

Empirische Sonderpädagogik, 2020, Nr. 3, S. 241-254
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Inklusive Beschulung und Schulerfolg im Förderschwerpunkt Lernen – Aktuelle Entwicklungen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik

Janka Goldan¹ & Thomas Kemper²

¹Universität Bielefeld, ²Universität Osnabrück

Zusammenfassung

In dem Beitrag werden die aktuellen inklusionsrelevanten Kennzahlen (Schuljahre 2014/15 und 2018/19) und die Schulabschlüsse von Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen erstmals für sieben Bundesländer in Zeitreihe (2015 bis 2018) berichtet. Hierbei erfolgt die Darstellung der Schulabschlüsse für Allgemeine Schulen im Vergleich zu Förderschulen und weiter differenziert nach Schulform. Die Ergebnisse basieren auf Daten der amtlichen Schulstatistik und zeigen – mit Ausnahme eines Bundeslands –, dass der Anteil der Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen, an Allgemeinen Schulen höher ausfällt als an Förderschulen. Die Aussagekraft der vergleichenden Ergebnisse wird vor dem Hintergrund der Limitationen der vorhandenen Daten problematisiert. Es wird auf die Notwendigkeit schulischer Individualdatensätze verwiesen, um vertiefende Analysen durchführen zu können, anhand derer sich die Disparitäten in den Schulabschlussquoten zwischen den Ländern erklären lassen.

Schlüsselwörter: Inklusion, Förderschwerpunkt Lernen, Schulabschlüsse, Schulstatistik

Inclusive schooling and school performance of students with special needs in learning – Recent trends based on data from official school statistics

Abstract

The article reports the inclusion relevant key figures (school years 2014/15 and 2018/19) and the graduation rates of students with special educational needs in the area of learning for seven German federal states in time series (2015 to 2018). The graduation rates are presented for general schools in comparison to special schools and further differentiated by school type. The results are based on data from the official school statistics and show, with the exception of one federal state, that students with special educational needs in learning are more likely to achieve at least a lower secondary certificate (Hauptschulabschluss) in regular schools than in special

schools. The informational value of the comparative results is discussed with regard to the limitations of the available data. Reference is made to the importance of individual data in order to conduct in-depth analyses that can be used to explain the disparities in graduation rates between the federal states.

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

Einleitung

Vor mehr als einem Jahrzehnt hat die Bundesrepublik Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Seither sind die Bundesländer entsprechend des Artikels 24 verpflichtet, ein inklusives Schulsystem für alle Lernenden umzusetzen. In der Folge wird die Entwicklung der schulischen Inklusion regelmäßig auf Basis administrativer Daten sowohl für die Bundesrepublik Deutschland (z.B. Blanck, 2015; Klemm, 2009; 2010; 2013; 2015; Klemm & Preuss-Lausitz, 2017; Kroworsch, 2019) als auch für einzelne Bundesländer analysiert (siehe z.B. die Länderanalysen der Friedrich-Ebert-Stiftung, 2015-2017¹; Kemper & Goldan, 2018, 2019; Heimlich & Wittko, 2018). Hierbei haben sich verschiedene Indikatoren etabliert, welche in Zeitreihe Hinweise darauf geben, ob die Beschulung an Förderschulen rückläufig ist und Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf vermehrt an Allgemeinen Schulen lernen. Amtliche Daten sind, je nach Bundesland, hinsichtlich ihres Analysepotentials zum Teil jedoch stark limitiert. Zwar hat die KMK (2003) die Einführung des sogenannten „Schülerkerndatensatzes“, d.h. eine auf Individualebene basierende Statistik zu den Schüler*innen, die darüber hinaus Kontextinformationen zu den Schulen und Lehrkräften vorhält, beschlossen (siehe hierzu auch KMK, 2003; 2011). Bis heute erheben jedoch lediglich Bayern, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Meck-

lenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen Individualdaten (Fickermann & Weishaupt, 2019; Kemper, 2017). Deren Analysepotentiale sind insbesondere bei längsschnittlicher Betrachtung besonders hoch, weil Schulstatistiken zum einen die Betrachtung der Gesamtpopulation erlauben und weil zum anderen kausale Analysen anhand von Individualdaten möglich sind (Makles, Schneider & Schwarz, 2018). Der Zugang zu diesen Daten ist jedoch erschwert – etwa aus datenschutzrechtlichen Gründen, aufgrund von Zugangshürden durch erforderliche Antragstellungen bei den Kultusministerien und die entsprechende Bearbeitungsdauer. Nur bei positiver Bewilligung können die Daten in einem Forschungsdatenzentrum bereitgestellt werden. Die erzielten Ergebnisse müssen vor einer möglichen Veröffentlichung z.T. von den Ministerien auf Freigabe geprüft werden. Bei einzelnen Statistischen Landesämtern, die über Individualdaten verfügen, lassen sich alternativ kostenintensive Sonderauswertungen anfordern. Dies erlaubt nur bedingt tiefergehende Analysen. Als Ergebnis werden hoch aggregierte Daten bereitgestellt. Dies erklärt, warum Individualdaten von Forschenden bisher kaum wissenschaftlich genutzt werden. Alle anderen als die zuvor genannten Bundesländer erfassen die Daten per se aggregiert auf Ebene von Schulklassen bzw. Schulen (Artelt, Bug, Kleinert, Maaz & Runge, 2019), was den Zugang etwas erleichtern kann.

¹ Hierbei handelt es sich um einzelne Beiträge für die sechzehn Bundesländer. Sie sind abrufbar unter dem Link <https://www.fes.de/gute-gesellschaft-soziale-demokratie-2017plus/gute-arbeit-und-sozialer-fortschritt/projekte/inklusive-bildung-im-laendervergleich/> (abgerufen am 15.06.2020).

Hinsichtlich der Operationalisierung schulischer Inklusion wurden amtliche Daten kritisiert, weil sie ausschließlich die Platzierung von Schüler*innen an Allgemeinen Schulen wiedergeben (Malecki, 2014). Bisher waren darüber hinausgehende Aussagen über die Qualität schulischer Inklusion, z.B. mit Blick auf die Leistungsentwicklung, nur begrenzt möglich. Einzig der Stadtstaat Hamburg führt in seiner Individualstatistik seit dem Schuljahr 2012/13 Leistungsdaten seiner Schüler*innen. Derzeitige Bemühungen, Individualstatistiken zum Beispiel mit den Daten des IQB-Ländervergleichs zu verknüpfen, sind aus Sicht der empirischen Bildungsforschung zu begrüßen (Fickermann & Weishaupt, 2019). Zudem berichten einige Bundesländer seit dem Jahr 2015 die erreichten Schulabschlüsse der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch für die Allgemeinen Schulen (siehe Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Kemper & Goldan, 2018), während diese Informationen bis dahin lediglich für die Förderschulen zur Verfügung standen. Die sogenannte Schulabschlussquote gilt als Indikator für den Erfolg eines Schulsystems (Goodman, Hazelkorn, Bucholz, Duffy & Kitta, 2011) und kann mit Blick auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf als Indikator für erfolgreiche schulische Inklusion gelten (Kemper & Goldan, 2018).

Bildungsabschlüssen kommt eine zentrale Bedeutung zu, da durch sie das erfolgreiche Absolvieren institutionalisierter Bildungsangebote zertifiziert wird (Diefenbach, 2011). In der Literatur werden sie demzufolge mit Lebenschancen, z.B. Erfolg auf dem Arbeitsmarkt und Gesundheit, in Verbindung gebracht (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; Becker, 2017; Maaz & Ordemann, 2019; Piopiunik, Kugler & Wößmann, 2017). Daher ist es nicht nur für ein Individuum wichtig, formale Schulabschlüsse zu erreichen. Aufgrund des gesellschaftlichen Interesses gibt es immer wieder politische Bestrebungen, die Zahl von Abbrecher*innen zu verringern

bzw. die Quoten erreichter Schulabschlüsse zu erhöhen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, Kap. D8; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, Kap. D9). Wie der Bildungsbericht 2018 (Kap. D9) darlegt, ist es beispielsweise für Abgänger*innen ohne Hauptschulabschluss kaum möglich, ein Ausbildungsverhältnis anzutreten (vgl. ebd.). Aufgrund ungünstiger Ausgangslagen weisen Abgänger*innen von Förderschulen bzw. Abgänger*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf von Allgemeinen Schulen ein erhöhtes Risiko auf, das Bildungssystem ohne Abschluss zu verlassen (ebd.).

Der vorliegende Beitrag schließt an die Studie von Kemper und Goldan (2018) an und wird die Schulabschlüsse von Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen (Allgemeine Schule vs. Förderschule) erstmals für sieben Bundesländer und in Zeitreihe für die Abgangsjahre 2015 bis 2018 darstellen. Da die vorhandenen Daten keine kausalen bzw. vertiefenden Analysen ermöglichen, wird ein schulstatistischer Beitrag zur Entwicklung der schulischen Inklusion geleistet. Ein abschließender Schwerpunkt wird auf die Diskussion der Limitationen der aggregierten Daten der Fachserie 11 gelegt. Hierdurch soll verdeutlicht werden, dass sowohl Politik als auch Bildungsforschung von einem besseren Zugang zu amtlichen (Individual-)Daten profitieren würden, um – neben der Beschreibung von Trends – Raum für vertiefende Analysen zu bieten (siehe hierzu auch Fickermann & Weishaupt, 2019).

Forschungsstand

Die Schulabschlüsse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden bis zum Abgangsjahr 2016 in erster Linie für die Förderschulen der Bundesländer berichtet (Hansen & Heisig, 2018; Hollenbach-Biele, 2014; Klemm, 2009; 2010; 2013; 2015). Eine generelle Ausdifferenzierung nach Schulform war aufgrund der Datenlage bis dahin nicht möglich. Für Nordrhein-Westfalen hat lediglich Klemm (2015) für das Abgangsjahr 2013 einen Vergleich zwischen den Schulabschlussquoten an Allgemeinen Schulen und Förderschulen vornehmen können. Seit dem Jahr 2017 liegen für das Abgangsjahr 2016 erstmals Informationen vor, welche einen Vergleich zwischen Allgemeinen Schulen und Förderschulen für sechs Bundesländer (Bremen, Hamburg, NRW, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein, Thüringen) ermöglichen. Diese wurden im Bildungsbericht 2018 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018) und in einer vertieften Analyse von Kemper und Goldan (2018) aufbereitet und dargestellt. Kemper und Goldan (ebd.) haben zur Operationalisierung der verschiedenen Quoten folgende Kennzahlen eingeführt: *Abschlussquote insgesamt*, *Förderschulabschlussquote* und *GU-Abschlussquote* (siehe Abbildung 1 zur Definition der verschiedenen Quoten).

Die Ergebnisse von Kemper und Goldan (2018) zeigen für Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt, dass in allen betrachteten Bundesländern – mit Ausnahme von Thüringen – Abgänger*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen seltener mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen, als Abgänger*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen von Allgemeinen Schulen. Das bedeutet, dass die *Förderschulabschlussquote* insgesamt unter den Werten der *GU-Abschlussquote* liegt.

Auffällig sind dennoch die erheblichen Disparitäten zwischen den Bundesländern, die sich anhand der Daten nicht aufklären

lassen. Beispielsweise haben im Jahr 2016 in Bremen mehr als 73% der Schüler*innen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen eine Allgemeine Schule mit mindestens einem Hauptschulabschluss verlassen, während es in Schleswig-Holstein nur knapp über 14% waren (ebd., S. 366).

Zwar ist davon auszugehen, dass Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen sowohl an Allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen zieldifferent unterrichtet werden. Kemper und Goldan (ebd.) weisen dennoch darauf hin, dass sich die Schüler*innen hinsichtlich bestimmter Kontextmerkmale systematisch unterscheiden können. Im Bildungsbericht 2020 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020) wird ebenfalls auf diesen Selektionseffekt hingewiesen, der ohne angemessene Datenbasis „keine Rückschlüsse auf eine bessere Förderung im gemeinsamen Unterricht“ erlaubt (ebd. S. 145). Bei der Interpretation der Befunde beziehen sich Kemper und Goldan (2018) vornehmlich auf die inklusionsrelevanten Kennzahlen und heben die Bedeutung der Förderquote hervor, die zumindest einen Anhaltspunkt hinsichtlich der Frage darstellen kann, ob die höheren GU-Abschlussquoten zum Teil auf einen Anstieg der formalen Diagnosen zurückzuführen sind.

Daten

Anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik (Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes) sollen zunächst ausgewählte Inklusionskennzahlen für das Schuljahr 2018/19 berechnet werden, denen zu Vergleichszwecken entsprechende Daten für das Schuljahr 2014/15 gegenübergestellt werden. Anschließend werden schwerpunktmäßig die Schulabschlüsse von Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen für vier Jahre dargestellt.

Förderquoten geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf an allen Schülerinnen und Schülern an.

Inklusionsquoten geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern an.

Exklusionsquoten geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern an.

Inklusionsanteile geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die inklusiv unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.

Exklusionsanteile geben den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf, die separiert unterrichtet werden, an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an.

Abschlussquoten insgesamt geben den Anteil von Abgängerinnen und Abgängern mit Förderbedarf von Allgemeinen Schulen und Förderschulen an allen abgehenden Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen.

Förderschulabschlussquoten geben den Anteil von Abgängerinnen und Abgängern mit Förderbedarf von separaten Förderschulen an allen abgehenden Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen.

GU-Abschlussquoten geben den Anteil von Abgängerinnen und Abgängern mit Förderbedarf von Allgemeinen Schulen an allen abgehenden Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an, die mindestens einen Hauptschulabschluss erreichen.

Abbildung 1. Definition der inklusionsrelevanten Kennzahlen nach Klemm (2013) und Kemper und Goldan (2018). Quelle: nach Klemm (2013) und Kemper & Goldan (2018), eigene Darstellung.

Die Analysen basieren auf den genannten Daten für die Abgangsjahre 2015 bis 2018 und ermöglichen einen Vergleich nach Schulform (Allgemeine Schule vs. Förderschule). Diese Informationen sind (weiterhin) nur für ausgewählte Bundesländer verfügbar. Hierbei handelt es sich um Bremen (HB), Hamburg (HH), Nordrhein-Westfalen (NW), Rheinland-Pfalz (RP), Schleswig-Holstein (SH) und Thüringen (TH). Neuerdings liegen die Daten allerdings auch für die Länder Hessen (HE) und Mecklenburg-Vorpommern (MV) vor (Statistisches Bundesamt, 2019). Für die Abgangsjahre kann nach Schulform, Art der Schulabschlüsse (ohne Schulabschluss, Hauptschulab-

schluss, mittlerer Abschluss und allgemeine Hochschulreife) und Förderschwerpunkt differenziert werden. Schüler*innen, die vor dem Abgangstichtag die Schule verlassen, werden in der Statistik nicht gezählt.

Ergebnisse

Zunächst werden in Anlehnung an Klemm und Preuss-Lausitz (2017, S. 54) sowie an Kemper und Goldan (2018, S. 364) verschiedene inklusionsrelevante Kennzahlen für das Schuljahr 2018/19 sowie ausgewählte Kennzahlen für das Vergleichsjahr

2014/15 berechnet (Tab. 1).² Die Zahlen beziehen sich ausschließlich auf Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen und geben Hinweise auf die Ausgangsbedingungen der schulischen Inklusion für diese Schülerschaft in den Bundesländern. Die nachfolgenden Ergebnisse zum Schulerfolg lassen sich anhand dieser Zahlen zudem besser kontextualisieren.

Tabelle 1 zeigt die verschiedenen Kennzahlen für Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen. Hier ist zu erkennen, dass diese Quote über die Jahre marginal angestiegen ist. Für Deutschland hat sie sich insgesamt um 0,1 Prozentpunkte erhöht, wohingegen sich für die untersuchten Bundesländer unterschiedliche Entwicklungen für die Schuljahre 2014/15 und 2018/19 zeigen: während die Förderquote für den Förderschwerpunkt Lernen in fünf Ländern leicht – d.h. um bis zu 0,3 Prozentpunkte – ansteigt, geht die Förderquote im Schwerpunkt Lernen in Bremen leicht, in Hamburg und Mecklenburg-Vorpommern deutlich zurück – und zwar um bis zu 0,6 Prozentpunkte. Insgesamt variiert die Quote im Schuljahr 2018/19 zwischen den Bundesländern mit Anteilen zwischen 2,5 und 3,8% relativ stark.

Die Exklusionsquote wird als einer der wichtigsten schulstatistischen Indikatoren inklusiver Beschulung betrachtet (Hollenbach-Biele, 2014; Klemm, 2013, 2015). Mit Blick auf Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen ist die Exklusionsquote nur in Rheinland-Pfalz konstant geblieben. In den anderen Ländern ist die Quote rückläufig – und zwar um bis zu 0,7 Prozentpunkte in Hessen und Mecklenburg-Vorpommern. Die stärksten relativen Rückgänge – auf bereits niedrigem Niveau – zeigen sich für Bremen und Schleswig-Holstein: Hier sinken die Anteile zwischen 2014/15 und 2018/19 um 0,3 Prozentpunkte. Dennoch variiert auch diese

Quote im Schuljahr 2018/19 zwischen den Bundesländern stark, und zwar zwischen 0,2% in Bremen und 2,9% in Mecklenburg-Vorpommern. Insgesamt deutet sich für den Förderschwerpunkt Lernen ein Trend hin zu mehr inklusiver Beschulung an, was sich auch an den Inklusionsanteilen für den Förderschwerpunkt Lernen erkennen lässt, die in den Ländern mit den niedrigsten Exklusionsquoten am höchsten ausfallen: In Bremen beträgt der Inklusionsanteil 94,4%, demgegenüber beträgt der Inklusionsanteil in Mecklenburg-Vorpommern nur 24,5%. Die Inklusionsanteile im Förderschwerpunkt Lernen haben in allen Ländern zugenommen. Hierbei sind die stärksten Veränderungen mit einer Steigerung zwischen 16,7 und 21,6 Prozentpunkten für NRW, Thüringen und Hessen zu beobachten.

In Tabelle 2 sind die verschiedenen Abschlussquoten für den Förderschwerpunkt Lernen differenziert nach Bundesland und Abgangsjahr dargestellt. Es zeigen sich deutliche Niveau-Unterschiede in den Abschlussquoten zwischen den untersuchten Ländern. Die höchsten GU-Abschlussquoten weisen Hessen, Hamburg, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern auf: Hier verlässt mehr als jede*r zweite Abgänger*in mit dem Förderschwerpunkt Lernen die Allgemeine Schule mit mindestens einem Hauptschulabschluss. In Thüringen hingegen erlangt nur jede*r vierte Abgänger*in, in Schleswig-Holstein nur jede*r fünfte Abgänger*in einen qualifizierten Abschluss. Für beide Länder ist zudem auffällig, dass die GU-Abschlussquote dort kontinuierlich angestiegen ist: in Thüringen um ca. 39%, im Falle von Schleswig-Holstein ist sogar eine annähernde Verdopplung erkennbar – und zwar von 11% in 2015/16 auf 20% in 2018/19. Über alle betrachteten Länder hinweg lässt sich ein Anstieg der GU-Abschlussquote für den Förderschwerpunkt Lernen um 35% festhalten.

² Aus Vergleichs- bzw. Konsistenzgründen werden ausschließlich Zahlen der Fachserie 11, Reihe 1 des Statistischen Bundesamtes für die Schuljahre 2014/15 bis 2018/19 verwendet. Das Referenzjahr 2014/15 wurde gewählt, weil die Zeitreihe der Abgänger*innen mit dem Jahr 2015 beginnt.

Tabelle 1: Förderquoten, Inklusions- und Exklusionsanteile, Exklusions- und Inklusionsquoten im Ländervergleich für den Förderschwerpunkt Lernen (Schuljahr 2018/19), sowie ausgewählte Kennzahlen für das Schuljahr 2014/15):

Land	Schüler*innen (Schuljahr 2018/19)		Quoten und Anteile in % (Schuljahr 2018/19, Förderbedarf Lernen)				ausgewählte Quoten und Anteile für das Schuljahr 2014/15 in % (Lernen)			
	insgesamt Jahrgangsstufe 1-10	mit Förderbedarf Lernen	Förder- quote	Inklusions- anteil	Exklusions- anteil	Exklusions- quote	Inklusions- quote	Förder- quote	Inklusions- anteil	Exklusions- anteil
HB	57.061	2.190	3,8	94,4	5,6	0,2	3,6	3,6	87,4	0,5
HH	155.485	5.140	3,3	71,8	28,2	0,9	2,4	3,5	64,6	1,2
HE	553.681	13.859	2,5	47,2	52,8	1,3	1,2	2,5	25,6	1,8
MV	133.321	5.085	3,8	24,5	75,5	2,9	0,9	4,4	18,8	3,6
NW	1.650.399	40.996	2,5	60,2	39,8	1,0	1,5	2,4	41,8	1,4
RP	357.529	12.448	3,5	40,3	59,7	2,1	1,4	3,2	34,4	2,1
SH	256.368	8.601	3,4	87,1	12,9	0,4	2,9	3,2	78,5	0,7
TH	174.999	4.362	2,5	44,7	55,3	1,4	1,1	2,4	28,0	1,7
Summe	3.338.843	92.681	2,8	56,9	43,1	1,2	1,6	2,7	42,1	1,6
Deutschland	7.345.896	192.249	2,6	55,7	44,3	1,2	1,5	2,5	36,8	1,6

Anmerkungen. Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, für die Schuljahre 2014/15 und 2018/19, eigene Berechnung und Darstellung.

Soweit ein Vergleich möglich ist, fallen zu allen Zeitpunkten die GU-Abschlussquoten im Bereich Lernen höher aus als die Förderschulabschlussquoten. Thüringen, wo die Förderschulabschlussquote deutlich über der GU-Abschlussquote liegt, bildet hier eine Ausnahme. Während in Thüringen jede*r zweite Abgänger*in mit Förder-

Tabelle 2: Abschlussquoten von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen (Abgangsjahre 2015 bis 2018) für die Länder Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen

Land	2015	2016	2017	2018	Veränderungen in Prozentpunkten (2015-2018)
<i>GU-Abschlussquote Lernen</i>					
HB	62,7	73,1	62,7	59,3	-3,4
HH	k.A.	k.A.	72,7	58,0	/
HE	-	-	-	53,8	/
MV	-	-	-	60,8	/
NW	27,1	23,7	31,6	28,4	1,3
RP	50,9	50,7	52,8	48,0	-2,9
SH	10,7	14,2	19,8	20,0	9,3
TH	17,6	30,0	21,9	24,4	6,8
Länderauswahl insgesamt	26,3	28,7	37,2	35,3	9,1
<i>Förderabschlussquote Lernen</i>					
HB	39,4	17,6	k.A.	k.A.	/
HH	23,9	20,3	35,1	27,5	3,6
HE	-	-	-	0,9	/
MV	-	-	-	51,9	/
NW	19,2	20,0	19,9	22,8	3,6
RP	24,4	27,9	25,4	28,5	4,1
SH	0,3	0,0	0,0	0,0	-0,3
TH	47,0	51,8	53,0	50,6	3,6
Länderauswahl insgesamt	21,5	22,7	23,7	25,5	3,9
<i>Abschlussquote insgesamt Lernen</i>					
HB	49,7	58,7	60,7	58,6	8,9
HH	24,5	20,5	58,2	44,6	20,1
HE	-	-	-	20,6	/
MV	-	-	-	52,5	/
NW	20,1	20,7	23,1	24,7	4,6
RP	29,8	33,5	32,0	33,5	3,7
SH	7,1	9,7	15,0	15,7	8,6
TH	43,3	47,8	46,3	43,6	0,3
Länderauswahl insgesamt	22,5	24,4	28,6	29,2	6,7

Anmerkungen. k.A. = Fallzahl < 30, daher wird kein Prozentwert ausgewiesen; - = keine Daten vorhanden; / = nicht berechenbar; GU = Gemeinsamer Unterricht.

* Schleswig-Holstein gehört zu den Bundesländern, in denen Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt an Förderschulen keinen allgemeinbildenden Schulabschluss erlangen können (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Webanhang Tab. D7-12web, o.S.).

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, für die Schuljahre 2015/16 bis 2018/19, eigene Berechnung und Darstellung.

schwerpunkt im Bereich Lernen die Förderschule mit mindestens einem Hauptschulabschluss verlässt, trifft dies auf lediglich jede*n vierte*n Abgänger*in des Schwerpunktes von Allgemeinen Schulen zu. Damit wird der Befund von Kemper und Goldan (2018) repliziert, die zeigten, dass – mit Ausnahme von Thüringen – für den Schwerpunkt Lernen in allen untersuchten Ländern die GU-Abschlussquote höher ausfällt als die Förderschulabschlussquote. Ferner unterscheiden sich die Anteilswertdifferenzen für alle anderen Länder deutlich. In NRW und Mecklenburg-Vorpommern ist die GU-Abschlussquote etwas höher als die Förderschulabschlussquote, in Hamburg und Hessen betragen die Unterschiede hingegen 30 bzw. 53 Prozentpunkte.

Die Förderschulabschlussquote für den Bereich Lernen ist über alle Länder hinweg um knapp ein Fünftel angestiegen (von 21,5 auf 25,5%). Die Abschlussquote insgesamt ist für alle Länder um ein knappes Drittel gestiegen (d.h. von 22,5 auf 29,2%). Für die einzelnen Länder zeigte sich – wenn auch auf unterschiedlichen Niveaus – ebenfalls ein Anstieg der Abschlussquote insgesamt: während die Quote in Thüringen nur marginal angestiegen ist, hat sie sich in Hamburg nahezu verdoppelt. Ausgehend von einem geringen Abschlussquoten-Niveau hat sich

auch der Anteil in Schleswig-Holstein innerhalb weniger Jahre von 7,1 auf 15,7% mehr als verdoppelt.

Tabelle 3 veranschaulicht die Abschlussquote für den Förderschwerpunkt Lernen differenziert nach Förderschule und weiteren Schulformen der Allgemeinen Schulen. Für die Abgänger*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen von Gymnasien sind mit 19% erheblich geringere Abschlussquoten als für Abgänger*innen des Schwerpunktes von den anderen Schulformen erkennbar – sogar im Vergleich zu den Förderschulen. Im Vergleich zum Gymnasium weisen die Hauptschulen (33,8%) und die sonstigen weiterführenden Schulformen (36,2%) beinahe doppelt so hohe Abschlussquoten auf. Im Zeitverlauf nehmen die Abschlussquoten an ausnahmslos allen Schulformen zu. Die deutlichsten Anstiege zeigen sich zwischen 2015 und 2018 für Hauptschulen (+ 10,2 Prozentpunkte bzw. +43%) sowie für die sonstigen weiterführenden Schulformen (+ 9 Prozentpunkte bzw. +33%). Fallzahlbedingt lassen sich die Anteile für Gymnasien erst ab 2017 darstellen. Ausgehend von einem niedrigen Niveau haben sich diese innerhalb eines Jahres beinahe verdoppelt (von 11,1% auf 19%).

Tabelle 3: Abschlussquoten von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen differenziert nach Schulform (Abgangsjahre 2015 bis 2018; aggregiert für die Länder Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Thüringen)

Schulform	2015	2016	2017	2018	Veränderungen in Prozentpunkten (2015-2018)
<i>Abschlussquote Lernen</i>					
Förderschule	21.5	22.7	23.7	25.5	3.9
Hauptschule	23.6	21.8	31.3	33.8	10.2
sonstige weiterführende Schulformen	27.2	32.0	39.4	36.2	9.0
Gymnasium	k.A.	k.A.	11.1	19.0	/
insgesamt	22.5	24.4	28.6	29.2	6.7

Anmerkungen. k.A. = Fallzahl < 30, daher wird kein Prozentwert ausgewiesen; / = nicht berechenbar. Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, für die Schuljahre 2015/16 bis 2018/19, eigene Berechnung und Darstellung.

Diskussion

Im Anschluss an die Studie von Kemper und Goldan (2018) wurden die inklusionsrelevanten Kennzahlen und Schulabschlüsse für Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen erstmals in Zeitreihe berichtet. Die Daten liegen seit 2018 erstmalig auch für Hessen und Mecklenburg-Vorpommern vor. In beiden Bundesländern erlangen Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen an Regelschulen eher mindestens einen Hauptschulabschluss als an Förderschulen. Die auffällig niedrige Förderschulabschlussquote in Hessen lässt sich dadurch erklären, dass an Schulen für den Förderschwerpunkt Lernen laut Verordnung nur der sogenannte berufsorientierte Abschluss erworben werden kann (Hessisches Kultusministerium, 2020). An Förderschulen anderer Schwerpunkte, außer im Bereich Geistige Entwicklung, können auch die Abschlüsse der allgemeinbildenden Schulen erlangt werden, sodass es sich vermutlich um Schüler*innen handelt, die eine Förderschule zielgleich unterrichteter Schwerpunkte besuchen. Mit Blick auf die GU-Abschlussquote für das Land Hessen ist daher nicht auszuschließen, dass Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen auf eine Allgemeine Schule wechseln, wenn sie einen Hauptschulabschluss anstreben.

Insgesamt zeigen alle betrachteten Bundesländer eine steigende Tendenz in der Entwicklung der Abschlussquote insgesamt (+6,7 Prozentpunkte). In Schleswig-Holstein ist diese Quote um mehr als acht Prozentpunkte gestiegen, obgleich das Land damit immer noch die niedrigste Abschlussquote im Ländervergleich aufweist. Wird gleichzeitig die relativ hohe Förderquote im Bereich Lernen betrachtet, die seit 2014/15 sogar leicht angestiegen ist, dann ist festzustellen, dass Schüler*innen des Förderschwerpunkts Lernen in Schleswig-Holstein ein höheres Risiko haben, die Schule ohne einen qualifizierten Abschluss zu verlassen. Wie in Hessen können an den Förderzent-

ren in Schleswig-Holstein allgemeinbildende Schulabschlüsse nicht erreicht werden. Hierzu müssten die Schüler*innen auf eine Allgemeine Schule wechseln. Aussagen darüber, an welcher Schulform (Allgemeine Schule vs. Förderschule) es somit wahrscheinlicher ist, mindestens einen Hauptschulabschluss zu erlangen, sind in diesen Fällen nicht möglich. Auch hier könnten Längsschnittdaten Aufschluss darüber geben, ob vermehrt Wechsel in das Allgemeine Schulsystem stattfinden und ob und wie viele der entsprechenden Schüler*innen trotz vorangegangenen Förderschulbesuchs einen Hauptschulabschluss erreichen.

In den anderen Bundesländern besteht an Förderschulen die Option, einen Hauptschulabschluss zu erlangen. Lediglich für das Land Thüringen zeigt sich – gegenüber den Allgemeinen Schulen – ein Vorteil zugunsten der Förderschulen, an welchen mehr Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen einen Hauptschulabschluss erreichen. Wie bereits in der vorhergehenden Studie dokumentiert (Kemper & Goldan, 2018), sind die daraus zu ziehenden Schlüsse auf Basis von Aggregatdaten limitiert.

Hansen und Heisig (2018) haben auf Basis schulstatistischer Aggregatdaten einen Versuch unternommen, die Förderschulabschlüsse, d.h. den Anteil der Abgänger*innen von Förderschulen mit mindestens einem Hauptschulabschluss, durch den Betreuungsschlüssel (Schüler*in je Lehrkraft) zu erklären. Sie finden in den Regressionsmodellen scheinbar einen negativen Effekt, d.h. je geringer das Schüler-Lehrkraft-Verhältnis ist, desto wahrscheinlicher soll es sein, dass Schüler*innen mit Förderbedarf an Förderschulen einen Hauptschulabschluss erlangen. Neben den von den Autorinnen eingeräumten Endogenitätsproblemen, die das Modell aufweist, scheint es sich bei dem Effekt um ein Artefakt zu handeln, da nicht für alle Förderschwerpunkte kontrolliert wird. Das wäre allerdings angezeigt, weil die Schüler-Lehrer-Relationen für die einzelnen Förderschwerpunkte ge-

setzung geregelt sind. Dabei haben beispielsweise in NRW die Förderschwerpunkte Körperlich-motorische Entwicklung und Hören und Kommunikation das mit Abstand beste Schüler-Lehrer-Verhältnis. Gleichzeitig lernen einige Schüler*innen dieser Förderschwerpunkte zielgleich, d.h. es ist wenig überraschend, dass diese eher mindestens einen Hauptschulabschluss erlangen.

Mit Blick auf die vorliegende Studie sind Vergleiche zwischen den einzelnen Bundesländern aufgrund des Bildungsföderalismus erschwert, z.B. variieren die Verfahren und Vorgaben zur Feststellung von Förderbedarfen je nach Bundesland und der Regionen innerhalb der Bundesländer (Neumann & Lütje-Klose, 2020), genauso wie beispielsweise die Curricula zum Erreichen eines Hauptschulabschlusses. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass sich die Schüler*innen an beiden Schulformen zum einen systematisch unterscheiden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, Kap. D8; Kocaj, Kuhl, Kohrt & Stanat, 2014). Zum anderen lässt sich nicht nachvollziehen, ob und ggf. wie viele Schüler*innen kurz vor ihrem Abschluss möglicherweise die Schule wechseln (müssen). Goldan und Kemper (2019) haben für Nordrhein-Westfalen gezeigt, dass die Zahl der Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen zwischen der 9. und der 10. Jahrgangsstufe schwankt, d.h. dass diese in der Jahrgangsstufe 10 – im Vergleich zur Jahrgangsstufe 9 – vermehrt an Förderschulen beschult werden. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass es kurz vor dem Abgangsjahr zu vermehrten Wechseln auf Förderschulen kommt, möglicherweise um diesen Schüler*innen die Option auf einen Abschluss im Bildungsgang Lernen zu ermöglichen. Eine andere Erklärung könnte sein, dass die Schüler*innen entsprechend § 35 Absatz 7 AO-SF bis zu zwei Jahre länger in der Jahrgangsstufe 10 der Förderschulen verbleiben, um am Ende mit einem Hauptschulabschluss abgehen zu können.

Hinsichtlich der inklusionsrelevanten Kennzahlen zeigen sich für die acht Bun-

desländer relativ stabile Förderquoten über die Zeit. Zwischen 2014/15 und 2018/19 ist die Förderquote im Bereich Lernen sogar um 0,1 Prozentpunkte gestiegen. Dies könnte mitunter ein Grund dafür sein, dass die Exklusionsquoten in fast allen Ländern leicht rückläufig sind, d.h. dass nicht nur ein tatsächlicher Rückbau des Förderschulsystems zu dem Rückgang führt, sondern die Tatsache, dass an Allgemeinen Schulen die Zahl der diagnostizierten Kinder ansteigt. Obgleich Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt im Bereich Lernen vergleichsweise hohe Inklusionsanteile haben, besuchen knapp die Hälfte von ihnen (44,3%) weiterhin Förderschulen. Die aktuellen Zahlen für den Förderschwerpunkt Lernen zeigen, dass das Recht auf inklusive Bildung in Deutschland noch nicht verwirklicht ist. Insbesondere die Aufrechterhaltung des Doppelsystems wird anhaltend kritisiert (Aichele & Kroworsch, 2017; Aichele et al., 2019).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Abschlussquoten insgesamt, die GU-Abschlussquote und auch die Förderschulabschlussquote im Förderschwerpunkt Lernen über die Jahre angestiegen sind. Hamburg hat die Abschlussquote Lernen insgesamt sogar fast verdoppelt und auch die Gymnasien – das zeigen die Ergebnisse – nehmen weiterhin Aufgaben schulischer Inklusion wahr und sind in der Lage, Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen mindestens zu einem Hauptschulabschluss zu führen.

Vertiefende Studien anhand anderer Daten könnten zeigen, wie die Unterschiede in den Abschlussquoten zwischen den Bundesländern zustande kommen. Analysiert werden sollte, warum in Schleswig-Holstein – bei vergleichsweise hoher Förderquote – nur wenige Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen einen Hauptschulabschluss erreichen. Offen ist zudem, ob die Disparitäten weiter bestehen, wenn relevante Kontextvariablen, z.B. der sozio-ökonomische Hintergrund und Leistungsvariablen der Schüler*innen, kontrolliert wer-

den. Weitere Fragen wären, wie viele Schüler*innen das Schulsystem vorzeitig verlassen – d.h. bevor ein Abschluss möglich ist – und wie der weitere Bildungs- und Berufsweg für Schüler*innen ohne Abschluss verläuft. Ohne eine solide Datenbasis, die Kontextinformationen liefert, lassen sich keinerlei Hypothesen darüber ableiten, warum in einigen Bundesländern mehr Schüler*innen einen Abschluss erreichen als in anderen Ländern. Zur Leistungsfähigkeit der inklusiven Schulsysteme liegen keinerlei ländervergleichende Studien vor. Die KMK unterbindet diese Vergleiche, obwohl sie z.B. auf Basis von PISA oder des IQB Bildungstrends möglich wären.

Die Frage, ob Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen an Allgemeinen Schulen eher einen Hauptschulabschluss erreichen als an Förderschulen, ließe sich schließlich nur anhand von längsschnittlichen Daten auf Bundesebene untersuchen. Das Nationale Bildungspanel (NEPS) könnte als Datenbasis potenziell geeignet sein, sich dieser Fragestellung anzunähern. Nichtsdestotrotz handelt es sich hierbei um Survey-Daten, d.h. eine Stichprobe und keine Vollerhebung, die hinsichtlich verschiedener Informationen als weniger verlässlich einzuschätzen ist als amtliche Daten (Artelt et al., 2019). Die Verfügbarkeit schulstatistischer Individualdaten, die mit (selbst erhobenen) Leistungsdaten verknüpft werden, würden nicht nur für die vorliegende Fragestellung ein enormes Potential für vertiefende Analysen bieten. Perspektivisch könnten öffentliche Ausgaben für Forschungsvorhaben reduziert werden, wenn auf Datenbestände zurückgegriffen werden könnte, die ohnehin erfasst werden (Fickermann & Weishaupt, 2019). Dazu müssten die Zugangsbarrieren seitens der Politik deutlich abgebaut werden. Dies wäre auch im Interesse der Bildungspolitik, da steuerungsrelevantes Wissen, wie Artelt et al. (2019) betonen, zukünftig auf Basis kausalanalytischer Studien und nicht auf Basis rein deskriptiver Auswertungen generiert werden könnte.

Literaturverzeichnis

- Aichele, V., Bernot, S., Hübner, C., Kroworsch, S., Leisering, B., Litschke, P., Palleit, L., Pöllmann, K. & Striek, J. (2019). *Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*. Berlin: Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.
- Aichele, V. & Kroworsch, S. (2017). *Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Artelt, C., Bug, M., Kleinert, C., Maaz, K. & Runge, T. (2019). Nutzungspotenziale amtlicher Statistik in der Bildungsforschung. Ein Überblick zu Erreichtem, möglichen Chancen und anstehenden Herausforderungen. *DDS – Die Deutsche Schule*, Beiheft 14, 11-20. Abgerufen von: <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: WBV.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkung und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: WBV.
- Becker, R. (2017). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Ders. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (3. Aufl.) (S. 89-150), Wiesbaden: VS.
- Blanck, J. B. (2015). Schulische Integration und Inklusion in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S.153-177). Wiesbaden: Springer Verlag. doi: 10.1007/978-3-658-06604-8_6
- 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.
- Fickermann, D. & Weishaupt, H. (2019). Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik. *DDS – Die Deutsche Schule*, Beiheft 14, 11-20. <https://doi.org/10.31244/dds.bh.2019.14>
- Goldan, J. & Kemper, T. (2019). Prävalenz von Schülern/innen mit Förderschwerpunkt Lernen – Regionale und jahrgangsstufen-spezifische Disparitäten. Eine exemplarische Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64, 302-317.
- Goodman, J. I., Hazelkorn, M., Bucholz, J. L., Duffy, M. L. & Kitta, Y. (2011). Inclusion and Graduation Rates: What Are the Outcomes? *Journal of Disability Policy Studies*, 21, 241-252.
- Hansen, J. & Heisig, K. (2018). *Mit intensiver Betreuung zum regulären Schulabschluss*. ifo Institut, Dresden, 2018, S. 7-11. Abgerufen von: http://www.ifo.de/DocDL/ifo_DD_18-06_07-11_Hansen.pdf [11.02.2020].
- Heimlich, U., & Wittko, M. (2018). *Sozialräumliche Betrachtung der inklusiven Schullandschaft in Kempten – ein Zwischenbericht* (Forschungsbericht Nr. 11). München: Forschungsstelle Inklusionsforschung (F!F) der LMU München.
- Hessisches Kultusministerium (2020). *Sonderpädagogische Förderung in der Förderschule*. Abgerufen von: <https://kultusministerium.hessen.de/schulsystem/schulwahl/schulformen/sonderpaedagogische-foerderung-der-foerderschule> [19.03.2020].
- Hollenbach-Biele, N. (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Kemper, Thomas (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. In: *Journal for Educational Research Online (JERO)*, 9, 144-168. Abgerufen von: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/download/737/308> [20.03.2017].
- Kemper, T. & Goldan, J. (2019): Analysen zur Entwicklung der schulischen Inklusion – Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von Nordrhein-Westfalen. *DDS – Die Deutsche Schule*, Beiheft 14: *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik*, 234-250.
- Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18, 361-372.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/sonderweg-foerderschulen-hoher-einsatz-wenig-perspektiven/>
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von: <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/gemeinsam-lernen-inklusion-leben/>
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Studie_Inklusion_Klemm_2013.pdf
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 625-637.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen von: https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf [05.02.2020]
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2017). *Inklusion in progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen*. Böll.brief Teilhabegesellschaft #4. Abgerufen von: <https://www.boell.de/sites/default/files/boell>

- brief-teilhabe-gesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division_sp
 KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003). *Kerndatensatz (KDS) für schulstatistische Individualakten der Länder. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003*. Zugriff am 18.06.2020. Abgerufen von: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_05_08-KDS-Individualakten-Laender.pdf
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011). *Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie*. Zugriff am 18.06.2020. Abgerufen von: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf
- 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, 165-191.
- Kroworsch, S. (2019). *Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen. Zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in den Bereichen Wohnen, Mobilität, Bildung und Arbeit*. Berlin: Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention.
- Maaz, K. & Ordemann, J. (2019). Bildungsprozesse im Lebensverlauf: Der kontinuierliche Erwerb von allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (435-466). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Makles, A., Schneider, K. & Schwarz, A. (2018). Potenziale schulstatistischer Individualdaten für die Bildungsforschung und Bildungspolitik – Das Beispiel Bremen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 1229-1259. DOI: 10.1007/s11618-018-0831-1
- Malecki, A. (2014). Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse. *WISTA – Wirtschaft und Statistik*, 10, 591-601.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3-28). Wiesbaden: Springer VS.
- Piopiunik, M., Kugler, F. & Wößmann, L. (2017). *Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland*, ifo Schnelldienst. Abgerufen von: <http://hdl.handle.net/10419/165901>
- Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019*. Fachserie 11, Reihe 1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Dr. Janka Goldan

Universität Bielefeld

Konsequenz 41

33615 Bielefeld

Deutschland

Telefon: 0521 106-12075

janka.goldan@uni-bielefeld.de

Erstmalig eingereicht: 26.03.2020

Überarbeitung eingereicht: 25.06.2020

Angenommen: 01.07.2020