pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Piezunka, Anne; Gresch, Cornelia; Sälzer, Christine; Kroth, Anna

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: Schulische Inklusion. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. [190]-211. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)

Quellenangabe/ Reference:
Piezunka, Anne; Gresch, Cornelia; Sälzer, Christine; Kroth, Anna: Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: Schulische Inklusion. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. [190]-211 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171805 - DOI: 10.25656/01:17180

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171805
https://doi.org/10.25656/01:17180

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

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
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

62. Beiheft April 2016

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Schulische Inklusion

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

Schulische Inklusion

Herausgegeben von
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.
Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VGWort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de
Herstellung: Lore Amann
Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 443510

Inhaltsverzeichnis

Vera Moser/Birgit Lütje-Klose
Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft 7

Essays

Wulf Hopf/Martin Kronauer
Welche Inklusion? 14

Horst Weishaupt
Inklusion als umfassende schulische Innovation.
Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform 27

Differenzkonstruktionen in Schulen

Marcus Emmerich
Differenz und Differenzierung im Bildungssystem:
Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion 42

Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell
„Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale
Schule besuchen können." Pädagogische Klassifikationen
und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen 58

Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi
Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdifferenzen
im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht 75

Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

Saskia Bender/Martin Heinrich
Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation?
Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation
im Rahmen schulischer Inklusion 90

Sigrid Hartong/Rita Nikolai
Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse
auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem 105

Andrea Dlugosch/Anke Langner
Koordination von ‚Inklusion' – Erste Ergebnisse
einer explorativen Studie im Bundesland Tirol 124

Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart
Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen
an inklusiven Schulen – eine Typologie 140

Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning
Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften
und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung.
Implikationen für die Professionalisierung 160

Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein
Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung
und inklusiver Bildung 175

Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen

Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth
Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben
der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen:
Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung
oder besondere Unterstützung? 190

Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/
Hans Anand Pant/Petra Stanat
Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen
von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf 212

Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?

Zusammenfassung: Der Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, wie Schülerinnen und Schüler, die unter den Schutz der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) fallen, im Rahmen von bundesweiten Studien identifiziert werden können. Die Identifikation ist notwendig, um einerseits die Umsetzung der UN-BRK überprüfen zu können und andererseits vertiefte Analysen dieser Schülergruppe vorzunehmen. Wir arbeiten mit drei Konzepten: ‚sonderpädagogischer Förderbedarf', ‚sonderpädagogische Förderung' sowie ‚besondere Unterstützung'. Auf der Grundlage von bundesländerspezifischen Regelungen, Erfahrungsberichten aus der Praxis sowie Definitionen aus der Theorie grenzen wir diese Konzepte voneinander ab. Anschließend beschreiben wir, wie diese Schülergruppe derzeit in bundesweiten Studien erfasst wird und welche Schwierigkeiten sich aus diesen Erhebungsweisen ergeben. Der Beitrag schließt mit einer konkreten Empfehlung für die Erfassung, welche in ähnlicher Fassung bereits bei TIMSS, IQB-LV und NEPS umgesetzt wird.

Schlagworte: Inklusion, sonderpädagogische Förderung, Itementwicklung, Datenerhebung, UN-Behindertenrechtskonvention

1. Einleitung[1]

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (im Folgenden UN-BRK; Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010) hat der Inklusionsforschung in Deutschland einen großen Schub gegeben. Daher wird diese Schülergruppe auch zunehmend in bundesweiten und internationalen Schulleistungsstudien wie PISA („Programme for International Student Assessment"), IQB-LV („In-

1 Wir danken Michael Wrase, den Reviewer/-innen und Herausgeberinnen für hilfreiche Hinweise.

stitut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen – Ländervergleich“) oder im NEPS („National Educational Panel Study“) in den Blick genommen (vgl. Kuhl et al., 2015). Gerade bundesweite Studien stehen dabei vor einer besonderen Herausforderung, da die Umsetzung von gemeinsamem Unterricht in den jeweiligen Ländern teilweise sehr unterschiedlich erfolgt. Systematische Unterschiede finden sich bereits bei den Kriterien, nach denen diese Schülergruppe offiziell in der amtlichen Statistik erfasst wird (z. B. Malecki, 2013). Beispielsweise erfassen manche Länder nur, ob Schülerinnen und Schüler einen ‚diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf' haben, während andere Länder alternativ oder ergänzend erfassen, ob sie sonderpädagogisch gefördert werden.

Idealerweise werden diese Unterschiede zwischen den Ländern in bundesweiten Studien berücksichtigt (vgl. Gresch & Piezunka, 2015). Um diese Schülergruppe in Erhebungen einbeziehen zu können, ist bislang jedoch noch nicht ausreichend erschlossen, wie sich die Länder in Bezug auf ihre rechtlichen Vorgaben voneinander unterscheiden. Beispielsweise gibt es Länder, in denen der Förderbedarf in der Schuleingangsphase nicht mehr diagnostiziert wird, weil die Schülerinnen und Schüler ohne Diagnose sonderpädagogisch gefördert werden.

Um vertiefende Analysen über die Situation von Schülerinnen und Schülern, die unter den Schutz der UN-BRK fallen, durchführen zu können, ist eine valide Identifikation dieser Gruppe eine grundlegende Voraussetzung. Eine verlässliche Erfassung ist auch aus bildungspolitischer Perspektive relevant, da Deutschland sich mit der Ratifizierung der UN-BRK nicht nur zu der Umsetzung von inklusivem Unterricht, sondern auch zum Monitoring der Umsetzung verpflichtet hat (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen, 2010, Art. 24 und 33).

Die Möglichkeiten einer übergreifenden Identifikation von Schülerinnen und Schülern, die unter den Anwendungsbereich der UN-BRK fallen (im Folgenden ‚UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler'), stehen im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags. Dieser setzt sich mit der Frage auseinander, wie UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler unter Berücksichtigung der länderspezifischen Regelungen in bundesweiten Studien erfasst werden können.

Hierfür definieren wir zunächst den Begriff UN-BRK-Schülerinnen bzw. -Schüler und arbeiten drei Konzepte heraus, die bei der Identifikation dieser Schülergruppe bedeutsam sind. Diese sind: (1) ‚sonderpädagogischer Förderbedarf', (2) ‚sonderpädagogische Förderung' und (3) ‚besondere Unterstützung'. Darauf aufbauend analysieren wir die rechtlichen Grundlagen zu diesen Konzepten in den Ländern und nehmen auf der Basis von Erfahrungsberichten die Umsetzungspraxis in den Blick. Wir zeigen, inwiefern sich die Länder in Bezug auf ihre Konzepte von sonderpädagogischem Förderbedarf und sonderpädagogischer Förderung unterscheiden und inwiefern diese Unterschiede für die Identifizierung von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern bedeutsam sind. Anschließend beschreiben wir, wie UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler derzeit in bundesweiten Studien erfasst werden und welche Schwierigkeiten sich jeweils aus diesen Erhebungsweisen ergeben (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einer konkreten Empfehlung für die Erfassung dieser Schülergruppe (Abschnitt 4), welche in ähnlicher

Fassung in aktuellen bzw. in zukünftigen Erhebungen von TIMSS, IQB-LV und NEPS umgesetzt wird.

2. Schülerinnen und Schüler, die unter den Schutz der UN-BRK fallen: Definitionen und Konzepte in Theorie und Praxis

Um die Umsetzung der UN-BRK überprüfen zu können, muss definiert werden, wann Schülerinnen und Schüler unter den Geltungsbereich der UN-BRK fallen. Nach Artikel 1 Satz 2 bezieht sich der Begriff „Menschen mit Behinderungen" auf Menschen, „die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können." Die Präambel der UN-BRK verwendet dabei ein soziales Modell von Behinderung, welches davon ausgeht, dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und vorhandenen Barrieren in der Gesellschaft entsteht. Erste Hinweise darauf, wer in Deutschland im schulischen Kontext unter den Anwendungsbereich der UN-BRK fällt, geben die landesrechtlichen Definitionen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte sowie § 2 Abs. 1 Sozialgesetzbuch (SGB) IX. Danach sind Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, die aufgrund einer Beeinträchtigung über einen längeren Zeitraum (mind. 6 Monate) sonderpädagogische Förderung benötigen (= UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler).

Im öffentlichen Diskurs zu schulischer Inklusion werden unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung dieser Schülergruppe verwendet. Hierzu gehören insbesondere ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' und ‚sonderpädagogische Förderung'. Darüber hinaus gibt es Kinder, die zwar keine gezielt ‚sonderpädagogische' Unterstützung benötigen, allerdings aufgrund einer zugeschriebenen Behinderung nach den Sozialgesetzbüchern zusätzliche Hilfestellung im Schulkontext benötigen und somit ebenfalls in den Geltungsbereich der UN-BRK fallen. Wirft man einen Blick auf die rechtlichen Definitionen, die bildungswissenschaftliche Literatur und die Umsetzungspraxis wird deutlich, dass aktuell keine einheitlichen und klaren Abgrenzungen zwischen den Begriffen vorliegen. Im Folgenden stellen wir die Konzepte vor und spezifizieren sie.

2.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Die Kultusministerkonferenz (KMK) definiert sonderpädagogischen Förderbedarf folgendermaßen:

> Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht ausreichend gefördert werden können. (KMK, 1994, S. 5)

Die KMK (1994) nennt folgende acht Förderbereiche: (1) Lernen; (2) Sprache; (3) emotionale und soziale Entwicklung; (4) geistige Entwicklung; (5) körperlich-motorische Entwicklung; (6) Hören; (7) Sehen und (8) lang andauernde Erkrankungen. Dabei ist es möglich, dass Kinder mehreren Förderbereichen zugeordnet werden. Diese KMK-Definition zu sonderpädagogischem Förderbedarf ist sehr offen gehalten und führt daher nur wenig weiter in der Frage, welche Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Kurz zusammengefasst besagt die KMK-Definition, dass ein Kind Förderbedarf hat, wenn es Förderung benötigt. Diese Definition ist aufgrund ihrer tautologischen Formulierung seit Langem in der Kritik (Bleidick, Rath & Schuck, 1995, S. 254). Es bleibt unklar, wodurch sich ein Anspruch auf sonderpädagogische Förderung ergibt. Auch deshalb verstehen manche Eltern und Lehrkräfte in ihrem Alltag unter ‚sonderpädagogischem Förderbedarf' auch Teilleistungsstörungen, wie Lese-Rechtschreib-Schwächen, oder Hochbegabung. Diese fallen jedoch nicht unter die KMK-Definition von sonderpädagogischem Förderbedarf.

In der Praxis wird sonderpädagogischer Förderbedarf im Rahmen eines amtlichen Feststellungsverfahrens diagnostiziert. Die Feststellungsverfahren unterscheiden sich zwischen den Ländern (siehe Sälzer, Gebhard, Müller & Pauly, 2015), es sind jedoch stets eine sonderpädagogische Fachkraft und eine Lehrkraft der Schülerin oder des Schülers beteiligt. Bei der Diagnostik werden der Förderort des Kindes (Regel- oder Förderschule), der Förderbereich sowie Art und Umfang der sonderpädagogischen Förderung ermittelt. Neben der Bestimmung von Förderzielen dient das Feststellungsverfahren auch als Grundlage, um der Einzelschule schülerbezogene Ressourcen zur Verfügung zu stellen. ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf' wird deshalb im Folgenden als Label verstanden, das Schülerinnen und Schüler nach der Durchführung eines amtlichen Diagnoseverfahrens erhalten.

2.2 Sonderpädagogische Förderung

Schülerinnen und Schüler, bei denen in einem amtlichen Verfahren ein ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' festgestellt wurde, haben Anspruch auf ‚sonderpädagogische Förderung'. Jedoch besteht bei dem Konzept ‚sonderpädagogische Förderung' kein Konsens darüber, was unter dieser Art der Förderung zu verstehen ist (und was nicht). Auch gibt es in der Literatur aktuell keine einheitliche Definition von ‚sonderpädagogischer Förderung'. Traditionell wird ‚sonderpädagogische Förderung' an dem Kriterium festgemacht, durch wen die Förderung erfolgt. Demnach wird ‚sonderpädagogische Förderung' stets durch eine sonderpädagogische Fachkraft realisiert (vgl. Boban & Hinz, 2008, S. 410). Gespräche mit pädagogischen Fachkräften haben jedoch gezeigt, dass in der Praxis auch die Unterstützung durch Schulassistenz oder therapeutische Fachkräfte sowie bestimmte Formen der individuellen Förderung durch Regellehrkräfte als ‚sonderpädagogische Förderung' verstanden werden können (vgl. Gresch & Piezunka, 2015). Im Folgenden grenzen wir den diagnostizierten ‚sonderpädagogischen Förderbedarf' als Label von der konkreten Fördermaßnahme ‚sonderpädagogische För-

derung‘ ab. Des Weiteren verstehen wir unter der Maßnahme ‚sonderpädagogische Förderung‘ eine Förderung im direkten Kontakt mit dem Kind, z. B. in Einzelgruppenarbeit oder Kleingruppensettings, die über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten[2] erfolgt. Diese muss von einer sonderpädagogischen Fachkraft geleistet werden. Wir legen hier den Fokus auf diese Art von Maßnahmen, da es uns darum geht, einzelne Schülerinnen und Schüler zu identifizieren. Nichtsdestotrotz ist ‚sonderpädagogische Förderung‘ ein breites Konzept, das auch Maßnahmen umfasst, die nicht (nur) im direkten Kontakt mit dem Kind stattfinden, wie z. B. Beratung von Eltern oder Lehrkräften (vgl. Heimlich, 2013).

2.3 Besondere Unterstützung

Neben der Förderung durch eine sonderpädagogische Fachkraft gibt es noch andere Formen der Unterstützung im schulischen Alltag, die anderweitig realisiert werden. Dies können Assistenztätigkeiten im schulischen Alltag sein, wie z. B. Unterstützung beim Essen oder Toilettengang, aber auch Förderung durch Pädagoginnen und Pädagogen, die nicht sonderpädagogische Qualifikationen aufweisen. Maßnahmen wie diese werden im Folgenden unter dem Begriff der besonderen Unterstützung erfasst. Innerhalb dieses Konzepts sind zwei Formen zu unterscheiden: a) besondere Unterstützung (mind. 6 Monate) durch Pädagoginnen und Pädagogen in Einzel- oder Kleingruppensettings und b) besondere Unterstützung aufgrund einer Behinderung nach SGB VIII oder XII, z. B. Assistenztätigkeiten im schulischen Alltag.

Die erste Form bezieht sich auf Unterstützung in Einzelgruppen- oder Kleingruppensettings durch diverse Akteure, z. B. durch Erzieherinnen und Erzieher. Diese Form der Förderung ähnelt in der Praxis oft Formen von ‚sonderpädagogischer Förderung‘, jedoch wird sie nicht durch eine sonderpädagogische Fachkraft durchgeführt. Für diese Unterstützungsform gibt es keine rechtlichen Regelungen auf Länder- und Bundesebene. Erfahrungsberichte aus der Praxis zeigen jedoch, dass diese Art der Förderung häufig realisiert wird, wenn zu wenig Ressourcen vorhanden sind, um ‚sonderpädagogische Förderung‘ durchzuführen. Im Folgenden wird sie als ‚besondere Unterstützung durch pädagogisches Personal‘ bezeichnet.

Die zweite Unterstützungsform bezieht sich auf lebenspraktische Bereiche. Sie wird nicht über die Ressourcen für ‚sonderpädagogische Förderung‘ finanziert, sondern ist über die Eingliederungshilfe nach § 53 SGB XII oder über die Jugendhilfe nach § 35 SGB VIII geregelt und somit rechtlich auf Bundesebene verankert. Hierbei kann es sich um therapeutische Maßnahmen handeln, z. B. in Logopädie, aber auch um Assistenztätigkeiten, z. B. durch Integrationshelferinnen oder -helfer. Die Unterstützung ist direkt an den *Behinderungsbegriff gekoppelt,* der in den beiden Gesetzen zu Grunde gelegt

2 Die Angabe *6 Monate* wurde in Anlehnung an die Behinderungsdefinition nach § 2 SGB IX gewählt.

wird.[3] Deshalb definieren wir diese zweite Unterstützungsform im Folgenden als ‚besondere Formen der Unterstützung aufgrund einer Behinderung' – also als eine Form der Unterstützung, die über SGB VIII oder SGB XII geregelt ist.

2.4 Zur Umsetzungspraxis in den Ländern

Während das Konzept der ‚besonderen Unterstützung' auf Bundesebene bzw. auf Bundesländerebene gar nicht geregelt ist, werden die beiden Konzepte ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' sowie ‚sonderpädagogische Förderung' auf Bundesländerebene geregelt. In der wissenschaftlichen Literatur und in der Praxis werden die Konzepte ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' und ‚sonderpädagogische Förderung' häufig synonym verwendet (vgl. KMK, 2011). Eine synonyme Verwendung impliziert, dass alle Kinder, die sonderpädagogisch gefördert werden, einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf aufweisen. Die Auseinandersetzung mit den rechtlichen Regelungen und der Umsetzungspraxis in den Ländern zeigt jedoch, dass die beiden Konzepte voneinander zu unterscheiden sind. In diesem Abschnitt zeigen wir, welche Konsequenzen sich aus der Analyse der rechtlichen Regelungen für die Identifikation der Schülergruppe ergeben. Dazu haben wir in einem ersten Schritt für alle Länder die relevanten Gesetzesvorlagen zu ‚sonderpädagogischem Förderbedarf' und ‚sonderpädagogischer Förderung', wie z. B. Schulgesetze der Länder sowie Verordnungen zu ‚sonderpädagogischer Förderung', gesichtet und systematisiert. Der Fokus der Systematisierung lag auf zwei Fragestellungen: Erstens, inwiefern Schülerinnen und Schüler auch ohne ein amtlich durchgeführtes Feststellungsverfahren ‚sonderpädagogische Förderung' erhalten können und zweitens, ab welcher Klassenstufe ein amtliches Feststellungsverfahren in den Förderbereichen Lernen, emotionale-soziale Entwicklung und Sprache (LES) durchgeführt werden kann. Der Fokus lag auf diesen Förderbereichen, da die Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf' einen dieser drei Förderbereiche aufweist (ca. 65 %) und es hier in den letzten Jahren viele rechtliche Veränderungen gab. Auf Grundlage dieser Informationen haben wir geprüft, ob die Schülergruppe mit ‚diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf' die gleiche Gruppe ist wie diejenige, die sonderpädagogisch gefördert wird, und inwiefern sich die Länder in Bezug auf den Zeitpunkt der Erfassung unterscheiden. Die Ergebnisse dieser Ausarbeitung wurden in einem zweiten Schritt von den Ministerien der jeweiligen Länder verifiziert und ggf. ergänzt.

Die Ergebnisse sind unter Einbeziehung der jeweiligen Quellen in Tabelle 1 dargestellt. Grundsätzlich ist bei der Interpretation der Daten zu berücksichtigen, dass die Praxis in den Ländern von den rechtlichen Vorgaben abweichen kann, z. B. in Modell-

3 Die Eingliederungshilfe nach § 53 SGB XII orientiert sich an der Definition von Behinderung nach § 2 Abs. 1 des SGB IX. Die Jugendhilfe nach § 35 SGB VIII basiert auf der dort in § 35a SGB VIII formulierten Definition von seelischer Behinderung.

Bundesland*	Ist sonderpädagogische Förderung abhängig vom Feststellungsverfahren?		Gibt es eine Feststellung der Förderbereiche LES ab Klasse 1?	
	ja/nein	Indikator	ja/nein	Indikator
Baden-Württemberg*	**nein**	Die allgemeine Schule wird von sonderpädagogischen Diensten unterstützt, wenn bei Schülerinnen bzw. Schülern aufgrund einer Behinderung oder aufgrund besonderer Entwicklungsprobleme ein sonderpädagogischer Förderbedarf oder jedenfalls deutliche Anhaltspunkte eines solchen Bedarfes vorliegen. Ein vom Staatlichen Schulamt verantwortetes förmliches Verfahren ist hierfür nicht erforderlich.	**ja**	Förderschulen existieren ab Klasse 1 (I.1 Verwaltungsvorschrift Organisatorischer Aufbau der Förderschule).
Bayern	**nein**	Prävention wird nicht als Aufgabenbereich der mobilen sonderpädagogischen Dienste genannt (Art. 21 BayEug). Es gibt jedoch unterschiedliche Formen des gemeinsamen Unterrichts in Bayern, z.B. Kooperationsklassen oder Schulen mit dem Profil Inklusion. Bei manchen Formen der Umsetzung erhalten Schulen eine pauschale Ressourcenausstattung, die sie auch für präventive Förderung nutzen können.	**ja**	Förderschulen existieren ab Klasse 1 (§ 31 Abs. 2 SopädVO).
Berlin	**nein**	Nach der „Verwaltungsvorschrift für die Zumessung von Lehrkräften an öffentlichen Berliner Schulen“ gibt es in Klasse 1 und 2 pauschale Ressourcen für sonderpädagogische Förderung im Umfang von 4 Stunden pro Klasse. Diese Ressourcen sind unabhängig vom diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf.	**nein**	Förderbereich Lernen und Emotionale-Soziale Entwicklung wird ab Klasse 3 diagnostiziert (§ 31 Abs. 2 SopädVO). Nach Angaben der Senatsverwaltung kann ein Förderbedarf im Bereich Sprache bereits vor dem Schuleintritt gestellt werden.
Brandenburg	**nein**	Wenn Schulen eine flexible Eingangsphase haben (§ 29 Abs. 4 BbgSchulG) oder am Modellprojekt „Inklusive Grundschule“ teilnehmen, erhalten sie eine pauschale Ressourcenausstattung (Angaben des Ministeriums). Für die flexible Eingangsstufe (FLEX) gilt dies für Klasse 1 und 2. Diese Ressourcen ermöglichen auch sonderpädagogische Förderung im Bereich LES ohne Feststellungsverfahren.	**ja**	Feststellungsverfahren können ab einem Jahr vor Beginn der Schulzeit durchgeführt werden (Angaben des Ministeriums). Des Weiteren existieren auch die Förderschulen im Bereich LES ab Klasse 1 (§ 13 SopV). In Bezug auf LES werden in Grundschulen mit flexibler Eingangsphase (Klasse 1 und 2) in der Regel keine Feststellungsverfahren durchgeführt, um schülerbezogene Ressourcen zu ermitteln (§ 3 Abs. 5 SopV), da eine pauschale Ressourcenausstattung vorhanden ist.
Bremen	**nein**	„Behinderte und von Behinderung bedrohte Schülerinnen und Schüler haben einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung“ (§ 35 Abs. 1 BremSchulG).	**nein**	Feststellungsverfahren für LES finden (aktuell) in der Klasse 4 statt (§ 11 Abs. 1–4 UPaedVO). In den nächsten Jahren ist es geplant, dass Anträge für den vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen erst ab Jahrgangsstufe 8 gestellt werden können (Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik § 11 Abs. 4).

Bundesland*	Ist sonderpädagogische Förderung abhängig vom Feststellungsverfahren?		Gibt es eine Feststellung der Förderbereiche LES ab Klasse 1?	
	ja/nein	Indikator	ja/nein	Indikator
Hamburg	**nein**	Präventive Förderung auf der Grundlage pauschaler Ressourcenzuweisung (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012: 12).	**nein**	In den Bereichen LES gibt kein Feststellungsverfahren, um schülerbezogenen Ressourcen zu erhalten. Jedoch besteht die Möglichkeit ein Feststellungsverfahren durchzuführen, um auf Grundlage von pauschalen Ressourcen sonderpädagogische Fördermaßnahmen zu erhalten (vgl. Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung 2014).
Hessen	**nein**	Die sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren übernehmen auch präventive Maßnahmen (§ 50 HSchG).	**ja**	Anspruch auf Feststellungsverfahren kann schon vor Schulbeginn formuliert werden (§ 54 Abs. 1 HSchG).
Mecklenburg-Vorpommern	**ja**	Nach § 34 Abs. 1 (Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern) haben Jugendliche Anspruch auf sonderpädagogische Förderung, wenn sie aufgrund ihrer Entwicklung sonderpädagogische Hilfen benötigen.	**nein**	Feststellungsverfahren in LES nur zum Teil ab Klasse 1, weil die Förderschulen noch nicht ab Klasse 1 existieren (§§ 11–13 Abs. 3 FöSoVo). Lernen: Feststellungsverfahren am Ende der Klasse 2; Sprache: Feststellungsverfahren ab Klasse 1, und Em-Soz: Feststellungsverfahren bereits vor Einschulung möglich (Angaben des Ministeriums).
Niedersachsen	**nein**	Präventive Förderungen können zur Vorbeugung realisiert werden (§ 4 Abs. 2 Niedersächsisches Schulgesetz; Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 52). Dies findet im Rahmen der „sonderpädagogischen Grundversorgung“ (2 Lehrerstunden pro Grundschulklasse) statt.	**ja**	Förderbedarf kann vor Schulbesuch diagnostiziert werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2012: 2). In der Grundschule ist der Förderbedarf (in Niedersachsen: „Unterstützungsbedarf“) jedoch nicht mehr die Grundlage für eine schülerbezogene Ressourcenzuweisung, da eine systembezogene Ressourcenzuweisung erfolgt. Jedoch im Fall von Schulen mit überproportional vielen Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kann durch das Feststellungsverfahren ein Zusatzbedarf an Ressourcen angemeldet werden.
Nordrhein-Westfalen	**nein**	Präventive Förderung für den Bereich LES ist möglich (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013: 27).	**nein**	Förderbereich im Bereich Lernen kann zwischen Klasse 3 und 6 diagnostiziert werden (§ 19 Abs. 7 NRW-SchulG).
Rheinland-Pfalz	**nein**	Präventive Förderung für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten ist möglich (§ 28 Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen; § 1 Abs. 1 und 9 Sonderschulordnung),	**ja**	Sonderpädagogischer Förderbedarf kann bereits vor Eintritt in die Grundschule diagnostiziert werden (§§ 10 Abs. 4 und 15 Schulordnung für die öffentlichen Grundschulen; § 9 Sonderschulordnung).

Bundesland*	Ist sonderpädagogische Förderung abhängig vom Feststellungsverfahren?		Gibt es eine Feststellung der Förderbereiche LES ab Klasse 1?	
	ja/nein	Indikator	ja/nein	Indikator
Saarland	**ja**	Im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung wird immer nur von von Behinderung betroffenen Personen gesprochen (§ 3 Schulpflichtgesetz).	**ja**	Feststellungsverfahren kann ab Beginn des Einschulungsverfahrens eingeleitet werden (§ 3 Schulpflichtgesetz).
Sachsen	**ja**	Um sonderpädagogische Förderung erhalten zu können, muss im Rahmen des „Verfahrens zur Beratung und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt werden (§ 13 SOFS).	**ja**	Bei der Einschulung kann „das Verfahren zur Beratung und Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ beantragt werden (§ 4 Abs. 4 SOGS). Förderschulen existieren bereits ab Klasse 1 (§§ 7–9 SOFS, siehe auch § 14a SOFS).
Sachsen Anhalt	**nein**	An der Grundschule finden präventive sonderpädagogische Maßnahmen statt (1.4 Unterrichtsorganisation an den Grundschulen; 2.3 Hinweise zur Organisation des gemeinsamen Unterrichts).	**nein**	Förderschulen für Lernen und Sprache starten ab Klasse 3 und emotionale-soziale Entwicklung ab Klasse 1. Daher können zwei der drei Förderbedarfe wahrscheinlich erst ab Klasse 3 diagnostiziert werden (§ 10 Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf).
Schleswig-Holstein	**nein**	Präventive Förderung durch Förderzentren findet statt (§ 1 Abs. 2 SoFVO).	**ja**	Feststellungsverfahren kann ab der Anmeldung an der Schule beantragt werden (vgl. § 4 Abs. 1 SoFVO). Jedoch gibt es nach Angaben des Ministeriums für Schule und Berufsbildung die Jahrgänge 1 und 2 nicht mehr in Förderzentren Lernen, in Sprachheilgrundschulen sowie in Förderzentren für emotionale und soziale Entwicklung. Des Weiteren werden Kinder mit vermutetem Förderbedarf in Klasse 1 und 2 vorrangig präventiv gefördert.
Thüringen	**nein**	Es ist Aufgabe der mobilen sonderpädagogischen Dienste durch präventive Förderung sonderpädagogischem Förderbedarf vorzubeugen. (§ 3 ThürFSG)	**nein**	Förderschulen im Bereich Sprache und emotionale und soziale Entwicklung starten ab Klasse 1, jedoch der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Lernen kann erst gegen Ende der Schuleingangsphase (ab Klasse 3) diagnostiziert werden (§ 10 ThürFSG).

* Die Angaben wurden von allen Bundesländern verifiziert.

Tab. 1: Bundesländerspezifische Regelungen in Bezug auf ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ und ‚sonderpädagogische Förderung‘

projekten. Falls hierzu Informationen vorhanden waren, wurden diese in der Tabelle als Zusatzinformationen ergänzt.

Die Analyse der länderspezifischen Regelungen zeigt, dass ‚sonderpädagogische Förderung' in einigen Ländern auch ohne das Label ‚diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf' möglich ist: In 13 Ländern (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) ist dies – ausgehend von der rein rechtlichen Grundlage – theoretisch umsetzbar. In den anderen drei Ländern (Mecklenburg-Vorpommern, Saarland und Sachsen) kann hingegen ‚sonderpädagogische Förderung' nur auf Grundlage eines Feststellungsverfahrens erfolgen.

‚Sonderpädagogische Förderung' ist aus zwei Gründen in manchen Ländern ohne Feststellungsverfahren möglich: Erstens gibt es Länder, die es für sinnvoll erachten, im Einzelfall präventiv tätig zu werden, um einen späteren Förderbedarf zu vermeiden. Des Weiteren findet ‚sonderpädagogische Förderung' ohne Feststellungsverfahren statt, weil manche Länder das Feststellungsverfahren in bestimmten Förderbereichen, insbesondere in den Förderbereichen LES, nicht ab der ersten Jahrgangsstufe, sondern erst später durchführen (Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt, Thüringen). Demnach können schülerbezogene Ressourcen erst später beantragt werden, und die Förderung von bestimmten Förderbereichen wird ab der ersten Jahrgangsstufe über pauschale Ressourcen, die kein Feststellungsverfahren benötigen, finanziert. Darüber hinaus zeigen Erfahrungsberichte aus der Praxis, dass ein Kind auch das Label ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' aufweisen kann, ohne entsprechende sonderpädagogische Förderung zu erhalten. Praktisch ist dies beispielsweise der Fall, wenn die Diagnose erst nach der Ressourcenzuweisung für ein Schuljahr erfolgt und das Kind entsprechend für einige Monate keine ergänzende Förderung erhält.

Zwischen den drei Konzepten ‚diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf', ‚sonderpädagogische Förderung' sowie ‚besondere Unterstützung aufgrund einer Be-

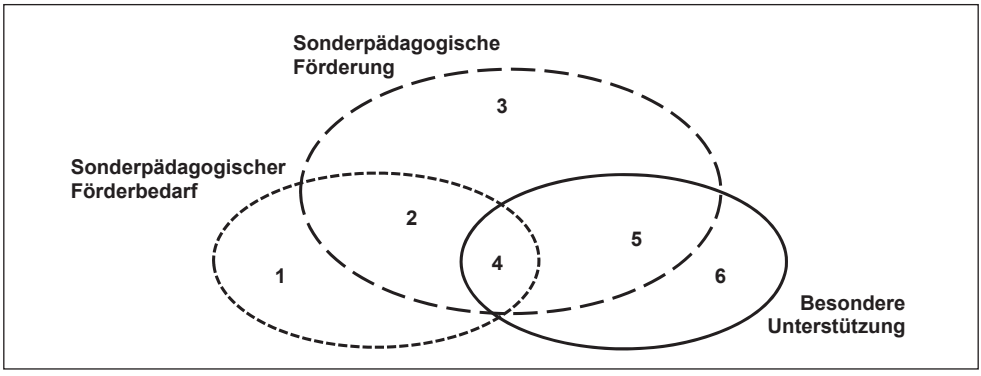

Abb. 1: ‚Diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf', ‚sonderpädagogische Förderung' und ‚besondere Unterstützung aufgrund einer Behinderung'

hinderung‘ gibt es in der Praxis diverse Überschneidungen[4], wie modellhaft in Abbildung 1 skizziert: (1) Es gibt Kinder, bei denen zwar ein ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ diagnostiziert wurde, die aber aufgrund fehlender Ressourcen an der jeweiligen Schule keine ‚sonderpädagogische Förderung‘ erhalten. (2) Kinder mit der Diagnose ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ erhalten die im Rahmen des Verfahrens festgelegte Förderung, sie können (3) aber auch ohne entsprechendes Label sonderpädagogisch gefördert werden. Diese Gruppe gibt es aufgrund der länderspezifischen Regelungen nicht in allen Ländern. Darüber hinaus können (4) Kinder weitere über SGB VIII oder SGB XII geregelte Unterstützung und aufgrund einer Diagnose ‚sonderpädagogische Förderung‘ erhalten. Andere Kinder erhalten (5) die Unterstützung aufgrund der SGB-Regelungen und werden ohne das Label ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ sonderpädagogisch gefördert oder sie erhalten (6) ‚nur‘ besondere (und nicht sonderpädagogische) Unterstützung aufgrund einer Behinderung.

Weitere Unterschiede zwischen den Ländern gibt es in Bezug auf Kinder mit autistischem Verhalten. In manchen Ländern ist dies ein eigener Förderbereich, der mit anderen Förderbereichen kombiniert werden kann (vgl. Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg, 2013), in anderen Ländern ist autistisches Verhalten jedoch anderen Förderbereichen zugeordnet (vgl. Gresch, Piezunka & Solga, 2014, S. 13). Im folgenden Abschnitt stellen wir dar, wie Kinder und Jugendliche, die unter den Schutz der UN-BRK fallen, in verschiedenen Schulleistungsstudien identifiziert werden.

3. Die Erfassung von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern in bundesweiten Studien

In Deutschland werden regelmäßig vergleichende Schulleistungsstudien, wie PISA, NEPS und der IQB-LV, durchgeführt. Im Folgenden beschreiben wir exemplarisch, wie Schülerinnen und Schüler, die unter dem Schutz der UN-BRK stehen, in den Studien PISA, NEPS sowie dem IQB-LV erfasst werden. Allen diesen Studien gemeinsam ist jedoch, dass Schulen aus allen 16 Bundesländern beteiligt sind. PISA wurde als Beispiel für eine international vergleichende Studie ausgewählt, die ebenso wie der IQB-LV unter bundesweiter Beteiligung durchgeführt wird. Bis einschließlich PISA 2006 waren beide Studien als PISA-I (PISA-International) und PISA-E (PISA-Erweiterung für einen Vergleich der deutschen Bundesländer) gekoppelt; seit 2009 werden PISA und der IQB-LV als separate Studien koordiniert. Das NEPS steht exemplarisch für ein large-scale assessment mit Längsschnittdesign, das zudem mit Anpassungen der Testsituation und -instrumente arbeitet, die in PISA und dem IQB-LV fehlen. Die Auswahl der Studien ergibt sich daraus, dass die Autorinnen bei der Itementwicklung der Studien maßgeblich beteiligt sind bzw. waren.

4 Da es keine Daten zu den jeweiligen Konzepten gibt, können keine Aussagen darüber gemacht werden, wie die zahlenmäßige Verteilung zwischen den Gruppen ist.

In allen erwähnten Studien wird (inzwischen) vor der Testung der Schülerinnen und Schüler eine sogenannte Schülerteilnahmeliste als tabellarisches Erhebungsinstrument eingesetzt. Auf der Liste macht eine Lehrkraft bzw. der sogenannte Schulkoordinator Angaben über den demographischen Hintergrund der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Die Schülerteilnahmeliste bietet die Möglichkeit, UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler zu identifizieren.

3.1 PISA

Im Rahmen der PISA-Studie wird in jedem teilnehmenden Bildungssystem eine repräsentative Stichprobe von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern gezogen. Die internationale Vergleichbarkeit setzt also voraus, dass Deutschland sich bundesweit an PISA beteiligt und Schülerinnen und Schüler aus allen 16 Bundesländern die Tests und Fragebögen bearbeiten. Die PISA-Studie basiert damit auf einer Zufallsstichprobe von Schulen, welche die Sekundarschullandschaft im jeweiligen Staat abbildet. Innerhalb der an PISA teilnehmenden Schulen werden die Schülerinnen und Schüler zufällig für die Teilnahme ausgewählt (Heine, Sälzer, Borchert, Sibbems & Mang, 2013). In einigen der gezogenen Regelschulen gehören auch Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf zur Schülerschaft. Die Erfassung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geschieht im Rahmen von PISA ausschließlich über die Schülerteilnahmeliste, die vom Schulkoordinator ausgefüllt wird.

Konkret wird der Schulkoordinator in einem Manual angewiesen, auf der Schülerteilnahmeliste einen Code für „beeinträchtigte Testfähigkeit“ einzutragen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf hat oder aus anderen Gründen den PISA-Test nicht ohne fremde Hilfe bearbeiten kann. Insofern sind die Begriffe ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ und „beeinträchtigte Testfähigkeit“ in PISA konzeptuell nicht vollständig abzugrenzen, wie im nächsten Abschnitt detailliert erläutert wird.

Die Berücksichtigung unterschiedlicher Förderschwerpunkte ist in PISA grundsätzlich vorgesehen, allerdings ist die Unterscheidung zwischen den Schwerpunkten mit der Gliederung in (1) „körperliche Beeinträchtigungen“, (2) „geistige Beeinträchtigungen“ (dazu gehören kognitive, verhaltensbasierte oder emotionale Beeinträchtigungen) sowie (3) „unzureichende Kenntnis der Testsprache“ sehr grob gehalten. Neben diesen Förderschwerpunkten gelten für die Teilnahme an der PISA-Studie mehrere Kriterien der Testfähigkeit: (1) Der PISA-Test muss selbstständig ohne fremde Hilfe bearbeitet werden können, (2) es müssen ausreichende Kenntnisse der Testsprache vorliegen und (3) die Schülerin bzw. der Schüler muss mindestens ein Jahr in der Testsprache unterrichtet worden sein. Zwischen der Definition des sonderpädagogischen Förderbedarfs und den Kriterien für eine Teilnahme an PISA besteht also eine inhaltliche Überlappung: Die unzureichende Kenntnis der Testsprache wird als Förderbedarf und zugleich als Ausschlussgrund („beeinträchtigte Testfähigkeit“) eingeordnet, und sobald eine körperliche oder geistige Beeinträchtigung eine Schülerin oder einen Schüler daran hin-

dert, die PISA-Unterlagen ohne fremde Hilfe zu bearbeiten, wird von einer Teilnahme an PISA abgesehen.

Die Schulkoordinatorin bzw. der Schulkoordinator trägt auf der Schülerteilnahmeliste für jeden Schüler einen Code ein, anhand dessen gegebenenfalls ein sonderpädagogischer Förderbedarf und ein mögliches Ausschlusskriterium vermerkt werden. Beispielsweise erhält ein Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen, die jedoch seine Testfähigkeit nicht einschränken, den Code 1 in der Spalte *Sonderpädagogischer Förderbedarf* sowie keinen Code in der Spalte *Nichtteilnahme,* da der Teilnahme an PISA nichts im Wege steht. Auf diese Weise können in PISA Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf identifiziert werden, die in einer allgemeinbildenden Schule unterrichtet werden.

3.2 NEPS

Beim NEPS (vgl. Blossfeld, Roßbach & Maurice, 2011) handelt es sich um ein Projekt, welches anhand verschiedener inhaltlich verknüpfter Längsschnittstudien die Bildungsverläufe und Kompetenzentwicklung von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter in Deutschland untersucht. Es gibt verschiedene bundesweit repräsentative Startkohorten (Neugeborene, Kindergarten, Klasse 5, Klasse 9, Studierende und Erwachsene), bei denen in regelmäßigen Abständen Befragungen und Kompetenzmessungen durchgeführt werden. Die Erhebungen an Schulen erfolgten für die unterschiedlichen Startkohorten zu unterschiedlichen Zeitpunkten (die ursprüngliche Kindergartenkohorte befindet sich beispielsweise inzwischen in der Grundschule), die Erhebungsinstrumente wurden somit vielfach und für unterschiedliche Klassenstufen eingesetzt und teilweise grundlegend überarbeitet (für eine detaillierte Übersicht vgl. Gresch et al., 2014, im Anhang B). In den ersten Erhebungen wurden die Informationen rund um den ‚sonderpädagogischen Förderbedarf' über die Eltern der jeweiligen Schülerinnen und Schüler erhoben. Gefragt wurde insbesondere, ob ein sonderpädagogisches Gutachten zum Förderbedarf vorliegt. Im Falle eines Gutachtens wurde erfasst, ob eine Förderung durch eine/n Sonderpädagog/-in stattfindet und welcher Förderschwerpunkt festgestellt wurde. Die Informationen liegen allerdings aufgrund der geringen Teilnahme der Eltern nur für knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler vor. In neueren Erhebungen (seit 2012) wird deshalb ebenfalls die Schülerteilnahmeliste zur Erfassung des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs' eingesetzt. Hier wird erfasst, ob ein Schüler bzw. eine Schülerin *diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf* aufweist. Unterschieden werden fünf Förderschwerpunkte: „Lernen", „Sprache", „Emotionale und soziale Entwicklung", „Autismus" sowie „Sonstiger Schwerpunkt". 2015 wurde die Schülerteilnahmeliste überarbeitet.[5]

5 Da die Autorinnen dieses Artikels an der Itementwicklung beteiligt waren, wurden die Empfehlungen (s. Abschnitt 4) berücksichtigt.

3.3 IQB-Ländervergleich

Der IQB-LV basiert auf einer repräsentativen Stichprobe von Schülerinnen und Schülern der 3. und 9. Jahrgangsstufe an Regelschulen in Deutschland. Die Identifikation von Schülerinnen und Schülern, die unter den Schutz der UN-BRK fallen, erfolgt über die Schülerteilnahmeliste. Wir beschreiben nun die Fragebogenitems zu UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern aus den Ländervergleichsstudien 2011 und 2012. In diesen Jahren wurde erhoben, ob die getesteten Schülerinnen und Schüler einen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf' haben. Es wurde nicht spezifisch gefragt, ob der Förderbedarf in einem amtlichen Feststellungsverfahren diagnostiziert wurde oder ob die Schülerinnen und Schüler eine entsprechende Förderung erhalten. Aufgrund dieser Offenheit der Itemformulierung umfasst die Schülergruppe, für welche der IQB-Ländervergleich einen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf' identifiziert, sowohl Schüler, bei denen ein ‚diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf' besteht, als auch Schüler, die keine entsprechende Diagnose haben, bei denen jedoch in den Augen der Lehrkräfte ein ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' besteht. Es wurden sieben sonderpädagogische Förderschwerpunkte erfasst: „Emotionale und soziale Entwicklung", „Geistige Entwicklung", „Körperliche und motorische Entwicklung", „Hören", „Sehen", „Lernen" und „Sprache". Darüber hinaus gab es die Antwortkategorien „förderschwerpunktübergreifend" und „Förderbedarf ist keinem Schwerpunkt zugeordnet". Zusätzlich wurde erhoben, ob Schülerinnen und Schüler, die einen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf' haben, in Bezug auf die Rahmenlehrpläne zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden. Für den Ländervergleich 2015 wurde das Erhebungsinstrument, mit dem auch UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler identifiziert werden, grundlegend überarbeitet.[6]

3.4 Zwischenfazit

Diese Übersicht an ausgewählten Erhebungsinstrumenten zeigt, wie vielfältig die Formate sind, anhand derer UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler in bundesweiten Studien identifiziert werden. Zwar liegt der Schwerpunkt bei allen Studien auf ‚sonderpädagogischem Förderbedarf', bei PISA kommen allerdings zusätzlich Kinder mit sonstigen Beeinträchtigungen hinzu, bei NEPS ist es nur der ‚diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarf' und bei IQB-LV bleibt offen, auf welcher Grundlage der angegebene Förderbedarf basiert. In allen drei Studien wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Feststellungsverfahren, die jedoch trotzdem sonderpädagogisch gefördert werden, systematisch ausgeschlossen (vgl. Abb. 1, „Gruppe 3"). Darüber hinaus müssten in Bezug auf die UN-BRK auch Kinder berücksichtigt werden, die keine explizit ‚sonderpädagogische Förderung' benötigen, aber andere Formen der ‚besonderen Unterstützung

6 Da die Autorinnen dieses Artikels an der Itementwicklung beteiligt waren, wurden die Empfehlungen (s. Abschnitt 4) berücksichtigt.

aufgrund einer Behinderung‘ nach SGB VIII oder SGB XII erhalten. Diese werden bislang in der Regel nicht erfasst.

Vor dem Hintergrund der Ausführungen in Abschnitt 2 ist durch die bislang verwendeten Erhebungsinstrumente die Gruppe der UN-BRK-Schülerinnen und -Schüler unzureichend repräsentiert.

4. Empfehlungen für zukünftige Erhebungsinstrumente

4.1 Vorgaben aus Theorie und Praxis

Sonderpädagogischer Förderbedarf
Der ‚sonderpädagogische Förderbedarf‘ ist als Ergebnis eines amtlichen Feststellungsverfahrens nicht zu verwechseln mit einer subjektiven Einschätzung durch Lehrkräfte. Zudem bedarf es hier einer Eingrenzung auf die von der KMK formulierten Förderbereiche und somit einer Abgrenzung von Teilleistungsstörungen oder Hochbegabung. Neben den allgemein anerkannten Förderbereichen der KMK (1994) ist aufgrund der bundesländerspezifischen Regelungen auch „autistisches Verhalten“ als spezifischer Förderbedarf zu erfassen. Die Feststellung eines Förderbedarfs kann mit der Abfrage des Förderbereichs verknüpft werden, da bei der Durchführung eines Feststellungsverfahrens in der Regel festgelegt wird, in welchem Bereich Förderbedarf besteht. Da manche Kinder mehrere Förderbedarfe aufweisen, sollten in einem Erhebungsinstrument Mehrfachantworten ausdrücklich möglich sein.

Sonderpädagogische Förderung
Da in der Praxis keine einheitliche Trennung zwischen ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ und ‚sonderpädagogischer Förderung‘ vorliegt, sollte sich die Unterscheidung zwischen dem Label und der konkreten Fördermaßnahme auch in der Formulierung wiederfinden. Dies kann berücksichtigt werden mittels eines Hinweises, dass ‚sonderpädagogische Förderung‘ auch ohne den Status des ‚diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ möglich ist.

Explizit sollte erwähnt werden, dass beim Format der Schülerteilnahmeliste der Fokus auf der Identifikation einzelner Schülerinnen und Schüler liegt und dementsprechend Fördermaßnahmen wie Beratung von Eltern usw. nicht erhoben werden, sondern nur Maßnahmen unmittelbar am Kind, also in Einzel- oder Kleingruppensettings. Des Weiteren empfehlen wir nur die Erfassung langfristiger Fördermaßnahmen, z. B. über sechs Monate, da beispielsweise Fördermaßnahmen über ein bis zwei Wochen in Bezug auf die UN-BRK nicht relevant sind.

Besondere Unterstützung
Abschließend empfiehlt es sich weitere Fördermaßnahmen zu erfassen, die entweder durch Assistenz (auch Schulbegleitung oder Integrationshelferinnen und Integrationshelfer genannt) oder durch therapeutische Fachkräfte durchgeführt werden und über

SGB VIII oder SGB XII geregelt sind. Auch diese fallen in den Anwendungsbereich der UN-BRK und sind daher Teil des hier empfohlenen Erhebungsinstruments. Hierfür wird das Konzept der ‚besonderen Unterstützung aufgrund einer Behinderung' verwendet. Neben dieser ist als weitere Maßnahme noch ‚besondere Unterstützung durch pädagogisches Personal' zu nennen: Im Rahmen von Schulhospitanzen wurde deutlich, dass auch immer mehr Pädagogen, die nicht speziell sonderpädagogisch ausgebildet wurden, Kinder in Einzel- oder Kleingruppensettings regelmäßig individuell fördern. Dies können sowohl weitere Lehrkräfte als auch anderes pädagogisches Personal sein, wie beispielsweise Erzieherinnen oder Erzieher. Die Erfassung jener Informationen, wie die über das SGB geregelte Unterstützung sowie Unterstützung durch Fachkräfte ohne eine sonderpädagogische Qualifikation, stellt eine wertvolle Grundlage für weiterführende Forschung zu Art und Umfang jener Fördermaßnahmen dar. Sie sollte aus Gründen der Vollständigkeit ebenfalls berücksichtigt werden, wenngleich ‚besondere Unterstützung durch pädagogisches Personal' nicht explizit für die Identifikation von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern notwendig ist.

Zwar sind die beiden Konzepte der ‚sonderpädagogischen Förderung' und ‚besonderen Unterstützung' inhaltlich voneinander abzugrenzen, da sie sich in Bezug auf verantwortliche Träger, rechtliche Verankerung, Finanzierung und durchführende Akteure unterscheiden; aus forschungspragmatischen Gründen (möglichst wenig Fragen aus Rücksicht gegenüber den Befragten) bietet es sich allerdings an, ‚sonderpädagogische Förderung' als eine Form der ‚besonderen Unterstützung' aufzuführen.

4.2 Empfehlungen für ein Erhebungsinstrument

Unsere konkrete Empfehlung für ein Erhebungsinstrument ist dargestellt in Abbildung 2. Im Mittelpunkt stehen zwei Fragen, die möglichst durch die Klassenlehrkraft für alle Schülerinnen und Schüler beantwortet werden sollten: (1) Die Frage, ob ein Schüler/eine Schülerin einen ‚diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf' aufweist und (2) ob dieser Schüler bzw. diese Schülerin eine ‚besondere Form der Unterstützung' erhält. Bei der zweiten Frage wird über die Antwortkategorien zudem differenziert zwischen ‚sonderpädagogischer Förderung' (s. Item zu ‚besonderer Unterstützung', Antwortkategorie 1), ‚besonderer Unterstützung durch pädagogisches Personal' (s. ebd., Antwortkategorie 2) und ‚besonderer Unterstützung aufgrund einer Behinderung' (s. ebd., Antwortkategorie 3 und 4).

Dieses Instrument ermöglicht die bundesweite Identifikation von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern unter Einbeziehung der jeweiligen länderspezifischen (rechtlichen) Gegebenheiten. Gerade durch die separate Erhebung von beiden Konzepten – dem ‚diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf' und der ‚sonderpädagogischen Förderung' – können auch Fördermaßnahmen erfasst werden, die *nicht* auf einem Feststellungsverfahren beruhen. Zudem kann auch analysiert werden, inwiefern es in Bezug auf die empirische Verteilung praktische Unterschiede zwischen den Konzepten gibt, die theoretisch vorab nicht vermutet wurden.

Item zu „diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf“

Frage: Hat der oder die Schüler_in einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf?

Legende: „Ein diagnostizierter sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, wenn in einem amtlichen Feststellungsverfahren ein Gutachten erstellt wurde. Schüler_innen, die ausschließlich eine Teilleistungsstörung (z. B. Lese-Rechtschreib-Schwäche, Legasthenie) haben oder hochbegabt sind, haben keinen sonderpädagogischen Förderbedarf.“

Antwortskala:

Mehrfachantworten sind möglich

(0) kein Förderbedarf

Förderbedarf im Bereich
(1) Lernen; (2) Emotionale und soziale Entwicklung; (3) Sprache; (4) Körperliche und motorische Entwicklung; (5) Geistige Entwicklung; (6) Hören; (7) Sehen; (8) Krank (lang andauernde Krankheiten); (9) Kind mit autistischem Verhalten; (10) Förderschwerpunkt unbekannt

---

Item zu „besonderer Unterstützung“ (inkl. „sonderpädagogischer Förderung“)

Frage: Erhält der oder die Schüler_in eine besondere Form der Unterstützung?

Legende:

Besondere Unterstützung können Schüler_innen mit und ohne diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf erhalten.

Antwortskala:

Mehrfachantworten sind möglich.

(0) erhält keine besondere Unterstützung über einen längeren Zeitraum

(1) erhält längerfristig (mind. 6 Monate) sonderpädagogische Förderung im Rahmen von Einzel- oder Kleingruppensettings durch Sonderpädagog_innen

(2) erhält längerfristig (mind. 6 Monate) besondere Unterstützung im Rahmen von Einzel- oder Kleingruppensettings durch Pädagog_innen (ohne sonderpädagogische Qualifikation), z. B. Lehrkraft und Erzieher_in

(3) erhält mehrere Stunden die Woche Unterstützung im Schulalltag durch eine Assistenz, z. B. Integrationshelfer_in oder Schulbegleitung

(4) erhält therapeutische Maßnahmen, z. B. durch Logopäd_innen oder Ergotherapeut_innen

Abb. 2: Empfehlung eines Erhebungsinstruments zur Identifikation von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern

Allerdings gibt es auch verschiedene Einschränkungen: Die Analyse der rechtlichen Regelungen hat gezeigt, dass sich die Bundesländer darin unterscheiden, wer sonderpädagogisch gefördert wird. Hierbei ist darüber hinaus zu berücksichtigen, dass die rechtlichen Regelungen teilweise von der Praxis abweichen. Schließlich lässt sich durch dieses Instrument auch nicht das Ausmaß der ‚sonderpädagogischen Förderung' bzw. der ‚besonderen Unterstützung', z. B. in Form von wöchentlicher Stundenzahl, erfassen und es liefert keine Informationen zu der Art der Unterstützung. Erste Hinweise gibt es durch die Information, von welchem Akteur die Unterstützungsleistung durchgeführt wird. So darf eine Schulbegleitung keine pädagogische Förderung leisten. Jedoch zeigen Gespräche mit Akteuren aus der schulischen Praxis, dass die rechtlichen Vorgaben, z. B. zum Aufgabenbereich von Schulbegleitung, in der Praxis nicht immer eingehalten werden.

5. Ausblick und Fazit

Im Rahmen des Beitrags wurde unter Berücksichtigung forschungspraktischer Erfahrungen und bundeslandspezifischer Regelungen ein Instrument zur Identifikation und Erfassung von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern entwickelt.

Um die Schülerinnen und Schüler identifizieren zu können, die unter den Anwendungsbereich der UN-BRK fallen, wurden drei Konzepte abgeleitet: das Label ‚sonderpädagogischer Förderbedarf', die konkrete Fördermaßnahme ‚sonderpädagogische Förderung', die über einen längeren Zeitraum stattfindet, sowie ‚besondere Unterstützung'. In Bezug auf besondere Unterstützung ist zwischen ‚besonderer Unterstützung durch pädagogisches Personal' und ‚besonderer Unterstützung aufgrund einer Behinderung' zu unterscheiden. Die Auseinandersetzung mit vorhandenen Definitionen und der Umsetzungspraxis hat deutlich gemacht, dass die Konzepte uneinheitlich verwendet werden und es an klaren Abgrenzungen fehlt.

Des Weiteren wurde gezeigt, dass die vorhandenen bundesweiten Studien unterschiedliche Definitionen und Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Behinderung und ‚sonderpädagogischem Förderbedarf' nutzen. PISA erhebt beispielsweise die Testfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, während die IQB-Ländervergleichsstudien 2011 und 2012 den Förderbedarf unabhängig von der Diagnose erheben. Ein belastbarer Vergleich der Ergebnisse verschiedener Studien ist anhand der vorhandenen Datengrundlage aktuell nicht möglich.

Die Erkenntnisse aus Theorie und Praxis spiegeln sich in unseren Empfehlungen wider, wie man Schülerinnen und Schüler, die unter den Schutz der UN-BRK fallen, erfassen kann. Hierbei sind jedoch drei Einschränkungen zu nennen: Erstens lag bei dem Vergleich der Länder der Fokus auf den rechtlichen Regelungen. Diese können von der Praxis abweichen (s. Tabelle 1). Hierzu gibt es bislang keine verlässlichen Daten, sondern nur subjektive Einschätzungen. Zweitens greift der Beitrag auf aktuell vorhandene Kategorisierungen wie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf' oder ‚Erhalt von sonderpädagogischer Förderung' zurück. Solche Kategorisierungen bringen allerdings mit sich, dass dadurch zumindest implizit stigmatisierende Praktiken der Etikettierung

und die Vergabe von Ressourcen auf der Basis solcher Etikettierungen ein Stück weit legitimiert werden (vgl. Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma nach Füssel, Kretschmann & Scholz, 1993; vgl. auch Hillenbrand, 2013 zur Verwendung des Behinderungsbegriffs im Bildungsbericht; Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007, S. 36–37). Kritisch ist dies insbesondere deswegen zu sehen, weil die Praxis der Etikettierung mit vielen Verständnissen von Inklusion (vgl. Booth & Ainscow, 2003; Biewer, 2009) nicht vereinbar ist. Wenn Inklusion als die Ausrichtung auf individuelle Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler definiert und damit die Zwei-Gruppen-Theorie überwunden wird, ist eine Etikettierung damit nicht vereinbar. Dieser Beitrag muss jedoch die Zuweisung zu Kategorien und damit auch eine Etikettierung in Kauf nehmen, um sich der Überprüfung der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention nähern zu können. Schülerinnen und Schüler, die gemäß der UN-BRK Anspruch auf Förderung haben, müssen für eine Überprüfung dieser Umsetzung identifizierbar sein und dafür sind Kategorien und Etikettierungen unerlässlich. Um jedoch den anderen Verständnissen von Inklusion zumindest teilweise gerecht zu werden und um die Umsetzung von Inklusion ganzheitlich untersuchen zu können, sollten weitere Indikatoren zur Umsetzung von Inklusion erfasst werden (vgl. Dyson, Farrell, Polat & Hutcheson, 2004, S. 19). Wichtig sind beispielsweise Informationen darüber, wie gemeinsamer Unterricht realisiert wird. Hierzu bedarf es weiterer Informationen auf Schul- und Klassenebene, wie beispielsweise zum Umfang der gemeinsamen Beschulung oder zur Lehrkraftausstattung, die sich auch nicht immer als Maßnahme an einem konkreten Kind beschreiben lässt (vgl. Gresch & Piezunka, 2015). Drittens ermöglichen die obigen Empfehlungen eine vertiefte Analyse der Situation in einzelnen Ländern. Es impliziert jedoch nicht, dass Ländervergleiche möglich sind. Hierfür variieren die länderspezifischen Regelungen zu stark.

Abschließend lässt sich festhalten, dass durch unsere Empfehlungen für die Erfassung der Schülergruppe Folgendes umsetzbar ist: Die ausführliche Legende ermöglicht es, drei klar voneinander abgegrenzte Konzepte zu erfassen. Des Weiteren werden im Fall von Deutschland zum ersten Mal Formen der ‚besonderen Unterstützung aufgrund einer Behinderung' zusätzlich erhoben.

Grundsätzlich gibt es bereits erste Schritte, um die Identifikation von UN-BRK-Schülerinnen und -Schülern zu vereinheitlichen. So werden sowohl bei TIMSS, beim IQB-LV (2015) als auch bei NEPS bei aktuellen Erhebungen Instrumente verwendet, die auf den hier vorgestellten Instrumenten basieren. Voraussichtlich werden auch hier noch weitere Änderungen und Anpassungen an die Gegebenheiten vorgenommen. Allerdings ist dies ein erster und großer Schritt zu einem bundesweiten studienübergreifenden, harmonisierten Erhebungsinstrument zur Identifikation der Schülergruppe, die unter den Schutz der UN-BRK fällt. Hiermit ist eine erste Grundlage geschaffen, um diese Schülergruppe sowie die Umsetzung von Inklusion in bundesweiten Studien tiefergehend zu untersuchen.

Literatur

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2010). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Convention of the United Nations on the Rights of Persons With Disabilities – deutsch, deutsch Schattenübersetzung, englisch. Bonn 2010.* http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile [31. 10. 2014].

Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. London/New York: Routledge.

Bleidick, U., Rath, W., & Schuck, K. D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik, 41*(2), 247–264.

Blossfeld, H.-P., Roßbach, H.-G., & Maurice, J. (Eds.) (2011). *Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study* (NEPS). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Boban, I., & Hinz, A. (2008). Sonderpädagogische Förderung in der Allgemeinen Schule (Integration) und in Sonderschulen. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rahkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung. Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 410–419). Weinheim: Beltz.

Booth, T., & Ainscow, M. (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von I. Boban & A. Hinz). http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexGerman.pdf [12. 11. 2015].

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., & Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. University of Newcastle. http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf [10. 07. 2014].

Füssel, H.-P., Kretschmann, R., & Scholz, H. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Witterschlick/Bonn: M. Wehle.

Gresch, C., & Piezunka, A. (2015). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung (im Bereich „Lernen“) an Regelschulen: Eine Bestandsaufnahme und Anforderungen an die bundesweite Forschung. 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. 181–219). Wiesbaden: Springer VS.

Gresch, C., Piezunka, A., & Solga, H. (2014). E*ine Ergänzungsstichprobe von Integrationsschülerinnen und -schülern im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Möglichkeiten und Perspektiven*. Unter Mitarbeit von Jonna Blanck. https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_XXXVII.pdf [26. 05. 2015].

Heimlich, U. (2013). Inklusive Bildung für Menschen mit Behinderung – eine lebenslaufbegleitende Perspektive. *Zeitschrift für Heilpädagogik 9*, 336–341.

Heine, J. H., Sälzer, C., Borchert, L., Sibbems, H., & Mang, J. (2013). Technische Grundlagen des fünften internationalen Vergleichs. In M. Prenzel, C. Sälzer, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland* (S. 309–346). Münster: Waxmann.

Hillenbrand, C. (2013). *Stellungnahme für die Autorengruppe Bildungsbericht*. http://www.bildungsbericht.de/daten/hillenbrand1112.pdf [16. 09. 2015].

Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H. A., & Prenzel, M. (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.* Wiesbaden: Springer VS.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.* http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf [01.08.2015].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 20.10.2011*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [13.07.2015].

Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H.A., & 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.

Malecki, A. (2013). Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. *Wirtschaft und Statistik, 5*, 356–365.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg (2013). *Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens: Förderschwerpunkte „körperliche und motorische Entwicklung", „Sehen", „Hören", „geistige Entwicklung" und sonderpädagogischer Förderbedarf im autistischen Verhalten (KSHGA)*. http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/5527/Handreichung_Diagnostik_KSHGA_Publikation.pdf [31.03.2015].

Sälzer, C., Gebhard, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs 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. 129–152). Wiesbaden: Springer VS.

Südkamp, A., Pohl, S., Hardt, K., Jordan, A.-K., & Durchhardt, C. (2015). Kompetenzmessung in den Bereichen Lesen und Mathematik bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 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. 243–272). Wiesbaden: Springer VS.

Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyoying, S., Gorges, J., Stranghöner, D., Neumann P., Serke B., & Kurnitzky, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des Bilief-Projekts zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Zeitschrift für Lernforschung, 42*(1), 7–21.

Abstract: This article addresses how students protected by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-CRPD) can be identified in nation-wide studies. The identification is necessary for monitoring the implementation of the UN-CRPD and for carrying out in-depth analyses about this group of students. We work with three concepts: 'special educational needs','special needs education', and 'special support'. We differentiate the concepts based on regulations from the German states, reports from practitioners and definitions used in theoretical approaches. In a second step, we describe how this group of students is currently identified in nation-wide studies and discuss the difficulties resulting from these survey methods. We conclude by recommending specific survey items for the identification of this group. Some of these items have recently been implemented by TIMSS, IQB-LV, and NEPS studies.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs, Item Development, Data Collection, UN Disability Rights Convention

Anschrift der Autor_innen

M.A. Anne Piezunka, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB),
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin, Deutschland
E-Mail: anne.piezunka@wzb.eu

Dr. Cornelia Gresch, Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB),
Hannoversche Str. 19, 10117 Berlin, Deutschland
E-Mail: cornelia.gresch@iqb.hu-berlin.de

Dr. Christine Sälzer, TUM School of Education,
Zentrum für Internationale Bildungsvergleichsstudien,
Arcisstr. 21, 80333 München, Deutschland
E-Mail: christine.saelzer@tum.de

Dr. Anna Kroth, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB),
Reichpietschufer 50, 10785 Berlin, Deutschland
E-Mail: anna.kroth@wzb.eu