dass die anderen Länder die vom Statistischen Bundesamt angeforderten Daten nicht zur Verfügung stellen konnten, dürfte v. a. dadurch begründet sein, dass diese Länder schulstatistische Aggregatdaten erheben, wodurch die erforderlichen Informationen vermutlich nicht generiert werden können (vgl. ebd.; bei Aggregatdaten handelt es sich um Daten einer Summenstatistik, d.h., dass keine detaillierten Individualinformationen bereitgestellt werden können). Bisher erlaubt lediglich die Aggregatstatistik von Nordrhein-Westfalen differenzierte Aussagen zum Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit vom Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung.

Im Folgenden wird auf die sechs Länder eingegangen, die basierend auf Daten der amtlichen Schulstatistik differenzierte Aussagen zur Grundgesamtheit der Abgängerinnen und Abgänger mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ermöglichen (Aussagen für Deutschland insgesamt sind anhand der bisherigen Datenbasis nur für die Abgängerinnen und Abgänger von Förderschulen möglich).

Zunächst wurden Kennzahlen erarbeitet, um den Schulerfolg aussagekräftig quantifizieren zu können. Hierbei handelt es sich um die Abschlussquote insgesamt, die Förderschulabschlussquote und die GU-Abschlussquote. Die Kennzahlen und deren Operationalisierung sind in Tabelle 2 dargestellt und werden nachfolgend aufgegriffen.

Kennzahl	Operationalisierung
Abschlussquote insgesamt	Anteil von Abgängern mit Unterstützungsbedarf, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen, an allen abgehenden Schülern mit Unterstützungsbedarf von Allgemeinen Schulen und Förderschulen, in Prozent.
Förderschulabschlussquote	Anteil von Abgängern mit Unterstützungsbedarf von separaten Förderschulen, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen, an allen abgehenden Schülern mit Unterstützungsbedarf von Förderschulen, in Prozent.
GU-Abschlussquote	Anteil von Abgängern mit Unterstützungsbedarf von Allgemeinen Schulen, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht haben, an allen abgehenden Schülern mit Unterstützungsbedarf von Allgemeinen Schulen, in Prozent.

Ausgehend von diesen Kennzahlen wird anhand der verfügbaren schulstatistischen Daten für das Abgangsjahr 2016 ein erster Überblick über die verschiedenen Schulabschlüsse der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung gegeben (vgl. Tabelle 3).

In den sechs untersuchten Ländern verlassen im Abgangsjahr 2016 insgesamt 16.669 Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die Schule. Hiervon gehen 4.024 von Allgemeinen Schulen ab, was einem Anteil von 24,1% entspricht. Somit hat etwa jeder vierte Abgänger mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zuvor eine Allgemeine Schule besucht. Etwa drei Viertel der Abgänger mit Unterstützungsbedarf haben zuvor Förderschulen besucht. Von diesen 12.645 Abgängern von Förderschulen erlangen 72,3% keinen Hauptschul-

Ergebnisse

*Tabelle 2:
Kennzahlen zur Quantifizierung des Schulerfolgs von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf
(Quelle: Eigene Darstellung, die Förderschulabschlussquote ist angelehnt an die Definition der „Förderschulabschlüsse“ von Hollenbach-Biele, 2014).*

Abschlussart in %	Abgänger...					
	mit SPF insgesamt	von Förderschulen	von Hauptschulen	von sonstigen weiterführenden Schulformen	von Gymnasien	von Allgemeinen Schulen insgesamt
Ohne Hauptschulabschluss	67,0	72,3	54,5	50,6	10,1	50,4
Mit Hauptschulabschluss	26,9	25,0	39,4	31,4	5,0	33,0
Mit mittlerem Abschluss	4,8	2,4	6,1	15,4	15,8	12,5
Mit allgemeiner Hochschulreife	1,2	0,3	0,0	2,6	69,1	4,1
insgesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl insgesamt	16.669	12.645	1.260	2.625	139	4.024
Abschlussquote	33,0	-	-	-	-	-
Förderschulabschlussquote	-	27,7	-	-	-	-
GU-Abschlussquote	-	-	-	-	-	49,6

Tabelle 3:

Abgänger mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Abschluss- und Schularten für die zusammengefassten Länder Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen (Abgangsjahr 2016), mit SPF = mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Quelle: Statistisches Bundesamt (2017), eigene Berechnung und Darstellung.

abschluss. Die Förderschulabschlussquote beträgt entsprechend 27,7 %, wovon 2,7 % einen mittleren Abschluss oder die allgemeine Hochschulreife erreichen (zum Vergleich: Im Abgangsjahr 2016 beträgt die Förderschulabschlussquote für alle Länder zusammen 29,5 % (Statistisches Bundesamt, 2017, eigene Berechnung, ohne Abbildung).

Unter den Abgängern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung von Allgemeinen Schulen ist es in den sechs Bundesländern etwa jeder Zweite (50,4%), der bzw. die die Schule ohne Hauptschulabschluss verlässt. Einen Hauptschulabschluss erreichen 33 %, einen Mittleren Abschluss 12,5 % und die allgemeine Hochschulreife 4,1 % aller Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf, die eine Allgemeine Schule besucht haben. Die GU-Abschlussquote beträgt demnach 49,6 %.

Tabelle 4:

Abschlussquoten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Abgangsjahr 2016, für die Länder Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen), mit SPF = mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Quelle: Statistisches Bundesamt (2017), eigene Berechnung und Darstellung.

In Tabelle 3 fällt weiter auf, dass lediglich jeder Zehnte das Gymnasium ohne Hauptschulabschluss verlässt, d. h. mit 90 % erlangt die weit überwiegende Mehrheit der Abgänger mit Unterstützungsbedarf an Gymnasien mindestens einen Hauptschulabschluss. Insgesamt 69,1 % gehen vom Gymnasium sogar mit der allgemeinen Hochschulreife ab. Die Ergebnisse lassen jedoch nicht den Schluss zu, dass Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung aufgrund der Schulform bessere Schulleistungen erzielen. Eher ist davon auszugehen, dass die meisten Schülerinnen und Schüler am Gymnasium zielgleich lernen und die GU-Abschlussquote an dieser Schulform deshalb entsprechend höher ist. Darüber hinaus sind die Fallzahlen mit 139 Fällen an Gymnasien gering, was die Aussagekraft weiter einschränkt. Bei einer Betrachtung der nach (Allgemeiner) Schulform differenzierten Ergebnisse stellt sich insbesondere in Anbetracht der Fallzahlen und hinsichtlich weiterer angestrebter Differenzierungen – z. B. nach Bundesland und Förderschwerpunkt – die Frage, inwiefern eine solche Differenzierung sinnvoll ist. In Tabelle 4 werden die Schulabschlussquoten daher nur für die untersuchten Bundesländer, nicht jedoch zusätzlich nach allgemeinen Schulformen unterschieden.

Land	Abschlussquote insgesamt	Förderschulabschlussquote	GU-Abschlussquote	Anzahl Abgänger mit SPF...		
				insgesamt	von Förderschulen	von Allgemeinen Schulen
Bremen	45,6	21,6	63,0	364	153	211
Hamburg	28,4	17,4	70,5	624	495	129
NRW	34,1	29,6	54,8	10.364	8.496	1.868
Rheinland-Pfalz	30,5	25,3	51,1	2.316	1.850	466
Schleswig-Holstein	19,8	4,7	30,8	1.857	784	1.073
Thüringen	47,3	41,9	64,3	1.144	867	277
insgesamt	33,0	27,7	49,6	16.669	12.645	4.024

Es zeigt sich, dass die Abschlussquote insgesamt bei 33 % liegt. Deutlich höher fällt dieser Anteil in den Ländern Bremen (45,6 %) und Thüringen (47,3 %) aus: Hier verlässt beinahe jede bzw.

jeder Zweite mit Unterstützungsbedarf die Schule mit zumindest einem Hauptschulabschluss. Deutlich unterdurchschnittlich fällt der Anteilswert in Schleswig-Holstein aus: Hier erreicht nicht einmal jeder fünfte Abgänger mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung einen Hauptschulabschluss.

Wie bereits aus Tabelle 3 hervorgeht, beträgt die Förderschulabschlussquote 27,7 % und die GU-Abschlussquote 49,6%. Werden die Quoten auf Ebene der einzelnen Länder betrachtet, dann fällt auf, dass die GU-Abschlussquote durchweg höher ist als die Förderschulabschlussquote. Jedoch zeigen sich zwischen den Ländern deutliche Abweichungen hinsichtlich der beiden Kennzahlen. Die Förderschulabschlussquote variiert teils erheblich: Für Nordrhein-Westfalen und Thüringen beträgt sie 29,6 % bzw. 41,9 %, während in Schleswig-Holstein mit 4,7 % noch nicht einmal jeder zwanzigste Förderschüler mindestens einen Hauptschulabschluss erreicht. Überdurchschnittliche GU-Abschlussquoten zeigen sich mit Anteilen zwischen 63,0 und 70,5 % für die Länder Bremen, Hamburg und Thüringen. Auch für das Land Schleswig-Holstein ist hinsichtlich der GU-Abschlussquote der niedrigste Anteil zu beobachten. Hervorzuheben ist zudem, dass in Bremen und Schleswig-Holstein mehr Abgänger mit Unterstützungsbedarf mit Schulabschluss die Allgemeinen Schulen als die Förderschulen verlassen, was als ein (statistisches) Indiz für ein weit entwickeltes, inklusives Schulsystem angesehen werden kann.

Im Folgenden werden in Tabelle 5 die Abschlussquote insgesamt, die Förderschulabschluss- und die GU-Abschlussquote in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt dargestellt. Diese Unterscheidung ist insofern interessant, als dass der primäre Förderbedarf Einfluss auf die zuvor berichteten Ergebnisse haben könnte. Es wäre beispielsweise denkbar, dass an Allgemeinen Schulen bestimmte Förderschwerpunkte überrepräsentiert sind. Dies würde zu einer schulförmenspezifischen Verzerrung führen, wenn in Abhängigkeit vom jeweiligen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung häufiger ein Hauptschulabschluss erlangt wird.

Förderschwerpunkt	Abschluss- quote insgesamt	Förderschul- abschluss- quote	GU- Abschluss- quote	Anzahl Abgänger mit SPF		
				insgesamt	von Förder- schulen	von Allgemeinen Schulen
Lernen	24,4	22,7	28,7	8.418	6.067	2.351
Sehen	66,5	47,7	95,7	179	109	70
Hören	83,0	75,4	98,4	383	256	127
Sprache	86,2	84,8	89,5	523	361	162
Körperliche und motorische Entwicklung	41,6	28,8	89,9	1.220	963	257
Geistige Entwicklung	0,2	0,0	3,2	2.811	2.656	155
Emotionale und soziale Entwicklung	65,5	59,2	82,4	2.863	2.095	768
sonstige*	61,4	38,4	85,1	272	138	134
insgesamt	33,0	27,7	49,6	16.669	12.645	4.024

Auch unter Berücksichtigung des Förderschwerpunkts zeigt sich, dass die GU-Abschlussquote höher ausfällt als die Förderschulabschlussquote. Dies lässt sich für alle Förderschwerpunkte beobachten. Für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Geistige Entwicklung fallen die Unterschiede hinsichtlich der erreichten Hauptschulabschlüsse jedoch eher gering aus (maximal fünf Prozentpunkte Differenz). Für die anderen Förderschwerpunkte – mit teils erheblich geringeren Fallzahlen – sind größere Unterschiede im Schulerfolg festzustellen: Im Abgangsjahr 2016 beträgt die GU-Abschlussquote für den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 89,9 %, die Förderschulabschlussquote desselben Förderschwerpunkts nur 28,8 %. Dies entspricht einer Differenz von 61 Prozentpunkten. Im Schwerpunkt Sehen beträgt die Anteilwertdifferenz 48 Prozentpunkte. Hier beträgt die GU-Abschlussquote 95,7 % und die Förderschulabschlussquote 47,7 %. Im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erreicht kein Förderschulabgänger mindestens einen Hauptschulabschluss. Dies ist damit zu erklären, dass an Förderschulen in diesem Schwerpunkt „in keinem Bundesland ein allgemeinbildender Schulabschluss erworben werden kann“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Tab. D7-12web, o.S.). Vor diesem Hintergrund ist es beachtenswert, dass Schülerinnen und Schüler

*Tabelle 5:
Abschlussquoten für Schülerinnen
und Schüler mit sonderpädagogi-
schem Förderbedarf, differenziert
nach Förderschwerpunkt (Abgangs-
jahr 2016, für die Länder Bremen,
Hamburg, Nordrhein-Westfalen,
Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein
und Thüringen), mit SPF = Bedarf
an sonderpädagogischer Unterstüt-
zung. * Förderschwerpunkt über-
greifend, keinem Förderschwerpunkt
zugeordnet (einschließlich
Autismus-Spektrum), Kranke.
Quelle: Statistisches Bundesamt
(2017), eigene Berechnung und
Darstellung.*

Tabelle 6:
Abschlussquoten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen (für die Länder Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen, Abgangsjahr 2016) mit SPF = mit sonderpädagogischem Förderbedarf
k.A.: bei Fallzahl < 30 (an Abgängern dieses Förderschwerpunkts insgesamt in Abhängigkeit von der Beschulungsart, d.h. Allgemeine oder Förderschule).

	Abgänger mit SPF im Schwerpunkt Lernen					
	Abschlussquote insgesamt	Förderschulabschlussquote	GU-Abschlussquote	Anzahl		
				insgesamt	von Förderschulen	von Allgemeinen Schulen
Bremen	58,7	17,6	73,1	196	51	145
Hamburg	20,5	20,3	k.A.	273	271	2
NRW	20,7	20,0	23,7	4.602	3.691	911
Rheinland-Pfalz	33,5	27,9	50,7	1.667	1.253	414
Schleswig-Holstein	9,7	0,0*	14,2	1.140	361	779
Thüringen	47,8	51,8	30,0	540	440	100
insgesamt	24,4	22,7	28,7	8.418	6.067	2.351

* Schleswig-Holstein ist eines von bundesweit sechs Ländern, in denen es an Förderschulen nicht möglich ist, im Schwerpunkt Lernen einen allgemeinbildenden Schulabschluss zu erlangen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Webanhang Tab. D7-12web, o.S.).
Quelle: Statistisches Bundesamt (2017), eigene Berechnung und Darstellung.

mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung an Allgemeinen Schulen – wenn auch nur in Einzelfällen – einen Hauptschulabschluss erlangen: Dies trifft auf 3,2 % der 155 Schülerinnen und Schüler dieses Schwerpunkts zu. Der Befund verweist einmal mehr auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung mit sehr großen Unterschieden hinsichtlich der Schulleistungsfähigkeit und darauf, dass diese durch angemessene Förderung z.T. zu einem qualifizierten Schulabschluss geführt werden können.

Abschließend soll geprüft werden, ob sich der vorhergehende Befund für Abgänger mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich Lernen replizieren lässt, d.h. ob auch hier die GU-Abschlussquote in allen betrachteten Bundesländern höher ausfällt als die Förderschulabschlussquote. Der Förderschwerpunkt Lernen steht zum einen aufgrund der großen Fallzahl im Mittelpunkt des Interesses. Zum anderen lassen sich die Schulabschlussquoten der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen besser miteinander vergleichen, da diese unabhängig von der Schulform fast immer zieldifferent unterrichtet werden

Für vier von sechs Ländern zeigt sich, dass die GU-Abschlussquoten im Förderschwerpunkt Lernen höher ausfallen als die Förderschulabschlussquoten. Allerdings unterscheiden sich die Anteilwertdifferenzen deutlich. Während die GU-Abschlussquote in Nordrhein-Westfalen nur knapp vier Prozentpunkte höher ist als die Förderschulabschlussquote, beträgt die Differenz in Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz und Bremen zwischen 14 und 55 Prozentpunkten. Eine Ausnahme bildet das Land Thüringen. Hier fällt die Förderschulabschlussquote, die im Abgangsjahr 2016 51,8 % beträgt, höher aus als die GU-Abschlussquote, die im selben Abgangsjahr mit nur 30 % deutlich unter der Förderschulabschlussquote liegt. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass Thüringen im Vergleich mit den anderen fünf Ländern die höchste Förderschulabschlussquote aufweist, d.h. dass Schülerinnen und Schüler im Schwerpunkt Lernen an Förderschulen häufiger als in den anderen Bundesländern einen Hauptschulabschluss erreichen. Diese Zahl muss vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass Thüringen zu den wenigen Ausnahmen an Ländern gehört, in denen sowohl die Exklusionsquote als auch die Förderquote seit 2008/09 gesunken sind (Klemm, 2015). Obwohl also die GU-Abschlussquote für Thüringen niedriger ausfällt als die Förderschulabschlussquote, ist sie im Vergleich mit den anderen fünf Ländern mit 30 % aber immer noch vergleichsweise hoch.

Somit hat sich auch für den Förderschwerpunkt Lernen der Befund weitestgehend bestätigt, wonach die GU-Abschlussquote höher ausfällt als die Förderschulabschlussquote.

Der vorliegende Beitrag hat auf Basis von Daten der amtlichen Schulstatistik erstmalig für sechs Bundesländer die erreichten Schulabschlüsse von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in Abhängigkeit vom Förderort und Förderschwerpunkt für das Abgangsjahr 2016 untersucht. Mit der Schulabschlussquote insgesamt, der GU-Abschlussquote und der Förderschulabschlussquote, wurden zunächst Kennzahlen erarbeitet, die eine Quantifizierung des Schulerfolgs erlauben.

Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass die Förderschulabschlussquote insgesamt geringer ausfällt als die GU-Abschlussquote, d.h. dass Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an Förderschulen seltener mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen als an Allgemeinen Schulen. Dieser Befund wird bekräftigt, wenn die Ergebnisse für die untersuchten Bundesländer differenziert werden. In den sechs Bundesländern fallen die GU-Abschlussquoten jeweils höher aus als die Förderschulabschlussquoten. Für diejenigen Länder mit relativ hohen Förder- und Exklusionsquoten (z.B. Nordrhein-Westfalen und Thüringen) ist nicht auszuschließen, dass die Ergebnisse zugunsten von Allgemeinen Schulen auf einen Anstieg von Diagnosen zurückzuführen sind. Daher sind die Ergebnisse für das Land Bremen besonders relevant, da es sich hierbei um das Land mit der bundesweit niedrigsten Exklusionsquote und dem gleichzeitig höchsten Inklusionsanteil handelt. Diese Kennzahlen verweisen darauf, dass in Bremen die schulische Inklusion konsequent umgesetzt wurde – d.h. dass Förderschulen zurückgebaut wurden und Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verstärkt an Allgemeinen Schulen beschult werden. Es kann angenommen werden, dass es sich bei einem erheblichen Teil der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an Allgemeinen Schulen in Bremen um ehemalige Förderschüler handelt. Da sich leistungsrelevante Merkmale und Hintergrundinformationen der beiden Gruppen – z.B. zum sozioökonomischen Status oder ob diese zielgleich oder zieldifferent lernen – anhand der vorliegenden Daten nicht kontrollieren lassen, sind nur vorsichtige Schlussfolgerungen möglich. Zumindest für das untersuchte Abgangsjahr bleibt festzuhalten, dass Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die von Allgemeinen Schulen abgehen, prozentual einen höheren Schulerfolg – im Sinne häufiger erreichter Hauptschulabschlüsse – aufweisen als diejenigen von Förderschulen.

Eine weitergehende Differenzierung unter Berücksichtigung des jeweiligen Unterstützungsbedarfs zeigte für die sechs Bundesländer hinsichtlich der Schulabschlussquoten für alle Förderschwerpunkte Vorteile zugunsten des Förderorts Allgemeine Schule auf. An Allgemeinen Schulen wurde von Abgängern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung z.T. erheblich häufiger prozentual mindestens ein Hauptschulabschluss erreicht. Mit Ausnahme der Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung – die in der Regel zieldifferent unterrichtet werden – sind die Unterschiede für die anderen Schwerpunkte vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Schülerinnen und Schüler teilweise zielgleich unterrichtet werden. Auf Grundlage der Befunde aus anderen Studien (z.B. Kocaj et al., 2014; Neumann et al., 2017) ist insbesondere für den Förderschwerpunkt Lernen davon auszugehen, dass sich die Schülerinnen und Schüler an Allgemeinen Schulen hinsichtlich der Lernausgangslagen von ihren Peers an Förderschulen unterscheiden, d.h. dass diese einen höheren sozio-ökonomischen Status aufweisen und ein besseres Lern- und Sozialverhalten zeigen. Dieser Unterschied in den untersuchten Gruppen dürfte eine zentrale Erklärung für die unterschiedlichen Schulabschlussquoten darstellen.

In einem weiteren Schritt wurden die Schulabschlussquoten von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Lernen analysiert. Insgesamt zeigen die Ergebnisse für die sechs betrachteten Bundesländer hinsichtlich des Erreichens von qualifizierten Abschlüssen eine leichte Tendenz zugunsten der Allgemeinen Schulen. Differenziert nach den betrachteten Bundesländern zeigte sich ein heterogenes Bild. Lediglich in Thüringen ist die Förderschulabschlussquote im Schwerpunkt Lernen höher als die GU-Abschlussquote. Für Hamburg waren die Anteile fallzahlbedingt nicht vergleichbar. In vier Ländern erreichen Schülerinnen und Schüler im Schwerpunkt Lernen an Allgemeinen Schulen häufiger mindestens einen Hauptschulabschluss als an Förderschulen. Allerdings variieren die Anteilswertdifferenzen im Erreichen eines qualifizierten Abschlusses zwischen Allgemeinen Schulen und Förderschulen erheblich. Obwohl Bremen die niedrigste Exklusionsquote und den höchsten Inklusionsanteil in ganz Deutschland aufweist, ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf an Allgemeinen Schulen, die dort mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen, deutlich höher als in den anderen betrachteten Ländern. Warum z.B. in Nordrhein-Westfalen ein erheblich geringerer Anteil im Förderschwerpunkt Lernen einen Hauptschulabschluss erlangt, obwohl die vergleichsweise hohe Exklusions- und Förderquote nahelegen, dass die ent-

Schlüsselwörter

Inklusion, Schulabschlüsse, Schulerfolg, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Schulstatistik

Abstract

In the present paper the graduation rates of students with special educational needs (SEN) in regular schools and in special schools are examined. The analyses are based on data from official school statistics. In this context, the indicator “GU-Abschlüsse” (graduation rates of students with SEN in regular schools) is introduced. The results for 2016 show higher graduation rates for students with SEN – especially students with learning disabilities – in inclusive settings than in special schools. Finally, the results are discussed taking into account the limitations of the data base as well as other inclusion-relevant key figures.

Keywords

Inclusion, Graduation Rates, School Success, Special Educational Needs, Official Statistics

sprechende Gruppe der Schülerinnen und Schüler an Allgemeinen Schulen in diesem Bundesland weniger selektiert ist als in Bremen, kann anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Darüber hinaus dürften sich sowohl unterschiedliche Verfahren in der Diagnose der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als auch in der Vergabe von Hauptschulabschlüssen in Abhängigkeit vom Bundesland auf die unterschiedlichen Schulabschlussquoten auswirken.

Auch wenn es anhand der ausgewerteten Daten nicht möglich war, die unterschiedlichen Quoten zu erklären, so haben die Ergebnisse dennoch eine übergreifende Bedeutung. Sie zeigen zum einen, dass es grundsätzlich möglich ist, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Förderschwerpunkte und unabhängig vom Förderort zu einem qualifizierten Schulabschluss zu führen. Diesen zu erreichen, muss hinsichtlich späterer Lebenschancen ein sowohl primär pädagogisches als auch bildungspolitisches Ziel sein. Aus wissenschaftlicher Sicht sollten die festgestellten Disparitäten zwischen den Ländern weitergehend reflektiert und untersucht werden. Aufbauend auf die gewonnenen Ergebnisse können zudem bildungspolitische Strategien entwickelt werden, um die Schulabschlussquoten sowohl an Allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen zu erhöhen.

Zukünftige Forschung könnte sinnvoll an die Befunde anknüpfen, indem die den Ergebnissen zugrundeliegenden Ursachen analysiert werden. In diesem Zusammenhang könnte es z. B. lohnenswert sein zu untersuchen, inwieweit sich die Zusammensetzung der Schülerschaft in Nordrhein-Westfalen von der in Bremen unterscheidet, oder ob eine divergierende schulische bzw. politische Praxis zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. So belegen z. B. aktuelle Schulleistungsuntersuchungen unter Kontrolle von leistungsrelevanten Hintergrundmerkmalen, dass Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen sich in Bezug auf die Schulleistung in inklusiven Settings besser entwickeln (z. B. Kocaj et al., 2017; Kocaj et al. 2014; Neumann et al., 2017). Diese Befunde dürften sich in der Konsequenz auch auf das Erreichen von qualifizierten Schulabschlüssen auswirken.

Zur besseren Einschätzung der Ergebnisse wäre es perspektivisch wünschenswert, dass alle Bundesländer die für die vorhergehenden Analysen erforderlichen Daten erheben bzw. bereitstellen könnten. Eine Betrachtung der erreichten Schulabschlüsse in Verbindung mit den inklusionsrelevanten Kennzahlen auf Ebene der Bundesländer im Zeitverlauf wird darüber hinaus zukünftig eine präzisere Interpretation der Ergebnisse ermöglichen.

Literatur

- Aichele, V. & Kroworsch, S. (2017). *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: WBV.
- Becker, R. (2017). *Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten*. In: Ders. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl.) (S. 89-150), Wiesbaden: VS.
- Diefenbach, H. (2011). *Die Nachteile von Jugendlichen aus Migrantenfamilien gegenüber deutschen Jugendlichen bezüglich ihres schulischen Erfolgs – eine geschlechtsspezifische Betrachtung*. In R. Becker (Hrsg.): *Integration durch Bildung* (S. 139-159). Wiesbaden: VS.
- Döttinger, I. & Hollenbach-Biele, N. (2015). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht?* Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Gebhardt, M., Tretter, T., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2011). The transition from school to the workplace for students with learning disabilities: status quo and the efficiency of pre-

- vocational and vocational training schemes. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (4), 443-459.
- Hollenbach-Biele, N. (2014). Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kemper, T. (2013). Zum Schulerfolg von separiert und integriert beschulten Migranten mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland - am Beispiel des Bundeslandes Rheinland-Pfalz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 19 (2), 18-27.
- Kemper, T. (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 9 (1), 144-168. Verfügbar unter <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/download/737/308> [20.03.2017].
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/sonderweg-foerderschulen-hoher-einsatz-wenig-perspektiven/> [26.10.2017]
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-lernen-inklusion-leben/> [26.10.2017]
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf [25.07.2017]
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 625-637.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [25.07.2017]
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Böll.brief Teilhabegesellschaft #4. Verfügbar unter https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabetgesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division_sp [25.10.2017]
- KMK – Kultusministerkonferenz (2012). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2011/12*. Berlin.
- KMK (2014). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012*. Berlin.
- KMK (2016). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014*. Berlin.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017). *Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen*. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich (S. 302-315). Münster: Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165-191.
- Kühne, S. (2015). *Zur Rekonstruktion schulischer Bildungsverläufe. Der Beitrag der Individualstatistik für die Entwicklung von Verlaufsindikatoren*. Münster: Waxmann.
- Mahnke, U. (2013). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe I*. In V. Moser (Hrsg.), Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung (S.128-136). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mißling, S. & Ückert, O. (2014). *Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf [02.08.2017]
- Möller, J. (2013). *Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht*. In J. Baumert (Hrsg.), Inklusion. Schulmanagement-Handbuch 146 (2) (S. 15–37). München: Oldenbourg.

- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). *Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)*. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39-48). Berlin: Frank & Timme.
- Solga, H. (2017). *Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft*. In R. Becker (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl.) (S. 443-485), Wiesbaden: SpringerVS.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen*. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2016/2017. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- United Nations (2006). *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html> [12.07.2018].
- Wocken, H. (2007). *Fördert Sonderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für ‚optimale Förderung‘*. In: I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.): *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35-60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Dr. phil. Thomas Kemper

Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung (WIB), Bergische Universität Wuppertal.

Bergische Universität Wuppertal

WIB - Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung

Gaußstraße 20

42097 Wuppertal

kemper@uni-wuppertal.de

Janka Goldan, Dipl.-Pädagogin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung (WIB) und am Institut für Bildungsforschung (IfB), Bergische Universität Wuppertal.

Bergische Universität Wuppertal

WIB - Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung

Gaußstraße 20

42097 Wuppertal

goldan@wiwi.uni-wuppertal.de