

Katja Adl-Amini, Julia Gasterstädt, Anna Kistner, Florian Cristóbal Klenk, Julia Kadel, Sylvie Borel & Lucy Singer

Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers)

Zusammenfassung

Unter dem Topos der Ermöglichung von Teilhabe im Zusammenhang mit den Anforderungen an sich inklusiv entwickelnde Schulsysteme wird der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) weiterhin eine Notwendigkeit zugeschrieben (Gasterstädt, 2019). Dabei bleibt der SPF trotz vielfältiger Reformen in den deutschen Bundesländern eine individuumszentrierte, defizitorientierte Kategorie (Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2020; Moser, 2012; Sturm, 2016). Empirisch vielfach belegt sind die potenziell stigmatisierenden und diskriminierenden Folgen der Zuschreibung von SPF (Buchner, 2018; Pfahl & Powell, 2010). Die Mechanismen und Routinen zur Herstellung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen regional differenter Feststellungsverfahren sind hingegen bislang wenig erforscht. Das interdisziplinäre Verbundprojekt InDiVers¹ setzt an diesem Desiderat an und untersucht mittels einer qualitativen Mehrebenenanalyse die Feststellung von SPF im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in regionalen Akteurskonstellationen und Einzelschulen in den vier Bundesländern Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland und Sachsen-Anhalt. Parallel dazu verfolgt das Verbundprojekt zwei Transferstrategien: a) In regionalen Workshops werden in den Erhebungsregionen Impulse für die Weiterentwicklung der Verfahren vor Ort gesetzt; b) in einem ko-konstruktiven Prozess mit Personen aller Lehrkräftebildungsphasen werden Konzepte zur Professionalisierung von Lehrkräften entwickelt, erprobt und formativ evaluiert. Im Beitrag sollen das Verbundprojekt, zentrale Forschungsergebnisse sowie die Transferstrategien und Transferprodukte vorgestellt werden.

Schlüsselworte: Sonderpädagogischer Förderbedarf, Feststellungsverfahren, Institutionelle Diskriminierung

Abstract

In Germany the identification of special educational needs (SEN) in the context of the development of inclusive school systems is still largely framed as necessary under the topos of enabling participation (Gasterstädt, 2019). Despite various reforms in the German Länder, SEN are still conceptualised as an individual, deficit-oriented category (Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2020; Moser, 2012; Sturm, 2016). There is ample empirical evidence of the potentially stigmatising and discriminatory consequences of SEN ascriptions (Buchner, 2018; Pfahl & Powell, 2010). However, there has been little research into the mechanisms and routines of SEN identification in the context of regionally diverse assessment procedures. The interdisciplinary research project InDiVers addresses this desideratum and investigates the identification of SEN in the area of ‘learning difficulties’ by means of a qualitative multi-level analysis. It focuses on regional constellations of actors and on schools in the four German

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01NV2101A und 01NV2101B gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

federal states of Hesse, Rhineland-Palatinate, Saarland and Saxony-Anhalt. Alongside research, the project is pursuing two transfer strategies: a) regional workshops in the survey regions provide impulses for the further development of the assessment procedures on site; b) concepts for the professionalisation of teachers are developed, tested and formatively evaluated in a co-constructive process involving people from all phases of teacher training. This article presents the research project, key findings, transfer strategies and transfer products.

Keywords: Special educational needs, assessment procedures, institutional discrimination

1. Ausgangslage

Der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) stellt eine dem Schulsystem eigene Differenzkategorie dar, die nicht erst, aber vermehrt seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) in der Debatte um Inklusion kritisiert wird. Tendenziell steigende Förderquoten weisen auf eine erhebliche Persistenz der Kategorie hin (Klemm, 2022; Powell, Pfahl & Blanck, 2021). Dabei wird ein für die Entwicklung inklusiver Bildung in Deutschland zentrales Spannungsfeld (Katzenbach, 2015) besonders deutlich: Einerseits werden der SPF und die sich hieran anschließenden besonderen Rechte (z. B. sonderpädagogische Förderung, reduzierte Curricula und lernzieldifferente Beschulung) als zentrale Aspekte zur Gewährleistung der in Artikel 24 UN-BRK geforderten „angemessenen Vorkehrungen“ gesetzt (Gasterstädt, 2019). Andererseits wird problematisiert, dass mit der Zuschreibung eines SPF Stigmatisierung und Diskriminierung einhergehen, u. a. da Schüler:innen mit diesem Etikett in ihrer Teilhabe an Bildungsinhalten und darüber vermittelt an Arbeit und Gesellschaft behindert werden (Klemm, 2023; Lindmeier, 2008; Pfahl, 2014). Darüber hinaus finden sich in der Literatur eine Reihe von empirischen Hinweisen, dass die Zuschreibungsprozesse von hoher Kontingenz geprägt sind. So zeigen Studien vielfältige Einflussfaktoren auf: u. a. die verwendeten diagnostischen Instrumente, Vorgehensweisen und Interpretationen der Lehrkräfte (Gebhardt et al., 2013; Gasteiger-Klicpera et al., 2023; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2010; Krammer, Gebhardt, Rossmann, Paleczeka & Gasteiger-Klicpera, 2014), Intersektionen von Differenzkategorien (Anders et al., 2011; Berhanu, 2008; De Valenzuela, Copeland, Qi & Park, 2006; Gasteiger-Klicpera et al., 2023; Kincaid & Sullivan, 2017; Kottmann, 2006a, 2006b; Kölm, Gresch & Haag, 2017; Krammer et al., 2014; O'Connor & Fernandez, 2006) sowie der sozioökonomische Kontext der Schule und das regionale Schulangebot (Croll, 2002; Holt, 2004; Goldan & Kemper, 2019; Goldan & Grosche, 2021; McCoy, Banks & Shevlin, 2012). Katzenbach (2015) spricht in diesem Zusammenhang von einer „systematischen Zufälligkeit der Vergabe des Labels ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘“ (S. 38). Für Deutschland lassen sich außerdem im Bundesländervergleich zahlreiche unterschiedliche Verfahrensverläufe zur Feststellung von SPF identifizieren (Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2020). Dabei haben die Bundesländer in ihren schulgesetzlichen Regelungen den Bezug auf die Definition von SPF der Kultusministerkonferenz (KMK) und damit die Orientierung an einem „defizitäre[n] Klientelzuschnitt“ (Moser, 2012, S. 272) bzw. an einem „personenbezogenen, ontologischen“ (Sturm, 2016, S. 180) Verständnis

von Behinderung gemeinsam. Eine kritische Diskussion der Feststellung von SPF erhält vor dem Hintergrund des Inklusionspädagogischen Anspruchs der Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) eine hohe Relevanz. Dennoch finden sich bisher nur wenige empirische Studien, die die Zuschreibungsprozesse im Rahmen der Feststellungsverfahren von SPF explizit in den Blick nehmen (Kottmann, Miller & Zimmer, 2018) – hier setzt das Projekt *Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers)* an.

2. Vorstellung des Projekts InDiVers

Im Folgenden sollen zunächst das Design des Forschungsprojekts, die zentralen Fragestellungen und theoretischen Perspektiven vorgestellt werden. Anschließend erfolgt eine Darstellung der schulgesetzlichen und schulstatistischen Analysen, auf Basis derer das Sampling entwickelt wurde.

2.1 Projektdesign

Das interdisziplinäre Verbundprojekt InDiVers fokussiert Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ‚Lernen‘ in der Grundschule aus Perspektive institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009). In Abgrenzung zu sozialpsychologischen Erklärungsansätzen oder der Vorurteilsforschung wird Diskriminierung in dieser Perspektive als sozialer Prozess verstanden. Das Adjektiv ‚institutionell‘ legt den Fokus auf all jene Mechanismen der Diskriminierung, die in den Strukturen von gesellschaftlich zentralen Institutionen und Organisationen und den in ihnen agierenden Professionen eingeschrieben sind und von diesen (re-)produziert werden (Gomolla, 2005, S. 98; Gomolla, 2017, S. 134).

Mit dieser theoretischen Rahmung fragt das Projekt InDiVers danach, wie die Entscheidung über und Legitimation von In- und Exklusion sowie die zugrundeliegende schulische Differenzkategorie SPF im Kontext der Feststellungsverfahren hergebracht werden. Im Projekt wird darüber hinaus untersucht, wie der Anspruch auf Förderbedarf an einzelnen Schüler:innen festgemacht wird und wie Akteur:innen, z. B. professionell Handelnde oder Erziehungsberechtigte, in den different strukturierten und regional eingebetteten Feststellungsverfahren vor dem Hintergrund je spezifischer Handlungslogiken und Normen agieren. Dabei fokussiert das Projekt die Feststellungsverfahren im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in der Grundschule. Dieser Förderschwerpunkt erscheint aus ungleichheits- und diskriminierungskritischer Perspektive aus mehreren Gründen besonders interessant: Zunächst sind Schüler:innen in prekarierten Lebenslagen sowie Schüler:innen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit häufiger von dieser Zuschreibung betroffen bzw. besuchen häufiger Förderschulen mit dem Schwerpunkt ‚Lernen‘ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung,

2014, Kapitel H; Gasteiger-Klicpera et al., 2023; Werning & Lütje-Klose, 2012; Kemper & Weishaupt, 2011; Kölm et al., 2017). Darüber hinaus führt der SPF ‚Lernen‘ als zieldifferenter Förderschwerpunkt häufig nicht zu einem allgemein anerkannten Schulabschluss (Goldan & Kemper, 2020; Kemper & Goldan, 2018; Klemm, 2023; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 181f.). Zudem gilt er in besonderem Maße als ‚schulisch produziert‘ respektive als „schuleigene Kategorie“ (Kößmann, 2019, S. 41) ohne klare Kriterien, was zu Ermessensspielräumen führt, die wiederum das Potenzial für Diskriminierung bergen (Kottmann et al., 2018).

Den leitenden Fragestellungen geht das Projekt im Rahmen eines vergleichenden, mehrbenenanalytischen Zugangs in zwei eng miteinander verknüpften Teilprojekten nach (Abbildung 1; ausführliche Projektvorstellung Gasterstädt, Adl-Amini, Klenk, Kistner & Kadel, 2023). Den methodologischen Rahmen bildet die Situationsanalyse (Clarke, 2012; Clarke, Friese & Washburn, 2018) als Weiterentwicklung der *Grounded Theory Methodology* (GTM; Strauss, 1998). Die Situationsanalyse macht komplexe Situationen zum Gegenstand der Analyse und bezieht sowohl Fragen nach Macht und Wissen (Foucault 1974, 1977), nach dem prozessualen Ordnen und daran beteiligten soziale Welten und Arenen (Clarke & Star, 2008; Strauss, 1978, 1993) als auch nach der Handlungsmacht nicht-menschlicher Elemente (Latour, 1987; Haraway, 1989, 2003) ein.

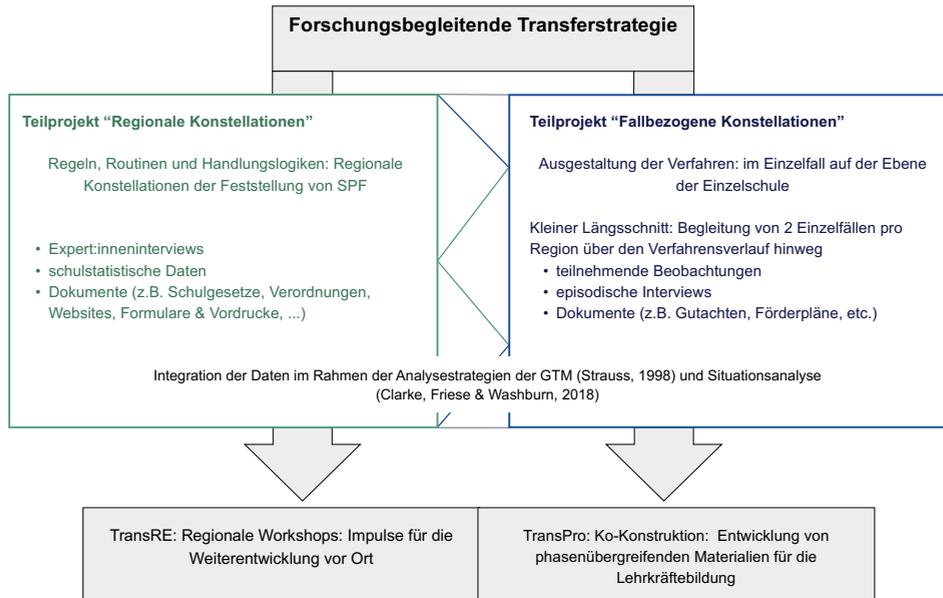


Abbildung 1: Projektdesign

Das Teilprojekt ‚Regionale Konstellationen‘ (Universität Kassel) fokussiert regional ausgebildete Akteurskonstellationen, Regeln, Routinen und Handlungslogiken im Rahmen der Feststellungsverfahren. Dazu wurden insgesamt 35 Einzel-, Doppel- und Gruppeninterviews mit Expert:innen geführt, relevante Dokumente (etwa Verordnungen, Formulare oder Handreichungen) und schulstatistische Daten zur Feststellung von SPF analysiert und trianguliert. Als Expert:innen wurden Akteur:innen der Schuladministration auf Landes- sowie regionaler Ebene, der Beratungs- und Förderzentren und der inklusiven bzw. Regelschulen (z. B. Leitung), der Selbstvertretung (z. B. Elternvereine) sowie der Schulpsychologie angesprochen. In den gleichen Regionen verfolgt das Teilprojekt ‚Fallbezogene Konstellationen‘ (TU Darmstadt) ein längsschnittliches Design, mit dem neun konkrete Verfahren zur Feststellung von SPF ‚Lernen‘ begleitet wurden. Dazu wurden in zentralen Situationen (etwa im Zusammenhang mit der Diagnostik, in konkreten Unterrichtsstunden oder in Beratungsgesprächen mit Erziehungsberechtigten) im Prozess der Feststellungsverfahren Protokolle teilnehmender Beobachtung, Audioaufnahmen sowie insgesamt 63 leitfadengestützte Interviews bspw. mit Erziehungsberechtigten, Schüler:innen, beteiligten Lehrkräften, Sozialpädagog:innen oder Schulleitungen erhoben, die durch die Analyse relevanter Dokumente (z. B. Zeugnisse, Förderpläne und Gutachten) ergänzt wurden. Beide Teilprojekte folgen dem Forschungsstil der GTM und der Situationsanalyse und integrieren die unterschiedlichen Datensorten und Perspektivierungen im Modus des ständigen Vergleichs und der sich an die GTM anschließenden Kodierverfahren (Strauss, 1998) sowie der Mapping-Strategien der Situationsanalyse (Clarke, 2012; Clarke et al., 2018; Gasterstädt & Rüger, 2021).

2.2 Analysen zur Fallauswahl

Im Projekt InDiVers werden die Feststellungsverfahren SPF in den vier Bundesländern Rheinland-Pfalz, Hessen, Saarland und Sachsen-Anhalt vergleichend analysiert. Für die Fallauswahl wurden zunächst anhand einer Schulgesetzesanalyse zu den Feststellungsverfahren die 16 Bundesländer in Bezug auf die Verfahrensschritte und Beteiligten verglichen (Gasterstädt et al., 2020). Insgesamt konnten 24 Varianten von Prozessabläufen von der Einleitung des Verfahrens bis zur Entscheidung bezüglich Feststellung und Förderort nachgezeichnet werden. Die Verfahren sind zwischen einem und fünf Prozessabschnitten lang, es werden unterschiedliche Akteur:innen beteiligt und in manchen Bundesländern findet sich mehr als eine Variante, z. B. differenziert nach Förderschwerpunkten (Gasterstädt et al., 2020). Für die Erhebungen wurden Bundesländer mit kontrastiven Verfahrensregelungen ausgewählt. Wie in allen Bundesländern, ist es auch in den vier von uns untersuchten Bundesländern Bedingung für die Einleitung des Verfahrens, dass die Ausschöpfung schulischer Maßnahmen (z. B. individueller Förderung im Rahmen der Arbeit mit Förderplänen) dokumentiert ist. Die Bundesländer unterscheiden sich aber darin, wer für die Durchführung der sonderpädagogischen Diagnostik verantwortlich ist. Während diese in Sachsen-Anhalt von einem mobilen sonderpädagogischen Dienst durch-

geführt wird, erfolgt sie in Rheinland-Pfalz durch eine kooperierende Förderschule der Region. Die Entscheidung zur Feststellung des SPF ‚Lernen‘ trifft in beiden Bundesländern die untere Schulbehörde auf Basis der sonderpädagogischen Diagnostik. Hingegen finden sich in Hessen zwei Verfahrensvarianten: Bei Elternwunsch auf ‚inklusive Beschulung‘ wird auf Grundlage einer vom regionalen Förderzentrum erstellten sonderpädagogischen Diagnostik im Rahmen einer Gremiensitzung, an denen neben schulischen Akteur:innen auch die Erziehungsberechtigten beteiligt sind, über eine Empfehlung zur Feststellung und zum Förderort verhandelt. Die abschließende Entscheidung trifft die untere Schulaufsichtsbehörde. Bei Elternwunsch auf Beschulung in einer Förderschule entscheidet in Hessen die Schulleitung der Förderschule auf Basis der sonderpädagogischen Diagnostik sowohl über die Feststellung als auch die Aufnahme in die Förderschule. Im Saarland ist nur bei Einschulung in die Förderschule eine sonderpädagogische Diagnostik und damit eine formale Feststellung des SPF vorgesehen. Diese kann ausschließlich von den Erziehungsberechtigten (oder im Einzelfall bei Selbst- und Fremdgefährdung durch die Schule) beantragt werden. Daneben existiert im Saarland die ‚besondere pädagogische Förderung‘ in der Regelschule, die eine individuelle Förderplanung vorsieht und die Anpassung des Anforderungsniveaus für einzelne Fächer auch temporär ohne formale Feststellung eines SPF auf Grundlage eines Klassenkonferenzbeschlusses ermöglicht.

Für die Auswahl der Erhebungsregionen innerhalb der Bundesländer wurde das Sampling durch schulstatistische Analysen der inklusionsrelevanten Kennzahlen (Förderquote, Exklusions- und Inklusionsquote) ergänzt.² Diese schulstatistischen Analysen konnten anschließend für die Bundesländer Hessen und Rheinland-Pfalz vertieft werden. Dazu wurden o.g. Quoten differenziert nach Landkreisen und kreisfreien Städten über alle Förderschwerpunkte hinweg für die Schuljahre 2013/14 bis 2021/22 ausgewertet. Die Analysen knüpfen an vorangegangene Befunde zu steigenden Inklusions- und Förderquoten (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020; Klemm, 2010, 2013, 2015) sowie zu regionalen Disparitäten der Kennzahlen (Goldan & Kemper, 2019; Kemper & Goldan, 2019; Dietze, 2011) an. Es zeigte sich, dass die Kennzahlen auf Ebene der Kreise und kreisfreien Städte eine hohe Varianz aufweisen. Die Unterschiede bei den regionalen Quoten sind dabei in Rheinland-Pfalz im Vergleich zu Hessen wesentlich ausgeprägter: Im Schuljahr 2021/22 bewegen sich die Förderquoten in Rheinland-Pfalz zwischen 1,77 % und 10,71 %, die Exklusionsquoten zwischen 0 % und 9,20 %; in Hessen liegen die Förderquoten zwischen 3,15 % und 7,98 % und die Exklusionsquoten zwischen 1,74 % und 6,22 %. Auch in Hinblick auf den Verlauf der Kennzahlen zwischen 2013/14 und 2021/22 zeigt sich über beide Bundesländer hinweg eine große Varianz in der regionalen Entwicklung, wobei insbesondere in Rheinland-Pfalz in nahezu allen Kreisen oder kreisfreien Städten die Exklusionsquote in diesem Zeitraum gestiegen ist.

2 Die Regionen werden aus forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Gründen nicht benannt.

3. Zentrale Forschungsergebnisse

Im Folgenden werden zentrale Interpretationslinien mit Blick auf die Situationen in den Bundesländern der ersten Erhebungswelle (Hessen und Rheinland-Pfalz) vorgestellt. Die vergleichende Analyse mit den Daten der Bundesländer der zweiten Erhebungswelle (Saarland und Sachsen-Anhalt) erfolgt aktuell.

Im Zuge der vergleichenden Auswertung setzten wir einen Fokus sowohl auf die Analyse der diskursiven Rahmung der Feststellungsverfahren in den beiden Bundesländern als auch auf ein vertieftes Verständnis der Prozesslogiken. Es wurden bisher drei zentrale Interpretationslinien entwickelt. Die erste Interpretationslinie fokussiert die diskursive Rahmung, innerhalb derer der SPF ‚Lernen‘ ambivalent thematisiert wird. Die zweite Interpretationslinie zeigt, dass in den Verfahren komplexe Problemkonstellationen als individuelle Problematiken gedeutet werden. Im Rahmen der dritten Interpretationslinie konnte rekonstruiert werden, dass in den Verfahren kontinuierlich eine Narration der Alternativlosigkeit aufgebaut wird, die die Entscheidung über die Feststellung eines SPF ‚Lernen‘ als sinnvoll erscheinen lässt. Die drei Interpretationslinien werden im Folgenden vorgestellt, bevor daran anschließend weitere analytische Perspektiven aufgezeigt werden.

3.1 Ambivalente Thematisierungen des SPF ‚Lernen‘

Die Situationsanalyse legt als eine der analytischen Perspektiven nahe, den Fokus in der untersuchten Situation auf Diskurse und damit verbunden auf Macht-Wissen-Konstellationen zu legen. Dazu wird mit der forschungspraktischen Strategie sogenannter Positions-Maps gefragt, welche diskursiven Themen sich in der von uns erforschten Situation – hier der Feststellung des SPF ‚Lernen‘ – empirisch identifizieren lassen. Ziel dieser Mapping-Strategie ist es, zu rekonstruieren, welche diskursiven Positionen in den Daten (nicht) eingenommen werden, und zu untersuchen, in welcher Relation diese Positionen zueinanderstehen. Empirisch konnte als zentrales Ergebnis herausgearbeitet werden, dass der SPF ‚Lernen‘ entlang der De-/Thematisierung von Chancen und Risiken einer Nicht- bzw. Feststellung verhandelt wird. Innerhalb dieser diskursiven Rahmung lassen sich sieben Positionen identifizieren, die sich jeweils aus unterschiedlichen Argumentationen speisen (Abbildung 2, vertiefend Kistner, Klenk, Adl-Amini, Gasterstädt & Kadel, i. E.).

Bei den diskursiven Positionen konnte eine starke Überrepräsentation von Aspekten herausgearbeitet werden, welche mögliche Chancen einer Feststellung für verschiedene beteiligte Akteur:innen herausstellen (z. B. die Entlastung von der Leistungsnorm, bessere Förderung, P1) oder Risiken einer unterlassenen Feststellung (P2) in Rekurs auf das potenzielle (schul-)biographische Scheitern jener Schüler:innen ohne SPF für die Legitimation einer Feststellung anführen. Mit dem SPF verbindet sich demnach das pädagogische Versprechen einer kurz- wie auch langfristigen Normalisierung der sozialen Teilhabe und der Teilhabe an Bildung von Schüler:innen, die bis hin zur Ermöglichung einer Berufsausbildung respektive Verhinderung

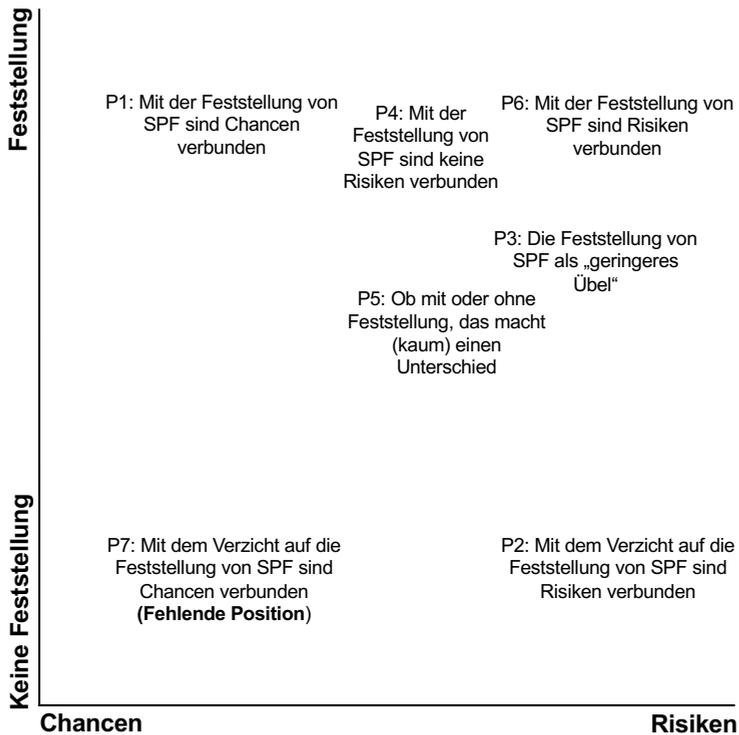


Abbildung 2: Positionen-Map zur Feststellung SPF ‚Lernen‘ (Kistner et al., i. E.)

des schulbiographischen Scheiterns von Schüler:innen reicht. Diskursiv gestützt wird diese Argumentationslinie durch Positionen, in denen das De-Normalisierungsrisiko einer Feststellung in Anbetracht der Gefahren einer unterlassenen Feststellung entweder relativiert (P3: Feststellung als „geringeres Übel“) oder die Risiken der Feststellung für die Teilhabe von Schüler:innen negiert werden (P4). Die hohe Wahrscheinlichkeit für Schüler:innen mit SPF ‚Lernen‘, keinen Hauptschulabschluss zu erlangen (Klemm, 2023), wird hier weitestgehend ausgeblendet. Vor diesem Hintergrund wird es auch argumentativ schwierig bis hin zu unmöglich, dieser Position während des Verfahrens zur Feststellung zu widersprechen oder alternative Lösungsvorschläge zur Bearbeitung von Lernschwierigkeiten zu unterbreiten. Neben diesen Positionen finden sich auch solche, die sich als tendenziell indifferent gegenüber der Frage nach einer Feststellung bzw. Nicht-Feststellung (P5) erweisen. Diese waren vor allem in Bezug auf konkrete Schüler:innen zu finden, denen bereits individualisierte Lernstrategien innerhalb einer sich als inklusiv verstehenden Schule angeboten wurden. Lediglich von einer diskursiven Position, die vor allem von Akteur:innen aus dem Bereich der Elternverbände und Elternberatung vertreten wird, werden schulbiographische Risiken einer Etikettierung für Schüler:innen konkret angesprochen (P6). Die fehlende Position (P7) verweist darauf, dass systemkritische Argumentationen, in denen etwa die Chance eines (strukturellen) Verzichts auf den SPF innerhalb eines inklusiven Schulsystems verhandelt wird, nicht artikuliert werden. Das Fehlen

dieser Position verdeutlicht, wie stark die Akteur:innen mit dem System ‚Feststellung‘ verhaftet sind. Was im Inklusionsdiskurs als ‚inklusive Schule ohne Etikett‘ gefordert wird (Biewer, 2010), ist in der Situation wenig wirkmächtig.

Im Anschluss an die Analyse der Thematisierung des SPF wurde der in den Daten sehr präsenten Argumentation der ‚Entlastung‘ durch die Feststellung des SPF ‚Lernen‘ vertiefend nachgegangen (Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2024). Im Rahmen unserer Rekonstruktion konnte herausgearbeitet werden, dass insbesondere schulische Akteur:innen die mit der Feststellung des SPF ‚Lernen‘ einhergehende Lernzieldifferenz als Entlastung für die Lehrkräfte und Schüler:innen deuten und Erziehungsberechtigte mitunter diese Figur übernehmen. Die Entwicklungsmöglichkeiten der betroffenen Schüler:innen werden im Sinne der Lernziele der Förderschule ‚Lernen‘ als begrenzt konstruiert und mit dem Motiv des Schutzes vor zu hoher Belastung der Lehrkräfte und der Schüler:innen verbunden. Unsere Daten zeigen, dass sich diese (vermeintliche) Entlastung aus der Perspektive der Schüler:innen, denen der SPF zugeschrieben wird, aber vielmehr als belastende ungleiche Behandlung darstellt. Die Figur der Entlastung trägt dazu bei, dass die Kategorie des SPF ‚Lernen‘ mit Sinn ausgestattet wird, wenngleich mit der Zuschreibung eines SPF erhebliche Einschränkungen der individuellen Teilhabe an Bildung einhergehen. Da die Möglichkeit der Entlastung von den Lernzielen der allgemeinen Schule in vielen Bundesländern an die Etikettierung der Schüler:innen als sonderpädagogisch förderbedürftig gebunden ist, sprechen Kottmann et al. (2018) in diesem Zusammenhang von einem „Etikettierungs-Entlastungs-Dilemma“ (S. 36), welches sich auch in unseren Daten dokumentiert. Als einziges Bundesland sieht bisher das Saarland vor, eine Abweichung von den allgemeinen Lernzielen auch ohne die formale Feststellung eines SPF ‚Lernens‘ an Regelschulen durch ‚Abstufungen‘ in einzelnen oder mehreren Unterrichtsfächern zu ermöglichen (Kap. 2.2). Die Analyse der im Rahmen des Projektes im Saarland erhobenen Daten lässt daher eine vielversprechende Kontrastierung erwarten.

3.2 Individualisierung komplexer schulischer Problemkonstellationen

Die zweite zentrale Beobachtung aus unseren Analysen der Feststellungsverfahren stellt die Individualisierung komplexer schulischer Problemkonstellationen dar, die der Stabilisierung organisationaler und professioneller Logiken und Routinen dient (Gasterstädt, Adl-Amini, Klenk, Kistner & Kadel, 2024). Wir konnten in unseren Daten beobachten, dass komplexe Problemlagen, die nicht per se auf der individuellen Ebene des Kindes verortet werden können, in reduzierender Form als primär individuelles Defizit des Kindes (und seiner Familie) analog zur Definition des SPF in den Schulgesetzen (Gasterstädt et al., 2020) gedeutet und durch die Feststellung eines SPF individualisierend bearbeitet werden. So findet sich in den von uns begleiteten Fällen etwa der Rekurs auf fehlende Unterstützungsmöglichkeiten der Kinder durch die Eltern, auf das Scheitern der Kinder am Modus des selbstständigen Lernens während der pandemiebedingten Schulschließungen oder auf die Lernlücken

der Kinder im Vergleich zur Klasse bzw. Jahrgangsstufe, welche letztlich die Feststellung des SPF notwendig erscheinen lassen. Die Form der Organisation des schulischen Lernens während der Pandemie sowie die professionelle Orientierung an einer lernstandshomogenen Klassengemeinschaft wird in diesem Kontext nicht in Frage gestellt und die schulische Verantwortung für das Lernen ausgeblendet. Das Aufholen zum Lernstand der Vergleichsgruppe wird, äußere Umstände ignorierend, zur individuellen Aufgabe der Schüler:innen sowie ihrer Familien gemacht, wobei das Nicht-Aufholen entsprechend als individuelles Versagen oder Problem interpretiert wird. Auch Möglichkeiten, das wahrgenommene Problem von Seiten der Schule zu bearbeiten und damit Veränderungen auf Ebene der Unterrichtsentwicklung anzustreben, werden selten bis gar nicht thematisch. Es zeigt sich hier, wie aus strukturellen Faktoren und nicht passenden pädagogischen Angeboten (mitunter verstärkt durch den Lockdown) letztlich ein individuell zugeschriebener SPF wird. Diese individualisierende ‚Problemlösung‘ durch die Feststellung des SPF trägt zur Stabilisierung organisationaler und professioneller Logiken und Routinen insofern bei, dass professionelle Orientierungen und die schulische wie auch unterrichtliche Ordnung und Organisation nicht hinterfragt werden. Ein Aspekt dessen ist die Aufrechterhaltung der Trennung zwischen Regel- und Sonderpädagogik, die durch die Feststellung des SPF ermöglicht wird (Blasse et al., 2019; Gasterstädt, Strecker & Urban, 2022; Gasterstädt et al., 2024). Zentral für diesen Modus ist dabei das Verständnis der Lehrkräfte von SPF, welches auf impliziten Vorstellungen eines fähigen Schüler:innensubjekts beruht und auf spezifische Fähigkeitserwartungen an Schüler:innen (Weisser, 2007, 2018) verweist. Der SPF markiert in diesem Sinne eine negative Abweichung der wahrgenommenen Möglichkeiten der jeweiligen Schüler:innen von einer Entwicklungserwartung, die sich an einer schulischen Normalitätsfolie orientiert. Schüler:innen mit SPF (die diesen Erwartungen nicht entsprechen) stören die etablierte schulische Ordnung und ihren möglichst störungsfreien Fortgang (Gasterstädt et al., 2022). Sie werden daher in der Logik der Differenz zwischen Allgemeinem und Besonderem (Tervooren, 2017) nicht mehr als Teil der (allgemeinen) Schüler:innengruppe adressiert und an die Sonderpädagogik delegiert, die die Differenz zwischen den Lern- und Verhaltenserwartungen an Schüler:innen und den Möglichkeiten der Kinder über besondere Förderung überbrücken soll.

3.3 Konstruktion einer Narration der Alternativlosigkeit

Es lässt sich übergreifend zur regionalen Ausgestaltung der jeweiligen Verfahren beobachten, dass die Verfahren von der Konstruktion einer Narration der Alternativlosigkeit der Feststellung des SPF geprägt sind. Die Narration der Alternativlosigkeit wird im Laufe des Verfahrens, insbesondere in den Gesprächen (mit den Erziehungsberechtigten, zwischen den professionellen Akteur:innen), in den im Verfahren hervorgebrachten Materialitäten (z.B. Förderplänen) sowie durch das Hinzuziehen medizinischer und psychologischer Expertisen prozedural hervorgebracht. Beobachten lässt sich so die Herstellung eines Konsenses unter den Beteiligten (z.B. Er-

ziehungsberechtigte, Schulverwaltung, Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog:innen) über die als alternativlos konstruierte Notwendigkeit der Feststellung, wobei die Herstellung eines Konsenses in den beiden Bundesländern im Sinne der Rechtssicherheit der finalen Entscheidung auch schulgesetzlich angelegt ist. Hier zeigt sich, wie in den Feststellungsverfahren eigentlich pädagogische Fragen von formalen Vorgaben überlagert werden.

Die Etablierung einer geteilten Narration der Alternativlosigkeit zeigt sich beispielsweise in der Kommunikation der Lehrkräfte mit den Erziehungsberechtigten, wenn drohende schulbiographische Konsequenzen (z. B. Schulversagen, Motivationsverlust, Schulfrust) aufgerufen werden, die nur durch eine sonderpädagogische Förderung abgewendet werden könnten. Für letztere ist die Feststellung des SPF Voraussetzung. Das versprochene ‚Mehr‘ an Förderung wird dabei jedoch nicht expliziert. So werden in den Gesprächen eher die Überforderungen und Defizite der Kinder besprochen als konkrete Fördermaßnahmen. Ebenso wenig thematisch wird der Anteil der Verantwortung der Regelschule an dem Scheitern bisheriger pädagogischer Maßnahmen. Alternative Lösungen zur Feststellung des SPF werden nicht angesprochen oder als nicht sinnvoll bzw. risikobehaftet konstruiert. So wird z. B. von einer Klassenwiederholung mit Verweis auf die soziale Exklusion des Kindes aus der Klasse vehement abgeraten – die mit SPF ‚Lernen‘ einhergehende curriculare Exklusion wird hingegen entweder nicht thematisiert oder als Vorteil beschrieben (Kap. 3.1). Hier treten disziplinäre Zuständigkeitsordnungen und pädagogische Handlungsformen zutage, die, gestützt durch die formale Vorgabe, die Feststellung zur Bedingung sonderpädagogischer Förderung machen.

Wie beschrieben, ist sowohl in Hessen als auch in Rheinland-Pfalz die Bedingung für die Einleitung des Verfahrens die Ausschöpfung vorbeugender (regel-)schulischer Maßnahmen. Im Verfahren müssen Schulen formal nachweisen, dass sie ihren Handlungsspielraum ausgeschöpft haben. Zentral ist dabei die Dokumentation individueller Förderung in Förderplänen. Diese werden üblicherweise von Förder- oder Regelschullehrkräften in Absprache mit den Erziehungsberechtigten erstellt und enthalten Aufgaben und Maßnahmen, für die neben den Erziehungsberechtigten und schulischen Akteur:innen auch außerschulische Einrichtungen, wie Ergo- oder Logopädie, benannt werden. In der Fortschreibung und Evaluation der Förderpläne zeigt sich in unserem Datenmaterial, dass diese einen defizitären Blick auf die Schüler:innen und ihre Entwicklung manifestieren und im Sinne einer Zuspitzung das Scheitern der Fördermaßnahmen und in der Konsequenz das schulische Scheitern des Kindes dokumentieren (Borel, Adl-Amini, Gasterstädt & Kistner, i. E.). So wird der Förderplan als vorbeugendes Instrument der Diagnostik und Förderung zu einem Beleg der Notwendigkeit von SPF.

Durch die Vielzahl an genannten Akteur:innen im Förderplan lässt sich zudem eine multiperspektivische Validierung einer geteilten Wahrnehmung des Scheiterns beobachten. Auch das Hinzuziehen weiterer Expert:innen und standardisierter Testverfahren, insbesondere aus der Medizin und Psychologie, dient der multiprofessionellen Absicherung der geteilten Narration und unterstützt eine Anerkennung dieser als ‚objektiv‘.

3.4 Diskussion und weiterführende Perspektiven

Die in den Interpretationslinien vorgestellten Beobachtungen kennzeichnen in unterschiedlicher Ausprägung die Situation der Feststellungsverfahren. Insgesamt verweisen sie auf Legitimations- und Rechtfertigungslogiken der Feststellung von SPF ‚Lernen‘ und tragen dazu bei, die Persistenz der Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu erklären (Gasterstädt et al., 2024; Pfahl, 2008). Es lässt sich schlussfolgern, dass die Feststellungsverfahren durch eine Vereindeutigung komplexer Problemlagen charakterisiert sind, welche auch vor dem Hintergrund schulgesetzlicher Vorgaben zu deuten ist. Im Prozess der Feststellung werden die zugrundeliegenden Normalitätserwartungen und institutionalisierten Selektionsmechanismen dergestalt mit Sinn ausgestattet, dass sie als legitim empfunden werden, was auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung verweist (Gomolla & Radtke, 2009). So macht die Analyse der diskursiven Rahmung der Feststellung von SPF zwischen der Thematisierung von Chancen und Risiken einer (Nicht-)Feststellung auf zentrale Argumentationsformen aufmerksam, mit denen die Feststellung des SPF ‚Lernen‘ auch innerhalb der von Ambivalenz geprägten Begründungsfiguren von Be- und Entlastung als sinnvoll gerahmt wird (Kap. 3.1). Die Individualisierung komplexer schulischer Problemlagen (Kap. 3.2) verweist zudem auf die Rolle des SPF bei der Aufrechterhaltung einer ‚Inklusionsgrenze‘ bzw. eines „great divide“ (Campbell, 2003) in der ableistischen Ordnung der Schule (Buchner, Pfahl & Traue, 2015). Das Scheitern der Schüler:innen an der allgemeinen Leistungsnorm wird durch die Vergabe des Labels legitimiert und mit hoher Wahrscheinlichkeit permanent festgeschrieben. Über die Konstruktion einer Narration der Alternativlosigkeit wird eine Rechtfertigung der Feststellung des SPF prozessual hergestellt, sodass diese sowohl für die daran beteiligten schulischen Akteur:innen als auch für die Erziehungsberechtigten als notwendig und objektiv erscheint (Kap. 3.3). Dahinter verschwinden negative Konsequenzen für die Biographie der Schüler:innen, die mit dem Label SPF einhergehen, wie z. B. der eingeschränkte Zugang zu formalen Bildungsabschlüssen. Diese werden potenziell invisibilisiert und damit einer kritischen Berücksichtigung im Zuge der Entscheidung darüber, ob ein Kind einen SPF ‚Lernen‘ erhalten soll oder nicht, entzogen.

In weiteren Analysen fokussieren wir intersektionale Perspektiven auf das Feststellungsverfahren beim SPF ‚Lernen‘. Deutlich wird dabei, dass klassistische und rassistische Argumentationsfiguren für die Erklärung der Entstehung von Lernschwierigkeiten aufgerufen werden und zur Problematisierung des familiären Kontextes der Schüler:innen genutzt werden. Diese werden über den SPF in schulisch legitime Formen der Abweichung transformiert und damit unsichtbar gemacht.

Eine weitere Forschungsperspektive im Projekt stellt die in den Interpretationslinien bereits angedeutete Frage nach dem Verhältnis zwischen pädagogischem Handeln und der Logik der Feststellung von SPF als Verwaltungsverfahren dar. Mit Hilfe des analytischen Frameworks der „street-level-bureaucracy“ (Lipsky, 1980), welches die Rolle von Professionellen in staatlichen Einrichtungen bei der Umsetzung politi-

scher Ziele fokussiert, werden Ermessenspielräume und Anreizstrukturen analysiert, die durch den formalen Rahmen der Feststellungsverfahren entstehen.

Außerdem liegt ein weiterer analytischer Fokus auf der Perspektive der Kinder und Eltern in der Situation der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Vor dem Hintergrund empirischer Befunde zu den stigmatisierenden und diskriminierenden Effekten der Feststellung von SPF ‚Lernen‘ (Buchner, 2018; Kemper & Goldan, 2018; Pfahl & Powell, 2010) erscheint es aus macht- und diskriminierungskritischem Blickwinkel besonders brisant, dass bislang kaum wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit den Perspektiven dieser ‚am meisten betroffenen‘ Akteur:innen in der Situation der Feststellung vorliegen (zur Betroffenheit von Kindern s. Schumann, 2007; von Eltern s. Hackbarth, 2022). Der SPF muss, da er für Eltern als auch für Kinder ins ‚Private‘ hineinreicht, auch innerhalb der Familie und nicht nur im Kontext der Schule bearbeitet und verhandelt werden. Entsprechend ist die Frage der Perspektive der Eltern und Kinder in der Situation der Feststellung besonders virulent. Diesem Desiderat widmen sich auf Datenbasis des Forschungsprojekts InDiVers die Dissertationsprojekte von Julia Kadel und Anna Kistner, die die Kind- bzw. Elternperspektive fokussieren und dabei nach Selbstpositionierungen und Fremdzuschreibungen in der Situation der Feststellung fragen. Als Heuristiken dienen dabei einerseits die Situationsanalyse nach Clarke (2012; Clarke et al., 2018) sowie subjektivierungsanalytische Zugänge (Keller, 2011; Schürmann, Pfahl & Traue, 2018; Bosančić, Pfahl & Traue, 2019).

4. Transfer der Forschungsergebnisse

Das Projekt InDiVers verfolgt zwei Transferstrategien, die auf die kritische Reflexion der Feststellungsverfahren auf Ebene der Bildungsadministration und schulischen Praxis sowie der Ebene der Lehrkräftebildung zielen und im Folgenden vorgestellt werden.

4.1 TransRE: Exploration und regionale Entwicklung

Forschungen zu institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009), institutioneller Verantwortungslosigkeit (von Freyberg & Wolff, 2005, 2006) und der Steuerung von Inklusion (Dlugosch & Langner, 2016; Gasterstädt, 2019; Hackbarth, Huth, Stošić & Thönnies, 2019) weisen auf die Bedeutsamkeit der Entwicklung regionaler Kooperationen in lokalen Bildungslandschaften hin. Erschwert werden diese jedoch durch asymmetrische Regelungsstrukturen, differente Handlungslogiken, Problem- oder Falldefinitionen sowie die unterschiedlichen Zuständigkeiten der Akteur:innen (Drossel, 2018; Emmerich, 2010; Fürst, 2010; Lemkin, Walls, Kistin & Bair-Merritt, 2019; Reiser, Willmann & Urban, 2007; Richards & Vostanis, 2004; Thieme & Silkenbeumer, 2017; Thornberg, 2011). Im Falle der Feststellung von SPF liegen solche Problemkonstellationen nahe, weil verschiedene Akteur:innen formal beteiligt

werden müssen: Regelschullehrkräfte und evtl. Schulleitung, Sonderpädagog:innen, Schuladministration, evtl. Erziehungsberechtigte sowie Schulpsycholog:innen (Gasterstädt et al., 2020). Daran anschließend hatte TransRE zum Ziel in Workshops in den Erhebungsregionen Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Strukturen gemeinsam mit den dortigen Akteur:innen der Bildungsadministration sowie der Schulleitungsebene zu setzen. Dem liegt die Beobachtung zugrunde, dass regionale Steuerung über die Definition gemeinsamer Probleme und Lösungsansätze zu Veränderungen führen kann (Gasterstädt, 2019). Adaptiert an die jeweiligen regionalen Bedarfe wurden ‚Explorations‘-Workshops zu Beginn der Datenerhebung angeboten, die der Projektvorstellung und der Explikation regionaler Problemfelder dienten. Der zweite Workshop ‚Entwicklungsimpulse‘ baut auf die Auswertung der Daten in allen Regionen auf und verfolgt das Ziel, die Forschungsergebnisse in die Regionen zurückzuspiegeln und gemeinsam Entwicklungsperspektiven zu diskutieren.

4.2 TransPro: Professionalisierung im Kontext von Inklusion

Reflexivität wird als Kernkompetenz professionellen pädagogischen Handelns und als besonders zentral zur professionellen Bearbeitung von Spannungsfeldern im Kontext inklusiver Bildung erachtet (Baumert & Kunter, 2006; Budde & Hummrich, 2014; Häcker & Walm, 2015; Helsper, 2011, 2016). Ein zentrales Merkmal von Reflexion ist es dabei, perspektiven- und ebenenübergreifende Bezüge herzustellen (Klenk, 2019). Empirische Studien zeigen, dass dies (angehenden) Lehrkräften selten gelingt (Hatton & Smith, 1995; Körkkö, Kyrö-Ämmälä & Turunen, 2016).

TransPro schließt an diese Beobachtung an und geht davon aus, dass die Förderung von Reflexivität Aufgabe aller Phasen der Lehrkräftebildung ist, welche inhaltlich aufeinander aufbauen und aufeinander bezogen sein sollen (Hericks, 2004; KMK, 2004; Terhart, 2004). Empirische Studien belegen jedoch eine „starke Zersplitterung“ (Terhart, 2004, S. 51) bzw. Abstimmungskonflikte zwischen den Phasen (Cramer, 2014; Reintjes, 2006). Das eng an den Forschungsprozess geknüpfte und ko-konstruktiv gestaltete Transferkonzept *TransPro* brachte Kooperationspartner:innen aus der schulischen Praxis sowie allen Phasen der Lehrkräftebildung der vier Erhebungsregionen zusammen. Die vierteljährlich digital stattfindenden Treffen dienten der gemeinsamen Interpretation von Forschungsdaten und der ko-konstruktiven Entwicklung von Aus- und Fortbildungskonzepten. Auf Basis eigener Vorarbeiten (Gasterstädt, Strecker, Urban & Wolf, 2021; Heinrich et al., 2019; Meßner, Adl-Amini, Hardy & Engartner, 2021) und der ebenenübergreifenden Erkenntnisse des Projekts wurden für jede Phase angepasste und praxisbezogene Lernangebote erstellt, z. B. fallbasierte Materialien. Diese wurden in der Aus- und Fortbildung eingesetzt, formativ evaluiert und ggf. weiterentwickelt (Stockmann, 2006). Die dialogische Beteiligung von Akteur:innen aller Lehrkräftebildungsphasen zielte auf die Passung und den nachhaltigen Transfer der Konzepte (Frohn & Heinrich, 2018; Gräsel & Parchmann, 2004; Phillips, 2011; Stockmann, 2006; Pilypaitytė & Siller, 2018).

Beispielhaft kann hier das entwickelte Planspiel ‚De-/Kategorisierung im Feststellungsverfahren‘ angeführt werden (Adl-Amini et al., 2023). Charakteristisch für Planspiele ist die darin erfahrbare Komplexität der „Rekonstruktion von Realsituationen“ (Reinisch, 1980, S. 13), womit ihnen u. a. das Potenzial zur multiperspektivischen Reflexion der eigenen Rolle in der Verstrickung formaler Vorgaben und pädagogischer Ansprüche zugesprochen werden kann (Adl-Amini, Meßner & Hardy, 2024). Im entwickelten Planspiel wird eine Entscheidungssituation aus einem Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs simuliert. Die Entscheidungssituation und das Szenario orientieren sich an den schulgesetzlichen Vorgaben zu Feststellungsverfahren (Gasterstädt et al., 2020) und beziehen die Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt ein, sind jedoch von einzelnen Fällen und Bundesländern abstrahiert, um überregional anwendbar zu sein. Den Teilnehmenden wird dabei im geschützten und begleiteten Rahmen ein ‚Probearbeiten‘ ermöglicht, ohne unmittelbare Konsequenzen, z. B. für Schüler:innen und deren Bildungsbiographie.

5. Fazit

Das Projekt InDiVers setzt an der Vielfalt der Verfahren zur Feststellung von SPF an. Es liefert grundlegende Erkenntnisse zu den Zuschreibungsprozessen innerhalb der Feststellungsverfahren und kann damit dazu beitragen, die Persistenz der Kategorie SPF ‚Lernen‘ besser zu verstehen (Gasterstädt et al., 2024). Durch die genannten Transferstrategien leistet das Projekt zudem einen Beitrag zur Bearbeitung des Spannungsfeldes zwischen der Bereitstellung angemessener Vorkehrungen und potenzieller Diskriminierung und Stabilisierung, indem die Ergebnisse für die Bildungsadministration und -praxis sowie die phasenübergreifende Lehrkräftebildung anwendungsorientiert aufbereitet werden.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass der SPF ‚Lernen‘ eine Notwendigkeit im aktuellen Schulsystem hat. Er ermöglicht die Stabilisierung der schulischen Ordnung und erfüllt somit eine zentrale Funktion dabei, den Umgang mit Heterogenität in einem selektiven Schulsystem im Kontext des Inklusionsanspruchs bearbeitbar zu machen. Die Vorteile der Zuschreibung scheinen dabei eher auf Seiten der Institution Schule bzw. ihrer professionellen Akteur:innen zu liegen. Für die betroffenen Schüler:innen geht mit der Feststellung des SPF einher, dass weniger Teilhabe an Bildung ermöglicht wird, als ihnen normativ zusteht. Zudem verstellen die beobachteten Logiken in den Verfahren zur Feststellung von SPF den Blick auf Barrieren im Unterricht und der Schulorganisation. Dieser ist jedoch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zentral mit dem Anspruch zur Entwicklung inklusiver Settings verbunden (Ainscow et al., 2006; Gasterstädt & Köpfer, i. E.) und verweist auf ein soziales Modell von Behinderung (Waldschmidt, 2005), welches nicht – wie häufig an der Definition von SPF kritisiert – auf die individuellen Defizite der Person fokussiert.

Literatur

- Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., Kistner, A.-L., Kadel, J., Klenk, F. C. & Schneiker, T. (2023). *Planspiel „De/Kategorisierung? – Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs“*. Eigenveröffentlichung. <https://uni-muenster.sciebo.de/s/5y02qt2cYZMNzXa>
- Adl-Amini, K., Meßner, M. T. & Hardy, I. (2024). A simulation game for placement decision-making: fostering reflection and belief change about inclusion in teacher education. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2319095>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Anders, Y., Sammons, P., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. & Siraj-Blatchford, I. (2011). The influence of child, family, home factors and pre-school education on the identification of special educational needs at age 10. *British Educational Research Journal*, 37(3), 421–441.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Berhanu, G. (2008). Ethnic Minority Pupils in Swedish Schools: Some Trends in Over-Representation of Minority Pupils in Special Educational Programmes. *International Journal of Special Education*, 23(3), 17–29.
- Biewer, G. (2010). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (2. Aufl.). Klinkhardt (UTB).
- Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Heinrich, M., Lübeck, A., Rißler, G., Rohrmann, A., Strecker, A., Urban, M. & Weinbach, H. (2019). Zwischen De/Kategorisierung und De/Professionalisierung – Komplexe Spannungen professionellen Handelns in der schulischen Inklusion. *Qualifizierung für Inklusion*, 1(1), o.S. <https://doi.org/10.21248/qfi.15>
- Borel, S., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J. & Kistner, A. (i. E.). Förderpläne in der schulischen Praxis. Eine Analyse im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 18(1).
- Bosančić, S., Pfahl, L. & Traue, B. (2019). Empirische Subjektivierungsanalyse. Entwicklung des Forschungsfeldes und methodische Maximen der Subjektivierungsforschung. In S. Bosančić, & R. Keller, R. (Hrsg.), *Diskursive Konstruktionen. Kritik, Materialität und Subjektivierung in der wissenssoziologischen Diskursforschung* (S. 135–150). Springer VS.
- Buchner, T. (2018). *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Klinkhardt.
- Buchner, T., Pfahl, L. & Traue, B. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten. Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für Inklusion*, 2, o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256>
- Budde, J. & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4, o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>
- Campbell, F. A. K. (2003). *The great divide: ableism and technologies of disability production* [Dissertation, Queensland University of Technology]. QUT ePrints.au. <https://eprints.qut.edu.au/15889/>
- Clarke, A. E. & Star, S. L. (2008). The Social Worlds Framework: A Theory/Methods Package. In E. J. Hackett, W. E. Bijker, O. Amsterdamska, J. Wajcman & M. Lynch (Hrsg.), *The Handbook of Science & Technology Studies* (S. 113–137). MIT Press.

- Clarke, A. E. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Springer VS.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Interpretive Turn*. Sage.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS – Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Croll, P. (2002). Social deprivation, school-level achievement and special educational needs. *Educational Research*, 44(1), 43–53.
- De Valenzuela, J. S., Copeland, S. R., Qi, C. H. & Park, M. (2006). Examining educational equity: Revisiting the disproportionate representation of minority students in special education. *Exceptional Children*, 72(4), 425–441.
- Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(2), o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/88/88>
- Dlugosch, A., & Langner, A. (2016). Koordination von ‚Inklusion‘. Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62, 124–139.
- Drossel, K. (2018). Die Kooperation zwischen der Bildungsadministration und Schulen. In K. Drossel, & B. Eickelmann (Hrsg.), *Does ‘What works’ work? Bildungspolitik, Bildungsadministration und Bildungsforschung im Dialog* (S. 117–142). Waxmann.
- Emmerich, M. (2010). Regionalisierung und Schulentwicklung: Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 355–375). Springer VS.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge*. Suhrkamp.
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Suhrkamp.
- Frohn, J. & Heinrich, M. (2018). Inkompetente Kompetenzorientierung? Mangelnde Akzeptanz der Kompetenzorientierung und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110(2), 65–74.
- Fürst, D. (2010). Regional Governance. In A. Benz (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen: Eine Einführung* (S. 45–64). Springer VS.
- Gasteiger-Klicpera, B., Buchner, T., Frank, E., Grubch, R., Hawelka, V., Hecht, P., Hoffmann, M., Hoffmann, T., Holzinger, A., Hölz, C., Kahr, S. Kreilinger, M., Lütke, T., Proyer, M., Raich, K., Rümmele, K., Schuster, S., Steiner, M., Prammer, W., Pessl, G., Rauch, C., Schrammel, S., Wagner, J. & Wohllhart, D. (2023). *Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich. Abschlussbericht*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/spf_eval.html
- Gasterstädt, J. (2019). *Der Komplexität begegnen und Inklusion steuern. Eine Situationsanalyse zur Umsetzung von Artikel 24 der UN-BRK in zwei Bundesländern in Deutschland*. Springer VS.
- Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., Klenk F. C., Kistner A. & Kadel, J. (2024). Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers. In Bräu, K., Budde, J., Hummrich, M. & Klenk, F. C. (Hrsg.): *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 137–150). Opladen: Budrich.
- Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., Klenk, F. C., Kistner, A. & Kadel, J. (2023). InDiVers – Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92(3), 245–247. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2023.art30d>
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2024). „Einfach, um den Druck auch rauszunehmen“ – Entlastung von der Leistungsnorm als Aspekt zur Erklärung der Persistenz der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. In S. Schuppener, A. Langner, A.

- Goldbach, K. Mannewitz & N. Leonhardt (Hrsg.), *Machtkontexte – Kritische Reflexionen von Wissensordnungen, Wissensproduktion und Wissensvermittlung* (S.151–161). Klinkhardt.
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4, o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Gasterstädt, J. & Köpfer, A. (i. E.). Inklusive Bildung in der Schule. Reflexionen zur Umsetzung im Modus individueller Förderung. In S. Schreiber-Barsch, W. Curdt & R. Stang (Hrsg.), *Inklusive Lernwelten*. De Gruyter Saur.
- Gasterstädt, J. & Rüger, S. (2021). Differenzsetzung situieren? Möglichkeiten und Grenzen der Situationsanalyse am Beispiel der empirischen Auseinandersetzung mit Differenz. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifzierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 51–75). Springer VS.
- Gasterstädt, J., Strecker, A. & Urban, M. (2022). Konflikte in der komplexen Konstellation von Familie, Schule und Schulbegleitung. Elternarbeit zwischen struktureller Verantwortungslosigkeit und inklusivem Anspruch. *Zeitschrift für Inklusion*, 1, o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/652/474>
- Gasterstädt, J., Strecker, A., Urban, M. & Wolf, J. (2021). „Informationsdreieck?“ Zum Verhältnis zwischen Lehrkräften, Familie und Schulbegleitungen. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 3(3), 46–55. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4139>
- Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S., Rossmann, P., Gasteiger Klicpera, B. & Klatten, S. (2013). What is behind the diagnosis of learning disability in Austrian Schools? An empirical evaluation of the results of the diagnostic process. *International Journal of Special Education*, 28(3), 160–166.
- Goldan, J. & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Goldan, J. & Kemper, T. (2019): 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(3), 302–317.
- Gomolla, M. (2005). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 97–109). Wochenschau.
- Gomolla, M. (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In A. Scherr, A. A. El-Mafaalani, A. & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 133–155). Springer VS.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32(3), 196–214.
- Hackbarth, A., Huth, R., Stošić, P. & Thönnies, L. (2019). Inklusion und Exklusion in lokalen Schullandschaften. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 207–213). Klinkhardt.
- Hackbarth, A. (2022). „wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht“. Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 1, o.S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/647>

- Häcker, T. & Walm, M. (2015). Inklusion als Herausforderung an eine reflexive Erziehungswissenschaft. Anmerkungen zur Professionalisierung von Lehrpersonen in „inklusive“ Zeiten. *Erziehungswissenschaft*, 51(2), 81–89.
- Haraway, D. (1989). *Primate Visions. Gender, Race, and Nature in the World of the Modern Science*. Routledge.
- Haraway, D. (2003). *The Companion Species Manifesto. Dogs, People and Significant Otherness*. Prickly Paradigm Press.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Heinrich, M., Blasse, N., Budde, J., Demmer, C., Gasterstädt, J., Lübeck, A., Reißler, G., Rohrmann, A., Weinbach, H. & Wolf, J. (2019). Professionalisierung durch Fallarbeit für die inklusive Schule. In G. Ricken & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 159–181). Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrberuf* (S. 149–170). Waxmann.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki, & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50–62). Klinkhardt.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–311). Klinkhardt.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2020035>
- Holt, L. (2004). Childhood disability and ability: (Dis)ableist geographies of mainstream primary schools. *Disability Studies Quarterly*, 24(3). <https://doi.org/10.18061/dsq.v24i3.506>
- Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2010). ‘Pupils with special educational needs’: a study of the assessments and categorising processes regarding pupils’ school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133–151.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichtes auf Etikettierungen. In C. Huf, & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33–55). Kohlhammer.
- Keller, R. (2011). *Wissensoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms* (3. Aufl.). Springer VS.
- Kemper, T. & Goldan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(8), 361–372.
- 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* (S. 234–250). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:17456>
- Kemper T. & Goldan J. (2020). Inklusive Beschulung und Schulerfolg im Förderschwerpunkt Lernen. Aktuelle Entwicklungen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(3), 241–254.
- Kemper, T. & Weishaupt, H. (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(10), 419–431.
- Kincaid, A. P. & Sullivan, A. L. (2017). Parsing the Relations of Race and Socioeconomic Status in Special Education Disproportionality. *Remedial and Special Education*, 38(3), 159–170.
- Kistner, A., Klenk, F. C., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J. & Kadel, J. (i. E.). Positions-Maps als Heuristik zur Analyse von Machtkonstellationen. Die Situation der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ‚Lernen‘. *Empirische Pädagogik 01/25. Themenheft: Die Situ-*

- ationsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung: Aktuelle Nutzungsformen und Weiterentwicklungen.*
- Klemm, K. (2010). *Gemeinsam lernen. Inklusion leben. Status Quo und Herausforderungen inklusiver Bildung in Deutschland.* Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2013). *Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse.* Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten.* Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21.* Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung.* Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. & Preuss-Laustitz, U. (2017). *Inklusion in progress. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen.* Heinrich-Böll-Stiftung.
- Klenk, F. C. (2019). Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In D. Kergel, & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitus-sensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien* (S. 195–251). Springer VS.
- Kölm, J., Gresch, C. & Haag, N. (2017). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern 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. 291–301). Waxmann.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. & Turunen, T. (2016). Professional Development through Reflection in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206.
- Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards der Lehrerbildung – Bildungswissenschaften.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“. Wechselseitige Erschließungen.* Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2006a). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2006b). Die Überweisung in die Sonderschule: Typische Fälle und Benachteiligungsmuster. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an* (S. 145–152). Springer VS.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Krammer, M., Gebhardt, M., Rossmann, P., Paleczeka, L. & Gasteiger-Klicpera, B. (2014). On the diagnosis of learning disabilities in the Austrian school system: Official directions and the diagnostic process in practice in Styria/Austria. *European Journal of Disability Research*, 8, 30–39.
- Latour, B. (1987). *Science in Action. How to Follow Scientists and Engineers through Society.* Harvard University Press.
- Lemkin, A., Walls, M., Kistin, C. J. & Bair-Merritt, M. (2019). Educators' Perspectives of Collaboration with Pediatricians to Support Low-Income Children. *Journal of School Health*, 89(4), 300–307.
- Lindmeier, C. (2008). Inklusive Bildung als Menschenrecht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(4), 354–374.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services.* Russell Sage Foundation.
- McCoy, S., Banks, J. & Shevlin, M. (2012). School matters: How context influences the identification of different types of special educational needs. *Irish Educational Studies*, 31(2), 119–138.

- Meßner, M. T., Adl-Amini, K., Hardy, I. & Engartner, T. (2021). Planspiel Förderausschuss: Konzeption und Material zur analogen wie digitalen Umsetzung in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), o. S. <https://doi.org/10.11576/hlz-4281>
- Moser, V. (2012). Gründungsmythen der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 262–274. <https://doi.org/10.25656/01:10505>
- O'Connor, C. & Fernandez, S. D. (2006). Race, class, and disproportionality: Reevaluating the relationship between poverty and special education placement. *Educational Researcher*, 35(6), 6–11.
- Pfahl, L. (2008). *Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Discussion Paper SPI 2008-504. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Pfahl, L. & Powell, J. J. W. (2010). Draußen vor der Tür. Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 32–38.
- Pfahl, L. (2014). Befähigende Bildungsverhältnisse. Wissenssoziologische Grundlagen einer Theorie pädagogischer Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Forschungszugänge* (S. 45–60). Barbara Budrich.
- Phillips, L. J. (2011). Analysing the dialogic turn in the communication of research-based knowledge: An exploration of the tensions in collaborative research. *Public understanding of science*, 20(1), 80–100.
- Pilypaitytė, L. & Siller, H.-S. (2018). Hybrid Spaces – Zusammenarbeit zwischen Universität, Schulen und Studienseminaren zum Zweck der Lehrerprofessionalisierung. In L. Pilypaitytė & H.-S. Siller (Hrsg.), *Schulpraktische Lehrerprofessionalisierung als Ort der Zusammenarbeit* (S. 1–12). Springer VS.
- Powell, J. J., Pfahl, L. & Blanck, J. M. (2021). Sonderpädagogische Fördersysteme und Inklusive Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 939–960). Springer VS.
- Reinisch, H. (1980). *Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen* [Dissertation, Universität Hamburg]. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Reintjes, C. (2006). Wie beurteilen die Ausbilder der 2. Phase die erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen der Absolventen universitärer Lehrerbildung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 183–199.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule: Innovationen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Klinkhardt.
- Richards, M. & Vostanis, P. (2004). Interprofessional perspectives on transitional mental health services for young people aged 16–19 years. *Journal of Interprofessional Care*, 18(2), 115–128.
- Scherr, A. (2017). Soziologische Diskriminierungsforschung. In A. Scherr, A. El-Mafaalani & G. Yüksel (Hrsg.), *Handbuch Diskriminierung* (S. 39–58). Springer VS.
- Schumann, B. (2007). „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Klinkhardt.
- Schürmann, L., Pfahl, L. & Traue, B. (2018). Subjektivierungsanalyse. In L. Akremi, N. Baur, H. Knoblauch & B. Traue (Hrsg.), *Handbuch Interpretativ forschen* (S. 858–885). Beltz Juventa.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung. Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Waxmann.
- Strauss, A. L. (1978). A Social World Perspective. *Studies in symbolic interaction*, 1(1), 119–128.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual Permutations of Action*. De Gruyter.
- Strauss, A. L. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* (2. Aufl.). Wilhelm Fink.

- Sturm, T. (2016). Phasen der Entwicklung inklusiver Bildung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 179–183). Klinkhardt.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37–59). Klinkhardt.
- Tervooren, A. (2017). Zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe: Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 11–27). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13771-7_1
- Thieme, N. & Silkenbeumer, M. (Hrsg.) (2017). Herausforderungen Sozialer Arbeit in multi-professionellen Handlungskontexten. *Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 14 (Sonderheft), 3–12.
- Thornberg, R. (2011). A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students. *Urban Education*, 47(1), 312–342.
- von Freyberg, T. & Wolff, A. (Hrsg.) (2005). *Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Brandes & Apsel.
- von Freyberg, T. & Wolff, A. (Hrsg.) (2006). *Störer und Gestörte. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse*. Brandes & Apsel.
- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9–31.
- Weisser, J. (2007). Für eine anti-essentialistische Theorie der Behinderung. *Behindertenpädagogik*, 46(3–4), 237–249.
- Weisser, J. (2018). Inklusion, Fähigkeiten und Disability Studies. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 93–110). Barbara Budrich.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung* (3. Aufl.). UTB.