

Goldan, Janka; Kemper, Thomas

## **Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen. Regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik**

*Sonderpädagogische Förderung heute 64 (2019) 3, S. 302-317*



Quellenangabe/ Reference:

Goldan, Janka; Kemper, Thomas: Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen. Regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik - In: Sonderpädagogische Förderung heute 64 (2019) 3, S. 302-317 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-256115 - DOI: 10.25656/01:25611

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-256115>

<https://doi.org/10.25656/01:25611>

### **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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Allgemeiner Teil

# Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen – regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten

Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik

Janka Goldan, Thomas Kemper

**Zusammenfassung:** Der Beitrag widmet sich der Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen – und diskutiert diese im Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung. Auf Basis von Daten der amtlichen Schulstatistik werden für das Land Nordrhein-Westfalen (Schuljahr 2016/17) inklusionsrelevante Kennzahlen differenziert nach Jahrgangsstufe, Kreisen und kreisfreien Städten dargestellt. Die Ergebnisse zeigen erhebliche Disparitäten hinsichtlich der Region, des Förderortes (Allgemeine Schule versus Förderschule) und der Jahrgangsstufe auf. Insbesondere ab der Sekundarstufe I werden Schülerinnen und Schüler im Bereich Lernen verstärkt an Förderschulen separiert unterrichtet. Als mögliche Erklärungen der festgestellten Unterschiede in der Prävalenz werden die Abwesenheit klarer Kriterien für die Diagnostik des Förderbedarfs Lernen sowie sozio-demografische Unterschiede der Regionen und der Schülerschaft thematisiert. Die Befunde unterstreichen letztlich die Benachteiligung im Bildungssystem bei ohnehin erschwerten Ausgangslagen dieser Schülerinnen und Schüler.

Schlüsselwörter: schulische Inklusion, Förderschwerpunkt Lernen, soziale Benachteiligung, regionale Disparitäten, sonderpädagogischer Förderbedarf

**Abstract:** In the context of social disadvantage, the article addresses the prevalence of students with a diagnosed special educational need (SEN) in the area of learning disabilities. On the basis of data from official school statistics for the state of North Rhine-Westphalia (school year 2016/17), inclusion-relevant indicators are presented – differentiated by grade levels and school districts. The results show considerable disparities with regard to the region, the type of school (regular schools versus special schools) and the grade levels. Particularly from the secondary level onwards, students with learning disabilities are increasingly enrolled in special schools. As explanations for the differences in prevalence, two possible causes are discussed: the absence of clear criteria for diagnosing SEN in the field of learning and socio-demographic disparities between regions and students. The findings ultimately underline the disadvantaged status of these students in the education system, given their already difficult starting conditions.

Keywords: inclusive education, Learning Disabilities, social deprivation, regional disparities, special educational needs

## 1. Einleitung

Schülerinnen und Schüler mit einem formal diagnostizierten Förderbedarf im Bereich ‚Lernen‘ können in zweifacher Hinsicht als sozial benachteiligt gelten. Zum einen stellen verschiedene Autoren fest, dass ein bedeutender Zusammenhang zwischen dem Förderbedarf und der sozialen Herkunft bzw. dem sozio-ökonomischen Status der Schülerinnen und Schüler besteht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, Kap. H; Grünke & Grosche, 2014; Kottmann, Miller & Zimmer, 2018; Koßmann, 2019; Topsch, 1975; Werning, 2016). Zum anderen kann das Etikett selbst eine soziale Benachteiligung darstellen. Es ist zum einen stigmatisierend, da es eine Differenzlinie zu Schülerinnen und Schülern zeichnet, die als *nicht behindert* gelten. Insbesondere mit Blick auf die Programmik der schulischen Inklusion, welche die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler in den Fokus rückt, ist ein Spannungsverhältnis festzustellen (Katzenbach, 2015).<sup>1</sup> Zum anderen beeinflusst die Diagnose einer „Lernbehinderung“ sowohl die Selbst- als auch die Fremdsicht der Betroffenen negativ (Kottmann et al., 2018; Pfahl & Powell, 2016), da die Ursachen des schulischen Versagens im Individuum und nicht im schulischen Kontext verortet werden (Koßmann, 2019).

Eine weitere zentrale Kritik knüpft an der Kategorie „Lernbehinderung“ bzw. „Förderbedarf im Bereich Lernen“ an: Bereits vor mehr als 40 Jahren hat Topsch (1975) darauf hingewiesen, dass es keine klar definierten Kriterien gibt, welche die Diagnose einer Lernbehinderung indizieren. Vielmehr handelt es sich dabei um einen „schulorganisatorischen Begriff“ (Grünke & Grosche, 2014, S. 77), der dazu dient, Schülerinnen und Schüler zu beschreiben, „die in der Schule umfassend versagen“ (ebd., S. 78). Immer wieder wird auf die Intransparenz und Fehleranfälligkeit der diagnostischen Praxis verwiesen (Klemm, 2010; Kottmann et al., 2018). Die entsprechenden Gutachten sind zum Teil durch den Ausweis wissenschaftlicher – d. h. vermeintlich abgesicherter – Diagnostik in Form von standardisierten Tests legitimiert. Dadurch ist die Tatsache kaschiert, dass die Gutachten keine klaren Standards der Beurteilung aufweisen und der Interpretationsspielraum zu unterschiedlichen diagnostischen Ergebnissen führen kann (Grünke & Grosche, 2014; Kottmann et al., 2018; Kottmann, 2006; Koßmann, 2019; Pfahl & Powell, 2016). Es besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler, die in der Schule nicht erfolgreich gefördert werden können, leichtfertig mit einem förderdiagnostischen Label versehen werden. Wie Werning überspitzt formuliert, sei mit Blick auf die Lernschwierigkeiten fraglich, „[...] wer versagt: der Schüler oder die Schule“ (Werning, 2016, S. 230). Zwar sind die Lehrkräfte an den Schulen in der Verantwortung, die einzelnen Schülerinnen und Schüler ent-

1 Das Spannungsverhältnis ergibt sich daraus, dass die formale Feststellung eines Förderbedarfs gleichzeitig bedeutend ist, um den betroffenen Schülerinnen und Schülern die speziell für sie notwendige zusätzliche Unterstützung zu gewähren (Gresch, Kölm & Kocaj, 2017; Katzenbach, 2015). Inzwischen ist die individuelle Zuweisung von Ressourcen sowohl in der Theorie als auch der bildungspolitischen Praxis kritisiert und überholt worden (siehe z. B. Goldan, 2019), sodass die Diskussion um die Frage, warum der Förderschwerpunkt Lernen (nachfolgend abgekürzt mit FSP Lernen) weiter diagnostiziert wird (oder: werden muss) und warum erhebliche regionale Disparitäten bestehen (Kemper & Goldan, 2019; Koßmann, 2019), neu geführt werden muss.

sprechend ihren individuellen Lernvoraussetzungen angemessen zu fördern (KMK, 2018). Gleichzeitig bewegen sich die Lehrerinnen und Lehrer in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch auf eben diese individuelle Förderung und einem (stark gegliederten) Schulsystem, das qua Bildungsstandards nach wie vor eine Selektionsfunktion erfüllt (Fend, 2006). Zudem mangelt es vielen Schulen in Deutschland noch immer an Ressourcen – ein Zustand, der als zentrale Hürde bei der Umsetzung qualitativ hochwertigen inklusiven Unterrichts betrachtet werden kann (Goldan & Schwab, 2018). Zwar werden in den meisten Bundesländern die Ressourcen für die Lern- und Entwicklungsstörungen pauschal und nicht mehr auf Basis einzelner Diagnosen zugewiesen (Klemm & Preuss-Lausitz, 2017). Dennoch ist nicht auszuschließen, dass hier nach wie vor ein Anlass für ein Feststellungsverfahren gesehen wird, z. B. wenn es um den individuellen Anspruch auf Inklusionshilfe oder die Zuweisung von Ressourcen auf Schulebene geht. Auch die Möglichkeit der Überweisung von Schülerinnen und Schülern an eine Förderschule muss in Systemen mit einer Doppelstruktur als Ressource zur Entlastung der Regelschulen betrachtet werden, für die eine formale Diagnose zwingend erforderlich ist.

Zwar haben die Vereinten Nationen in ihren Allgemeinen Bemerkungen Nr. 4 deutlich gemacht, dass die Aufrechterhaltung eines parallelen Förderschulsystems mit der UN-BRK (2006) nicht konform ist und der Verpflichtung, ein inklusives Schulsystem aufzubauen, nicht gerecht wird (Kroworsch, 2017). Dennoch halten viele Bundesländer – darunter auch Nordrhein-Westfalen (NRW) – über alle Förderschwerpunkte hinweg an einer Doppelstruktur von Allgemeinen Schulen und Förderschulen fest. Dies erscheint mit Blick auf den FSP Lernen neben den genannten Argumenten insofern fragwürdig, als jüngste Studien belegen, dass sich die Lebenschancen und Lernleistungen entsprechender Schülerinnen und Schüler an Allgemeinen Schulen günstiger entwickeln bzw. besser sind als an Förderschulen (Eckhardt, Haeblerlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011; Kocaj, Kuhl, Haag, Kohrt & Stanat, 2017; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Neumann, Lütje-Klose, Wild & Gorges, 2017; Wocken, 2007). Wie Kemper und Goldan (2018) zeigen, erlangen Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen an Allgemeinen Schulen zudem häufiger zumindest einen Hauptschulabschluss als an Förderschulen. Lediglich hinsichtlich der sozialen Integration weisen Studien darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf an Allgemeinen Schulen einem höheren Risiko ausgesetzt sind, in der Klassengemeinschaft weniger zu partizipieren (z. B. Schwab, 2018).

Insbesondere dann, wenn diagnostische Prozesse nicht der individuellen Förderung, sondern der Selektion dienen, d. h. wenn Schülerinnen und Schüler beispielsweise an eine Förderschule überwiesen werden, stellen diese Prozesse eine soziale Benachteiligung<sup>2</sup> dar und sind mit der im Jahr 2009 von Deutschland ratifizierten UN-BRK nicht vereinbar. Obwohl das Ziel also darin bestehen sollte, den gleichberechtigten Zugang zum Allgemeinen Schulsystem für alle Schülerinnen und Schüler sicherzustellen, werden

2 Weiß (2007) entsprechend ist soziale Benachteiligung von Kindern dann gegeben, „[...] wenn [...] ihre Handlungs- und Entfaltungsspielräume in wesentlichen Bereichen der Daseinsgestaltung und Entwicklung [...] im Vergleich zur Mehrheit ihrer Altersgruppe deutlich eingeschränkt sind“ (ebd., S. 20).

in Abhängigkeit vom jeweiligen Bundesland immer noch viele Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen in separaten Förderschulen unterrichtet. Die Anteile der Schülerinnen und Schüler, die formal mit einem FSP Lernen diagnostiziert wurden, variieren über die Jahre, Schulstufe (Primar- versus Sekundarstufe) und Bundesländer hinweg erheblich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Klemm, 2013, 2014). Mit Blick auf die Schulstufe unterscheiden die Analysen zwischen Primar- und Sekundarstufe und differenzieren nicht weiter nach Art des Förderbedarfs (Klemm, 2015, 2013). Im Verlauf der Schuljahre zeigen die Ergebnisse, dass in der Primarstufe über alle Bundesländer hinweg deutlich mehr Kinder mit Förderbedarf an Allgemeinen Schulen unterrichtet werden als in der Sekundarstufe (ebd.). Wie Klemm (2013) weiter berichtet, gibt es im Vergleich der Bundesländer sowohl hinsichtlich der Anteile an allen Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf als auch an allen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf große Unterschiede. Im Schuljahr 2011/12 wiesen beispielsweise in Nordrhein-Westfalen nur 37,1 % aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf den FSP Lernen auf, während es in Niedersachsen 47,3 % waren (ebd.). Auch hinsichtlich der schwerpunktspezifischen Förderquote, d. h. des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen an allen Schülerinnen und Schülern, zeigen sich regionale Disparitäten. In Bayern weist die Schulstatistik für das Schuljahr 2011/12 insgesamt 1,8 % aller Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen aus – in Sachsen-Anhalt sind es zum gleichen Zeitpunkt 4,7 % (Klemm, 2013, 2014). Das gleiche Bild ergibt sich mit Blick auf weitere inklusionsrelevante Kennzahlen, wie z. B. den Inklusionsanteil (Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten Förderbedarf, die an Allgemeinen Schulen unterrichtet werden – anteilig an allen Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf). Betrachtet man die Kennzahlen nur für die Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen, zeigen sich unterschiedliche Quoten im Vergleich der Bundesländer – auch wenn diese nur selten differenziert nach Förderschwerpunkt und Bundesland berichtet werden. Im Schuljahr 2008/09 rangierte der Inklusionsanteil der Schülerinnen und Schüler im FSP Lernen zwischen 1,7 % in Hamburg und 61,5 % in Bremen (Klemm, 2013). Bezüglich anderer Kennzahlen (siehe Kapitel 2) finden sich bislang keine Analysen, die nach Förderschwerpunkt und Bundesland differenzieren. Aus den Ergebnissen bisheriger Studien lässt sich folgern, dass auch hier bedeutende regionale Disparitäten bestehen. Als zentrale Ursache für die regionalen Unterschiede hinsichtlich der nach Förderbedarf differenzierten Kennzahlen führen die Autoren an, dass den diagnostischen Verfahren in Abhängigkeit vom Bundesland keine einheitlichen Standards zugrunde gelegt werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; Klemm, 2013; Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015). Für den Stadtstaat Berlin haben Lehmann und Hoffmann (2009) regionale Unterschiede in der Prävalenz<sup>3</sup> der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen festgestellt,

3 Der Begriff Prävalenz wurde der englischsprachigen Literatur entnommen („prevalence“; Banks & McCoy, 2011). In diesem Beitrag wird unter Prävalenz das Vorkommen von Schülerinnen und Schülern mit FSP Lernen (bezogen auf die Schülerinnen und Schüler insgesamt) verstanden. Die semantische Nähe zur medizinischen Prävalenzrate wird ausschließlich darin gesehen, dass der Förderschwerpunkt Lernen formal, d. h. auf Basis ‚valider Instrumente‘ diagnostiziert wird und so der Anschein erweckt wird, dass objektive und eindeutige Kriterien zur Feststellung desselben führen.

welche sie auf die frühere Teilung der Stadt in Ost und West zurückführen. Gleichzeitig verweisen sie auf zunehmende Segregation der Wohnorte, so „dass sich die Sozialtopographie der Stadt in den Leistungsspektren der sonderpädagogischen Institutionen widerspiegel[t]“ (ebd., S. 210).

## 2. Methode

### 2.1 Forschungsfragen

Der vorliegende Beitrag knüpft an die beschriebenen Analysen an, indem auf Bundeslandebene für den FSP Lernen analysiert wird, wie sich die Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen auf die einzelnen Jahrgangsstufen verteilen. Darüber hinaus wird untersucht, ob sich die regionalen Unterschiede in der Förderquote auch auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte fortsetzen. Dies würde die bisherige Erklärung der Unterschiede auf Bundeslandebene – nämlich dass die Disparitäten hauptsächlich auf heterogene Regelungen in den Feststellungsverfahren zurückzuführen seien – infrage stellen. Mit Blick auf Fragen der Bildungsgerechtigkeit bzw. der sozialen Benachteiligung wird dann überlegt, welche anderen Ursachen für eine ungleiche Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit FSP Lernen auf Kreisebene potenziell in Betracht zu ziehen sind.

### 2.2 Daten

Als Datenbasis dient die amtliche Schulstatistik des Jahres 2016/17 für NRW, die sekundäranalytisch ausgewertet wird. Hierzu werden die üblichen Kennzahlen (vgl. Kasten 1) differenziert nach Region, Förderort (Förderschule versus Allgemeine Schule) und Jahrgangsstufe analysiert. Darüber hinaus wird die GU-Quote für den FSP Lernen, d. h. der Anteil der Schulen, die Gemeinsamen Unterricht (GU) im FSP Lernen anbieten (bezogen auf alle Schulen), ergänzt (Kemper & Goldan, 2019; vgl. auch Klemm, 2013, 2014).

Die Schuleingangsphase wird in den nachfolgenden Analysen zusammengefasst, eine exakte Differenzierung nach Jahrgangsstufe erfolgt somit ab der Jahrgangsstufe 3. Unberücksichtigt bleiben Informationen der Schulstatistik etwa zur Sekundarstufe II, zu Frühförderung/Hausfrüherziehung oder zu Kranken. Letztere fließen nicht in die Analysen ein, da sie sich keiner exakten Jahrgangsstufe zuordnen lassen.

**Inklusionsanteil:** Anteil der inklusiv unterrichteten Schüler\*innen mit Förderbedarf an allen Schüler\*innen mit Förderbedarf.

**Exklusionsanteil:** Anteil der an Förderschulen unterrichteten Schüler\*innen an allen Schüler\*innen mit Förderbedarf.

**Förderquote:** Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf insgesamt (unabhängig vom Förderort) an allen Schüler\*innen.

**Inklusionsquote:** Anteil der Schüler\*innen mit Förderbedarf, die an Allgemeinen Schulen unterrichtet werden, bezogen auf alle Schüler\*innen.

**Exklusionsquote:** Anteil der Schüler\*innen an Förderschulen bezogen auf alle Schüler\*innen (wird zum Teil auch als Separations- oder Förderschulbesuchsquote bezeichnet).

**GU-Quote:** Anteil der Schulen, die Gemeinsamen Unterricht (GU) durchführen, an allen Schulen des betrachteten Gebiets. GU wird anhand der Schulstatistik operationalisiert als allgemeine Schulen, an denen mindestens ein\*e Schüler\*in mit festgestelltem SPF unterrichtet wird.

Kasten 1: Kennzahlen zur schulstatistischen Quantifizierung der schulischen Inklusion  
Quelle: Eigene Darstellung, angelehnt an Klemm (2013, 2014) und Kemper & Goldan (2019)

### 3. Ergebnisse

Zunächst wird in Tabelle 1 die Anzahl der Schülerinnen und Schüler insgesamt und derjenigen mit FSP Lernen für das Schuljahr 2016/17 angegeben. Dargestellt wird die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nach Schulform (Allgemeine Schule oder Förderschule) und nach Jahrgangs- und Schulstufe. Für die einzelnen Stufen wird zudem der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen (bezogen auf die Schülerinnen und Schüler insgesamt der jeweiligen Stufe) berichtet.

Insgesamt weisen 2,3 % aller Schülerinnen und Schüler in NRW einen FSP im Bereich Lernen auf. Bis zur Jahrgangsstufe 5 zeigt sich ein Anstieg des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen auf 2,9 %. In den Stufen 5 bis 9 bleibt der Anteil konstant und variiert nur marginal zwischen 2,8 % und 2,9 %. Aufgrund der Abgänge nach der Jahrgangsstufe 9 sinkt die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler um mehr als 36 %: von 184.738 auf 116.686 Schülerinnen und Schüler in der Jahrgangsstufe 10. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen geht hingegen nur leicht zurück. Hieraus resultiert ein jahrgangsstufenbezogenes Anteilsmaximum von 4,1 %.

Differenziert nach Schulform zeigt sich für die Allgemeinen Schulen ein Anstieg des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen auf ein Maximum von 1,9 % in Jahrgangsstufe 4. Verglichen mit dem etwa gleich hohen Anteil in Jahrgangsstufe 5 sind mit steigender Stufenzahl geringere Anteile von Schülerinnen und Schülern dieses Schwerpunktes zu konstatieren: Der Anteil fällt in der Jahrgangsstufe 9 mit 1,3 % um ein

Tab. 1: Schüler\*innen mit FSP Lernen differenziert nach Schulform (Allgemeine Schule versus Förderschule) und Jahrgangsstufe des primären und sekundären Bildungsbereichs in NRW (Schuljahr 2016/17)

Jahrgangsstufe	insgesamt		Allgemeine Schule		Förderschule	
	Schüler*innen insgesamt	mit FSP Lernen absolut	Schüler*innen insgesamt	mit FSP Lernen absolut	Schüler*innen insgesamt	mit FSP Lernen absolut
SEP	350.559	2.809	335.608	1.616	14.951	1.193
3	161.733	2.680	156.934	2.170	4.799	510
4	152.093	3.661	146.437	2.812	5.656	849
5	166.471	4.880	160.445	3.027	6.026	1.853
6	173.511	4.776	166.992	2.861	6.519	1.915
7	173.258	5.008	166.567	2.868	6.691	2.140
8	183.001	5.181	175.570	2.621	7.431	2.560
9	184.738	5.093	176.884	2.213	7.854	2.880
10	116.686	4.832	108.056	1.209	8.630	3.623
insgesamt	1.662.050	38.920	1.593.493	21.397	68.557	17.523
darunter:						
Primarstufe*	664.385	9.150	638.979	6.598	25.406	2.552
Sekundarstufe I	997.665	29.770	954.514	14.799	43.151	14.971

SEP = Schuleingangsphase

\* = ohne Frühförderung/Hausfrüherziehung

Quelle: MSB NRW Schuljahr 2016/17, eigene Berechnung und Darstellung



Drittel, in Jahrgangsstufe 10 mit 1,1 % sogar um gut 40 % kleiner als zu Beginn der Sekundarstufe I. An Förderschulen steigt analog dazu der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen im Übergang zur Sekundarstufe I deutlich an: Zwischen den Jahrgangsstufen 4 und 5 verdoppelt sich der Anteil von 15 % auf 30,8 %. Bis zu den Stufen 9 und 10 steigt diese Zahl kontinuierlich weiter an. Dieser Befund kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Sekundarstufe I verstärkt zwischen diesen Schulformen wechseln – d. h. (überwiegend) von Allgemeinen Schulen auf Förderschulen, auch wenn Wechsel in umgekehrter Richtung nicht auszuschließen sind. Daneben kommen (mehrfache) Klassenwiederholungen in Betracht, die zu steigenden Anteilen führen könnten. Auf Basis der vorliegenden (Aggregat-)Daten können diese Annahmen jedoch nicht weiter geprüft werden. Auffällig ist jedenfalls, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen zwischen den Jahrgangsstufen 9 und 10 an Allgemeinen Schulen erheblich – d. h. um etwa 1.000 Schülerinnen und Schüler – zurückgeht, während die Population an Förderschulen um etwa 750 Schülerinnen und Schüler dieses Schwerpunktes steigt.

Werden die Schulstufen miteinander verglichen, dann zeigt sich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen in der Sekundarstufe I mehr als doppelt so hoch ist wie in der Primarstufe (3,0 % versus 1,4 %). Werden die Ergebnisse weiter nach Schulform ausdifferenziert, dann setzt sich dieser Trend fort. In der Sekundarstufe I ist der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf an Allgemeinen Schulen im Bereich Lernen 1,6-mal (1,6 % versus 1,0 %), an Förderschulen sogar mehr als dreimal so hoch (34,7 % versus 10,0 %) im Vergleich zur Primarstufe.

Weiter sind in Tabelle 2 verschiedene inklusionsrelevante Kennzahlen dargestellt, die auf Basis amtlicher Daten regelmäßig analysiert werden, um die Entwicklung der schulischen Inklusion in Zahlen zu berichten (vgl. hierzu Kemper & Goldan, 2019). Die Kennzahlen werden differenziert nach Jahrgangs- und Schulstufe für das Schuljahr 2016/17 in NRW berichtet. Ausführlicher wird nur auf die Kennzahlen eingegangen, die nicht bereits im Zusammenhang mit Tabelle 1 erörtert wurden.

Hinsichtlich der Förderquote<sup>4</sup> ist beim Übergang zur Sekundarstufe I ein Anstieg zu verzeichnen, während die Quote in den Stufen 5 bis 9 in etwa konstant bleibt. Der Inklusionsanteil nimmt mit ansteigender Jahrgangsstufe ab, der Exklusionsanteil entsprechend stetig zu. In der Primarstufe besuchen Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen weit überwiegend Allgemeine Schulen, was durch einen Inklusionsanteil von über 75 % in den Jahrgangsstufen 3 und 4 veranschaulicht wird. In der Sekundarstufe I geht der Inklusionsanteil kontinuierlich bis auf 25 % in Stufe 10 zurück. Ab Jahrgangsstufe 9 besuchen Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen überwiegend Förderschulen, was auch durch einen Exklusionsanteil von über 50 % in den Stufen 9 und 10 indiziert wird. In Jahrgangsstufe 10 ist der Besuch von Förderschulen der Regelfall (Exklusionsanteil von 75 %). Die Kennzahlen deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen im Laufe der Sekundarstufe I sukzessive von Allgemeinen Schulen an Förderschulen wechseln

4 Auf diese wurde bereits in Tabelle 1 eingegangen – dort allgemeiner bezeichnet als Anteil der Schüler\*innen aller Schulformen mit dem FSP Lernen.

Tab. 2: Inklusions- und Exklusionsanteil, Förder-, Exklusions- und Inklusionsquote bezogen auf Schüler\*innen mit FSP Lernen differenziert nach Jahrgangs- und Schulstufe in NRW (Schuljahr 2016/17)

Jahrgangsstufe	Inklusionsanteil	Exklusionsanteil	Förderquote	Inklusionsquote	Exklusionsquote
SEP	57,5	42,5	0,8	0,5	0,3
3	81,0	19,0	1,7	1,3	0,3
4	76,8	23,2	2,4	1,8	0,6
5	62,0	38,0	2,9	1,8	1,1
6	59,9	40,1	2,8	1,6	1,1
7	57,3	42,7	2,9	1,7	1,2
8	50,6	49,4	2,8	1,4	1,4
9	43,5	56,5	2,8	1,2	1,6
10	25,0	75,0	4,1	1,0	3,1
insgesamt	55,0	45,0	2,3	1,3	1,1
darunter:					
Primarstufe*	72,1	27,9	1,4	1,0	0,4
Sekundarstufe I	49,7	50,3	3,0	1,5	1,5

SEP = Schuleingangsphase

\* = ohne Frühförderung/Hausfrüherziehung

Quelle: MSB NRW Schuljahr 2016/17, eigene Berechnung und Darstellung.

bzw. überwiesen werden. Diese Interpretation wird gestützt durch eine in den Stufen 5 bis 9 stagnierende Förderquote.

Bezogen auf die Schulstufen zeigt sich eine gegenläufige Entwicklung derart, dass die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen in der Primarstufe an eine Allgemeine Schule geht (72,1 %). In der Sekundarstufe I hingegen besuchen sie etwas häufiger eine Förderschule (50,3 %) als eine Allgemeine Schule.

Die Exklusionsquote fällt in der Primarstufe gering aus und steigt in der Sekundarstufe I kontinuierlich an – auf 1,6 % in Stufe 9 bzw. auf 3,1 % in Stufe 10. Die Inklusionsquote wird nicht beschrieben, da diese ähnliche<sup>5</sup> Werte und Anteilswertentwicklungen aufweist wie der in Tabelle 1 berichtete Anteil von Schülerinnen und Schülern mit dem FSP Lernen an Allgemeinen Schulen. Insgesamt zeigt sich, dass der Exklusionsanteil, die

- 5 Ursache für die marginalen Wertunterschiede ist der Nenner: in Tabelle 1 ist dieser die Summe der Schüler/innen an Allgemeinen Schulen insgesamt, hier sind es Schüler/innen insgesamt (an Allgemeinen und an Förderschulen).

Exklusions- und die Förderquote insbesondere beim Übergang zur Sekundarstufe I sowie dann bis zur Jahrgangsstufe 10 deutlich ansteigen (entsprechend sinken der Inklusionsanteil und die Inklusionsquote).

Die GU-Quote für den FSP Lernen liegt bei 54,8 % (differenziert nach Schulstufe fällt die GU-Quote in der Primarstufe mit 55,5 % etwas höher aus als in der Sekundarstufe I mit 53,9 %). Das bedeutet, dass zum Schuljahr 2016/17 an mehr als der Hälfte aller Grundschulen und weiterführenden Schulen Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen unterrichtet wurden.

In Abbildung 2 wird für das Schuljahr 2016/17 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen an Grundschulen für die Kreise und kreisfreien Städte in Prozent dargestellt (Median 1,04; SD 0,28). Die regional unterschiedlichen Anteile werden durch verschiedene Farbstufen bzw. Flächenmarkierungen veranschaulicht. Hier sind zum Teil deutliche regionale Unterschiede hinsichtlich des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen erkennbar: Das Minimum beträgt 0,57 % in einem Landkreis, das Maximum wird mit 1,7 % in einer kreisfreien Stadt erreicht. Diese Ergebnisse sind insbesondere deshalb interessant, da angenommen werden kann, dass die Schülerinnen und Schüler weit überwiegend wohnortnahe Schulen besuchen. Hierdurch kann ausgeschlossen werden, dass die Disparitäten durch weite Schulwege und nicht zufällige Schulwahlentscheidungen (wie sie in der Sekundarstufe I verstärkt auftreten) zu erklären sind.

Zum Vergleich werden die regionalen Prävalenzen im FSP Lernen für die Primar- und Sekundarstufe I insgesamt dargestellt. Für die Kreise und kreisfreien Städte wird jeweils die Förderquote im Bereich Lernen berechnet und ebenfalls in Abbildung 2 kartografisch abgebildet. Zusätzlich wird die Anzahl der Förderschulstandorte mit dem Hauptförderschwerpunkt Lernen in Form von Quadraten angegeben.

Erneut zeigen sich erhebliche regionale Disparitäten. Der Median der Prävalenz ist hier etwas höher und beträgt 2,26 % (SD 0,43). Die Spannweite des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit dem FSP Lernen in den Kreisen und kreisfreien Städten reicht von unter 1,8 % (1,77 %) bis hin zu 3,8 %. Die niedrigsten Anteile zeigen sich in den weiß markierten Regionen. Hohe Anteile von über 3 % sind – für einen Landkreis und für drei kreisfreie Städte – in den dunkel markierten Regionen zu beobachten. Die Förderquote beträgt in einer kreisfreien Stadt (Maximum von 3,75 %) mehr als das Doppelte – verglichen mit der Förderquote in Kreisen, die den geringsten Anteilswert aufweisen (Minimum 1,77 %).

Ein direkter Vergleich der beiden kartografisch dargestellten Anteile kann nur bedingt vorgenommen werden. Unterschiede zwischen den Karten resultieren – wie beschrieben – unter anderem aus Schulwahlentscheidungen in der Sekundarstufe I und damit einhergehenden längeren Schulwegen und vor allem aus regional ungleichmäßig verteilten Förderschulstandorten. Für Grundschulen kann hingegen davon ausgegangen werden, dass diese wohnortnäher besucht werden. Unabhängig hiervon lassen sich bei den Karten regionale Prävalenzen von Schülerinnen und Schülern mit FSP Lernen entnehmen.

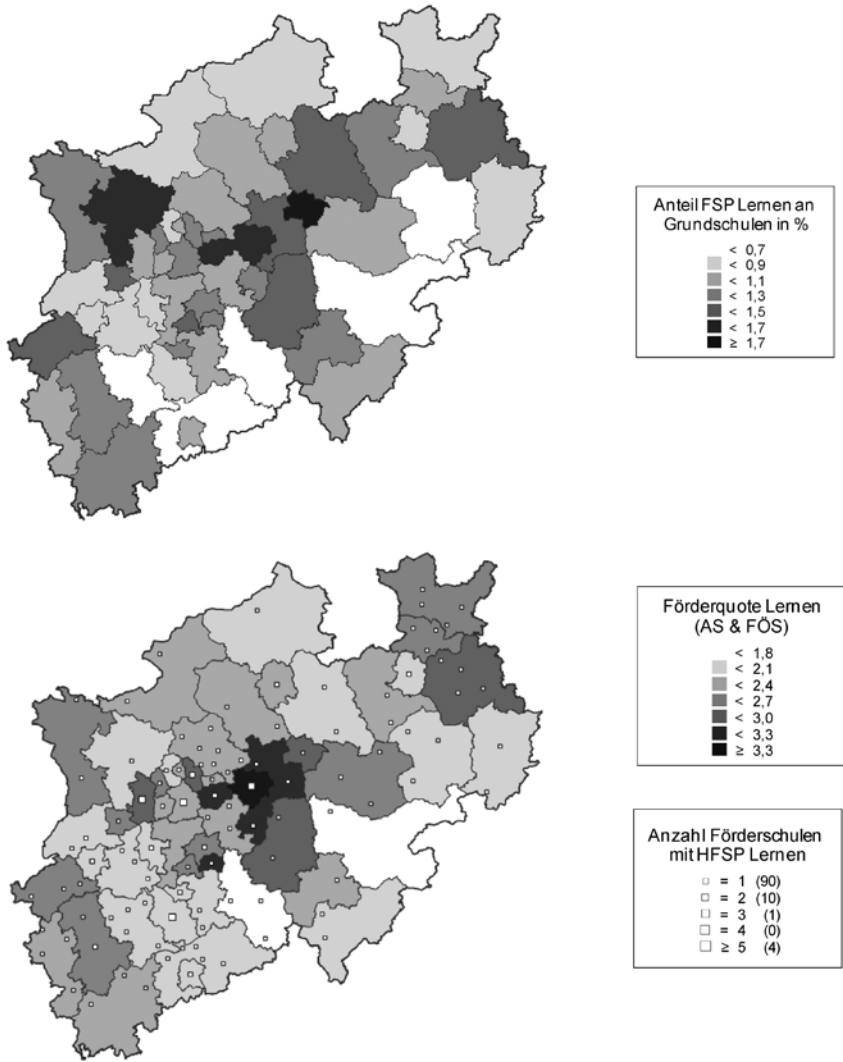


Abb. 2: Anteil der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen an allen Schülerinnen und Schülern an Grundschulen in % in den Kreisen und kreisfreien Städten NRWs; Anteil Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen in % (Förderquote Lernen, Primar- und Sekundarstufe I) sowie Anzahl Förderschulstandorte<sup>6</sup> mit dem Hauptförderschwerpunkt Lernen in den Kreisen und kreisfreien Städten NRWs (Schuljahr 2016/17)

AS = Allgemeine Schule; FÖS = Förderschule, HFSP = Hauptförderschwerpunkt

Quelle: MSB NRW Schuljahr 2016/17, eigene Berechnung und Darstellung.

6 Die Förderschulstandorte mit dem Hauptförderschwerpunkt werden den Gemeinden innerhalb der Kreise georeferenziert zugeordnet. Für die kreisfreien Städte wird aus darstellungstechnischen Gründen die summierte Anzahl der Förderschulstandorte mittig per Symbol angegeben.

Dennoch zeigt sich zwischen den beiden Karten ein regional ähnliches Verteilungsmuster der Anteilshöhen von Schülerinnen und Schülern mit FSP Lernen an Grundschulen wie auch der Förderquote Lernen in der Primar- und Sekundarstufe I (derart, dass z. B. dieselben Kreise in beiden Karten über- oder unterdurchschnittliche Anteile aufweisen).

## 4. Diskussion

Im vorliegenden Beitrag wurde ein erster Versuch unternommen, die Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen auf Basis von Daten der amtlichen Schulstatistik für NRW (Schuljahr 2016/17) zu analysieren.

Es konnte mit Blick auf die Jahrgangsstufen zunächst gezeigt werden, dass in der Schuleingangsphase bereits knapp 2.000 Schülerinnen und Schüler mit der Diagnose FSP Lernen eine Förderschule besuchen, d. h., dass bei diesen Schülerinnen und Schülern schon vor der Einschulung bzw. kurz danach ein sonderpädagogischer Förderbedarf formal diagnostiziert wurde. Auch an Regelgrundschulen finden sich Schülerinnen und Schüler mit dem Label FSP Lernen schon in der Schuleingangsphase. Ab der dritten Jahrgangsstufe – wenn Schulnoten eingeführt werden und ein Feststellungsverfahren in NRW auch von Seiten der Schule eingeleitet werden darf – steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen deutlich an. Unter dem Druck der Vergabe von Noten – ebenfalls ein Selektionsinstrument der Schule – sehen sich viele Lehrkräfte gezwungen, schließlich ein Feststellungsverfahren einzuleiten (Schnell, 2016). Mit dem Übergang in die noch stärker nach Leistung selektierende Sekundarstufe I steigen sowohl die Förderquote im Bereich Lernen als auch die Exklusionsquote, die um fast das Doppelte zunimmt. Dies kann als Hinweis darauf gedeutet werden, dass die formale Feststellung des FSP Lernen nach wie vor der Selektion dieser Schülerinnen und Schüler an Förderschulen dient. Die im Verlauf der Jahrgangsstufen steigende Zahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen indiziert zudem, dass vermehrte Wechsel von Regel- an Förderschulen stattfinden. In umgekehrter Richtung scheint das Bildungssystem für diese Schülerinnen und Schüler nur wenig durchlässig zu sein. Vor dem Hintergrund jüngerer Studien, die zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen an Allgemeinen Schulen bessere Leistungen zeigen und an diesen häufiger einen qualifizierten Schulabschluss erreichen (Kemper & Goldan, 2018; Kocaj et al., 2017; Lütje-Klose et al., 2017), ist diese Selektionspraxis als benachteiligend anzusehen.

Die schulstatistischen Analysen konnten weiter aufzeigen, dass regionale Unterschiede in der Prävalenz nicht nur zwischen den Bundesländern bestehen, sondern dass die Anteile – hier: der Schülerinnen und Schüler mit FSP Lernen – auch innerhalb eines Landes auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte variieren. In der Folge erscheint – zumindest als alleinige Erklärung – widerlegt, dass regionale Disparitäten der Prävalenz des FSP Lernen hauptsächlich auf heterogene Regelungen in den Feststellungsverfahren zwischen den Ländern zurückzuführen sind. Die Unterschiede weisen auf dezentrale Strukturen des Bildungswesens hin: In NRW stimmen die Schulamtsbezirke mit den Grenzen der Kreise und kreisfreien Städte überein. Entsprechend aussagekräftig sind die für NRW

auf Kreisebene durchgeführten regionalen Analysen. Daher könnte eine Ursache der Befunde in unterschiedlichen Vorgehensweisen der Schulämter bei der Bewilligung amtlicher Feststellungsverfahren liegen – woraus regionale Disparitäten auf Ebene der Kreise bzw. Schulamtsbezirke resultieren.

Weiterführende Forschung müsste klären, inwieweit sich die Varianz in der Prävalenz des FSP Lernen zudem durch exogene Faktoren auf Ebene der Schulen aufklären lassen, z. B. durch den Anteil von Personen aus bildungsfernen Familien bzw. mit niedrigem sozio-ökonomischen Status.<sup>7</sup> Auch Referenzgruppeneffekte werden zur Erklärung des Phänomens genannt (Kosßmann, 2019). Obgleich es interessant wäre zu untersuchen, inwieweit diese Faktoren die regionalen Disparitäten erklären können, ist anzunehmen, dass diese zu einem Großteil das Ergebnis unklar definierter Kriterien und damit einhergehender variierender Diagnosepraktiken eines FSP Lernen sind (Grünke & Grosche, 2014; Katzenbach, 2006). Weitaus wichtiger wäre es, der Frage nachzugehen, welche Auswirkungen die formale Diagnose eines FSP Lernen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler hat. Zwar ist theoretisch an verschiedenen Stellen begründet worden, inwiefern die Kategorisierung selbst „diskriminierend“ ist (Hinz, 2009; siehe z. B. auch Katzenbach, 2015) bzw. eine „gravierende Form der sozialen Ungleichheit“ (Schnell, 2016, S. 876) und Benachteiligung darstellt. Auch legen einzelne Studien nahe, dass mit einem formal diagnostizierten Förderbedarf im Bereich Lernen unter anderem der „Verlust von sozialem Status und späteren Berufs- und Lebenschancen“ (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012, S. 489) einhergeht (siehe auch Kemper & Goldan, 2018; Kottmann, 2006; Kottmann et al., 2018). Zukünftige Forschung sollte – im Sinne eines kausallogischen Denkens und unter Einbezug von Längsschnittdesigns – untersuchen, welchen Effekt das Label selbst hat. Kontrafaktisch wäre zu fragen, wie sich ein einzelner Schüler mit einem FSP Lernen hinsichtlich verschiedener Merkmale entwickelt hätte, wenn die formale Diagnose nicht gestellt worden wäre (siehe z. B. Gangl, 2010). Es wären verschiedene Ebenen zu adressieren, die neben der Entwicklung der Kompetenzen auch andere Aspekte, wie beispielsweise die soziale Partizipation in den Blick nehmen. Hierdurch könnten weitere belastbare und differenzierte Antworten auf die Frage gefunden werden, ob ein FSP Lernen eine (soziale) Benachteiligung für die Schülerinnen und Schüler darstellt.

7 Auch wenn hierauf im Rahmen dieses Beitrages nicht weiter eingegangen werden kann, sollen erste Hinweise gegeben werden. So besteht auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Anteil der Bevölkerung, die soziale Mindestsicherungsleistungen empfängt, und der Förderquote ( $r = .445, p \leq 0.01$ ) sowie zwischen dem regionalen Nichtdeutschenanteil und der Förderquote ( $r = .322, p \leq 0.05$ ). Die beiden Variablen Mindestsicherungsleistungen und Nichtdeutschenanteil korrelieren signifikant und hoch miteinander ( $r = .805, p \leq 0.01$ ).

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Banks, J. & McCoy, S. (2011). *A Study on the Prevalence of Special Educational Needs*. Trim: NCSE Research Report.
- Eckhardt, M., Haeblerlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gangl, M. (2010). Causal inference in sociological research. *Annual Review of Sociology*, 36, 21–47.
- Goldan, J. (2019). Demand-oriented and fair allocation of special needs teacher resources for inclusive education – Assessment of a newly implemented funding model in North Rhine-Westphalia, Germany. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1568598
- Goldan, J. & Schwab, S. (2018). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education – Validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2018.1515270
- Gresch, C., Kölm, J. & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 282–290). Münster: Waxmann.
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(5), 171–179.
- Katzenbach, D. (2006). „Es schnackelt nicht...“. Kontinuierliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In A. Egger-Schmid Noerr, U. Pfför & H. Voß-Davis (Hrsg.), *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung* (S. 85–107). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(8), 361–372. [https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15803/pdf/Kemper\\_Goldan\\_2018\\_Schulerfolg\\_von\\_Schuelerinnen\\_und\\_Schuelern.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15803/pdf/Kemper_Goldan_2018_Schulerfolg_von_Schuelerinnen_und_Schuelern.pdf) [02.10.2018].
- Kemper, T. & Goldan, J. (2019). Analysen zur Entwicklung der schulischen Inklusion. Potenziale von Daten der amtlichen Schulstatistik am Beispiel von Nordrhein-Westfalen. In D. Fickermann & H. Weishaupt (Hrsg.), *Bildungsforschung mit Daten der amtlichen Statistik* (Die Deutsche Schule, Beiheft 14, S. 234–250). Münster: Waxmann.
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 625–637.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann.

- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2017). Inklusion in progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen. *Böll.brief Teilhabegesellschaft #4*. [https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabe-gesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division\\_sp](https://www.boell.de/sites/default/files/boell.brief-teilhabe-gesellschaft-4-inklusion-in-progress.pdf?dimension1=division_sp) [25.04.2019].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–315). Münster: Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A., Pant, H. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191.
- Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“: wechselseitige Erschließungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 23–38.
- Kroworsch, S. (2017). *Das Recht auf inklusive Bildung. Allgemeine Bemerkung Nr. 4 des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Lehmann, R. & Hoffmann, E. (2009). *BELLA. Ergebnisse der Berliner Erhebung der Lernausgangslagen arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf der Klassen 7–10 und der Jugendlichen in BQL und BQL/FL*. Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Streese, B. (2017). Schulische Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. *Zeitschrift für Inklusion*, 11(2).
- Neumann, P., Lütje-Klose, B., Wild, E. & Gorges, J. (2017). Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF). In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 39–48). Berlin: Frank & Timme.
- Pfahl, L. & Powell, J. W. (2016). „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. In V. Moser & B. Lütje-Klose [Hrsg.], *Schulische Inklusion* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62, S. 58–74). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Sälzer, C., Gebhardt, 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.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Schnell, I. (2016). (Lern-)Behinderung und soziale Ungleichheit – Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Lernen als Sonderpädagogisierung unterprivilegierter Lebensverhältnisse. In R. Anhorn & M. Balzereit (Hrsg.), *Handbuch Therapeutisierung und Soziale Arbeit* (S. 875–903). Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schwab, S. (2018). Soziale Partizipation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 238–255). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Topsch, W. (1975). *Grundschulversagen und Lernbehinderung*. Essen: Verlag Neue Deutsche Schule.
- UN-BRK – Vereinte Nationen (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> [19.12.2018].



- Weiß, H. (2007). Armut/soziale Benachteiligung. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik* (S. 19–24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R. (2016). Lernen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 229–233). Stuttgart: utb Verlag.
- Wocken, H. (2007). Fördert Sonderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für ‚optimale Förderung‘. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*Anschrift der Verfasserin und des Verfassers:*

Janka Goldan  
Bergische Universität Wuppertal  
WIB - Wuppertaler Institut für  
bildungsökonomische Forschung  
Gaußstr. 20  
42097 Wuppertal  
goldan@wiwi.uni-wuppertal.de

Dr. phil. Thomas Kemper  
Bergische Universität Wuppertal  
WIB - Wuppertaler Institut für  
bildungsökonomische Forschung  
Gaußstr. 20  
42097 Wuppertal  
kemper@uni-wuppertal.de