

Inklusion in Niedersachsen

15 Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention

Jessica Löser

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention wurden die Bundesländer herausgefordert, inklusive Beschulungsformen zu ermöglichen. Wie sich dies in Deutschland gestaltet, steht – mit einem besonderen Fokus auf Niedersachsen – im Zentrum dieses Beitrags. Nach einem Überblick zu schulischer Inklusion in Deutschland werden ausgewählte bildungspolitische Reaktionen zur schulischen Inklusion in Niedersachsen vorgestellt.

1. Einleitung

In Deutschland wird die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf seit vielen Jahrzehnten diskutiert. Im Jahr 2009 kam mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (UN 2006) neuer Schwung in die politische Debatte. Mit der Unterzeichnung dieser hat sich Deutschland verpflichtet, »dass (...) Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden« (§ 24, Abs. 2a) (Beauftragter 2018). In vielen bildungspolitischen Diskursen wird dies als »inklusive Schule« gefasst und diskutiert (vgl. kritisch dazu Hinz 2013) und schließt damit an die traditionelle Integrations- und Sonderpädagogik an (vgl. Lindmeier u. Lütje-Klose 2015). Im theoretischen Kontext ist neben diesem engen, auf Behinderung bezogenen Inklusionsverständnis auch ein weites Verständnis zu finden, welches jegliche Formen der Diskriminierung unterschiedlicher Gruppen betrachtet (vgl. ebd., Hinz 2002). Im Rahmen dieses Beitrags wird der Fokus auf die Gruppe der Schüler*innen mit Förderbedarf gerichtet, wohlwissend, dass eine Analyse der sich überschneidenden Formen von Diskriminierungen auch eine hohe Relevanz für Deutschland hat (vgl. Tefera u. Artiles 2023 für die USA). Auf Grund des ausdifferenzierten Förderschulsystems in Deutschland ist davon auszugehen, dass die Ratifizierung der UN-BRK zu drastischen Veränderungen im Kontext des Schulsystems führt. Feststeht, dass seit 2009 die Bundesländer im Rahmen ihrer Bildungshoheit mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten, Interpretationen und Konzepten auf die Vorgabe der inklusiven Beschulung reagiert haben (vgl. Klemm 2022). Hier setzt

der Beitrag an. Zunächst wird ein Überblick zu schulischer Inklusion in Deutschland anhand bildungsstatistischer Daten gegeben. Danach werden ausgewählte bildungspolitische Reaktionen zur schulischen Inklusion in Niedersachsen skizziert, gefolgt von einem Ausblick.

2. Ein Überblick zu schulischer Inklusion im Sinne der UN-BRK in Deutschland

Die Daten der Kultusministerkonferenz (KMK) geben in regelmäßigen Abständen einen Überblick über die Schülerschaft mit Förderbedarf in Deutschland: Im Schuljahr 2022 weisen 7,5 % der Gesamtschülerschaft einen attestierten sonderpädagogischen Förderbedarf auf (KMK 2024: XVII). Der Anteil der inklusiv beschulten Schüler*innen mit Förderbedarf (Inklusionsquote) hat sich von 2013 (31,4 %) auf 2022 (44,1 %) über zehn Prozentpunkte gesteigert (ebd.: XX) und ist von 2021 auf 2022 nahezu konstant geblieben (ebd.: XX). Diejenigen Schüler*innen mit Förderdarf, die nicht inklusiv beschult wurden, lagen 2022 bei 55,9 % (ebd.: XXII). Es wird aus verschiedenen Gründen kritisch diskutiert (vgl. Klemm

Tabelle 1: Exklusionsquoten in den Bundesländern (Quelle: entnommen aus Klemm [2022: 9]).

TABELLE 5: Länderspezifische Entwicklung der Exklusionsquoten (in Prozent)			
Land	2008 /09	2020 /21	Differenz (in Prozentpunkten)
Rheinland-Pfalz	3,77	4,36	+0,59
Baden-Württemberg	4,50	5,03	+0,53
Bayern	4,50	4,69	+0,19
Saarland	4,00	4,18	+0,18
Nordrhein-Westfalen	5,10	4,76	-0,34
Hessen	3,90	3,39	-0,51
Schleswig-Holstein	3,12	2,28	-0,84
Niedersachsen	4,40	3,29	-1,11
Sachsen	6,90	5,48	-1,42
Brandenburg	5,42	3,89	-1,53
Berlin	4,20	2,37	-1,83
Hamburg	4,88	2,74	-2,14
Sachsen-Anhalt	8,73	6,51	-2,23
Mecklenburg-Vorpommern	8,90	5,30	-3,60
Bremen	4,61	0,76	-3,84
Thüringen	7,47	3,73	-3,74
Deutschland	4,80	4,28	-0,52

Quelle: eigene Berechnungen, vgl. dazu Anhang Tabelle A1

2018, Steinmetz et al. 2021), den »Inklusionsanteil« als Indikator für Fortschritte beim Erreichen des Ziels »Inklusion« (Klemm 2018: 8) zu verwenden. Neben methodischen Mängeln wird vielfach auf den § 24, Absatz 2a der UN-BRK Bezug genommen, in dem u. a. steht, »dass [...] Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden« (Beauftragter 2018). Insofern ist gerade die Analyse der Daten von hoher Relevanz, die zeigt, wie hoch der Anteil der Schüler*innen mit Förderbedarf ist, die **nicht** inklusiv beschult werden. In der Konsequenz heißt dies, dass der »Inklusionsanteil nicht länger als Kennziffer für das Ausmaß der Inklusion« (Klemm 2018: 9) genutzt werden solle. Der Anteil der nicht inklusiv beschulten Schüler*innen scheint folglich ein besser geeigneter Gradmesser für die Einschätzung zu sein, inwieweit eine »Annäherung an die Zielsetzung der UN-Konvention« (ebd.: 8) festzustellen ist. Dies wird unter anderem von Klemm (2022: 9) unter dem Begriff »Exklusionsquote« gefasst. In der folgenden Tabelle 1 gibt Klemm (ebd.) einen Überblick über die Exklusionsquote in den verschiedenen Bundesländern für den Zeitraum 2008/9 bis 2020/21.

Die Daten zeigen deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern (ebd.: 9): Bremen weist im Schuljahr 2020/21 mit 0,76 % die geringsten segregierenden Strukturen für Schüler*innen mit Förderbedarf auf. Die höchste Exklusionsquote hat Sachsen-Anhalt mit 6,51 % (ebd.). Mecklenburg-Vorpommern (mit 5,30 %) hat zwar eine hohe Exklusionsquote, zeigt aber in diesem Zeitraum auch eine Differenz von 3,6 Prozentpunkten auf. Niedersachsen weist eine Exklusionsquote von 3,29 % auf und setzt sich damit zum Beispiel von Nordrhein-Westfalen (4,76 %) ab, liegt aber hinter Schleswig-Holstein (2,28 %). Auffallend ist, dass vier Bundesländer (Bayern, Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Saarland) einen Anstieg einer segregativen Beschulung verzeichnen. Wenngleich die Exklusionsquote in vielen Bundesländern geringer wurde, zeigt sich somit, dass sogar einige Bundesländer »sich von dem in der UN-Konvention formulierten Ziel in den Jahren seit 2008/09 also tendenziell entfernt« haben (ebd.: 9).

Auch Steinmetz et al. (2021: 205ff) unterteilen die Bundesländer basierend auf der Exklusionsquote anhand der Daten der KMK von 2009 bis 2018 und verknüpfen diese mit den »strukturellen Umsetzungsmaßnahmen in den Bundesländern« (ebd.: 205f). Sie identifizieren drei Gruppen (vgl. Tabelle 2): In der ersten Gruppe, bezeichnet von ihnen als »inklusionsorientierte Bundesländer« (ebd.: 207), sind Bundesländer (Berlin, Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein) anzutreffen, in denen »mehr Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule als eine Förderschule« (ebd.) besuchen. Die von ihnen berechnete Exklusionsquote ist unter 3 % (ebd.). Diese Gruppe zeichnet

sich durch eine hohe Orientierung an inklusiven Strukturen aus: »Die Beschulung in der Förderschule verliert zunehmend die Funktion als Parallelsystem« (ebd.).

Tabelle 2: Ländergruppen nach der Exklusionsquote (Quelle: entnommen aus Steinmetz et al. [2021: 210]).

Exklusionsquote (Outcome-Indikator)	Beschreibung	Bundesländer	Einordnung
↓ Exklusionsquote < 1 %	Die Exklusionsquote ist auf ein sehr niedriges Niveau gesunken. (Sehr niedriges Niveau, positive Dynamik)	Bremen	Inklusionsorientierte Bundesländer
↓ Exklusionsquote < 3 %	Die Exklusionsquote sinkt kontinuierlich ab und strebt ein niedriges Niveau an. (Niedriges Niveau, positive Dynamik)	Schleswig-Holstein, Hamburg und Berlin	
↓ Exklusionsquote < 4 %	Die Exklusionsquote ist gesunken, allerdings besucht immer noch der Großteil der Kinder mit Förderbedarf eine Förderschule. (Moderates Niveau, positive Dynamik)	Niedersachsen, Thüringen, Brandenburg und Hessen	Entwicklungsambivalente Bundesländer
↓ Exklusionsquote > 4,5 %	Die Exklusionsquote sinkt zwar, allerdings ist der Wert noch sehr hoch. (Hohes Niveau, positive Dynamik)	Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Sachsen-Anhalt	
≈ Exklusionsquote	Stagnierende Exklusionsquote. Die Umsetzung der schulischen Inklusion ist vom Förderschulsystem abgekoppelt. Teilweise hat die Förderbeschulung zugenommen.	Baden-Württemberg, Bayern, Saarland und Rheinland-Pfalz	Strukturpersistente Bundesländer

In der zweiten Gruppe sind die Teilgruppen »entwicklungsambivalente Bundesländer mit moderatem Niveau der Exklusionsquote« (ebd. 208) und »entwicklungsambivalente Bundesländer mit hohem Niveau der Exklusionsquote« (ebd. 208) zu finden. Die erste Teilgruppe umfasst Länder, in denen die segregierte Beschulung kontinuierlich reduziert wird (Brandenburg, Hessen, Niedersachsen und Thüringen) und für die eine Reduktion der Exklusionsquote für den Zeitraum 2009–2018 festzustellen ist. Die zweite Teilgruppe weist »eine immer noch eher hohe Exklusionsquote mit teils sehr hoher Dynamik aus« (ebd.: 208f). Trotz der Senkung der Exklusionsquote ist die segregierende Beschulung für Schüler*innen mit Förderbedarf in diesen Bundesländern (Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt) noch Standard (ebd.: 210).

In der dritten Gruppe, bezeichnet als »strukturpersistente Länder« (ebd.: 209), können »stagnierende Exklusionsquoten und eine teilweise sogar negative Dynamik« (ebd.) ausfindig gemacht werden. In diesen Bundesländern (Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz, Saarland) finden sich zwar »zunehmend mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule, paradoxerweise scheint die UN-Behindertenrechtskonvention jedoch keinen Effekt auf die segregierte Beschulungspraxis zu haben« (ebd.). Die Konsequenz daraus ist aus einer inklusiven Perspektive kritisch zu sehen: »Die in diesen Ländern veranlassten Umsetzungsschritte scheinen daher nicht adäquat auf die Anforderungen des Art. 24 UN-BRK abgestimmt zu sein« (ebd.). Dies führt dazu, dass der Abbau segregierender Beschulungsmaßnahmen in Form von Förderschulen nur in geringem Ausmaß angestoßen wird: »Die Förderschule kann unter diesen Bedingungen erfolgreich dem Reformdruck widerstehen und scheint als eigenständiger Lernort auch mehr als zehn Jahre nach Ratifizierung der Konvention nach wie vor unberührt« (ebd.: 210).

Zudem ist herauszustellen, dass die Einführung inklusiver Strukturen deutschlandweit kontrovers diskutiert wird – auch in den Medien. In einigen Bundesländern wurden »in den vergangenen Jahren sogar Reformschritte bewusst rückgängig gemacht« (Steinmetz et al. 2021: 240), so dass festzustellen ist, dass »der Umsetzungsprozess allerdings durchaus nicht gradlinig ist« (ebd.: 219). In Nordrhein-Westfalen beispielsweise führten verschiedene Maßnahmen »nach einem Regierungswechsel im Jahr 2017 zu weitreichenden Veränderungen im Schulsystem – zum offensichtlichen Nachteil der inklusiven Bildung« (ebd.). Steinmetz et al. (ebd.) schlussfolgern, »dass die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nicht immer im Sinne der ›progressiven Verwirklichung‹ verläuft« (ebd.: 220). In Niedersachsen gestaltet sich dies wie folgt.

3. Wie sieht die Umsetzung inklusiver Strukturen in Niedersachsen aus?

3.1 Inklusion im Schulgesetz

Nach der Ratifizierung der UN-BRK wurde das niedersächsische Schulgesetz geändert (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2024a), so heißt es nun in § 4 Abs. 1 NSchG: »(1) Die öffentlichen Schulen ermöglichen allen Schülerinnen und Schülern einen barrierefreien und gleichberechtigten Zugang und sind damit inklusive Schulen.«

Steinmetz et al. (2021: 221) stufen die »Verfügbarkeit inklusiver Angebote [...] in Niedersachsen als sehr hoch ein [...]«, gerade weil sich, so Steinmetz et al. (ebd.), mit dieser Änderung des Schulgesetzes »fast alle Schulen an der Umsetzung der schulischen Inklusion« beteiligen würden (ebd., vgl. auch Niedersächsisches

Kultusministerium o. J.: 5). Einschränkend ist jedoch darauf hinzuweisen, dass das niedersächsische Schulgesetz weiterhin die Möglichkeit der Überweisung auf die Förderschule einräumt, wie Steinmetz et al. (2021: 222, 279) kritisch aufzeigen: »Das Zugangsverfahren entspricht daher nur in Teilen den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention, da Kinder weiterhin – wenn auch nur als Ausnahme – aufgrund ihrer Behinderung an eine Förderschule überwiesen werden können« (ebd.: 222).

3.2 Abbau der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen

Auffallend ist in Niedersachsen der in Teilen vollzogene und weiterhin anvisierte Abbau der Förderschule für den Förderbedarf Lernen, der die bislang gravierendste vorgenommene Änderung darstellt (Steinmetz et al. 2021: 223). Niedersachsen fokussiert damit auf eine Gruppe, die deutschlandweit den größten Anteil an Schüler*innen mit Förderbedarf stellt (KMK 2024: XVI). Von den Schüler*innen mit Förderbedarf, die im Jahr 2022 inklusiv an Regelschulen in Deutschland beschult wurden, wird auch der größte Anteil (47,2 %) dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet (ebd.: XX). Im Förderschwerpunkt Lernen wird über die Hälfte der Schüler*innen (52,24 %) deutschlandweit inklusiv beschult (ebd.: XX, XXII).

Das niedersächsische Kultusministerium weist darauf hin, dass niedersachsenweit alle Schüler*innen mit Förderbedarf Lernen im Primarbereich inklusiv beschult werden: »Der Primarbereich der Förderschulen Lernen wurde vollständig abgebaut« (Niedersächsisches Kultusministerium 2024b: o. S.). Der Abbau des Sekundarbereichs I ist ebenfalls bis zum Jahr 2028 beabsichtigt (ebd.).

3.3 Aufrechterhaltung von Förderschulen (außer »Schwerpunkt Lernen«)

In Bezug auf Formen der sonderpädagogischen Förderung stellt das niedersächsische Kultusministerium heraus: »Sonderpädagogische Unterstützung findet sowohl an Förderschulen als auch an allgemeinen Schulen statt« (Niedersächsisches Kultusministerium 2024b: o. S.). Der Schwerpunkt lag bzw. liegt perspektivisch weiterhin auf dem Abbau der Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen: »Alle anderen Formen der Förderschulen bleiben erhalten« (ebd.: o. S.). Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache haben sogar einen »unbefristeten Bestandsschutz« (Niedersachsen o. J.: 10) zugesprochen bekommen.

Es ist möglich, als Schulträger Schwerpunktschulen für einzelne Förderschwerpunkte an Regelschulen einzurichten, um die Wahlmöglichkeit für Eltern zu eröffnen (vgl. ebd.: 10, Steinmetz et al. 2021: 221). Kritisch betonen Steinmetz et al. (2021: 240), dass »das sogenannte ›Elternwahlrecht‹ [...] bewusst nicht in Art. 24 UN-BRK aufgenommen [wurde], um ein Fortbestehen von Sonder-

strukturen nicht zu begünstigen« (ebd.: 240). Aus dieser Perspektive ist das Elternwahlrecht folglich als kritisch einzuschätzen, gerade weil Niedersachsen damit weiterhin eine Doppelstruktur an Regel- und Förderschulen vorhält. Auch im Bericht des Niedersächsischen Landesrechnungshofs (2018) wird die »kostenintensive Parallelstruktur von Förderschulen neben allgemeinen inklusiven Schulen« (ebd.: 40) kritisch gesehen. Steinmetz et al. (2021) attestieren Niedersachsen daher »nur eine partielle Schulstrukturveränderung« (ebd.: 224), die im Vergleich zu anderen Bundesländern, wie Schleswig-Holstein, im Sinne der UN-Konvention noch ausgebaut werden müsse (ebd.: 212, 237 ff.).

Zwar geht der Trend zu einer vermehrt inklusiven Beschulung, wie Steinmetz et al. (2021) unter anderem daran festmachen, dass »im Schuljahr 2016/17 bereits mehr als 90 % der Schulen mindestens ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichteten« (ebd.: 221). Die Daten des Niedersächsischen Kultusministeriums (o. J.: 18) zeigen, dass im Schuljahr 2016/17 insgesamt 61,4 % der Schülerschaft mit Förderbedarf inklusiv beschult wurden, im Schuljahr 2023/2024 waren es 65,1 %. Dennoch zeigen sich zuweilen große Unterschiede der inklusiven Beschulung innerhalb Niedersachsens, wie noch 2018 kritisch herausgestellt wurde: »Die regionale Verteilung variierte allerdings zwischen 27 % und 81 %« (Niedersächsischer Landesrechnungshof 2018: 14).

3.4 Unterschiede zwischen den Schulformen

Das Regelschulsystem in Niedersachsen umfasst aktuell eine Vielzahl an unterschiedlichen Schulformen (z. B. Grundschule, Gymnasium, Gesamt-, Haupt-, Real- und Oberschule). In Bezug auf »Inklusion« gibt es große Unterschiede zwischen dem Primar- und dem Sekundarbereich. Das niedersächsische Kultusministerium stellt heraus: »Die inklusive Schule wurde in Niedersachsen zum Schuljahresbeginn 2013/14 beginnend mit den Schuljahrgängen 1 und 5 verbindlich eingeführt. Sie wird seitdem aufsteigend erweitert« (Niedersächsisches Kultusministerium 2024b: o. S.). Die vorerst starke Orientierung am Primarbereich erscheint gerade vor dem Hintergrund der hohen Selektivität des deutschen Schulsystems (Sturm 2015) naheliegend, entspricht aber auch, wie betont wird, der UN-BRK: »Die Umgestaltung in inklusive Schulen erfolgt im Sinne des von der Behindertenrechtskonvention zugelassenen ›progressiven Realisierungsvorbehalts‹ jahrgangsweise aufsteigend« (Niedersächsisches Kultusministerium o. J.: 10).

Deutschlandweit ist von keiner gleichmäßigen Verteilung von Schüler*innen mit Förderbedarf im Sekundarbereich I zu sprechen, wie in der folgenden Tabelle 3 für das Schuljahr 2020/21 deutlich wird.

Tabelle 3: Inklusion im Sekundarbereich I (Quelle: entnommen aus Klemm [2022: 10])

Orientierungsstufen	Hauptschulen	Schulen mit mehreren Bildungswegen	Realschulen	Gymnasien	Gesamt-schulen	Waldorf-schulen
5,0	15,6	20,7	8,4	6,7	43,0	0,7

Quelle: Berechnungen auf der Grundlage von KMK 2022

So zeigen die Daten von Klemm (2022: 10), dass an Gesamtschulen ein sehr viel höherer Anteil an Schüler*innen mit Förderbedarf beschult wird als dies an Gymnasien der Fall ist. Dies spiegelt auch der Aufruf von Gesamtschulen in Hannover aus dem Jahr 2019 wider: »Inklusion – Hannovers Gesamtschulen schlagen wegen Überlastung Alarm« (HAZ 2019 o. S.). So wird dort betont: »Die Schulleiter argumentieren damit, dass die Gymnasien in Hannover bislang nahezu inklusionsfrei unterrichten« (ebd.). Die unterschiedlichen Schulformen erfahren damit in unterschiedlicher Weise einen Zuwachs an Kindern mit Förderbedarf. »Obwohl Niedersachsen bei der gesetzlichen Ausgestaltung der Inklusion nicht zwischen den Schulformen unterscheidet, waren die Varianzen erheblich« (Niedersächsischer Landesrechnungshof 2018: 17). So zeigt der Niedersächsische Landesrechnungshof im Jahr 2018 auf, dass »am Gymnasium, der am häufigsten angewählten weiterführenden Schulform, mit 0,5 % am wenigsten Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung unterrichtet« wurden (ebd.). Diese Tendenz wird kritisch gesehen, unter anderem mit Blick auf die Hauptschulen, bei denen das Risiko gesehen wird, dass sie »innerhalb weniger Jahre den Status faktischer Förderschulen erlangen könnten« (ebd.: 19).

4. Fazit

In Deutschland werden 15 Jahre nach der Ratifizierung trotz verschiedener Veränderungen weiterhin noch viele segregierende Strukturen in Form von Förderschulen vorgehalten – zugleich ist eine große Varianz zwischen den Bundesländern zu finden (vgl. KMK 2024: XX, Klemm 2022, Steinmetz et al. 2021).

In Niedersachsen wurden erste wichtige Schritte für das Einrichten inklusiver Schulen vorgenommen. Durch die Fokussierung auf nur einen Förderschwerpunkt und das Aufrechterhalten der Doppelstruktur von Regel- und Förderschulensystem attestieren Steinmetz et al. (2021: 220) Niedersachsen dennoch nur »eine (teilweise) Strukturtransformation«. Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern oder beispielsweise Hamburg nehmen auch in Bezug auf andere Förderschwerpunkte Transformationen vor (ebd.: 212 f.). Zudem liegt in Niedersachsen – anders als in Bremen oder Hamburg – nur ein »eingeschränkter

Rechtsanspruch« auf das Besuchen einer Regelschule vor, wie Steinmetz et al. (ebd.) kritisch herausstellen. Allerdings grenzt sich Niedersachsen basierend auf der Analyse von Steinmetz et al. (ebd.) deutlich von einem »strukturpersistenten Ansatz« ab, der etwa in Bayern zu finden ist.

Um weiter an die Zielperspektive der UN-BRK anzuknüpfen, sollten – auch aus finanzieller Perspektive – der Abbau der Doppelstruktur anvisiert werden und entsprechende Ressourcen in die inklusive Schule verlagert werden (vgl. Niedersächsischer Landesrechnungshof 2018, Steinmetz et al. 2021): »Aus Sicht der Konvention ist ein Förderschulsystem nicht mit einem inklusiven Schulsystem in Einklang zu bringen, weshalb der eigenständige Lernort an der Förderschule zugunsten inklusiver Angebote progressiv aufgelöst werden muss« (Steinmetz et al. 2021: 238). Zudem sind Konzepte für eine ausgeglichene Verteilung zwischen den verschiedenen Schulformen nötig, um nicht einzelne Schulformen im Sekundarbereich zu benachteiligen (vgl. Niedersächsischer Landesrechnungshof 2018).

Für weitere bildungspolitische Entscheidungen ist ein ausgewogenes Hinzuziehen von qualitativen und quantitativen Forschungsergebnissen als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungsprozesse relevant. Denn: Die oben angeführten Daten zum Förderort allein geben keine Auskünfte darüber, ob beispielsweise schulische Entwicklungsprozesse angestoßen oder Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozesse innerhalb der Schule abgebaut werden (Powell u. Pfahl 2012: 730 ff.). Mehr noch, die Zahlen können »große Unterschiede in der Art und Dauer der zugeteilten Förderung [verdecken]«, wie Powell und Pfahl (2012: 729) kritisch aufzeigen. Die angeführten Daten erlauben keine Schlussfolgerungen über die Qualität der Förderung der verschiedenen Maßnahmen (vgl. ebd.), gerade weil »mit solchen quantitativen Übersichten keine Aussagen über die Qualität des Unterrichts getroffen werden, darüber, ob tatsächlich inklusiv unterrichtet wird« (Lange 2017: 10). Hier bedarf es weiterer Forschungsergebnisse, die im Rahmen dieses Beitrags nicht herangezogen werden konnten.

Weiteres Hinzuziehen – gerade auch von qualitativen – Forschungsergebnissen ist für bildungspolitische Entscheidungsprozesse bedeutsam, insbesondere für den Bereich von Inklusion, wie international betont wird (vgl. Boyle et al. 2020, Löser u. Rabenstein i. D.). Viele Autor*innen weisen zudem darauf hin, dass die oft vorrangige Orientierung der Bildungspolitik an quantitativer Forschung kritisch zu sehen ist (Waitoller et al. 2022). So ist zu bedenken, dass die ausschließliche Berücksichtigung von quantitativen Daten, beispielsweise zu schulischen Leistungen, das Risiko von ungewollten Benachteiligungen für einzelne Gruppen mit sich bringen kann, auch wenn ein anderes Ziel anvisiert worden sei (ebd.). Auch verspricht eine Analyse Niedersachsens aus einem breiten, mehreren Differenzlinien umfassenden Inklusionsverständnis Rückschlüsse für innovative bildungspolitische Impulse zu geben, so wie es auch im nordamerikanischen

Kontext diskutiert wird: »[...] an intersectional policy approach recognizes and aims to address the interlocking of multiple structures of oppression that shape students' lives and opportunities« (Tefera u. Artiles 2023: 23).

Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Stand 2018). UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf [Zugriff 28.08.2024].
- Boyle, C.; Koutsouris, G.; Salla Mateu, A.; Anderson, J. (2020): The matter of 'evidence' in the inclusive education debate. In: Sharma, U; Salend, S. (Hrsg.): Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education. Oxford University Press. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/121156/The%20matter%20of%20evidence%20in%20the%20inclusive%20education%20debate%20-%20accepted%20May%202020.pdf?sequence=1> [Zugriff 11.09.2024].
- HAZ (2019): Hannovers Gesamtschulen schlagen wegen Überlastung Alarm. <https://www.haz.de/lokales/hannover/inklusion-hannovers-gesamtschulen-schlagen-wegen-ueberlastung-alarm-4UJLSTM3QUQWSRBVKR45TRWCQ.html>.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53 (9). 354–361.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26> [Zugriff: 28.8.2024].
- Klemm, K. (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusive-Schule_2018.pdf [Zugriff: 28.8.2024].
- Klemm, K. (2022): Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme. https://schule21.blog/wp-content/uploads/sites/21/2022/06/22-06-02-BST-22-010-Inklusionszahlen-Klemm_7c.pdf [Zugriff: 28.8.2024].
- KMK (2024): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf. [Zugriff: 28.8.2024].
- Lange, V. (2017): Inklusive Bildung in Deutschland. Friedrich-Ebert-Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf> [Zugriff: 28.8.2024].
- Lindmeier, C.; Lütje-Klose, B. (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. Erziehungswissenschaft, 26, (51). 7–16.

- Löser, J.; Rabenstein, K. (i.D.): The relevance of qualitative research approaches in inclusive education. In: Wicki, M.; Tormänen, M. (i.D.) (Hrsg.): Education for all: Evidence-based development of inclusive schools. Klinkhardt.
- Niedersächsisches Kultusministerium (o. J.): Zweiter Bericht nach § 178 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) über die Auswirkungen des Gesetzes zur Einführung der inklusiven Schule Zeitraum 2020 bis 2023. https://www.stk.niedersachsen.de/download/208868/Zweiter_Bericht.pdf&ved=2ahUKEwjG8Ly46_ylAxVd2wIHHQjkHB1QF-noECBEQAQ&usg=AOvVaw0qMY2Y-OxoCO3xQW89uwGM [Zugriff 28.8.2024].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2024a): Das Niedersächsische Schulgesetz, zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. Mai 2024 (Nds. GVBl. Nr. 35). Nichtamtliche Lesefassung. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/rechts_und_verwaltungsvorschriften/niedersaechsisches_schulgesetz/das-niedersaechsische-schulgesetz-6520.html [Zugriff: 28.8.2024].
- Niedersächsisches Kultusministerium (2024b): Inklusive Schule: Stand der Einführung. Kultusministerium. https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/inklusive_schule/stand-der-einfuehrung-175285.html [Zugriff: 28.8.2024].
- Niedersächsischer Landesrechnungshof (2018). Jahresbericht 2018. https://www.lrh.niedersachsen.de/download/131387/Jahresbericht_2018.pdf [Zugriff: 28.8.2024].
- Powell, J. J. W.; Pfahl, L. (2012): Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, U. et. al (Hrsg.) (2012) Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. 721–739. VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18944-4_43 [Zugriff: 28.8.2024].
- Steinmetz, S.; Helbig, M.; Döttinger, I.; Wrase, M. (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924401> [Zugriff 11.09.2024].
- Tefera, A.; Artiles, A. J. (2023): Learning disabilities' unsettling intersections: Disrupting learning, cultural, socioeconomic, and environmental deficits. In: Tierney, R.; Rizvi, F.; Ercikan, K.; Smith, G. (Hrsg.), International Encyclopedia of Education (4th ed., Vol. 10) (S. 279–287). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.07092-5>. [Zugriff 11.09.2024].
- Sturm, T. (2015): Inklusion: Kritik und Herausforderung des schulischen Leistungsprinzips. In: Erziehungswissenschaft, 26 (51), 25–32. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21067> [Zugriff 11.09.2024].
- United Nations (2006): Convention on the Rights of persons with Disabilities (CRPD). <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Zugriff 11.09.2024].
- Waitoller, F.; Beasley, L.; West, T.; Randle, S. (2022): Can research help to deliver the promises of inclusive education? The case of students with disabilities in the education marketplace. Front. Educ. 7:957787. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.957787> [Zugriff 11.09.2024].