

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

Svenja Mank

Zusammenfassung

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

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

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

Abstract

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

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

1 Einleitung

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

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

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