

*Benjamin Haas, Ellen Brodesser, Rebecca Aissa, Elena M. Galeano Weber,
Nadja Althaus, Monique Rettschlag, Nele Uhlemann, Simon Landgraf,
Vera Moser & Marcus Hasselhorn*

Diagnostische Praxis zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe in ausgewählten Förderschwerpunkten

Zusammenfassung

Im vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekt *FePrax*¹ (Laufzeit 2021–2024) wurde an drei Standorten (Goethe-Universität Frankfurt am Main, Humboldt Universität Berlin, DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation) eine Analyse von 54 sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren sowie anschließenden Beratungsgesprächen durchgeführt. Dazu konnte ein Sample aus den Bundesländern Bayern, Berlin, Brandenburg, Hessen und NRW in Bezug auf die Förderbedarfe Lernen, emotional-soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Sprache sowie Autismus aus den Jahren 2022 und 2023 eingeholt werden. Die Analysen beziehen sich auf pädagogische und psychologische Gütekriterien der Gutachten, auf die Struktur und Zielstellung der anschließenden Beratungsgespräche sowie auf die Nachnutzung der Gutachteninformationen durch Lehrkräfte. Die Ergebnisse werden in zentrale aktuelle Forschungsbefunde eingebettet und abschließend mit bildungspolitischen Empfehlungen versehen.

Schlüsselworte: Sonderpädagogische Überprüfungsverfahren, Sonderpädagogische Förderschwerpunkte, Beratung der Sorgeberechtigten, Inklusion, Förderschule

Abstract

In the project *FePrax* (duration 2021–2024), funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF), an analysis of 54 special education assessment procedures and subsequent counselling sessions was conducted at three locations (Goethe University Frankfurt am Main, Humboldt University Berlin, DIPF | Leibniz Institute for Research and Information in Education). A sample was obtained, consisting of data from the federal states of Bavaria, Berlin, Brandenburg, Hesse, and North Rhine-Westphalia regarding the special education status for learning, emotional-social development, intellectual development, language, and autism for the years 2022 and 2023. The analyses relate to the educational and psychological quality criteria of the reports, the structure and objectives of the subsequent parental consultations, and the subsequent use of the assessment information by teachers. The results are embedded in central current research findings and are concluded with educational policy recommendations.

Keywords: Special educational assessment procedures, Special educational needs, Counseling for guardians, special school

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen 01NV2106A, 01NV2106B und 01NV2106C gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

1. Einleitung

Rix, Sheehy, Flechter-Campbell, Crisp und Harper (2013, S. 388) haben in einer international vergleichenden Studie zur Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarfe festgestellt, dass es keine zwei Länder gibt, die eine gemeinsame Vorstellung davon haben, wer in welcher Form Unterstützung benötigt. Dies war Ausgangspunkt unserer Forschung zur *Diagnostischen Praxis zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und Bundesländerdisparitäten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention (FePrax)* in den Bundesländern Bayern (BY), Berlin (BE), Brandenburg (BB), Hessen (HE) und Nordrhein-Westfalen (NRW). Das Forschungsinteresse lag auf der Sichtbarmachung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten bei der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe (SPF) und den anschließenden Gesprächen mit Sorgeberechtigten.

Hier präsentieren wir zentrale Ergebnisse des Projektes und ordnen diese in aktuelle Forschungsbefunde ein, die der Analyse der Gutachtenpraxis in Österreich (Gasteiger-Klicpera et al., 2023) und NRW (MSB NRW, 2024) sowie weiteren Einzelstudien (Kößmann, Wilm, Böse, Fabel-Lamla & Meyer-Jain, 2024; Schroeder & Wagner, 2024; Joél, 2021; Goldan & Grosche, 2021) zu entnehmen sind.

Wir fragten nach den Qualitätsmerkmalen der Gutachten aus pädagogischer und psychologischer Sicht und danach, wie Sorgeberechtigte in den abschließenden Gesprächen beraten werden. Dabei interessierten auch landes- und förderschwerpunktspezifische Besonderheiten. Vor dem Hintergrund eigener Befunde und der aktuellen Forschungslage werden abschließend bildungspolitische Empfehlungen abgeleitet.

2. Untersuchungsgegenstand und Sample

An drei Standorten (GU Frankfurt, HU Berlin, DIPF) wurde die sonderpädagogische Feststellungspraxis inklusive der dazugehörigen Beratungsgespräche untersucht. Akquiriert wurde ein Sample aus 54 Gutachten und 50 Beratungsgesprächen aus den Bundesländern BY, BE, BB, HE und NRW. Die darin vertretenen SPF umfassen Lernen (L, $n = 10$), Emotional-soziale Entwicklung (EsE, $n = 9$), Geistige Entwicklung (GE, $n = 16$), Sprache (S, $n = 14$) sowie Autismus (AUT, $n = 5$), die in den Jahren 2022 und 2023 festgestellt wurden. Es handelt sich um ein sogenanntes *convenience sample*, da es außer den genannten Förderschwerpunkten und Bundesländern keine weiteren Vorgaben zur Einholung gab. Insofern entspricht das *FePrax*-Sample nicht der bundesweiten Verteilung dieser Förderschwerpunkte.

Im Sample zeigt sich die bereits häufig berichtete Überrepräsentanz von Jungen wie auch eine Ungleichverteilung von Schüler:innen mit Migrationshintergrund über die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte hinweg (s. Abb. 1), was Folgefragen aufwirft.² Die Quote von etwa 40 Prozent der Schüler:innen mit Migrationshinter-

2 Hier ist insbesondere der These der institutionellen Diskriminierung nachzugehen, erste vertiefende Analysen s. Amirpur & Haas (i. E.).

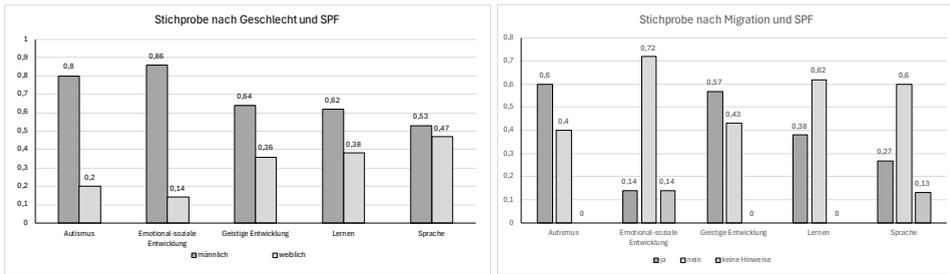


Abbildung 1: *FePrax*-Sample Geschlechterverhältnis (m/w) und Migrationshintergrund (ja/nein) nach SPF (n = 54)

grund entspricht in etwa dem Durchschnitt aller Schüler:innen (Autor:innengruppe Bildungsbericht 2022, S. 31).

Des Weiteren zeigte sich, dass die meisten Gutachten des Samples im 2. und 3. Schulbesuchsjahr erstellt wurden – mit Ausnahme der SPF AUT sowie häufig S und GE – hier werden die Verfahren i. d. R. noch vor Schulbeginn eingeleitet. Diese frühe Diagnostik kann möglicherweise die nach wie vor hohe Quote an Direkteinschulungen in Förderschulen erklären (Autor:innengruppe Bildungsbericht, 2022, S. 115).

Damit zeigt sich eine diagnostische Praxis, die trotz der in allen Bundesländern priorisierten Präventionsmaßnahmen darauf zielt, möglichst frühzeitig Lernprobleme zu identifizieren. Eine vergleichbare Praxis findet sich auch in Österreich, wo 40 Prozent der Schüler:innen einen SPF in den ersten beiden Schulbesuchsjahren erhalten (Gasteiger-Klicpera et al., 2023). Diese Praxis unterscheidet sich deutlich von der in anderen Bundesländern, wie z. B. Bremen, wo die Feststellung des Förderschwerpunktes Lernen erst ab Klasse 8 möglich ist, oder dem Saarland, wo sonderpädagogische Förderbedarfe nur noch bei einem Förderschulbesuch festgestellt werden.³

Zusätzlich wurden elf Expert:inneninterviews mit für den Begutachtungsprozess verantwortlichen Personen aus den Bildungsverwaltungen in allen fünf Bundesländern durchgeführt. Schließlich erfolgte eine Nacherhebung per Fragebogen mit Klassenlehrkräften der diagnostizierten Schüler:innen bezüglich des Informationsgehaltes und der Nachnutzung der sonderpädagogischen Gutachten.

3. Auswertungsmethoden

In der ersten Phase des Projektes wurden elf leitfadengestützte Expert:inneninterviews mit Entscheidungsträger:innen in den länderspezifischen sonderpädagogischen Verwaltungsbehörden der fünf Bundesländer geführt, um vertiefte Einblicke in die in der Praxis vorherrschenden Handlungsweisen zu erhalten (Flick, 2016). Die Auswertung erfolgte mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018).

Die Gutachtenanalyse unterteilte sich in einen quantitativen und einen qualitativen Strang. Hervorzuheben ist, dass mit einem gemeinsamen deduktiv erstellten

³ Bremen: EVUP, Juli 2021, §11 Abs. 4 Satz 3; Saarland: SchulInklV SL.

und induktiv erweiterten Kategoriensystem gearbeitet wurde (s. Abb. 2). Im qualitativen Teilprojekt wurde das empirische Material mit der Qualitativen Inhaltsanalyse mit Hilfe der Kodierungssoftware MAXQDA ausgewertet (Kuckartz, 2018). Auf Basis der kodierten Daten wurden schließlich vor dem Hintergrund des Erkenntnisinteresses Kausalketten herausgearbeitet. Leitend waren gemeinsame und kontrastierende Merkmalsausprägungen sowie Typisierungen (Gläser & Laudel, 2010, S. 203).

Darüber hinaus wurden unter Nutzung von *Machine-Learning*-Modellen und statistischen Methoden quantitative Analysen durchgeführt sowie die in den Gutachten eingesetzten standardisierten Testverfahren in Bezug auf ihre inhaltliche Passung und Dateninterpretation geprüft.

L1	Sonderpädagogisches Gutachten					
L2			Anamnese	Verfahren	Beobachtung	
L3	Kognition	Persönlichkeit	Sprache	Fachlich	Körperlich	Umfeld
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Intelligenz u. Denken</i> • <i>Gedächtnis</i> • <i>Wahrnehmung u. Aufmerksamkeit</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lern u. Arbeitsverhalten</i> • <i>Big 5</i> • <i>Motivation</i> • <i>Interessen, Aktivitäten</i> • <i>Sozioemotional</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Morphologisch-syntaktisch</i> • <i>Phonetisch-phonologisch</i> • <i>Pragmatisch-kommunikativ</i> • <i>Semantisch-lexikalisch</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lesen</i> • <i>Schreiben</i> • <i>Mathematik</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Motorisch</i> • <i>Hören</i> • <i>Sehen</i> • <i>Erscheinungsbild</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Familie</i> • <i>Schule</i> • <i>Erziehung, Eltern-Kind Interaktion</i>

Abbildung 2: *FePrax*-Kodierschema Qualitative und Quantitative Gutachtenanalyse

Für die Auswertung der Beratungsgespräche wurde in einem mehrstufigen Prozess ein theoriegeleitetes Kategoriensystem zur qualitativen Analyse von Beratungsgesprächen im Kontext von Verwaltungshandeln entwickelt (Krause, 2003; Bohne, 2018; s. Tab. 1). In mehreren Auswertungsschleifen des konsensuellen Kodierens wurde dieses induktiv am Material ergänzt.

Tabelle 1: *FePrax*-Kodierschema Qualitative Inhaltsanalyse Beratungsgespräche

Hauptkategorien	Subkategorien	Subsubkategorien
1. Gestaltung der Entscheidungsfindung	Dialog	Arbeitsbündnis
		Wechselseitige Anerkennung
		Dialogische Einbindung
	Direktive (Bohne, 2018)	Professionelle Expertise
		Asymmetrie in der Beziehung
		Entscheidungshilfe
2. Gestaltung des Gesprächs	Pädagogische Beratung	Individuelle Förderperspektiven
		Unterstützung der Kindesentwicklung
		Förderortberatung
	Beratung als Verwaltungsakt	Überredung als Steuerungsmodus
		Hinweise auf rechtliche Vorgaben und Mittel
3. Transparenz	Informationen zu Prozess und Begutachtung	
	Testergebnisse	
	Entstehung diagnostischer Urteile	
	Aufklärung zu Förder-, Abschluss- und Hilfemöglichkeiten	
4. Blick auf das Kind	Ressourcenorientierung	
	Defizitorientierung	
5. Begründung der Entscheidung		
6. Besonderheiten und Auffälligkeiten		
7. Moderation		

4. Ergebnisse

4.1 Subjektive Relevanz sonderpädagogischer Überprüfungsverfahren bei den Stakeholdern

Die Qualitative Inhaltsanalyse der Expert:inneninterviews ergab, dass die Befragten den sonderpädagogischen Feststellungsverfahren eine hohe Relevanz beimessen und die Arbeitszeit pro Gutachten zwischen 10 und 25 Stunden variiert. Die ungleiche Arbeitslast in der Gutachtenerstellung war auch Gegenstand der kritischen Bewertung in der Untersuchung in NRW (MSB NRW, 2024). Die wesentliche Arbeit im Feststellungsprozess – so die Befragten – liege bei den einzelnen Diagnostiker:innen, die zusätzlich Steuerungs-, Koordinierungs-, Kommunikations- und Kontrollfunktionen in den Bereichen Diagnostik, Förderung, Beratung, Fortbildung und Qualitätssicherung übernehmen. Die Expert:innen weisen dem Feststellungsverfahren verschiedene Aufgaben zu, wie z. B. eine Legitimationsfunktion von sonderpädago-

gischen Förderbedarfen, die Durchsetzung des Rechts auf Förderung, die Entlastung des Schulsystems und der Familien sowie die Einforderung und Prüfung präventiver Maßnahmen. Besonders wichtig war es den Befragten herauszustellen, dass die sonderpädagogischen Feststellungsverfahren eine hohe Qualität aufweisen sollten.

4.2 Formale Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Gutachten

Im Sample fällt in Bezug auf formale Vergleiche auf, dass die Länge der Gutachten (im Durchschnitt zehn Seiten) zwischen vier und 23 Seiten variierte, wobei aus BB die kürzesten und aus NRW die längsten vorlagen. Besonders knapp fielen in den kurzen Gutachten die pädagogischen Schlussfolgerungen aus. In diesem Zusammenhang seien die Gutachten aus HE positiv hervorgehoben: Die Vorgabe des sogenannten ‚Doppelkriteriums‘⁴ und hier insbesondere die Erfassung der fachlichen Lernvoraussetzungen führt dazu, dass vergleichsweise häufiger eine ausführliche Thematisierung dieser erfolgt.

Auch die Befristung der identifizierten SPF ist uneinheitlich (und nicht förder-schwerpunktspezifisch): So fanden sich in zwei Dritteln der Gutachten unbefristete Diagnosen; lediglich in BE und BB wurden Förderbedarfe in den Gutachten befristet.⁵ Zu verweisen ist darauf, dass ein lernzieldifferentes Unterrichten in den Förderschwerpunkten L und GE zum Nichterreichen eines ersten allgemeinen Schulabschlusses führt, sodass die ausbleibende regelmäßige Überprüfung der Förderbedarfe sich bildungsbiographisch erheblich nachteilig auswirken kann (Schroeder & Wagner, 2024).

4.3 Psychometrische Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Gutachten

Die diagnostischen Gutachten zur Feststellung eines SPF setzen sich i. d. R. aus einem *testpsychologischen* und einem *pädagogisch-beobachtenden* Teil zusammen. Dabei ist die Gewichtung dieser Daten den Gutachtenden überlassen. Im Unterschied hierzu wurde in Österreich bei Vorlage medizinischer oder psychologischer Gutachten 2018 die Notwendigkeit zur Verfassung eines sonderpädagogischen Gutachtens

4 S. HKM, 2021.

5 Zu den unterschiedlichen Befristungsregeln der Länder:

BY: Nach Testung jährlicher Bestätigungsturnus bei allen Förderschwerpunkten (mdl. Mitteilung Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus).

BE: Jährliche Überprüfung aller Förderbedarfe, sowie anlassbezogen (SPF L, ESE, S: Prüfung am Ende der Jahrgangsstufe 5; SPF L am Ende der Jahrgangsstufe 8, sowie immer bei beabsichtigtem Überspringen einer Stufe) (Berlin: SopädVO § 35 Abs. 1).

BB: SPF L, S, ESE sind zu befristen, wenn absehbar ist, dass die Beeinträchtigung der Bildungsmöglichkeiten nicht auf Dauer besteht (Brandenburg: SOPV § 5 Abs. 2 sowie Handreichung zur Durchführung des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens, 2018).

HE: Überprüfung des SPF nach jeweils zwei Jahren (VOSB Hessen § 11 Abs. 1).

NRW: Überprüfung des Förderstatus auf Grundlage einer Klassenkonferenz mindestens einmal jährlich sowie bei Verlängerung ein Beratungsgespräch mit Schulleitung, sonst keine Befristung (AO-SF § 17 Abs. 1/2).

aufgehoben, somit wurden die pädagogisch-beobachtenden Daten offenbar für verzichtbar erklärt (Gasteiger-Klicpera et al., 2023, S. 87).⁶

Als zentrales Qualitätskriterium der *Testtheorie* gilt, dass Verfahren theoriebasiert sind und den einschlägigen psychometrischen Standards (Objektivität, Reliabilität, Validität, Normierung) genügen (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012). Mindestvoraussetzung für die Auswahl der psychologischen Tests ist die Erfüllung der DIN 33430 (Beuth, 2016) als rechtsnächster Norm. Diese regelt u. a., dass die Gültigkeit der Normwerte alle acht Jahre überprüft wird.

In Anlehnung an die psychologische Diagnostik kann die sonderpädagogische Diagnostik als ein Entscheidungsprozess verstanden werden, der der Klärung des Entwicklungsstandes und -verlaufs dient (Petermann & Petermann, 2006). Sie zielt auf die komplexe Erfassung eines umfassenden Profils von Lernvoraussetzungen sowie auf die Analyse weiterer Aspekte, die das Lernen beeinträchtigen, und grenzt sich von einer Auflistung von Defiziten ab (Eigner, 2022).

Bisherige Analysen zur sonderpädagogischen Gutachtenpraxis zeigen, dass die psychometrischen Standards nur unzureichend eingehalten wurden (Joél, 2021; Breitenbach, 2014; Schuck, Knebel, Lemke, Schwohl & Sturm, 2006), die verwendeten Testverfahren sowie der diagnostische Prozess kaum nachvollziehbar waren (Degenhardt et al., 2004, zitiert nach Schuck et al., 2006), die Normen für die Interpretation der Testergebnisse stark veraltet waren oder nicht vorlagen (Joél, 2021; Degenhardt et al., 2004, zitiert nach Schuck et al., 2006; Hoffmann, Böhme & Stanat, 2017) und Fragestellungen kaum hinterfragt wurden (Breitenbach 2014).

Von den in der Gutachtensubstichprobe (n = 54) eingesetzten 124 Testverfahren erfüllten nur 8,6 Prozent alle Gütekriterien hinreichend. Die meisten weisen Schwächen in der Reliabilität und Interpretationseindeutigkeit auf. Das Nicht-Erfüllen der Interpretationseindeutigkeit liegt vor allem an veralteten Normen. Bemerkenswert ist, dass in nur 10,5 Prozent der Gutachten die Auswahl der Testverfahren begründet wurde.

Zudem fällt die Anzahl der verwendeten Tests je nach SPF sehr unterschiedlich aus: Während im Sample im Schnitt 2,5 Tests verwendet wurden (in Österreich waren es im Schnitt mit 5,25 pro Fall doppelt so viele, Gasteiger-Klicpera et al., 2023, S. 139), lag die Spannweite insgesamt zwischen einem und acht Tests. In nahezu der Hälfte der Fälle dienten diese der Intelligenzdiagnose, nur 20 Prozent befassten sich

6 Im Gegensatz zu Österreich ist in Deutschland der Zusammenhang von Behinderung und SPF weitgehend entkoppelt: Legt man die Daten der KMK (2022a, 2022b) für das Schuljahr 2021/22 zugrunde, wurden 258.033 Schüler:innen in Klassen 1–10 in Regelschulen mit SPF beschult und im gleichen Zeitraum 337.663 in Förderschulen, d. h., die Gesamtgruppe der Schüler:innen mit SPF betrug 595.696. Für das Jahr 2021 weist das Bundesamt für Statistik 117.420 Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 15 mit Schwerbehinderung (ab Grad 50) aus. Dementsprechend haben nur 19,7 % der Kinder mit SPF eine Schwerbehinderung bzw. 80,3 % der Schüler:innen mit SPF weisen keine Überlappung mit medizinischen Diagnosen von Behinderungen auf. Fasst man die Gruppe der Schüler:innen mit Förderschwerpunkt Körperlich-Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Sehen und Hören zusammen, kommt man auf 177.222 Schüler:innen. Da aber nur 117.420 in dieser Altersgruppe eine Schwerbehinderung aufweisen, ergibt sich für diese spezifische Gruppe, von der man eine hohe Übereinstimmung annehmen müsste, nur eine Überlappung von 66,3 % (eigene Berechnungen).

mit Lernvoraussetzungen. Dabei ist die Auswahl von Tests den diagnostizierenden Lehrkräften i. d. R. freigestellt, lediglich in den Bundesländern BE und BB finden sich nähere Vorgaben.

4.4 Pädagogische Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Gutachten

Pädagogische Diagnostik lässt sich definieren als eine allen pädagogischen Handlungen immanente Erkenntnistätigkeit in Bezug auf Lernen, Erziehung, Bildung und Sozialisation (Ricken & Schuck, 2011; Sturm, 2013). Dies bedarf des systematischen Sammelns von Informationen über Schüler:innen mittels nicht standardisierter, sozialwissenschaftlicher Instrumente (van Ophuysen, Lintorf & Harazd, 2013) sowie einem verstehenden Nachvollziehen individueller Lernprozesse zur Gestaltung eines adaptiven inklusiven Unterrichts (Schiefele, Streit & Sturm, 2019). Pädagogische Qualitätskriterien sind demnach ausgehend von spezifischen pädagogischen Perspektiven auf diagnostische Praktiken abzuleiten.

Eine pädagogische Diagnostik fokussiert die folgenden vier Dimensionen: (i) Mikroanalyse der Gegenstandsstruktur zur Bestimmung des konkreten Aneignungsniveaus der Schüler:innen, (ii) individuelle Bezugsnormorientierung, also Erfassen der Differenzen zwischen aktuellem Aneignungsniveau und konkretem Gegenstand durch eine Bestimmung von Niveaustufen, (iii) konkrete Handlungsanalyse, um gegenstandsbezogene Handlungserfahrungen berücksichtigen zu können, und schließlich (iv) eine biographisch orientierte Analyse, um das Aneignungsniveau der Schüler:innen mit deren konjunktivem Erfahrungswissen im Sinne spezifisch milieugebundener Bedeutungen ins Verhältnis setzen zu können (Sturm, 2013). Analysen zur Qualität der pädagogischen Dimension in sonderpädagogischen Gutachten liegen vereinzelt vor – hier wird i. d. R. festgehalten, dass es an näher definierten inhaltlichen Qualitätsstandards mangelt (MSB NRW, 2024; Gasteiger-Klicpera et al., 2023).

Die Qualitative Inhaltsanalyse der Gutachten im Förderschwerpunkt L (n = 14) zeigt in Bezug auf die Kategorien ‚fachliche Lernvoraussetzungen‘, ‚Persönlichkeit‘ und ‚Förderempfehlungen‘, dass eine defizitäre Thematisierung von Kindesmerkmalen überwiegt, fachliche Lernvoraussetzungen selten spezifisch erfasst werden und Fördervorschläge meist sehr allgemein gehalten sind. Konkret steht bei der Beschäftigung mit den ‚fachlichen Lernvoraussetzungen‘ der Schüler:innen die Dokumentation der Nicht-Erfüllung altersbezogener Leistungs- und Fähigkeitserwartungen, bei der Thematisierung der ‚Persönlichkeit‘ eine defizitäre Konzeption des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie der Verweis auf sehr allgemein gehaltene Fördervorschläge im Zentrum. Ersichtlich wird so eine an Defiziten orientierte Beschreibung individueller Voraussetzungen, die zur Begründung einer beeinträchtigten Lern- und Leistungsentwicklung herangezogen werden. Verunmöglicht wird auf diese Weise ein verstehendes Nachvollziehen von Lernprozessen, was das pädagogische Nutzungspotenzial der Gutachten erheblich beeinträchtigt. Im Abgleich mit den Dimensionen pädagogischer Diagnostik (Sturm, 2013) zeigt sich, dass sich eine Mikroanalyse der Gegenstandsstruktur und eine individuelle Bezugsnormorientierung nur in we-

nigen Fällen andeutet. Dieser Befund entspricht der aktuellen Forschungslage, nach der Defizitbeschreibungen des Kindes in den Gutachten dominieren, die oftmals zusätzlich durch eine Intelligenzdiagnostik untermauert werden (Gasteiger-Klicpera et al., 2023; Joél, 2021). Auch im SPF L haben Intelligenztestungen einen relativ starken Einfluss auf die Entscheidungsfindung, da deren Ergebnisse in der Begründung des Förderbedarfs besonders starkgemacht werden, obgleich nur in HE verwaltungsrechtlich eine Intelligenzdiagnostik erforderlich ist.

Insgesamt fehlen i. d. R. nachvollziehbare Angaben zu Beobachtungen der Unterrichtspraxis (inkl. (nicht-)erfolgreicher Fördermaßnahmen) – im Sample fand sich nur in einem Gutachten eine systematische Verhaltensbeobachtung. Demgegenüber stehen die Person des Kindes und seine familiären Rahmenbedingungen im Vordergrund, wobei es im Zuge der Feststellung des SPF zu einer Unsichtbarmachung zuvor dramatisierter familiärer Differenzverhältnisse kommt (Blasse & Haas, 2024). Die aufgefundene unklare Strukturierung der Beobachtungsdaten entspricht den Befunden der österreichischen Studie, nach der zur Diagnosestellung am häufigsten „mehr oder weniger informelle Verhaltens- und Unterrichtsbeobachtungen“ (Gasteiger-Klicpera et al., 2023, S. 139) durchgeführt werden. Ebenso schlussfolgert die Studie aus NRW in Bezug auf die Gutachten im Förderschwerpunkt L: „In keinem Gutachten wurde eine theoriegeleitete und wissenschaftlichen Gütekriterien folgende Form der Unterrichtsbeobachtung gewählt“ (MSB NRW, 2024, S. 210).

Damit deuten die inhaltsanalytischen Untersuchungen darauf hin, dass eine Transparenz der erfassten Informationen und der gezogenen Schlussfolgerungen in den Gutachten nicht unmittelbar gegeben ist. Hier ist insbesondere das Verhältnis von Beobachtungsdaten und Testergebnissen unklar. Zusammenfassend bestätigt sich der Eindruck, dass aufgrund der Uneinheitlichkeit von Form und Inhalt und der vergleichsweise niedrigen psychologischen und pädagogischen Qualität die Gutachten v. a. der Ressourcenbeschaffung dienen (MSB NRW, 2024; Gasteiger-Klicpera et al., 2023). Denn es zeigt sich, dass die Feststellungen damit begründet werden, dass durch den SPF eine angemessene Unterstützung zur Kompensation der umschriebenen Defizite in Aussicht gestellt wird. Dies steht in Verbindung mit Argumentationen, die a) auf Überforderungen der Regelschule verweisen, b) die Feststellung des SPF als Notwendigkeit zur Veränderung schulischer Rahmenbedingungen konzipieren bzw. c) den Besuch einer Förderschule empfehlen. Deutlich wird damit die Systemlogik der Ressourcenbeschaffung abhängig vom bestehenden ‚Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma‘ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43). Mit den vorliegenden Daten konnte der schulklassenbezogene Kontext der Einleitung der sonderpädagogischen Überprüfungsverfahren (Leistungsniveau der Lerngruppe sowie Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, Koßmann et al., 2024) allerdings nicht aufgeklärt werden.

4.5 Trennschärfe der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

Als eine spezifisch deutsche Tradition erweist sich die auf Ebene der Kultusministerkonferenz vereinbarte Feststellung von acht unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.⁷ In den meisten Ländern, wie z. B. Österreich, existiert hingegen nur die allgemeine Feststellung eines SPF. In der *FePrax*-Stichprobe zeigte sich, dass sich eine Spezifität und Trennschärfe der fünf untersuchten SPF mittels Textkodierungen der Gutachten auf der Grundlage von *Machine-Learning*-Modellen nicht begründen lässt: Unter der Annahme, dass es fünf verschiedene Gruppen in den Daten gab (s. Anzahl der hier untersuchten Förderschwerpunkte), zeigten die Ergebnisse eine äußerst geringe Clustergenauigkeit, d. h., Kinder mit gleichen Problemen wurden meist nicht ein und derselben Gruppe zugeordnet und waren eher zufällig über alle fünf Cluster verteilt. Vielmehr zeigten sich zwei Cluster in den Daten: eines zu Konzentrations- und Lernschwierigkeiten, das andere zu sozio-emotionalen Problematiken (Galeano Weber, Aissa, Moser & Hasselhorn, i. V.).

4.6 Funktion und Struktur der Beratung der Sorgeberechtigten

Gespräche mit Sorgeberechtigten sind zum Abschluss des Überprüfungsverfahrens in allen Bundesländern ein notwendiger Verwaltungsakt. Teilnehmende sind i. d. R. die diagnostizierende sonderpädagogische Lehrkraft, eine sorgeberechtigte Person sowie mögliche weitere Personen.

Im Projekt *FePrax* wurden insgesamt 50 Gespräche von Diagnostiker:innen und Sorgeberechtigten zum Abschluss des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens in den fünf Bundesländern des Samples aufgenommen. Hier variieren sowohl die Länge der Gespräche (von 10 bis über 60 Min.) als auch die Anzahl der anwesenden Personen (von 2 bis 9 Personen), und zwar unabhängig vom festgestellten SPF oder Bundesland. In vier Gesprächen wurde das Gespräch gedolmetscht. In drei Fällen war das Kind anwesend. In keinem Gespräch wurde auf einen expliziten Gesprächsleitfaden Bezug genommen, in vielen dient das sonderpädagogische Gutachten als Gliederung des Austauschs.

Die Gespräche fanden immer in Präsenz statt. Aus einigen Gesprächen geht hervor, dass es vorherige Absprachen gab, was auf eine Beratung im Vorfeld verweist. Vorab werden die Sorgeberechtigten in allen untersuchten Bundesländern über die Gutachtenerstellung informiert und erhalten im Anschluss das Gutachten. Erwartbar wäre im so benannten abschließenden Beratungsgespräch ein gleichberechtigter Austausch auf Grundlage des Gutachtens und Möglichkeiten für weitere Beratungen (Krause, 2003). Jedoch vollziehen diese Gespräche v. a. einen Verwaltungsakt (Bohne, 2018), in dem die Sorgeberechtigten am Ende gebeten werden, dem (vorher) festgestellten Förderbedarf mit ihrer Unterschrift und häufig auch dem vereinbarten Förderort zuzustimmen.

⁷ Lernen, Sprache, Emotional-Soziale Entwicklung, Körperlich-Motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung, Hören, Sehen, Kranke sowie in drei Bundesländern Autismus.

Am Beispiel des Samples SPF S (n = 13) kann die sehr unterschiedliche Gesprächsdauer gezeigt werden (10 bis 60 Min.). In der Stichprobe sind überproportional viele Einschulungskinder, das Geschlechterverhältnis ist fast ausgeglichen. Auffällig an den Gesprächen zum SPF S ist die überproportional häufige Empfehlung zur Beschulung der Kinder an einer Förderschule (z. B. in BY) oder in einer Sprachlernkleinklasse (v. a. in NRW) und der hohe Anteil beratender Gesprächssequenzen. In 9 von 13 Fällen wird die Förderschule als Förderort festgehalten, um die Kinder angemessen zu fördern, entlastende Lernumgebungen zu gewährleisten oder Beschämungen zu vermeiden. Dabei wird ein Förderschulbesuch als ‚vorübergehend‘ im Sinne einer Kompensation der Sprachprobleme markiert und der Übertritt in die anschließende ‚reguläre‘ Oberschule in Aussicht gestellt.

Im Vergleich mit den Beratungsgesprächen zu den anderen im Datenkorpus enthaltenen Förderbereichen (AUT, EsE, GE, L) wurden in den abschließenden Gesprächen zum SPF S ein ausgeglichenes Verhältnis von Ressourcen und Defiziten in der Kategorie ‚Blick auf das Kind‘ kodiert. Aufgeführt werden beispielsweise ein gutes Sozialverhalten oder eine hohe Konzentrations- und Anstrengungsbereitschaft. Defizitorientiert sind hingegen Beschreibungen von ‚massiven‘ Entwicklungsrückständen in der Sprachentwicklung.

Beratungsgespräche in der Gesamtschau
Ressourcen und Defizite

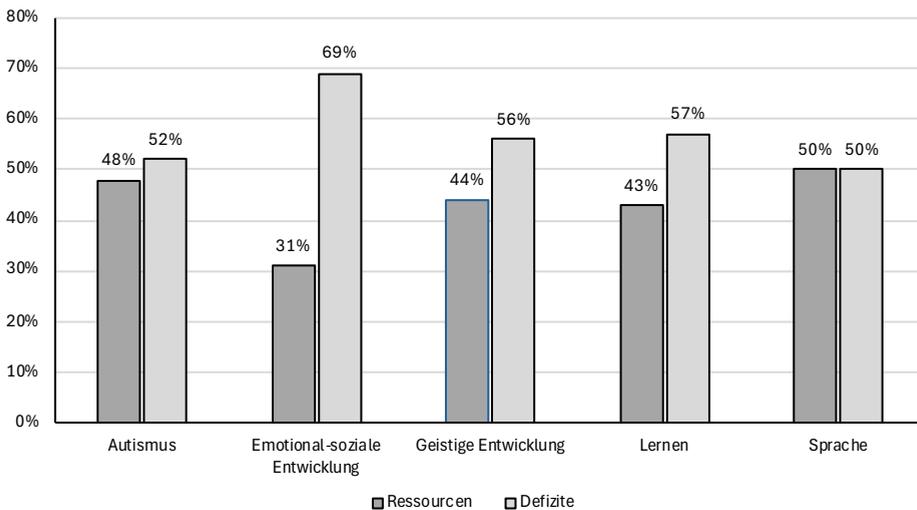


Abbildung 3: FePrax-Analysen Beratungsgespräche bzgl. kindbezogener Ressourcen und Defizite (n = 50)

In den abschließenden Gesprächen mit den Sorgeberechtigten fällt zudem auf, dass diese weniger häufig zu Wort kommen und teilweise kaum eigene Informationen einbringen können. Durch die Überrepräsentation schulischer Akteur:innen werden die Sorgeberechtigten bereits in eine unterlegene Position gebracht: So sind in manchen Gesprächen bis zu sieben professionelle Akteur:innen (z. B. Diagnostiker:innen,

Lehrkräfte, Schulleitungen) und nur ein:e Sorgeberechtigte:r beteiligt. Insbesondere die Nutzung der sonderpädagogischen Gutachten als schriftliche Stütze für die professionellen ‚Berater:innen‘ und häufige Verweise darauf stehen mangels vorliegender transparenter Gesprächsleitfäden einem gleichberechtigten Gespräch auf Augenhöhe (Greuel, 2016) entgegen. Durch die Gesprächsorientierung an der Gutachtenlogik werden dialogische Einbindungen zu Beginn der Gespräche oft verfehlt; stattdessen wird eine Falldarstellung von Seiten der Diagnostiker:innen in den Fokus gerückt, was einen ergebnisoffenen Dialog unter Einbeziehung der Sicht der Sorgeberechtigten beeinträchtigt. Durch die vorgegebene Gutachtenstruktur geht es insbesondere um die Feststellung von Problemlagen und Unterstützungsbedarfen, die häufig individualisiert auf das Kind bezogen werden. Die im Gutachten eingeflochtenen Methoden, Wissensbestände und Normen, über die die beratenden Diagnostiker:innen verfügen, wurden dabei bereits von einer Instanz im Hintergrund vorgegeben (Gröning, 2010). Die vorgesehene Beratung erfüllt somit die Funktion einer Ordnungshilfe, die sich insbesondere nach bildungspolitischen Vorgaben richtet (Vogel, 2019).

In Gesprächen, in denen die Sorgeberechtigten die Lernschwierigkeiten ihres Kindes erkannten und aktiv über familiäre Unterstützung berichten oder durch eine medizinische Diagnose bereits über die besonderen Bedürfnisse ihres Kindes informiert waren, wurden mehr dialogische Engagements kodiert, die eine wechselseitige Anerkennung zeigten. Dies kann als Indiz dafür gewertet werden, dass ein Auftreten als kompetente Erziehungsperson Einfluss auf eine dialogische Gesprächskultur hat.

Insbesondere in den Gesprächen zum Förderschwerpunkt AUT werden die Sorgeberechtigten als Expert:innen für ihr Kind angesprochen. Sie geben hier eigene, sehr differenzierte Falldarstellungen und werden als pädagogische Expert:innen anerkannt.

Die Befunde korrelieren insgesamt mit den Einschätzungen der befragten verantwortlichen Personen aus den Bildungsverwaltungen, die in den Beratungsgesprächen insbesondere die Aufgabe der Informationsvermittlung sehen. Somit lassen die abschließenden Gespräche ergebnisoffene Beratungsanteile sowie eine erkennbare Trennung zum Verwaltungsakt vermissen.

4.7 Förderortempfehlungen

In allen fünf Bundesländern ist auch die Festlegung des Förderorts erforderlich. In 23 Fällen wurde die inklusive Beschulung und in 22 Fällen der Besuch der Förderschule oder sonderpädagogisch unterstützter Kleinklassen vereinbart. In den restlichen Gesprächen war der weitere Förderort noch offen. Die Beschulungsempfehlungen waren dabei abhängig vom SPF (s. Abb. 5): Im SPF AUT wird im *FePrax*-Sample regelmäßig zum Besuch einer inklusiven Grundschule geraten. Dieses Sample stammt allerdings nur aus BE. Im SPF S wird die Förderschule dagegen als ‚Durchgangsschule‘ und ‚geschützter Raum‘ empfohlen. Ob diese Empfehlungen auch mit der örtlichen Nähe von Förderschulen zusammenhängen, wie Goldan & Grosche (2021) herausgearbeitet haben, konnte mit den vorliegenden Daten nicht

geklärt werden. Die nach wie vor hohe Anzahl der Empfehlungen für die Förderschule widerspricht allerdings dem mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN BRK; United Nations, 2006) geforderten Transformationsprozess hin zu einem inklusiven Schulsystem.

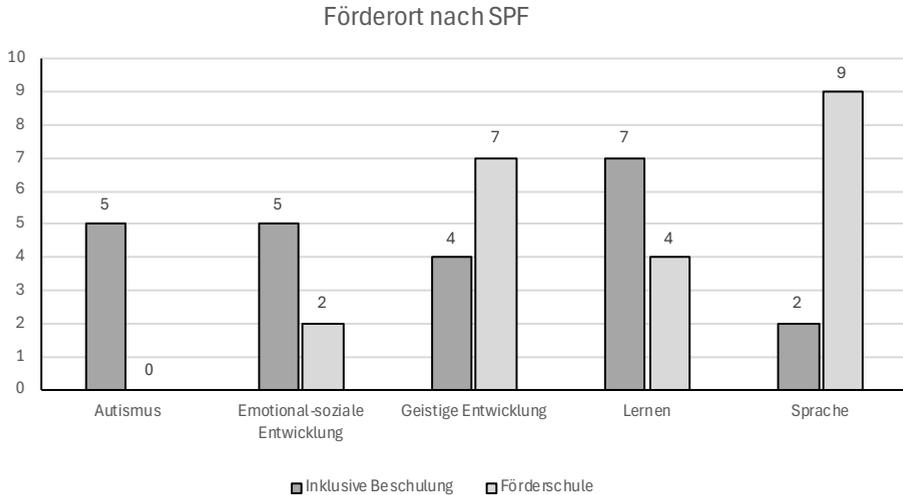


Abbildung 4: *FePrax*-Analysen Beratungsgespräche bzgl. Schulbesuchsempfehlung nach SPF (n = 50)

4.8 Einbezug der Schüler:innen in den Diagnoseprozess

Die Beteiligung der Schüler:innen gemäß der UN-Kinderrechtskonvention (bes. Art. 12; Vereinte Nationen, 2009) sowie der UN-BRK (bes. Art. 7; United Nations, 2006) ist in keinem der untersuchten Bundesländer rechtlich vorgesehen. I. d. R. wird von einer Mitwirkungsverpflichtung von Sorgeberechtigten und Schüler:innen gesprochen, lediglich in BB ist erwähnt, dass Schüler:innen ab dem 14. Lebensjahr eigenständig ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren beantragen können, und in BE ist allgemein ein Gespräch mit dem:der Schüler:in vorgesehen, ohne dass damit eine umfassende prozessuale Partizipation der Schüler:innen gemeint ist. Ein vergleichbarer Befund findet sich auch in den Analysen aus Österreich: „Nur mit 14 % der Kinder wurde über die Festlegung des Schulstandortes oder zukünftige Fördermaßnahmen gesprochen und nur mit 12 % der Kinder über die zukünftige Lehrplanzuordnung“ (Gasteiger-Klicpera et al., 2023, S. 85).

4.9 Nachnutzung der Gutachten

In einer fragebogenbasierten Nacherhebung sollte die Nutzung der Gutachteninformationen durch später unterrichtende Lehrkräfte der diagnostizierten Schüler:innen untersucht werden. Hier war der Rücklauf gering: Lediglich in Bezug auf neun Gutachten konnten elf ausgefüllte Fragebögen ausgewertet werden, die insgesamt eine positive Einschätzung der gutachterlichen Informationen zum Ausdruck brachten. Insbesondere die fachliche Beurteilung des Förderschwerpunktes und die Empfehlung des Förderortes wurden als zutreffend bewertet, wohingegen die Informationen zu unterrichtsnahen fachlichen Lernvoraussetzungen als nicht gleichermaßen aussagekräftig eingeschätzt wurden. Hieraus lässt sich ein hoher Bedarf an diagnostischen Informationen seitens der Lehrkräfte ableiten.

5. Bildungspolitische Empfehlungen

Aus den vorstehenden Analysen, die auch in den aktuellen Forschungsstand eingebettet wurden, lassen sich die nachstehenden bildungspolitischen Empfehlungen ableiten:

„Wir empfehlen die Aufnahme des Rechtsbegriffs ‚**angemessener Vorkehrungen**‘ (Art. 24 UN BRK) in die Schulgesetze aller Länder i. S. einer **rechtssicheren Verankerung präventiver und individueller Ansprüche an die Adaption der Schule und der Lernsettings einschließlich individueller Unterstützungsmaßnahmen und Lernförderungen**. Die hierzu erforderliche interdisziplinäre Diagnostik kann in den bisher existierenden regionalen und überregionalen (Sonder-) Pädagogischen Beratungs-, Förder- und Unterstützungssysteme durchgeführt werden unter Beachtung folgender Aspekte:

- **Fokus auf Barrieren**, die das Lernen erschweren und auf Kompetenzstärken der Schüler:innen, statt der bisherigen Defizitorientierung
- Stärkung einer **prozessbegleitenden curriculumsbezogenen Diagnostik** im Kontext der Entwicklung individueller Förderpläne in Kooperation von Regelschul- und sonderpädagogischen Lehrkräften sowie einer Diagnostik, die Teilhabebarrieren i.S. der UN-BRK identifiziert
- Entwicklung von diagnostischen Ansätzen, die die **Perspektive der Schüler:innen** einbeziehen
- **Trennung von Verwaltungs- und Beratungshandeln** in der Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten und Schüler:innen,
- Aufbau und Stärkung einer **außerschulischen Elternberatung**
- Entkopplung von Ressourcengewinnung und individueller sonderpädagogischer Diagnostik zugunsten einer **systemischen Ressourcenzuweisung** (ermittelt über Prävalenzraten und Sozialindizes).“

Literatur

- Amirpur, D. & Haas, B. (i. E.). Organisationale Logiken des Ein- und Ausschlusses – die Prozessierung sonderpädagogischer Förderbedarfe im Kontext von Mehrsprachigkeit. In A. Doğmuş, R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Wochenschau Verlag/Debus Pädagogik.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Blasse, N. & Haas, B. (2024): Intersektionale Inklusionsforschung: Zum Verhältnis von race, class, gender mit der Differenzkategorie dis*ability. *Empirische Pädagogik*, 38(2), 5–20.
- Beuth (2016). *DIN 33430:2016-07. Anforderungen an berufsbezogene Eignungsdiagnostik*. Beuth Verlag. <https://dx.doi.org/10.31030/2514220>
- Bohne, E. (2018). *Verwaltungswissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung in die Grundlagen*. Springer VS.
- Breitenbach, E. (2014). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Kohlhammer.
- Eigner, B. (2022). Diagnostik im Kontext geistiger Behinderung: Komplexität, Herausforderungen, Strategien. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 421–434). Universitätsbibliothek Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Flick, U. (2016). *Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge* (3. Aufl.). Rowohlt's Enzyklopädie.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Wehle.
- Galeano Weber, E., Aissa, R., Moser, V. & Hasselhorn, M. (i.V.). *Insights into the diagnostic process and the specificity of special educational needs through unsupervised machine learning*.
- 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., Lüke, T., Proyer, M., Raich, K., Rümmele, K., Schuster, S., Steiner, M., Prammer, W., Pessl, G., Rauch, C., Schrammel, S., Wagner, J. & Wohlhart, D. (2023). *Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich. Abschlussbericht*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/spf_eval.html
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HKM (2021). Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums. Nr. 11/21.
- 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>
- Greuel, N. (2016). *Kommunikation für Lehrkräfte: Beratung – Konflikte – Teamarbeit – Moderation*. Kohlhammer.
- Gröning, K. (2010). *Entwicklungslinien pädagogischer Beratungsarbeit. Anfänge – Konflikte – Diskurse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hoffmann, L., Böhme, K. & Stanat, P. (2017). Mit welchen diagnostischen Verfahren wird in Grundschulen Sprachförderbedarf festgestellt? *Frühe Bildung*, 6(3), S. 116–123. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000313>
- Joél, T. (2021). *Die Anwendung von Intelligenztests im sonderpädagogischen Kontext. Eine empirische Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität*. Beltz Juventa.

- Krause, C. (2003): Was ist, was soll, was kann Beratung. In C. Krause, B. Fittkau, R. Fuhr & H.-U. Thiel (Hrsg.), *Pädagogische Beratung. Grundlagen und Praxisanwendung* (S. 15–31). Schöningh.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Koßmann, R., Wilm, G., Böse, S., Fabel-Lamla, M. & Meyer-Jain, C. (2024). *Videographische Forschung zu inklusivem Unterricht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:29981>
- Kultusministerkonferenz (2022a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022 (IVC/Statistik)*.
- Kultusministerkonferenz (2022b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/22 (IVC/Statistik)*.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013–2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2024). *Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf
- Ophuysen van, S., Lintorf, K. & Harazd, B. (2013). Zur Qualität professioneller pädagogischer Diagnostik im Schulalltag – Forschungsbefunde und Desiderate. In K. Schwippert, M. Bosen, & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 187–201). Waxmann.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Zum Stellenwert sonderpädagogischer Förderdiagnostik. In F. Petermann & U. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Tests und Trends, Neue Folge Bd. 5, S. 1–15). Hogrefe.
- Ricken, G. & K.-D. Schuck (2011). Pädagogische Diagnostik und Lernen. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung, Partizipation*. (Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 4, S. 110–119). Kohlhammer.
- Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M. & Harper, A. (2013). Exploring provision for children identified with special educational needs: an international review of policy and practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 375–391.
- Schiefele, C., Streit, C. & Sturm, T. (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule. Mathe und Deutsch inklusiv unterrichten*. Ernst Reinhardt.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-17001-0>
- Schroeder, J. & Wagner, U. (2024). „Ein Schulabschluss wird nicht vergeben ...“ Eine historisch ungelöste, durch Inklusion womöglich verschärfte Grundfrage im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen. *Sonderpädagogische Förderung*, 69(1), 36–48.
- Schuck, K. D., Knebel, U. von, Lemke, W., Schwohl, J. & Sturm, T. (2006). Rahmenbedingungen und diagnostische Umsetzung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Hamburg und Schleswig-Holstein. In F. Petermann & U. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs*. (Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, Tests und Trends, Neue Folge Bd. 5, S. 37–65). Göttingen: Hogrefe.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. Ernst Reinhardt.
- United Nations (2006). *Conventions on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vereinte Nationen (2009). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_GC12_barrierefrei_geschuetzt.pdf

Vogel, D. (2019). *Habitusreflexive Beratung im Kontext von Schule: Ein Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit*. VS.

Quellen

- AOSF NRW: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) vom 29. April 2005; zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. März 2022 (GV. NRW. 2022, S. 405).
- EVUP HB: Die Senatorin für Kinder und Bildung (2021). Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik (Erste Unterstützende Pädagogik-Verordnung). Stand Juli 2021.
- SchulInklV SL: Verordnung zur inklusiven Unterrichtung und besonderen pädagogischen Förderung (Inklusionsverordnung) vom 3. August 2015. Letzte berücksichtigte Änderung: zuletzt geändert durch Artikel 259 des Gesetzes vom 8. Dezember 2021 (Amtsbl. I, S. 2629).
- SopädVO BE: Verordnung über die sonderpädagogische Förderung für das Land Berlin – (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO) vom 19. Januar 2005; zuletzt geändert durch die Verordnung zur Änderung von Vorschriften für die Ganztagschule vom 07. Juli 2022 (GVBl. Berlin, 2022, S. 492).
- SopV BB: Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung – SopV) vom 20. Juli 2017.
- VOSB HE: Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB) vom 15.05.2012 (Abl. 2012, 230, Gl. Nr. 720), letzte berücksichtigte Änderung: §§ 9, 13 geändert durch Artikel 4 der Verordnung vom 1. April 2015 (Abl., S. 113).