



Langfassung

Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen
Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und
Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

DIE TEILGUTACHTEN

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung 4

Teilprojekt 2 Systemische Gesamtbetrachtung

Prof. Dr. Bettina Amrhein & Dr. Benjamin Badstieber,
Universität Duisburg-Essen

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung 38

Teilprojekt 4 Ökonomische Analyse und Bewertung der Antragstellungen

Prof. Dr. Dieter Timmermann,
Universität Bielefeld

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung 84

Teilprojekt 4 Ökonomische Analyse und Bewertung der Antragstellungen

LRSD a.D., Ulrich Gelsing,
Arnsberg

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung 128

Teilprojekt 1 Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis

Teilprojekt 3 Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen

Prof. Dr. Gino Casale,
Bergische Universität Wuppertal

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 164

Teilprojekt 1
Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis

Teilprojekt 3
Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen

Prof. Dr. Tobias Bernasconi & Dr. Torsten Dietze,
Universität zu Köln

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen 196

Teilprojekt 1
Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis

Teilprojekt 3
Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen

Prof. Dr. Matthias Grünke, Dr. Jennifer Karnes & Alina Jochims,
Universität zu Köln

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache 278

Teilprojekt 1
Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis

Teilprojekt 3
Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen

Prof. Dr. Anna-Lena Scherger,
Technische Universität Dortmund

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

Teilprojekt 2

Systemische Gesamtbetrachtung

Prof. Dr. Bettina Amrhein & Dr. Benjamin Badstieber,
Universität Duisburg-Essen

INHALT

Die Ausgangslage	6
Der Auftrag	7
Das methodische Vorgehen – 3 Analyseschritte	8
Analyseschritt 1	8
Analyseschritt 2	8
Analyseschritt 3	10
Ergebnisse der 3 Analyseschritte	14
Analyseschritt 1	14
Analyseschritt 2	21
Analyseschritt 3	28
Empfehlungen des Teilprojektes 2	31
Empfehlung 1	31
Empfehlung 2	32
Empfehlung 3	32
Empfehlung 4	32
Empfehlung 5	33
Empfehlung 6	33
Empfehlung 7	34
Empfehlung 8	34
Empfehlung 9	34
Literaturverzeichnis	35

Die Ausgangslage

Im vergangenen Jahr hat das Ministerium für Schule und Bildung (MSB) in NRW ein multiperspektivisches Gutachten mit dem Titel „Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ in Auftrag gegeben.

Die steigende Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung stellt das Schul- und Bildungssystem in NRW jetzt und zukünftig vor enorme Herausforderungen. Dies geschieht zu einer Zeit, in der das nordrhein-westfälische Schulsystem vor weiteren, damit verschränkten, massiven Problemlagen und Reformbedarfen steht. Dazu zählen sicherlich u. a. die Bearbeitung der anhaltenden Auswirkungen der Coronapandemie sowie der massive und noch lang andauernde Lehrkräftemangel. Entsprechend dringlich erscheint eine grundlegende Analyse der systemischen Anlage der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren in NRW, um den Herausforderungen zukünftig effektiv begegnen zu können. Dies wird mit dem hier vorliegenden zweiten Teil des Gutachtens geleistet. Die Vorlage des zweiten Teils des Prüfgutachtens durch Prof. Dr. Bettina Amrhein und

Dr. Benjamin Badstieber (Universität Duisburg-Essen) folgt nach 12 Jahren unter anderem auf das Gutachten von Prof. Klaus Klemm und Prof. Ulf Preuss-Lausitz zur Umsetzung der UN-BRK in NRW sowie auf das Gutachten von Prof. Rolf Werning zu den Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung in NRW, die sich ebenfalls mit systemischen Fragen sonderpädagogischer Diagnostik und Förderung beschäftigt und Empfehlungen vorgestellt haben. Es fällt zeitlich zusammen mit der zweiten Staatenprüfung der UN zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland.

Der Auftrag

Im Teilprojekt 2 wurde der Auftrag einer systemischen Gesamtbetrachtung im Rahmen des multiperspektivischen Gutachtens („Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“) formuliert. Zentral geht es hier darum, die bestehende Praxis und Struktur der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren in ihrer grundlegenden systemischen Ausrichtung zu begutachten. Ziel soll es laut Auftrag sein, insbesondere das Verhältnis bzw. Zusammenspiel der beiden Systeme „Förderschulen“ und „Schulen des Gemeinsamen Lernens“ bei der Analyse der aktuellen Praxis und Strukturen der Feststellungsverfahren zu berücksichtigen und davon ausgehend Empfehlungen für eine Um- und Neugestaltung der Feststellungsverfahren in NRW vorzulegen. Zu berücksichtigen ist laut Auftrag dabei das „Spannungsfeld erfolgreicher individueller Förderung und effektiver Ressourcensteuerung bei mittelfristig weiterhin anhaltendem Lehrkräftemangel“. Zentrale Fragestellungen, die durch das MSB formuliert wurden, lauten:

- ➔ Wie muss ein landesweites inklusives Schulsystem gestaltet sein, um allen Schülerinnen und Schülern bestmögliche Bildung zukommen zu lassen und gleichzeitig möglichst geringe und vor allem konstante Förderquoten erreichen zu können?
- ➔ Welchen Beitrag leistet das Vorhalten der beiden Systeme Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung?
- ➔ Welchen Einfluss haben die aktuellen schulgesetzlichen Regelungen und die landesweiten Personalsteuerungsmechanismen auf das Ansteigen der AO-SF-Zahlen (u. a. Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma ab Klasse 3 bis zum Eintritt in die weiterführende Schule)?
- ➔ Gibt es Belege dafür, dass in Bundesländern, die keine personenbezogene Ressourcenzuteilung vornehmen, keine kontinuierliche Steigerung der festgestellten Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung zu verzeichnen ist?

Mit diesen Fragestellungen rückt das MSB den Auftrag zur Überprüfung der Praxis und Struktur des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens insbesondere auch in die Kontexte inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung und des durch die UN-Behindertenrechtskonvention formulierten Rechtsanspruchs auf inklusive Bildung. Die Beauftragung für eine systemische Gesamtbetrachtung unter diesen Fragestellungen wird seitens des MSB als Anliegen verstanden, der menschenrechtlichen Verpflichtung zum Aufbau eines qualitativ hochwertigen inklusiven Bildungssystems durch eine veränderte Praxis und Struktur der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren zukünftig weitergehend nachzukommen.

Das methodische Vorgehen – 3 Analyseschritte

Die Vorlage einer systemischen Gesamtbetrachtung im Rahmen des multiperspektivischen Gutachtens stellt eine komplexe Aufgabe dar. Wie die Fragestellungen sichtbar machen, wird die Analyse grundlegender systemischer Zusammenhänge und Beziehungen unterschiedlicher Phänomene gefordert. Um diesem Auftrag gerecht zu werden,

wurden unterschiedliche (Daten-)Quellen verwendet und drei Analyseschritte gewählt.

Das Vorgehen bewegt sich dabei im Rahmen der für das Teilprojekt 2 zur Verfügung gestellten Mittel durch das MSB. Folgende drei Analyseschritte wurden erarbeitet:

Tabelle 1

Die drei Analyseschritte des Teilprojektes 2

Analyseschritt 1 Chronologie des wissenschaftlichen Forschungs- und Erkenntnisstandes	Analyseschritt 2 Interviews mit Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft	Analyseschritt 3 Inhaltsanalytische Auswertung der AO-SF-Gutachten unter systemischer Perspektive
Ziel Erarbeitung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse des wissenschaftlichen Diskurses zum AO-SF-Verfahren.	Ziel Ergänzung und Vertiefung des erarbeiteten wissenschaftlichen Erkenntnisstandes zum AO-SF-Verfahren aus Analyseschritt 1.	Ziel Analyse der Gutachten in einer systemischen Perspektive entlang der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Schritt 1 und 2.

Analyseschritt 1

Literaturgestützte Erarbeitung des aktuellen wissenschaftlichen Forschungs- und Diskussionsstandes zu den sonderpädagogischen Feststellungsverfahren

Es erfolgte eine umfassende Literaturrecherche und die zentralen wissenschaftlichen Arbeiten zu den Feststellungsverfahren sonderpädagogischer Förderbedarfe wurden identifiziert. Dabei wurden 24 Beiträge für die Analyse ausgewählt. Diese sind für eine systemische Gesamtbetrachtung inhaltlich geeignet und haben eine starke Reichweite erzielt bzw. wurden im wissenschaftlichen Diskurs breit zitiert. Die 24 wissenschaftlichen Beiträge wurden in das Prüfgutachten aufgenommen und die in ihnen sichtbar werdenden Erkenntnisse als Ausgangspunkt für die systemische Gesamtbetrachtung verwendet. Die identifizierten Beiträge und die Erkenntnisse aus Analyseschritt 1 werden im Ergebnisteil dieses Gutachtens dargestellt.

Analyseschritt 2

Interviews mit Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft zu den sonderpädagogischen Feststellungsverfahren

Auf der Basis der umfassenden Literaturrecherche und einer zusätzlichen Onlinerecherche wurden 12 zentrale Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft identifiziert, die sich im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit mit systemischen Fragen zu sonderpädagogischen Feststellungsverfahren und unmittelbar angrenzenden Phänomenen wissenschaftlich beschäftigen bzw. beschäftigt haben. Diese Expertinnen und Experten wurden in ca. einstündigen Interviews (Bogner et al., 2009) eingeladen, ihre wissenschaftliche Expertise in den Prüfbericht einzubringen. Ziel der Interviews war es, sich entlang der Expertise der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dem Phänomen der steigenden Anzahl sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe aus unterschiedlichen Perspektiven anzunähern. Über den Einbezug der Expertinnen und Experten sollten (a) ein vertieftes Verstehen des Phänomens (steigende Anzahl sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe) und (b) mögliche Perspektiven für eine konzeptionelle Neuausrichtung der sonderpädagogischen

Feststellungspraxis in NRW erarbeitet werden. Auf diese Weise ließ sich das aktuell bestehende Wissen im System der Wissenschaft noch einmal bündeln und konnte in die Begutachtung und Erarbeitung von Empfehlungen einfließen. So war es möglich, neben dem in der Literatur dokumentierten Forschungsstand (Analyseschritt 1) auch die aktuellsten empirischen Forschungsergebnisse in dem Prüfgutachten zu berücksichtigen.

Die Interviews mit den Expertinnen und Experten fanden online über Zoom statt. Sie wurden inhaltsanalytisch mithilfe des Programms MAXQDA ausgewertet (Kuckartz, 2018). Die Analysen sind im **Anhang 2** dokumentiert.

Im Rahmen des Analyseschrittes wurden schließlich folgende neun Expertinnen und Experten interviewt. Die hier befragten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verantworten hochwertige Wissenschaftsprojekte, die sich in jüngster Zeit intensiv mit den aktuellen Problemlagen sonderpädagogischer Feststellungsverfahren empirisch auseinandergesetzt haben – wie folgende Tabelle zeigt. Zudem wurde eine Expertin aus dem Deutschen Institut für Menschenrechte interviewt, um die menschenrechtliche Perspektive umfassend einzubeziehen:

Tabelle 2

Ausgewählte Expertinnen und Experten für die Interviews

Name	Aktuelle Position	Relevante Projekte, u. a.
Prof. Dr. Julia Gasterstädt	Professorin für <i>Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion und Schulentwicklung</i> an der Universität Kassel.	BMBF-Projekt InDiVers
Dr. Benjamin Haas	Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Post-Doc) in der <i>AG Inklusionsforschung am Institut für Sonderpädagogik</i> an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.	BMBF-Projekt FePrax
Prof. Dr. Klaus Klemm	Emeritierter Professor für <i>Bildungswissenschaften</i> an der Universität Duisburg-Essen.	Bildungsstatistische Analysen („Inklusionszahlen“)
Prof. Dr. Andreas Köpfer	Professor für <i>Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusionsforschung</i> an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.	Studie Kanada und Autismus
Prof. Dr. Brigitte Kottmann	Professorin für <i>Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Lernen</i> an der Universität Paderborn.	Dissertation zu AO-SF-Verfahren und Folgearbeiten
Dr. Susann Kroworsch	Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention des Deutschen Instituts für Menschenrechte.	Analyse NRW zur Umsetzung UN-BRK
Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose	Professorin für <i>Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität</i> an der Universität Bielefeld. Mitglied der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK.	BMBF-Projekte BiLieF und BiFoKi
Prof. Dr. Vera Moser	Professur für <i>Inklusionsforschung</i> Goethe-Universität Frankfurt Fachbereich Erziehungswissenschaften Institut für Sonderpädagogik	BMBF-Projekt FePrax
Prof. Dr. Michael Wrase	Professor für <i>Öffentliches Recht mit den Schwerpunkten Sozial- und Bildungsrecht</i> an der Universität Hildesheim und am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).	Studie zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland und rechtliche Perspektive auf Sonderpädagogik und UN-BRK

Analyseschritt 3

Inhaltsanalytische Auswertung der AO-SF-Gutachten

Ausgehend von den Interviews mit den Expertinnen und Experten wurden im dritten Analyseschritt der systemischen Gesamtbetrachtung im Teilprojekt 2 die vom MSB zur Verfügung gestellten AO-SF-Verfahren analysiert. Dabei sollte geklärt werden, inwieweit die vonseiten der Wissenschaft formulierten Erkenntnisse zur systemischen Gesamtbetrachtung auch in den herausgegebenen Gutachten Nordrhein-Westfalens sichtbar werden.

Für die systemische Gesamtbetrachtung wurden insgesamt 437 AO-SF-Gutachten aus allen fünf Bezirksregierungen und vier Förderbereichen zur Verfügung gestellt, die sich in 306 Primarstufen- und 131 Sekundarstufen-I-Gutachten aufteilen. Angesichts der Anzahl und des Umfangs der Gutachten erfolgte zunächst eine Eingrenzung und Sichtung des Datensatzes. Durch die schulische

Perspektive der systematischen Gesamtbetrachtung wurden Daten über nicht eingeschulte Kinder ausgeschlossen. In der Primarstufe wurden auch Gutachten herausgefiltert, die die Datengrundlage durch Doppelungen, Unvollständigkeiten – u. a. aufgrund nicht bewilligter Anträge – verfälschen könnten. Ein Gutachtendokument, das zwei Gutachten umfasst, wurde entsprechend als zwei Gutachten gezählt. Nach der ersten Eingrenzung umfasste der analysierbare Datensatz 270 relevante Gutachten, davon 142 aus der Primarstufe und 128 aus der Sekundarstufe I (siehe Tabelle 3). In einer zweiten Eingrenzung wurden pro Bezirksregierung und Förderbereich jeweils vier Gutachten zufällig ausgewählt, wobei, soweit möglich, zwei aus der Primarstufe und zwei aus der Sekundarstufe I stammten. Diese Vorgehensweise sollte eine repräsentative Abbildung der Bezirksregierungen und Förderbereiche erzielen. Durch diese Eingrenzung liegen insgesamt 80 Gutachten für die Analyse vor, davon 16 pro Bezirksregierung beziehungsweise 20 pro Förderbereich (siehe Tabelle 4).

Tabelle 3

Anzahl der für die Analyse geeigneten Gutachten. Aufgeteilt in Bezirksregierung, Förderbereich und Schulstufe.

	ESE		GE		LE		SQ		Gesamt
	Prim	Sek I	Prim	Sek I	Prim	Sek I	Prim	Sek I	
Arnsberg	10	9	6	1	12	5	5	1	49
Detmold	9	7	5	2	12	6	2	2	45
Düsseldorf	6	15	7	0	9	16	2	7	62
Köln	15	2	4	5	14	6	5	2	53
Münster	9	11	1	10	9	12	0	9	61
	49	44	23	18	56	45	14	21	
Gesamt	93		41		101		35		270
Gesamt Prim									142
Gesamt Sek I									128

Tabelle 4

Anzahl der verwendeten Gutachten. Aufgeteilt in Bezirksregierung, Förderbereich und Schulstufe.

	ESE		GE		LE		SQ		Gesamt
	Prim	Sek I							
Arnsberg	2	2	3	1	2	2	3	1	16
Detmold	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Düsseldorf	2	2	4	0	2	2	2	2	16
Köln	2	2	2	2	2	2	3	1	16
Münster	2	2	1	3	2	2	0	4	16
	10	10	12	8	10	10	10	10	
Gesamt	20		20		20		20		80
Gesamt Prim									42
Gesamt Sek I									38

Die Gutachten wurden mit MAXQDA codiert und analysiert. Die 80 Gutachtendokumente bestehen nicht nur aus den eigentlichen Gutachten, sondern einige von ihnen (24) enthalten darüber hinaus die Gutachtenanträge sowie gegebenenfalls externe Gutachten, Berichte, Briefwechsel und Ähnliches. Insgesamt umfassen diese 80 Dokumente 3.330 Seiten, wobei 962 Seiten den Inhalt der Gutachten repräsentieren. Für die systematische Gesamtbetrachtung wurde es als relevant bewertet, die Gutachtenanträge in die Analyse einzubeziehen, da diese von anderen Akteurinnen und Akteuren als den Gutachtenverfassenden erstellt werden und somit potenziell unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunkte aufweisen können. Die Analyse bezieht sich in der Folge sowohl auf die Gutachten als auch auf die Gutachtenanträge. In der Ergebnisdarstellung wird zwischen diesen immer dann differenziert, wenn die Ergebnisse stark von denen der Gutachten abweichen. Nachfolgende zehn Hauptkategorien und „Fragen an das empirische Material“ wurden auf der Grundlage von Analyseschritt 1 und 2 deduktiv festgelegt und in Analyseschritt 3 erarbeitet.

1. Kategorie: (Selbst-)Reflexion stigmatisierende Effekte

In dieser Kategorie wird der Frage nachgegangen, ob die in den ersten beiden Analyseschritten vielfach thematisierten und problematisierten Stigmatisierungs-, Benachteiligungsrisiken etc. auch in den AO-SF-Gutachten diskutiert und dokumentiert werden. Dafür wurden die Textstellen codiert, die explizit stigmatisierende bzw. benachteiligende Effekte durch das AO-SF-Verfahren benennen oder in denen über diese reflektiert wird. Ein weiterer Aspekt ist die Betrachtung der eigenen Rolle der Gutachterinnen und

Gutachter im AO-SF-Verfahren hinsichtlich einer möglichen Stigmatisierung. Zusätzlich werden Textstellen berücksichtigt, die das Thema Stigmatisierung im weiteren Sinne ansprechen, auch wenn keine direkte Reflexion dazu erfolgt.

2. Kategorie: Kritik AO-SF-Ablauf

Die Kategorie bezieht sich auf Textstellen, die auch kritische Äußerungen zum AO-SF-Verfahren selbst bzw. zu den dort eingesetzten Methoden und den erzielten Ergebnissen enthalten könnten. Hierbei wurden auch Textstellen berücksichtigt, die das gesamte AO-SF-Verfahren als Ganzes kritisieren oder Schwachstellen und Probleme darin explizit kritisieren. Weiterhin wurde auch nach Textstellen gesucht, die Kritik an den Methoden zur Bestimmung eines Förderbedarfs und deren Wirksamkeit innerhalb des AO-SF-Ablaufs äußern. Dies könnte die Genauigkeit der verwendeten Messinstrumente oder die Eignung der Kriterien zur Identifizierung des Förderbedarfs umfassen. Die Kategorie greift auch, wenn Kritik an der Notwendigkeit eines AO-SF-Verfahrens zur Erhaltung von Ressourcen, insbesondere im Kontext eines Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas, aufgegriffen wird.

3. Kategorie: Systemische Kontextbedingungen

Diese Kategorie zielt darauf ab, die Frage zu klären, inwieweit die systemischen Kontextbedingungen, unter denen die Schüler*innen beschult und unterrichtet werden, in den Gutachten systematisch dokumentiert werden. In den ersten beiden Analyseschritten wurde sehr deutlich

herausgearbeitet, wie zentral es ist, im diagnostischen Prozess nicht nur den Blick auf die Schüler*innen, sondern auch auf die systemischen Kontextbedingungen zu werfen, um die bestehenden Problemlagen in den Schulen verstehen zu können, die einen besonderen Förderbedarf rechtfertigen würden. In diesem Zusammenhang wurden auch Anmerkungen zu schulischen Ressourcen codiert, darunter der Personalschlüssel. Auch das Lehr- und Schulkonzept könnte hier von zentraler Bedeutung sein, da sie Einblick in die systemischen Kontextbedingungen gewähren und entsprechend in dieser Kategorie codiert werden.

4. Kategorie: Unsicherheiten/ Unbestimmtheiten im Diagnoseprozess

Die Kategorie untersucht, welche Unsicherheiten und Unbestimmtheiten im Diagnoseprozess des AO-SF-Verfahrens genannt werden. Dafür wurden die Textstellen codiert, die darauf hinweisen oder konkret benennen, dass eine eindeutige Diagnose nicht möglich ist, oder dass die gestellte Diagnose mit Unsicherheiten bzw. Unstimmigkeiten behaftet ist. Es wurden auch die Textstellen berücksichtigt, die die Diagnose/den Diagnoseprozess/die Diagnosemethoden etc. hinsichtlich ihrer Aussagekraft kritisieren.

5. Kategorie: Ansatz Verstehende Diagnostik

In dieser Kategorie wurde der Frage nachgegangen, ob in den Gutachten ein diagnostischer Ansatz erkennbar ist, den man als verstehend bezeichnen kann.

In den Gutachten wurden jene Textstellen mit dieser Kategorie codiert, die das Verhalten der Schülerin oder des Schülers in einem Zusammenhang betrachten: 1. mit äußeren Umständen, 2. mit der eigenen Person (Gutachterin/Gutachter), 3. mit individuellen Erfahrungen, emotionalen Dynamiken und (unbewussten) Motivationen der Schülerin oder des Schülers. Weiterhin wurden auch die Textstellen codiert, die die subjektive Perspektive der Schülerin oder des Schülers in Bezug auf das Verhalten aufgreifen und versuchen, die Sinnkonstruktionen für das gezeigte Verhalten zu entdecken.

6. Kategorie: Inklusionsbezug

Diese Kategorie bezieht sich auf die Identifizierung von Textstellen, die auf das Thema Inklusion hinweisen, um herauszuarbeiten, ob auch inklusionspädagogische Perspektiven in den Gutachten erkennbar sind. Dafür wurden Textstellen codiert, die explizite Hinweise auf Inklusion und

inklusive Bildungsmaßnahmen bieten, wie „Schule des Gemeinsamen Lernens“, „Einsatz von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in Regelklassen“, „Sonderpädagogische Förderung“ sowie Verweise auf andere Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

7. Kategorie: Systemische Unterstützungsbedarfe

Die Kategorie bezieht sich auf die Identifizierung von Bedarfen und Anforderungen im schulischen Umfeld, die über die vorhandenen Ressourcen hinausgehen. Diese Bedarfe weisen darauf hin, dass die Schule zusätzliche Ressourcen benötigt, um effizient und effektiv arbeiten zu können. In diesem Zusammenhang wurden die Textstellen codiert, die einen Bedarf konkret benennen oder andeuten, dass die vorhandenen Ressourcen in der Schule möglicherweise nicht ausreichen, um bestimmte Aufgaben oder Herausforderungen zu bewältigen. Die Auswertung dieser Kategorie fließt nicht in die Darstellung in diesem Langgutachten ein, da hier keine substantiellen Erkenntnisse herausgearbeitet werden konnten. Dies hätte noch weiterer, tieferer Analysen bedurft.

8. Kategorie: Unterstützungsbedarf ESE konstruieren und legitimieren

Diese Kategorie beschäftigte sich mit der Fragestellung, wie der Förderbedarf für Schülerinnen und Schüler mit emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen (ESE) in den Gutachten konstruiert und legitimiert wird. In dieser Kategorie wurden Textstellen codiert, die verschiedene Aspekte dieses Prozesses beleuchten. Dazu gehören Abschnitte, die das als störend wahrgenommene Verhalten der betroffenen Schülerinnen und Schüler problematisieren, Förderbedarf explizit benennen und aus den gesammelten Informationen, wie Beobachtungen, Diagnostik und Besprechungen, ableiten. Die Auswertung dieser Kategorie fließt nicht in die Darstellung in diesem Langgutachten ein, da hier keine substantiellen Erkenntnisse herausgearbeitet werden konnten. Dies hätte noch weiterer, tieferer Analysen bedurft.

9. Kategorie: Bisherige Förderung

Die Kategorie bezieht sich auf die Fragestellung, welche schulische Förderung bereits im Vorfeld für die Schülerin oder den Schüler stattgefunden hat. Dementsprechend wurden die Textstellen codiert, die Informationen über schulische Förderung enthalten. Dabei wurden zwei Arten

von schulischer Förderung erfasst: Direkte schulische Fördermaßnahmen, die konkret für die Schülerin oder den Schüler geplant und durchgeführt werden (z. B. basierend auf einem Förderplan) und indirekte schulische Fördermaßnahmen, die dazu dienen, die Schülerin oder den Schüler im schulischen Kontext zu unterstützen (z. B. Lehr- oder Schulkonzept, Unterstützungsangebote an der Schule etc.). Die Auswertung dieser Kategorie fließt nicht in die Darstellung in diesem Langgutachten ein, da hier keine substanziellen Erkenntnisse herausgearbeitet werden konnten. Dies hätte noch weiterer, tieferer Analysen bedurft.

10. Kategorie: Wissenschaftliche

Prämisse AO-SF

Die Kategorie befasst sich damit, ob in den Gutachten deutlich wird, auf welchen wissenschaftlichen Prämissen das Verfahren der AO-SF basiert. Mit dieser Kategorie sollten Textstellen identifiziert werden, die darauf hinweisen oder deutlich benennen, ob etwa Diagnoseverfahren im Rahmen der AO-SF auf fundierten wissenschaftlichen Grundlagen beruhen. Die Auswertung dieser Kategorie fließt nicht in die Darstellung in diesem Langgutachten ein, da hier keine substanziellen Erkenntnisse herausgearbeitet werden konnten. Dies hätte noch weiterer, tieferer Analysen bedurft.

Ergebnisse der 3 Analyseschritte

Analyseschritt 1

Chronologie des wissenschaftlichen Forschungs- und Diskussionsstandes

Die folgenden Ausführungen dokumentieren die Analyseschritte. Die zentralen Analyseergebnisse werden vorgestellt. Die Ausführungen folgen dabei so weit wie möglich dem Wunsch des MSB nach einer prägnanten Darstellung ohne Qualitätsverlust.

In einem ersten Analyseschritt wurden auf der Basis von 24 wissenschaftlichen nationalen Texten zentrale Erkenntnisstände zum Thema AO-SF zusammengetragen. Die Auswahl konzentrierte sich insbesondere auf die Texte, die sich in einem kritischen wissenschaftlichen Diskurs mit der Frage nach der Rolle der AO-SF-Verfahren auseinandersetzten. Nachfolgend erfolgt die Darstellung dieser Erkenntnisse in ihrer Chronologie von 2006 bis zum Jahr 2023.

Den Anfang dieser Darstellung bildet der viel zitierte Text von Brigitte Kottmann (2006), Selektion in die Sonderschule: das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung, der schon zu diesem frühen Zeitpunkt der Integrations- bzw. Inklusionsdebatte im Land herausarbeiten konnte, dass wir es im Rahmen der Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs mit einem erheblichen Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma zu tun haben. Das Ende der Darstellung bildet die aktuell veröffentlichte Dissertation von Lisa Effelsberg (2023), die im Rahmen der Etikettierungsprozesse im Laufe des AO-SF-Verfahrens sechs Etikettierungsprozessstypen aus qualitativen Daten rekonstruieren konnte. Die gewonnenen Erkenntnisse deuten darauf hin, dass die Motivation von Lehrkräften und Schulen zur Einleitung eines AO-SF-Verfahrens nicht primär auf die in Aussicht gestellte bessere Förderung der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen ist.

Brigitte Kottmanns (2006) sehr frühe Arbeit im Kontext der Untersuchung der AO-SF-Verfahren bildete den Anfang einer Reihe von Arbeiten, die sich mit dem Phänomen des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas beschäftigten. In ihrer Arbeit konnte sie deutlich aufzeigen, dass es sich im Rahmen des Überweisungsverfahrens an eine Förderschule auf schulischer Ebene um einen Lösungsversuch des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas handelte, bei

dem die positiven und negativen Konsequenzen der Klassifizierung abzuwägen versucht wurden. Über das Stellen von Diagnosen versuchten Schulen an zusätzliche Ressourcen zu gelangen, insbesondere in Form von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. 2007 konnte Kottmann dann in einer Folgestudie aufzeigen, dass insgesamt 90 % der AO-SF-Verfahren auch zu einer Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf führten. Eine Zahl, die sich bis heute nicht geändert hat. Erst kürzlich stellte der Landesrechnungshof in NRW fest, dass nahezu alle Fördergutachten (95 %), die initiiert wurden, so auch beschieden wurden. Schon Kottmann konnte damit in ihrer Studie die Behauptung von Lehrkräften gegenüber Eltern anzweifeln, eine Überprüfung sei zunächst ganz unverbindlich (2007, S.102). Vielmehr stellt sie dar, dass Schulen durch die Kategorisierung und Etikettierung bestimmter Schülerinnen und Schüler aktiv an ihrer Benachteiligung beteiligt und dementsprechend auch mitverantwortlich sind. Ebenfalls konnte sie aufzeigen, dass die Benachteiligung bestimmter Gruppen – der sozial Schwachen, der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, der Jungen – durch das Verfahren sogar selbst hergestellt bzw. manifestiert wird (Kottmann, 2007, S.105). Die qualitative Analyse hat unter anderem deutlich gemacht, dass die Problematik des sonderpädagogischen Förderbedarfs auch in seiner starren Zuschreibung und der Ausschließlichkeit liege. Mit Bezug auf Gomolla und Radtke (2002, S.258) warnte Kottmann in diesem Zusammenhang davor, dass unscharfe Kriterien flexibel angewandt werden, was die Gefahr von institutioneller Diskriminierung durch Ermessensspielräume erhöhte (Kottmann 2007, S.105f.). Sie empfahl schon zu diesem frühen Zeitpunkt der Debatte, eine dringende Entkoppelung von Förderdiagnostik und Etikettierung auf der einen und Ressourcenvergabe auf der anderen Seite und damit auch eine Aufhebung der exklusiven Zuständigkeiten in der (Sonder-)Beschulung bzw. Förderung der Schülerinnen und Schüler (Kottmann, 2007, S.106).

Lisa Pfahl konnte in ihrer Arbeit an diese Erkenntnisse anknüpfen. In ihrer Forschung stellte sie fest, dass sowohl die Anzahl der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung als auch die Anzahl der Förderschülerinnen und Förderschüler kontinuierlich anstieg (Pfahl, 2011, S.114). Dabei gelte eine Lernbehinderung als ein Risiko, das durch (sonder-)pädagogische Diagnostik frühzeitig erkannt werden sollte (Pfahl, 2011, S.118). Die Bezeichnung „Lernbehinderung“ benenne eine negative Abweichung vom „normalen“ Standard (Pfahl, 2011, S.121). Mittels Segrega-

tion von Schülerinnen und Schülern mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf an Sonderschulen solle versucht werden, die Chancengleichheit dieser Schülerschaft zu gewährleisten (Pfahl, 2011, S. 231). Zentrales Ergebnis dieser Studie war jedoch, dass Förder-schülerinnen und Förderschüler im Statuswechsel Schüler*in—Berufstätige*r unter den gegebenen Bedingungen im Erlangen beruflichen Handlungsvermögens eher beeinträchtigt wurden. Die schulische Segregation sei dabei zugleich als Ursache und Motor der dauerhaften Benachteiligung und sozialen Ungleichheit der Sonderschülerschaft zu betrachten (Pfahl, 2011, S. 232). Dabei bestehe die individuelle Förderung an Sonderschulen für Lernbehinderte in einer Reduktion des Bildungsanspruchs in Umfang und Qualität und einer Ausrichtung auf die Vermittlung von eher praktischen Fähigkeiten (Pfahl, 2011, S. 234). Die angestrebte Chancengleichheit sei allein auf den schulischen Kontext bezogen und zielen auf individuelle Leistungs- und Lernerfolge ab, nicht jedoch auf die Kompensation sozialer, materieller und kultureller Ressourcendefizite benachteiligter Gruppen (Pfahl, 2011, S. 234). Die Studie zeigte eindeutig, dass die große Mehrheit der Schülerschaft von Lernbehindertenschulen aus armen, sozial benachteiligten Familien oder aus Kontexten „problembehafteter“ Familien stammte (Pfahl, 2011, S. 239). Damit konnte Lisa Pfahl aufzeigen, dass die schulische Selektion und Segregation von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen im Wesentlichen den Selbstselektionsprozess fördert: Sie begreifen sich im Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt als ‚anders‘ und ‚hilfsbedürftig‘; ihr schulisches und berufliches Handeln ist vorrangig auf Anpassung und Normalisierung ausgerichtet (Pfahl, 2011, S. 242). Somit nimmt die Kategorie Lernbehinderung am sonderpädagogisch organisierten Ort Schule ihren Ausgang.

Auch Benjamin Haas beteiligte sich mit einem viel zitierten Text an der Debatte um Dekonstruktion und Dekategorisierung im Kontext sonderpädagogischer Förderung (2012).

Seine These in diesem Zusammenhang lautet, dass im Kontext der inklusiven Schule neben der uneingeschränkten Bereitstellung systematischer Ressourcen und der Organisation einer subsidiären (Sonder-)Pädagogik, vor allem ein verändertes Selbstverständnis der (Sonder-)Pädagogik erforderlich sei (Haas, 2012, S. 404). Er kritisierte, dass sonderpädagogische Hilfen nach wie vor auf die Diagnose einer Behinderung oder eine spezifische Ausgangslage (sonderpädagogischer Förderbedarf) angewiesen seien (Haas, 2012, S. 407). Auch er sprach hier das von Brigitte Kottmann beschriebene Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma an. Er empfahl schon zu diesem Zeitpunkt den Verzicht auf klassifizierende Statusdiagnosen bei den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten, welche mit ca. 65% die größte Gruppe der förderbedürftigen Schülerinnen und Schüler darstellten (Haas, 2012, S. 408). Haas fragte zudem, ob es sinnvoll sei, die Sonderpäda-

gogik als eigenständige Disziplin zu sehen, wenn die Zukunft inklusiv gestaltet werden solle (Haas, 2012, S. 408). Er forderte dazu auf, die eigene präventive und inklusive Praxis hinsichtlich zukünftiger Differenzkonstruktionen zu reflektieren und die Legitimationskrise der Sonderpädagogik zu überwinden (Haas, 2012, S. 410).

Andreas Köpfer (2013) stellte diesem nationalen Diskurs um das Thema sonderpädagogische Förderung in inklusiven Kontexten eine internationale Perspektive an die Seite. Er untersuchte unterschiedliche Unterstützungsstrukturen in Teilen des kanadischen Schulsystems. Er kam im Rahmen dieses internationalen Vergleichs für das deutsche Bildungssystem zu der Einschätzung, dass die Ursache für die langsame Entwicklung im eigenen Land an dem stringent aufrechterhaltenen Förderverständnis in der deutschen Fachdiskussion liegen könnte. Hier überlagerten sich bildungspolitische und sonderpädagogische Argumentationslinien, die zumeist dafür plädieren, an der diagnostizierten Erhebung von Förderbedarf festzuhalten. Dies erhält wiederum das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma aufrecht, was nicht zuletzt die höchst fragwürdige Diskussion um die „Inklusionstauglichkeit“ von Schülerinnen und Schülern bestimmter Förderschwerpunkte schüre, die dem Konzept der Inklusion diametral entgegenstehe.

Vera Moser und Torsten Dietze (2015) gingen ebenfalls unterschiedlichen Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung nach. Der Beitrag konnte zeigen, dass sonderpädagogische Förderung in Deutschland historisch eng an die gutachterliche Feststellung von Förderbedarfen sowie an die Institution der Hilfs- bzw. Sonderschule geknüpft ist und dass die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit der Entkopplung von der Sonderschule kontinuierlich anstieg (Moser & Dietze, 2015, S. 75). Die Feststellung, Ausgestaltung und Messung sonderpädagogischer Förderung in inklusiven Schulen befinden sich seit dem Beginn der schulischen Integration in Deutschland in einem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, denn Ressourcen sollen sowohl einem individuellen Bedarf entsprechen als auch flexibel einsetzbar sein und darüber hinaus keine zusätzlichen Stigmatisierungseffekte erzeugen (Moser & Dietze, 2015, S. 95). Bei der Beobachtung der Entwicklungen in ausgewählten Ländern (z. B. Finnland, der Schweiz) wird deutlich, dass eine Kombination aus pauschalen und individuellen Zuweisungen allmählich zu einer Verschiebung hin zu verstärkten individuellen Feststellungen von Förderbedarfen führt, da diese mit größeren Ressourcenzuweisungen einhergehen (Moser & Dietze, 2015, S. 96). Aus dem Beitrag geht hervor, dass sich diese Lösungsansätze ebenfalls in einem breiteren gesellschaftlichen Kontext verorten lassen. Dieser Kontext ist gekennzeichnet durch eine problematische Zunahme der Anzahl sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler in nahezu allen westlichen

Ländern, begleitet von erheblichen regionalen Disparitäten. Gleichzeitig werden Fragen zur Kompensation anderer Formen von Benachteiligung diskutiert, wie soziale Herkunft oder Migrationshintergrund (Moser & Dietze, 2015, S. 96).

Die Arbeit von Klaus Klemm im Jahr 2015 im Auftrag der Bertelsmann Stiftung mit dem Titel „Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten.“ erregte erhebliche Aufmerksamkeit und Interesse. In seiner quantitativen Analyse konnte er nachweisen, dass es zwischen den Bundesländern unterschiedliche Diagnosestandards gibt, was sich in deutlich variierenden Förderquoten niederschlägt (Klemm, 2015, S. 34). Er stellte fest, dass der Anstieg inklusiver Beschulung in den Ländern bisher kaum zu einem Rückgang des Unterrichts in separierenden Förderschulen führte. Auch er erklärte die hohe Anzahl an Diagnosen damit, dass die Ressourcenverteilung bisher in der Regel an die Zahl der Schülerinnen und Schüler gekoppelt sei, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde (Klemm, 2015, S. 39). Er wies darauf hin, dass dieser Zusammenhang dazu führen könnte, dass von den allgemeinen Schulen vermehrt Diagnosen angestrengt werden, die Förderbedarfe bei Schülerinnen und Schülern begründen würden, um auf diese Weise die verfügbaren Lehrstellen an der einzelnen Schule zu erhöhen (Klemm, 2015, S. 39).

Christine Sälzer, Markus Gebhardt, Katharina Müller und Elena Paul beleuchteten den Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland und benennen ebenfalls, dass die Bildungslandschaft in Deutschland geprägt ist von einer breiten Vielfalt institutioneller Organisationsformen sowie Kriterien und Verfahren zur Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, da die Ausgestaltung dieser Prozesse den einzelnen Bundesländern überlassen ist (2015, S. 129). Diese Vielfalt in der Diagnosepraxis spiegelt sich unter anderem in den unterschiedlich hohen Förderquoten in den Bundesländern wider, die den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit der gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler anzeigen (Sälzer et al., 2015, S. 131). Der Prozess der Diagnostik des Förderbedarfs variiert ebenfalls zwischen den Bundesländern, wobei die Frage im Raum steht, ob die Diagnose so früh wie möglich oder erst später erfolgen sollte (Sälzer et al., 2015, S. 146). Vor diesem Hintergrund schlussfolgerten Sälzer et al., dass es einen Bedarf für eine bundesweit einheitliche Bündelung des diagnostischen Prozesses gibt, angefangen bei Verdachtsmomenten für einen sonderpädagogischen Förderbedarf bis hin zur Auswahl der geeigneten Schule. Obwohl die Ressourcen, die Infrastruktur und die Schulsysteme zwischen den Bundesländern variieren, könnte ein gemeinsames Modell, auf dem dieser Prozess basiert und von dem alle institutionellen Akteure bei ihren Handlungen ausgehen, von großem Nutzen sein (2015, S. 148).

Auch Anne Piezunka, Cornelia Gresch, Christine Sälzer und Anna Kroth beschäftigten sich mit der Bestimmung von sonderpädagogischem Förderbedarf (2016). Sie stellten fest, dass das Feststellungsverfahren nicht nur zur Festlegung von Förderzielen, sondern auch als Grundlage dient, um der einzelnen Schule schülerbezogene Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Der sonderpädagogische Förderbedarf sei als Ergebnis eines amtlichen Feststellungsverfahrens nicht zu verwechseln mit einer subjektiven Einschätzung durch Lehrkräfte (Piezunka et al., 2016, S. 204). Des Weiteren wurde gezeigt, dass die vorhandenen bundesweiten Studien unterschiedliche Definitionen und Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Behinderung und „sonderpädagogischem Förderbedarf“ nutzen (Piezunka et al., 2016, S. 207). Auch sie machten erneut auf das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma aufmerksam.

Im Jahr 2018 legte Klaus Klemm dann erneut einen Lagebericht zur inklusiven Beschulung in Deutschland vor. Es hat sich inzwischen gezeigt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Förderschulen besuchen, in Deutschland rückläufig ist. Im Jahr 2018 waren es gut 4 von 100 Schülerinnen und Schülern, die separat von Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf unterrichtet wurden. Im Schuljahr 2008/09, dem Jahr der Ratifikation der UN-Konvention, in der sich Deutschland zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet hat, waren es knapp 5 von 100 Schülerinnen und Schülern (Klemm, 2018, S. 4). Der im Bericht von 2016/17 angegebene Inklusionsanteil von 39,3% suggeriere einen Fortschritt, der in Wirklichkeit nicht stattgefunden habe. Tatsächlich hat sich der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen von 2008/09 bis 2016/17 lediglich um insgesamt 0,6 Prozentpunkte von 4,9% auf 4,3% verringert (Klemm, 2018, S. 17). Die Untersuchung der Exklusionsquoten in den verschiedenen Förderschwerpunkten zwischen 2008/09 und 2016/17 zeigt, dass nur in den beiden Bereichen „Lernen“ und „Sprache“ deutschlandweit eine Reduzierung der Exklusionsquoten stattgefunden hat. Klemm hielt in seinem Gutachten fest, dass Steigerungen des Inklusionsanteils bis 2012 fast ausschließlich auf den Ausbau der sonderpädagogischen Förderung zurückzuführen waren: Anteilig besuchten nicht weniger Schülerinnen und Schüler eine Förderschule, sondern mehr von ihnen bekamen einen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zugeschrieben.

Mai-Anh Boger und Annette Textor griffen diese Entwicklungen auf und konnten mit ihrem viel beachteten Beitrag mit Bezug auf diese Zahlen zeigen, dass die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs in einem komplexen Zusammenspiel von Kontextfaktoren und Zuschreibungsprozessen stattfindet (Boger & Textor, 2020, S. 234). Angesichts der beschriebenen statistischen Veränderungen stellt sich die offensichtlichste Frage, wie stark diese von den verschiedenen Modellen der Mittelvergabe in

den Bundesländern abhängig sind. Es bleibt festzuhalten, dass die Beschaffung von Ressourcen nach wie vor der am häufigsten genannte Anreiz ist, einen pathologisierenden Prozess einzuleiten (Boger & Textor, 2020, S. 236). Ein Ergebnis ihrer Betrachtungen war, dass der Anstieg der sonderpädagogischen Förderung häufig damit begründet wurde, dass die Ressourcen der Regelschulen für die individuelle Förderung (zunehmend) unzureichend seien und daher (zunehmend) weitere Ressourcen benötigt würden (Boger & Textor, 2020, S. 237).

Fraglich sei damit also, inwiefern das Beantragen staatlicher Fördermittel durch die Zuschreibung von Förderschwerpunkten in einem direkten Zusammenhang mit der sozialen Ungleichheit steht – zwischen denen, die sich diese Zusatzleistungen als Privathaushalte leisten können, und jenen, die nicht über diese finanziellen Mittel verfügen (Boger & Textor, 2020, S. 237). Die Schlussfolgerungen von Boger und Textor waren ebenfalls bemerkenswert. Gerade weil die Zuweisung eines Förderschwerpunktes zu diesem Zeitpunkt nicht zwangsläufig zu einer Ab- oder Umschulung führte, könnte es sein, dass Lehrkräfte diesen Schritt als weniger riskant ansahen (Boger & Textor, 2020, S. 238). Insgesamt kamen Boger & Textor zu dem Ergebnis, dass der zunehmende Gebrauch von Diagnosen nicht mehr hauptsächlich dazu diene, Schülerinnen und Schüler abzulehnen und zu segregieren, sondern vielmehr, um finanzielle Ressourcen zu erhalten, um eine umfassende und frühzeitige Unterstützung und Förderung zu ermöglichen (2020, S. 241).

Im Jahr 2020 veröffentlichte Klaus Klemm erneut eine Expertise im Auftrag der Bertelsmann Stiftung und bestätigte abermals, dass die Feststellung eines Förderbedarfs bei Schülerinnen und Schülern in den allgemeinen Schulen für diese Schulen zusätzliche Ressourcen bedeuten würde. Dies führte zu einem „falschen“ Anreiz in der Steuerung (Klemm, 2020, S. 27). Zur Vermeidung der hier skizzierten Problematik sei in den vergangenen Jahren eine Reihe von Bundesländern dazu übergegangen, die bisherige Praxis der Zuweisung von Personalressourcen an die Schulen umzustellen (Klemm, 2020, S. 27). So wird derzeit in Nordrhein-Westfalen eine Umstellung der Zuweisung von Personalressourcen an den Schulen des Gemeinsamen Lernens vollzogen. Einstweilen erhalten die inklusiv arbeitenden Grundschulen zusätzliche Personalressourcen budgetiert (Klemm, 2020, S. 32).

Im selben Jahr erörterten Phillip Neumann und Birgit Lütje-Klose in ihrem Beitrag, ob diagnostische Konzepte – und wenn, welche – in einem inklusiven Schulsystem umgesetzt werden können und sollten, und welche Konsequenzen sich daraus für die Erforschung inklusiver Modelle und Praktiken ergeben. Auch sie stellten fest, dass den amtlichen Feststellungsverfahren in den Bundesländern unterschiedliche Diagnoseverfahren zugrunde liegen, und

die sonderpädagogische Förderung mit unterschiedlichen Maßnahmen erfolgt (Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 6).

Sie konstatierten auch, dass sich durch das Spannungsfeld zwischen den Vorteilen der Gewährung besonderer Hilfen und Leistungen für bedürftige Schülerinnen und Schüler einerseits und dem Bewusstsein für damit verbundene Stigmatisierungsrisiken andererseits für Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung ein belastender innerer Aushandlungsprozess ergibt. Es falle diesen in ihrer Doppelrolle als Lehrkräfte und Fördernde sowie als administrativ beauftragte Professionelle zur Begutachtung offenbar nicht leicht, diesem Auftrag nachzukommen (Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 8). Neumann und Lütje-Klose stellten fest, dass der Fokus auf der Qualität der Diagnoseprozesse liegen müsste. Der Beitrag betont, dass Diagnostik ein Instrument ist, das seine Auswirkungen je nach den Theorien, Konzepten und praktischen Möglichkeiten entfaltet, die von denen genutzt werden, die dieses Instrument in verschiedenen Kontexten verwenden. Deshalb könne über die Qualität von Diagnostik auch nur nachgedacht werden, wenn die Verwertungszusammenhänge und die dort herrschenden und leitenden Theorien über Lernen und Entwicklung, Erziehung und Bildung immer wieder zur Sprache kämen (Neumann & Lütje-Klose, 2020, S. 22).

Gasterstädt et al. (2020) untersuchten, ob die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als ein Akt der institutionellen Diskriminierung zu verstehen sei. In Bezug auf die ansteigenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf im Land fanden Gasterstädt et al. empirische Hinweise darauf, dass diese Zuschreibung und die daran anschließende besondere Behandlung nicht geeignet seien, um Diskriminierung entgegenzuwirken, sondern eher dazu neigten, diese zu reproduzieren. Dazu trugen zahlreiche Umstände bei. Sie identifizierten unklare und regional verschiedene Klassifikationskriterien und die „Fiktion“ einer nach „Intelligenz- und Leistungshomogenität kategorial zusammengesetzte[n] [Schülergruppe] mit Behinderungen“. Ihre Untersuchung ergab Hinweise darauf, dass sozio-ökonomische Faktoren einen Einfluss darauf haben können, ob Schüler als „Sonderschüler“ eingestuft werden oder nicht. Sie beschrieben fehlende wissenschaftliche Nachweise der „Effizienz im Sinne belegter Schulleistungsvorteile von Sonder- gegenüber Regelschulen“. Die Klassifikation ‚behindert‘ bewirke negative Selbstzuschreibungen, die insbesondere auch aus der Perspektive der später entstandenen Disability Studies thematisiert wurden. Auch seien die Inhalte der sonderpädagogischen Diagnostik in den gesetzlichen Vorgaben der Bundesländer sehr unterschiedlich definiert. Deutliche Unterschiede bestünden bezüglich der Zielsetzung einer Förderdiagnostik sowie eines Einbezugs des Umfeldes in das Gutachten. Darüber hinaus zeigte ihre Arbeit auch, dass nicht nur die unterschiedlichen Förderquoten,

sondern auch die hohe Varianz der Verfahren in den Bundesländern auf die „systematische [...] Zufälligkeit der Vergabe des Labels ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘“ bzw. die „Fiktion“ einer homogen zusammengesetzten Schülerinnen- und Schülergruppe mit sonderpädagogischem Förderbedarf hinweise. Im Vergleich der Verfahren wurde auch deutlich, dass dabei die Expertise der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung zentral sei. Ihre Gutachten, Stellungnahmen oder Berichte hätten stark orientierende Funktion für das weitere Verfahren. Damit bleibe die Perspektive der Sonderpädagogik eine sehr machtvolle.

Auch Sebastian Steinmetz, Michael Wrase, Marcel Helbig und Ina Döttinger untersuchten die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Dabei stellten sie im Jahr 2021 fest, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen sich zwischen 2009 und 2018 bundesweit nur um 0,4 Prozentpunkte von 4,8% auf 4,4% verringert hatte; im selben Zeitraum sei die Inklusionsquote aber um 2 Prozentpunkte von 1,1% auf 3,2% angestiegen. Insgesamt hat sich somit die Quote der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stark erhöht; diese ist zwischen 2009 und 2017 von 6% auf 7,5% gestiegen (KMK 2020, eigene Berechnungen) (Steinmetz et al., 2021, S.116). Auch sie erklärten den Anstieg der Förderquote im Wesentlichen damit, dass die allgemeinen Schulen sowie die Förderschulen, bzw. die zur Feststellung berufenen Stellen, einer wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern einen sonderpädagogischen Förderbedarf attestieren. Das Thema der sonderpädagogischen Diagnostik geriet somit erneut in den Blick.

Einzelne Autorinnen und Autoren plädierten entweder dafür, die Diagnostik an unabhängige Gutachterinnen und Gutachter zu verlagern, deren Tätigkeit engmaschig kontrolliert würde (z. B. Mand, 2002), oder forderten generell einen Verzicht der aufwendigen formalen Feststellungsverfahren, die mit einem inklusiven Schulsystem als nicht vereinbar erachtet wurden. Mit dem Verzicht auf ein förmliches Feststellungsverfahren verbinde sich die Vorstellung, Stigmatisierungs- und Diskriminierungsprozesse bei betroffenen Schülerinnen und Schüler zu mildern und die missbräuchliche Etikettierung von Schülerinnen und Schülern zum Zwecke der Ressourcenbeschaffung oder des Selbsterhalts von Einrichtungen zu verhindern (Steinmetz et al., 2021, S.150).

In seiner Monografie konstatierte Klemm erneut, dass die Feststellung eines Förderbedarfs bei Schülerinnen und Schülern in den allgemeinen Schulen für diese Schulen eine zusätzliche Ressource bedeutete und somit ein ‚falscher‘ Steuerungsanreiz geschaffen wurde (Klemm, 2021, S. 30). Zur Vermeidung der wiederholt skizzierten Problematik ging dann eine Reihe von Bundesländern dazu über,

die bisherige Praxis der Zuweisung von Personalressourcen an die Schulen umzustellen: Während bis dahin für die einzelnen Förderschwerpunkte Schüler-je-Stellen-Relationen festgelegt wurden und die Stellenzuweisung aufgrund der Zahl der Schülerinnen und Schüler der einzelnen Förderschwerpunkte und der festgesetzten Relationen – also schülerbezogen – erfolgte, werden in den drei Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie in Nordrhein-Westfalen, im Saarland und in Schleswig-Holstein die Personalressourcen für den inklusiven Unterricht systemisch zugewiesen (Klemm, 2021, S. 30).

Janka Goldan und Michael Grosche (2021) untersuchten Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. Mit Bezug auf Katzenbach (2015) stellten sie fest, dass die Bedarfe über die Schuljahre, Förderorte, Förderschwerpunkte, Bundesländer und auch Kommunen hinweg erheblich variierten, sodass Katzenbach (2015, S. 38) von einer „systematischen Zufälligkeit der Vergabe des Labels ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘“ sprach. Da die Kriterien zur Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarfe „nur vage bestimmt“ seien (Orthmann Bless, 2015, S. 97), entstehe ein Ermessensspielraum, der den Einfluss weiterer Faktoren auf die Feststellung von Förderbedarfen begünstige (Goldan & Grosche, 2021, S. 694). Bei der formalen Feststellung des Bedarfs sonderpädagogischer Förderung handelt es sich um einen administrativen Prozess, an dem von der Einleitung des Verfahrens bis zur Entscheidung über einen vorhandenen Förderbedarf unterschiedliche Akteure (z. B. Schulamt, Lehrkräfte der Regel- und Förderschulen, Eltern) beteiligt sind. Dieser münde dann in eine Entscheidung, ob ein Förderbedarf vorliege oder nicht. Das Verfahren unterscheidet sich nicht nur auf Ebene der Bundesländer (für NRW regelt dies die Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung, kurz: AO-SF), sondern ist z. T. auch auf Ebene der Schulaufsichtsbehörden unterschiedlich geregelt (Neumann & Lütje-Klose, 2020). Daneben binde der Begutachtungs- und Entscheidungsprozess ein erhebliches Maß an Zeit und Ressourcen (Iskenius-Emmler et al., 2003). Die Hypothese, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem formal diagnostizierten Förderbedarf an Grundschulen höher sei, je geringer die Distanz zur nächsten Förderschule ausfällt, konnte in der vorliegenden Studie bestätigt werden: Erhöht sich die räumliche Distanz zur nächsten Förderschule um einen Kilometer, sinke der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf (Goldan & Grosche, 2021, S. 708).

Schon 2021 formulierten Goldan und Grosche, dass an dieser Stelle Ideen und Maßnahmen zu entwickeln wären, welche entweder die Feststellungsverfahren durch standardisierte Kriterien objektiver gestalten oder zeigen, wie schulische Inklusion so umgesetzt werden kann, dass for-

male Feststellungsverfahren – bei ausreichender Versorgung mit Ressourcen – obsolet würden (Goldan & Grosche, 2020, S. 710).

Justin J. W. Powell, Lisa Pfahl und Jonna M. Blanck betonen in ihrem Beitrag (2022), dass sonderpädagogische Förderung benachteiligte, beeinträchtigte und behinderte Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernen und in ihrer sozialen Entwicklung eigentlich unterstützen sollte. Mittels sonderpädagogischer Förderung sollten sie zusätzliche Aufmerksamkeit und Ressourcen erhalten, damit sie Bildungsziele erreichen können und ihnen die Teilhabe in der Schule und in der Gesellschaft ermöglicht wird (Powell et al., 2022, S. 940). Zugleich stelle das Klassifizieren von Schülern und Schülerinnen einen Mechanismus dar, an den die Vergabe von Ressourcen und die Gewährung von Rechten in Bildungseinrichtungen geknüpft seien. Hier bezogen sich Powell et al. auch auf die weiter oben zitierte frühe Arbeit von Brigitte Kottmann (2006). Der Prozess der Klassifizierung von Schülergruppen hat somit eine Schlüsselrolle für die Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern. Auf der Schulebene wird dies als „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ bezeichnet (Füssel & Kretschmann, 1993), da die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen bislang überwiegend durch eine Klassifikation der Schüler und Schülerinnen legitimiert werden muss, die eine Herabsetzung bedeutet. Im deutschen sonderpädagogischen Fördersystem stellt in der Regel die Förderschule den Ort dar, an dem zusätzliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Mit der Klassifizierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geht deshalb regelmäßig eine Stigmatisierung der betroffenen Personen einher (Powell et al., 2022, S. 942). Die Feststellungsverfahren des sonderpädagogischen Förderbedarfs werden von Lehrkräften, Ärzten/Ärztinnen und Psychologen/Psychologinnen vorgenommen. Diese zeitaufwendigen Verfahren setzen in der Regel erst nach größeren Leistungsrückständen der Schüler und Schülerinnen ein und bringen größtenteils nach erfolgter Förderschulüberweisung eine zusätzliche Ressourcenzuwendung mit sich. Darin besteht eine ‚doppelte Diskriminierung‘ dieser Schülerinnen und Schüler. Die Verfahren sind nicht ‚ergebnisoffen‘ und lassen die Möglichkeit einer besonderen Förderung in der allgemeinen Schule, wie das Erstellen eines individuellen Lehrplans, meist ungenutzt (Kottmann, 2006, zit. n. Powell et al., 2022, S. 942).

Lisa Marie Wolf und Torsten Dietze (2022) boten einen Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. Sie stellen fest, dass sonderpädagogische Diagnostik nicht nur aus einer inhaltlichen Perspektive betrachtet werden sollte, die sich auf den Förderschwerpunkt bezieht, sondern auch aus einer organisatorischen Sicht. Die organisatorischen Rahmenbedingungen spielen eine entscheidende Rolle bei der praktischen Umsetzung der sonderpädagogischen Dia-

gnostik als pädagogische Tätigkeit (Wolf & Dietze, 2022, S. 325). Des Weiteren wiesen sie mit Bezug auf Hartke et al. (2021) auf einige Herausforderungen der sonderpädagogischen Diagnostik hin, wie eine häufig geringe diagnostische Güte, eine unzureichende Erfassung von Veränderungen und die geringe Relevanz der erstellten Gutachten für die Förderung. Auch Wolf und Dietze deuteten kritisch auf das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma hin, das mit diesen Verfahren verbunden ist (2022, S. 326).

Birgit Lütje-Klose und Phillip Neumann (2022) machten in ihrem Beitrag aus einer inklusionspädagogischen Perspektive auf die Kritik aufmerksam. Sonderpädagogische Diagnostik werde teils als widersprüchlich zu der Idee einer inklusiven Schule markiert und insbesondere dann problematisiert, wenn standardisierte Verfahren eingesetzt werden, welche von manchen Autorinnen und Autoren gar als ‚subjektfeindlich‘ und im Widerspruch zu den Zielen einer inklusiven Pädagogik wahrgenommen werden (z. B. Jantzen, 1990; Ziemer, 2015) (Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 46). Lütje-Klose und Neumann nahmen die Daten der Bildungsberichte der Jahre 2014 bis 2020 in den Blick und verwiesen auf den – in regelmäßig publizierten Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung in Deutschland offenbarten – sukzessiven Anstieg der Förderquoten, d. h. des Anteils an Schülerinnen und Schülern mit zugewiesenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an allen Schülerinnen und Schülern (Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 48). Demnach ist die sonderpädagogische Statusdiagnostik mit ihrer Funktion der Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten Schultypen bzw. Bildungsgängen oder auch der Generierung zusätzlicher Ressourcen als Teil der Allokationsfunktion von Schule im Sinne Fends (2008) zu betrachten (Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 53). Auch von sonderpädagogischen Lehrkräften wird ein „Unbehagen“ an der Feststellungsdiagnostik geäußert (Eggert, 2007), insbesondere vor dem Hintergrund der drohenden Stigmatisierungsrisiken des Förderschulbesuchs mit Konsequenzen für die gesamte Schullaufbahn und den weiteren Lebensweg (z. B. Pfahl, 2011; van Essen, 2013) (Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 53). Dieser Hintergrund gilt als eine der zentralen Herausforderungen bei der Bearbeitung inklusionsbezogener Probleme in der Schule. Das Dilemma besteht darin, dass ein weitgehender Verzicht auf die Kategorisierung als sonderpädagogisch unterstützungsbedürftig nicht nur die Ressourcenallokation erschwert, sondern damit eventuell die Möglichkeiten der zusätzlichen Förderung einschränkt und auch die Kommunikation der Professionellen untereinander sowie mit den Eltern weniger transparent erfolgt (Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 54). Lütje-Klose und Neumann kommen zu dem Schluss, dass die Statusdiagnostik, die im Kontext sonderpädagogischer Förderbedarfe in der Regel dazu führt, dass Schülerinnen und Schüler dauerhaft etikettiert werden, letztendlich nicht so sicher ist, wie es das Etikett suggerieren könnte. Mit Bezug auf Sälzer, Gebhardt, Müller

& Pauly (2015), konstatierten auch sie, dass Standards für die Feststellung von Förderbedarfen regional und bundeslandspezifisch sehr unterschiedlich festgelegt werden und ihre Umsetzung meistens den Einzelpersonen bei der Begutachtung und der Entscheidung über die Vergabe von Ressourcen zur sonderpädagogischen Unterstützung obliegt (de Terra, 2018) (Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 55 f.).

In ihrem 2023 veröffentlichten Artikel kamen Dworschak et al. zu dem Ergebnis, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf bzw. sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf – ungeachtet der berechtigten Kritik im Kontext von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen – als schulrechtliche Kategorie bis heute in den meisten Bundesländern und Förderschwerpunkten die formale Grundlage zum Erhalt sonderpädagogischer Förderung bzw. Unterstützung darstellt. Sie fragten, wie der sonderpädagogische Förderbedarf und die Kriterien zu dessen Feststellung definiert sind und leiten von den regional different ausfallenden Förderquoten ab, dass regional unterschiedliche Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vorliegen. Sie wiesen darauf hin, dass die bisherige Quellenlage in dieser Angelegenheit unzureichend ist und auch die Schulgesetze meistens nur einen groben Rahmen für den Feststellungsprozess vorgeben (Dworschak et al., 2023, S. 62).

Nach Birgit Lütje-Klose, Grischa Strieber, Sandra Grüter, Elke Wild (2023) wird das Thema der Verdeckung im Kontext theoretischer Überlegungen zur schulischen Inklusion bislang nicht explizit thematisiert. Gleichwohl werden Ambivalenzen und Widersprüche zwischen normativen Anforderungen etwa an die gleichberechtigte Partizipation aller mit ihren praktischen Umsetzungsschwierigkeiten sowie deren Verdeckung schon seit den Anfängen inklusionspädagogischer Theoriebildung kritisch diskutiert, unter anderem im Rahmen der diesem Beitrag zugrunde gelegten Theorie integrativer Prozesse. Das betrifft insbesondere Fragen der Diagnostik und Zuweisung sonderpädagogischer Labels, die für die Gewährung besonderer Förderressourcen und die Planung gezielter Unterstützungsmaßnahmen aufgrund begrenzter Ressourcen als notwendig erachtet werden, mit denen aber zugleich Stigmatisierungsrisiken der betroffenen Schülerinnen und Schülern wie auch ihrer Eltern einhergehen (Lütje-Klose et al., 2023, S. 181). Die Frage nach den diagnostischen Prozessen und Strukturen, die einerseits formal-rechtlich zur Zuweisung eines sonderpädagogischen Förder- bzw. Unterstützungsbedarfes führen und andererseits die Förderplanung und Umsetzung von Fördermaßnahmen bestimmen, ist dabei von besonderem Interesse, weil hier formale und informelle Mechanismen wirksam werden, die normativ dem Anspruch gemeinsam zwischen Schulpersonal und Eltern erfolgreicher Festlegungen zum Wohle des einzelnen Kindes verpflichtet sind (Lütje-Klose et al., 2023, S. 193).

Kritische Befunde zur Beteiligung von allgemeinen Lehrkräften an der Feststellungsdiagnostik zeigen jedoch, dass diese Aufgabe in der Praxis nach wie vor Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung weitgehend eigenständig übernehmen, und so stellen sich die Fragen, ob und wie diagnostische Entscheidungen in der Praxis von den Beteiligten tatsächlich unter Einbeziehung verschiedener Perspektiven bestimmt werden, welche Hierarchisierungen dabei zum Tragen kommen und welche theoretischen Ansätze geeignet sind, ein damit ggf. verbundenes Verdeckungsgeschehen beschreibbar und erklärbar werden zu lassen (Lütje-Klose et al., 2023, S. 194).

Lisa Effelsberg (2023) konstatierte in ihrer Dissertation, dass die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland grundsätzlich im Zusammenhang mit dem Konzept von speziellen Bildungsangeboten und zusätzlicher Förderung stehe. Die Diagnostik eines eventuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs ist gesetzlich vorgeschrieben, um als Schülerin und Schüler spezielle institutionelle Förderangebote in Anspruch nehmen zu können (Effelsberg, 2023, S. 9). Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern, was sich insbesondere in den Zuweisungen von sonderpädagogischen Förderschwerpunkten bei Schülerinnen und Schülern zeigt (Effelsberg, 2023, S. 9). Diese Verbindung zwischen Etikettierung und Ressourcenzuweisung scheint darauf zurückzuführen zu sein, dass Schülerinnen und Schülern ein Förderbedarf zugeschrieben werden muss, um zusätzliche Ressourcen für ihre Förderung zu erhalten (Norwich, 2008, S. 70, zit. n. Effelsberg, 2023, S. 12). Das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma kann daher eine Ursache für den Anstieg der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit zugewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf sein. Solange die Ressourcenbeschaffung von der Etikettierung von Schülerinnen und Schülern abhängt, könnte es für eine Institution systematisch sinnvoll sein, so viele Schülerinnen und Schüler wie möglich zu etikettieren (Heimlich, 2016, S. 122, zit. n. Effelsberg, 2023, S. 12). In ihrer Dissertation rekonstruierte Effelsberg die lehrkraftseitigen Gründe und Motive der Entscheidung für die Initiierung eines Zuweisungsprozesses des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderbereich **Emotionale und soziale Entwicklung**, und fasste diese durch sechs motivationale Lagen zusammen: Entlastung von Verantwortung, Wiedererlangen von Handlungskontrolle, Generierung von (sonder-)pädagogischen Ressourcen, Schonraumerstellung, Inanspruchnahme eines pädagogischen Machtinstruments und Verifikation durch eine Abweichungskategorie (Effelsberg, 2023, S. 191). Des Weiteren arbeitete sie elf Spezifika von Etikettierungen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderbereich **Emotionale und soziale Entwicklung** heraus: 1. Etikettierung als expertokratische Delegation, 2. Etikettierung zur Bewahrung der Pädagogik als eine ‚Normalpädagogik‘, 3. Etikettierung zur Erhöhung des Wohlbefindens der Schülerinnen und

Schüler, 4. Etikettierung unter der Förderlogik, 5. Etikettierung als Stellvertretertum, 6. als pädagogische Handlungen zur politischen Einmischung, 7. als spezifische Relationierung von Selbst und Anderen, 8. Etikettierung unter dem Einfluss des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas, 9. als Selbsterhalt eines Faches, 10. als Beitrag sozialer Ungleichheit sowie 11. Als Legitimation der schulischen Akteure für die Etikettierungsprozesse (Effelsberg, 2023, S.231). In ihrer Arbeit präsentierte Lisa Effelsberg eine differenzierte Analyse der Etikettierungsprozesse und verdeutlichte, dass die Motivation hinter diesen Prozessen nicht allein auf die damit verbundenen Ressourcen zurückzuführen ist, sondern dass es vielfältige Ursachen dafür gibt.

Abschließend lässt sich als zentrales Ergebnis des Analyseschrittes 1 dieses Teilgutachtens festhalten, dass hier fast 20 Jahre (empirische) Forschungen zu immer wieder gleichen Ergebnissen gekommen sind. Man fragt sich, wenn Brigitte Kottmann bereits in ihrer Dissertation 2006 darauf aufmerksam machte, dass die Gutachtenpraxis dazu beitrage, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf weiter steigt, warum es noch all der weiteren Studien bedurfte, **um etwa dieses Gutachten für NRW in Auftrag zu geben**. Dabei lässt sich überdies festhalten, dass wir es hier mit einem bundesweiten Problem der Qualität bzw. der Sinnhaftigkeit dieser Praxis zu tun haben. So stellte Lisa Effelsberg in der hier zuletzt ausgewerteten Arbeit sogar fest, dass Lehrkräfte die Verfahren nicht in erster Linie vorantreiben, um Schülerinnen und Schüler zu einer besseren Förderung zu verhelfen, sondern sie nutzen sie z. B. auch, um sich von Verantwortung zu entlasten, Handlungskontrolle wiederzuerlangen oder um (sonder-)pädagogische Ressourcen zu generieren. Ob die Gutachtenpraxis Schülerinnen und Schülern dann auch zu einer besseren Förderung verhilft, ist unseres Wissens nach in keiner Weise wissenschaftlich nachzuweisen. Dieser Umstand ist einigermaßen verblüffend, wissen wir doch, wie viele Ressourcen die Erstellung dieser Gutachten in Anspruch nimmt. Mit dieser Frage haben wir uns dann in Analyseschritt 2 an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Land gewandt, die über das nötige Wissen verfügen müssten. Allesamt sind sie – zum Teil über viele Jahre – mit der wissenschaftlichen Bearbeitung der AO-SF-Verfahren im Land befasst.

Analyseschritt 2

Interviews mit Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft

Die Interviews mit den Expertinnen und Experten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018). Es wurden 531 Zuordnungen vorgenommen.

Die Interviews geben dabei Auskunft zu fünf übergreifenden Themenkomplexen:

Tabelle 5

Übersicht der fünf Themenkomplexe und die Anzahl der Zuordnungen

Themenkomplex	Anzahl der Zuordnungen
1. Grundlegende Überlegungen	72
2. Würdigung der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren	19
3. Ursächliche systemische Faktoren für den Anstieg der AO-SF-Verfahren und Eigenlogik	132
4. Systemische Problemlagen durch den Anstieg und die Eigenlogik der AO-SF-Verfahren	124
5. Systemische Impulse zur Neuausrichtung der AO-SF-Gutachten in NRW	184

Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse zu den fünf Themenbereichen möglichst prägnant vorgestellt.

1. Grundlegende Überlegungen

Die Interviews geben den wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu sonderpädagogischen Feststellungsverfahren in einer systemischen Perspektive wieder. Dabei ergeben sich aus Sicht der wissenschaftlichen Expertinnen und Experten einige grundlegende Überlegungen zu der derzeitigen systemischen Ausgestaltung der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren und dem nordrhein-westfälischen AO-SF-Verfahren im Speziellen. Die Interviews mit den Expertinnen und Experten zeigen auf, dass das AO-SF-Verfahren im Schul- und Bildungssystem eine zunehmend bedeutsame Funktion einnimmt. Mit den AO-SF-Verfahren wird fortwährend eine grundlegende Differenzsetzung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf im Bildungssystem hergestellt, aufrechterhalten und legitimiert. Diese Differenzsetzung ist nach Einschätzung der wissenschaftlichen Expert*innen extrem wirkmächtig auf allen Ebenen des Schul- und Bildungssystems. Es werden zentrale bildungspolitische, administrative und pädagogische Entscheidungen in Anlehnung an die Differenzsetzung auf den unterschiedlichen Ebenen des Schul- und Bildungssystems getroffen (z. B. Einrichtung von sonderpädagogischen Lehramtsstudiengängen und sonderpädagogischen Disziplinen/Professuren etc. an den Hochschulen, Erhalt des Förderschulsystems und unterschiedlicher Förderschulformen/Bildungsgänge/-abschlüsse für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, Ressourcenplanung und -zuweisung von sonderpädagogischem und weiterem Personal).

Die enge Kopplung dieser zentralen bildungspolitischen, administrativen und pädagogischen Entscheidungen an die Feststellung eines Förderbedarfs führt nach Ansicht der Expertinnen und Experten dazu, dass eine Veränderung in der Anzahl der Feststellungen sonderpädagogischer Förderbedarfe massiv zurückwirkt in das gesamte Schul- und Bildungssystem und Negativspiralen entstehen. Zum Beispiel führt derzeit der Anstieg von sonderpädagogischen Förderbedarfen zu einem Anstieg von benötigtem sonderpädagogischen Personal und zu einem massiven Ausbau der sonderpädagogischen Lehramtsstudiengänge an den Universitäten, die langfristig systemisch eine Stärkung der sonderpädagogischen Förderung im System bedingen und nach Ansicht der Expert*innen zukünftig wiederum einen Anstieg von Attestierungen sonderpädagogischer Förderbedarfe nahelegen.

Diese enorme Wirkmacht der Feststellungsverfahren im Schul- und Bildungssystem steht nach Ansicht der Expert*innen in einer starken Diskrepanz zu den wissenschaftlichen Erkenntnissen. Empirische Studien deuten seit vielen Jahren wiederholt auf zentrale Problemkomplexe hin (siehe Analyseschritt 1). Die aktuelle Konzeption der Feststellungsverfahren im Schul- und Bildungssystem ist nach Ansicht der interviewten Wissenschaftler*innen Teil der zahlreichen aktuellen Problemlagen und nicht deren Lösung (s. u.). Selbst aus historischer Perspektive lässt sich nach Ansicht der Expertinnen und Experten die Kontingenz der Entwicklung hin zum heutigen AO-SF-Verfahren verstehen, aber letztlich eher kritisch bewerten als wissenschaftlich begründen.

2. Würdigung der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren

Die Expert*innen heben in den Interviews mit Blick auf die AO-SF-Verfahren positiv hervor, dass durch die Verfahren individuelle Kompensationsleistungen für Schülerinnen und Schüler, die von Behinderung und Benachteiligung betroffen oder bedroht sind, systemisch angelegt sind. Es wird darauf hingewiesen, dass die grundlegende Idee einer Verteilung der Ressourcen und Kompetenzen im Schul- und Bildungssystem zugunsten der unterschiedlichen Anspruchsgruppen, die von Behinderung und Benachteiligung betroffen oder bedroht sind, dem Anspruch einer qualitativ hochwertigen Bildung und auch dem Rechtsanspruch auf Inklusion grundsätzlich entspricht. Die systemische Grundlegung einer personalen Orientierung an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, die von Behinderung und Benachteiligung betroffen oder bedroht sind, ist gerade angesichts der aktuellen Krisen im Schul- und Bildungssystem aus Sicht der Expert*innen zentral. Gleichzeitig machen die Interviewten im selben Atemzug deutlich, dass die Art und Weise der derzeitigen Ausgestaltung

der Verteilung von Ressourcen und Kompetenzen im Schul- und Bildungssystem zugunsten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf grundlegend verändert und dringend durch eine systemische Schulentwicklungsperspektive ergänzt werden muss. Es wird verdeutlicht, dass die Gewährung von angemessenen Unterstützungsmaßnahmen im Schul- und Bildungssystem für Schülerinnen und Schüler, die von Behinderung und Benachteiligung betroffen oder bedroht sind, nicht gleichzeitig mit Etikettierungs-, Stigmatisierungs-, Benachteiligungs- und Exklusionsrisiken einhergehen darf. Bezug nehmend auf die umfangreiche Forschungslage wird derzeit von den Expertinnen und Experten durchaus grundlegend bestritten, dass sich die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eher positiv als negativ auf die Bildungs-, Berufs- und Lebenswege der jeweiligen Schülerinnen und Schüler auswirkt. In jedem Falle wird eine grundlegende Transformation der bestehenden Kulturen, Strukturen und Praktiken in den sonderpädagogischen Feststellungsverfahren eingefordert. Es wird darauf verwiesen, dass sich die derzeitigen Feststellungsverfahren sowohl für die Schülerinnen und Schüler als auch für die Professionellen auf den unterschiedlichen Ebenen des Schul- und Bildungssystems vielfach nicht positiv auf ihre Arbeit auswirken und sich auch als ökonomisch ineffizient erweisen.

3. Ursächliche systemische Faktoren für den Anstieg der AO-SF-Verfahren und Eigenlogik (95 % bewilligte Gutachten)

Zentraler Anlass des Prüfgutachtens und des Teilprojektes 2 war es, ein Verständnis für die Ergebnisse des Landesrechnungshofes zu erhalten und dabei insbesondere auf das Zusammenspiel der Systeme des Gemeinsamen Lernens und des Förderschulsystems einzugehen (siehe Auftrag oben). Dementsprechend wurde durch die Interviews mit den Expertinnen und Experten auch herausgearbeitet, welche systemischen Faktoren ursächlich für den Anstieg der sonderpädagogischen Förderbedarfe in Nordrhein-Westfalen sind und wie es dazu kommt, dass 95% der Gutachten so bewilligt werden wie beantragt.

Von den wissenschaftlichen Expertinnen und Experten wird hervorgehoben, dass die steigenden Anzahlen und hohen Raten der Bewilligung nicht (allein) aus einem Anstieg der Förderbedürftigkeit aufseiten der Schülerinnen und Schüler erklärt werden können. Auch mit dem Fingerzeig auf die Differenzen zu anderen Bundesländern und zu anderen Staaten wird darauf verwiesen, dass sich systemische Faktoren massiv auf die Prozesse der Begutachtung und Feststellungsverfahren auswirken und die Verfahren der Begutachtung eine Eigenlogik haben, die nicht (nur) an der Funktion orientiert ist, Schülerinnen und Schülern mit

entsprechenden sonderpädagogischen Förderbedarfen auch die entsprechende Unterstützung zukommen zu lassen. Es lassen sich folgende systemische Faktoren aus dem wissenschaftlichen Kenntnisstand herausarbeiten, die nach Ansicht der Expertinnen und Experten Ursachen für die steigenden Anzahlen und hohen Raten der Bewilligung sind:

3.1 Belastung bzw. Bedarf nach Entlastung im (Regel-)System

Der zentrale Grund für die steigenden Anzahlen und hohen Raten der Bewilligung ist nach Auffassung der Expertinnen und Experten vorrangig die hohe Belastung bzw. der Bedarf nach Entlastung in den Systemen der allgemeinbildenden Schulen. Der aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisstand macht demnach deutlich, dass die allgemeinbildenden Schulen vielfach überlastet sind und nicht in der Lage, Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern und individuell zu unterstützen. Gerade auch im Falle von Problemen in den Erziehungs- und Bildungsprozessen erweisen sich die Systeme der allgemeinbildenden Schulen den Expert*innen nach schnell als überlastet und können ihrerseits den vielfach aufkommenden Bedarfen nicht professionell begegnen. Dies gilt umso mehr, da die Anforderungen an die schulischen Akteurinnen und Akteure im Schul- und Bildungssystem gestiegen sind. In diesem Sinne greift hier insbesondere das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma und führt zu erhöhten Feststellungen sonderpädagogischer Förderbedarfe. Nicht nur die Akteurinnen und Akteure im Unterricht (Lehrkräfte etc.) erfahren den Interviewten zufolge einen erhöhten Entlastungsdruck. Auch die anderen Akteurinnen und Akteure im Verfahrensprozess sehen laut den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern vermehrt die Notwendigkeit der Entlastung der Regelsysteme. So erscheint auch die Tatsache, dass nahezu alle Gutachten positiv beschieden werden, den wissenschaftlichen Expertinnen und Experten wenig überraschend. Wichtig ist hier zu betonen, dass – nach Aussage der Interviewten – durch die steigenden Anzahlen und hohen Raten der Bewilligung nicht nur versucht wird, vermehrt sonderpädagogische Lehrdeputatsstunden als Ressourcen zu akquirieren. Vielmehr wird auch die Delegation an die sonderpädagogische Profession als zentrales Moment der Entlastung bzw. als zu gewinnende Ressource durch die Feststellung eines Förderbedarfs gesehen. Mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kann die Verantwortung vielfach an die Sonderpädagogik abgegeben werden und es lässt sich legitimieren, warum die eigene Arbeit an den Regelschulen nicht zu den gewünschten Zielen führt.

3.2 Prekäre Ressourcensituation im Regelsystem und Gemeinsamen Lernen

Zusammen mit dem Aspekt nach Entlastung wird von den Expertinnen und Experten darauf hingewiesen und besonders hervorgehoben, dass sich die steigenden Anzahlen und hohen Raten der Bewilligung auch aus dem Umstand ergeben, dass die Schulen des Gemeinsamen Lernens zunehmend schlechter mit Ressourcen ausgestattet sind. Der hohe Mangel an Lehrkräften ist hier sicherlich ein wesentlicher Faktor und wird ergänzt durch weitere Einschnitte bzw. fehlende Investitionen in die Ressourcenausstattung des Schul- und Bildungssystems allgemein. Im Zuge dessen wird von den Expertinnen und Experten primär darauf hingewiesen, dass gerade die Schulen, die das Gemeinsame Lernen anbieten, nicht adäquat und dem Förderschulsystem nicht ebenbürtig ausgestattet sind. Den Schulen des Gemeinsamen Lernens gelingt es offenbar unter der aktuellen Ressourcenausstattung nicht, die Schülerinnen und Schüler hinreichend zu fördern, und so kommt es zu einem verstärkten Wachstum der Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen. Die schulischen Akteur*innen veranlassen nach Auffassung der Expertinnen und Experten also auch deshalb vermehrt sonderpädagogische Gutachten, um Schülerinnen und Schülern den Zugang zu dem besser ausgestatteten Förderschulsystem zu ermöglichen bzw. sie in gewisser Hinsicht aus der schlecht ausgestatteten Situation in den Regelschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens herauszulösen. Insofern klärt die schlechte Ausstattung der Regelschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens nach Auffassung der Expertinnen und Experten auch ursächlich den Anstieg der Anzahlen sonderpädagogischer Förderbedarfe teilweise auf. In diesem Kontext wird von den Expertinnen und Experten auch mit Blick auf die UN-BRK und das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen darauf hingewiesen, dass das Elternwahlrecht auf inklusive Bildung nur dann erfüllt und sinnvoll ist, wenn im Gemeinsamen Lernen eine dem Förderschulsystem gleichwertige Ausstattung mit Ressourcen und Expertise zur Verfügung steht. So ist nach den Expertinnen und Experten gerade auch in NRW jüngst kein Rückgang, sondern ein Anstieg der Förderschulbesuchsquoten und der Aufbau neuer Förderschulen zu verzeichnen.

3.3 Homogenitätsdruck/geringe Flexibilität im Regelsystem

Im Zusammenhang mit den steigenden Anzahlen und hohen Raten der Bewilligung wird von den wissenschaftlichen Expertinnen und Experten auch sehr deutlich darauf hingewiesen, dass sich die professionellen Akteurinnen und Akteure im Schulsystem vielfach auch deshalb gezwungen sehen, ein AO-SF-Gutachten anzustreben und durchzusetzen, weil in den allgemeinen Schulen die

Vorgaben wenig Flexibilität im (präventiven) Umgang mit Problemen der Erziehung und Bildung ermöglichen. Insbesondere die starren und quantitativ extrem hohen curricularen Anforderungen und darin angelegte Beurteilungssysteme (Noten, Versetzung, Schulformüberweisung) erschweren Prozesse, den Unterricht an die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler zu adaptieren. Differenzierung und Individualisierung für Schülerinnen und Schüler werden dadurch erschwert und systematisch nahegelegt wird derzeit eher „ein Lernen im Gleichschritt mit Abschluss durch die Attestierung von sonderpädagogischen Förderbedarfen“.

3.4 Ambivalente politische Entscheidungen/Systemvorgaben

Ein weiterer Grund für den Anstieg sonderpädagogischer Förderbedarfe wird darin gesehen, dass die bildungspolitischen Entscheidungen und Weichenstellungen nicht für eine inklusionsorientierte Schulentwicklung genutzt wurden, sondern sich gerade in den letzten Jahren verstärkt Tendenzen erkennen lassen, die Bemühungen um eine inklusive Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen abzuschwächen. Es hat sich bildungspolitisch und damit auch schulkulturell laut den wissenschaftlichen Expertinnen und Experten keine Perspektive etablieren und entwickeln können, in der sich die mit Inklusion assoziierten Forderungen nach einem Gemeinsamen Lernen aller Schülerinnen und Schüler ohne Kategorisierung hätten durchsetzen lassen. Insbesondere auch im Bundesländervergleich wird darauf aufmerksam gemacht, dass Nordrhein-Westfalen eher den politischen Weg eines Ausbaus des Förderschulsystems und der Sonderpädagogik aufzeigt, als den eines Abbaus der gesonderten Systeme und der Stärkung der Inklusion in allgemeinbildenden Schulen. Diese politischen Weichenstellungen legen laut den Expertinnen und Experten also eine Kultur und Praxis nahe, die weiterhin – und zunehmend verstärkt – leistungsbezogene Kategorisierungen vornimmt und mit einem Anstieg von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen einhergeht.

3.5 Eigendynamik der AO-SF-Verfahren/„gemeinsamer Profit“

Die Expertinnen und Experten weisen darauf hin, dass bereits die wissenschaftlichen Analysen aus den Jahren 2006 zu dem Ergebnis gekommen sind, dass fast alle Gutachten positiv beschieden werden. Die jüngsten Hinweise des Landesrechnungshofes bestätigen diesen Befund weitergehend. Neben den bereits angesprochenen Aspekten wird in den Interviews vor allem auch die Eigendynamik von AO-SF-Verfahren als zentraler Grund für dieses Phänomen beschrieben. Durch die Wissenschaft lässt sich das Argu-

ment erhärten, so die Expertinnen und Experten, dass sich bei Herausforderungen im schulisch-unterrichtlichen Setting Förderbedarfe auf sehr vielfältige Weise begründen, Diagnosen und Problemlagen höchst unterschiedlich interpretieren und Widersprüche, die gegen eine Zuschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe sprechen würden, nur schwerlich konkretisieren lassen. Kurz gesagt: Bei hinreichend wahrgenommenen Problemlagen durch die Akteurinnen und Akteure in der Schule lassen sich derzeit nach den Expertinnen und Experten auch Argumente finden, um einen Förderbedarf bei den Schülerinnen und Schüler zu begründen. Gleichzeitig ist nach Sicht der Interviewten das AO-SF-Verfahren derzeit systemisch so angelegt, dass nahezu alle Akteurinnen und Akteure im Prozess zunächst in einer Art Win-win-win-Situation profitieren. Die Regelsysteme gewinnen an Entlastung und Ressourcen, die Sonderpädagogik gewinnt an Bedeutung und Zuständigkeit und auch die Eltern bzw. Schülerinnen und Schüler erhalten zunächst die Aussicht auf eine bessere Unterstützung, auch wenn sich dies nach Auffassung der Expertinnen und Experten dann langfristig als Trugschluss erweist. Aus diesen Gründen verwundert es nicht, dass die Anzahlen steigen und nahezu alle Gutachten positiv beschieden werden.

3.6 Verstärkte individuumszentrierte, sonderpädagogische Perspektive im Regelsystem

Der sechste zentrale systemische Grund für die steigenden Anzahlen und hohen Raten der Bewilligung ist nach Auffassung der Expertinnen und Experten die verstärkte individuumszentrierte und sonderpädagogische Perspektive in den allgemeinen Schulen. Durch den gesteigerten Ausbau der Sonderpädagogik in den Regelsystemen hat auch ein verstärktes Wissen über individuelle Förderbedarfe Einzug gehalten bzw. ist ein selbiges unmittelbar verfügbar. Dadurch ist die Möglichkeit gestiegen und die Hemmschwelle gesunken, Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung in Regelschulen einzubinden und um eine Diagnose zu bitten. Wenn Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung vor Ort sind und an der Schule Schülerinnen und Schüler mit Problemen unterrichtet werden, fällt es leichter, einen Förderbedarf wahrzunehmen und zu diagnostizieren. Insbesondere weil die Sonderpädagogik häufig nach wie vor aus einer individuumszentrierten Perspektive (Helfende für das Kind) und nicht aus einer systemischen Perspektive (Helfende für die Professionellen und Schulen) agiert, geht mit der Stärkung der Sonderpädagogik in den Regelsystemen demnach auch eine Stärkung der Wahrnehmung und Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe bei den Schülerinnen und Schülern einher.

4. Systemische Problemlagen durch den Anstieg und die Eigenlogik der AO-SF-Verfahren

In den Interviews werden von den wissenschaftlichen Expertinnen und Experten nicht nur zentrale Gründe für die steigenden Anzahlen überaus deutlich herausgearbeitet, auch auf anhaltende Problemlagen wird hingewiesen, die mit der aktuellen Ausgestaltung der sonderpädagogischen Gutachtenpraxis in NRW fortwährend einhergehen und sich im Zuge der steigenden Anzahlen noch erschweren. Erörtert wird zudem, dass sich sowohl mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler als auch mit Blick auf die Schule folgende Problemlagen manifestieren, die dem (Rechts-)Anspruch auf eine hochwertige Bildung und Schule als attraktiven Arbeitsort entgegenstehen.

4.1 Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler

Mit Blick auf die Bildungsbiografien der Schülerinnen und Schüler lassen sich nach den Expertinnen und Experten folgende Problemkomplexe durch die steigenden Anzahlen der AO-SF-Verfahren feststellen:

Pathologisierung/Individualisierung von Problemen

In den Interviews wird unmittelbar deutlich, dass die (steigenden) AO-SF-Verfahren dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler als problematisch, lern- und entwicklungsgestört und dergleichen gekennzeichnet werden. Die zahlreichen, auch durch das Schulsystem selbst mit verursachten, Problemlagen in Bildungs- und Erziehungsprozessen werden nach den Expertinnen und Experten durch das AO-SF-Verfahren als individuelle Probleme bei den Schülerinnen und Schülern verortet und entsprechend dokumentiert. Umweltseitige und insbesondere schuleitige Faktoren finden mit ihrem Einfluss auf die Problemlagen demnach (fast) keine Berücksichtigung in den AO-SF-Gutachten und bleiben weitestgehend unsichtbar. Die wissenschaftlichen Expertinnen und Experten weisen in den Interviews auf gefestigte Erkenntnisse hin, dass dies für die Bildungs- und Lebensbiografien der Schülerinnen und Schüler schwerwiegende Folgen haben kann, wenn Problemlagen einseitig den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben werden.

Zäsur/Belastung der Biografie der Schülerinnen und Schüler

Für die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern bedeutet die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs laut den Expertinnen und Experten einen massiven Eingriff in die (Bildungs-)Biografien. Nicht nur wird auf die zum Teil immensen Belastungen im Zuge des Gutachtenprozesses hingewiesen. Es wird auch deutlich gemacht, dass die Feststellung eines Förderbedarfs vielleicht

zunächst eine bessere Unterstützung bedeutet, sich aber langfristig negativ auf die Bildungs- und Erwerbschancen in Schule und Arbeit auswirkt und über die Schule hinaus mit Stigmatisierungen und weitergehenden Behinderungen einhergehen kann.

Milieuspezifische Segregation/Bildungsungleichheit

Es wird darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schülern aus bestimmten Bevölkerungsgruppen überproportional häufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugesprochen wird und diese auch verstärkt in Förderschulen überwiesen werden. Es zeigt sich damit nach den Expertinnen und Experten auch, dass das AO-SF-Verfahren die Segregation und Bildungsbenachteiligung im Schul- und Bildungssystem verstärkt bzw. zementiert.

Einschränkung des (Elternwahl-)Rechts auf Inklusion

Mit den steigenden AO-SF-Verfahren geht laut den Expertinnen und Experten auch die Notwendigkeit einher, Eltern in ihrem Wahlrecht zu stärken und dafür zu sorgen, dass diese für ihre Schülerinnen und Schüler eine informierte und vor allem gleichwertige Wahl zwischen einem gut ausgestatteten Förderschulsystem und einem mindestens genauso gut ausgestatteten System im Gemeinsamen Lernen treffen können. Die steigenden Zahlen der AO-SF-Verfahren wirken sich demnach auch massiv auf das Elternwahlrecht auf inklusive Bildung aus. Den Expertinnen und Experten nach lassen die steigenden Zahlen der AO-SF-Verfahren eine Entscheidung für eine inklusive Beschulung überhaupt erst notwendig werden und erschweren diese aufgrund der schlechten Ausstattung des Gemeinsamen Lernens in der aktuellen Situation für die Eltern deutlich.

4.2 Perspektive auf die Schule

Mit Blick auf die schulisch/unterrichtlichen Strukturen lassen sich folgende Problemkomplexe durch die steigenden AO-SF-Anzahlen feststellen:

Verdrängung pädagogischer/didaktischer Diagnostik

Von den interviewten Expertinnen und Experten wird sehr deutlich herausgestellt, dass die steigende Anzahl sonderpädagogischer Förderbedarfe zu einer Stärkung der Statusdiagnostik führt. In der Schulpraxis erhalten Statusdiagnosen demnach eine verstärkte Bedeutung. Prozessbegleitende, pädagogische Diagnostiken, die den Lernstand erfassen und die individuelle Förderung begleiten, geraten dadurch den Expert*innen zufolge zunehmend in den Hintergrund. Das (sonder-)pädagogische Handeln entlang von Statusdiagnosen kann dabei nicht nur Stigmatisierungen etc. verstärken. Die Expert*innen betonen zudem, dass in der Forschung immer wieder gezeigt wird, dass die vielen investierten Ressourcen in die Statusdiagnosen im Rahmen der AO-SF-Verfahren nicht für eine zielführende

Unterstützung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht genutzt werden.

Verdeckung systemischer Entwicklungsbedarfe/-potenziale des Regelsystems

Für die professionellen Akteurinnen und Akteure in Schulen (Schulleitende, Lehrkräfte etc.) bleiben nach den wissenschaftlichen Expertinnen und Experten durch die individualszentrierte Perspektive in den AO-SF-Gutachten (s. o.) zudem systemische Verbesserungsnotwendigkeiten bzw. -potenziale unerkannt und undokumentiert, die sie langfristig in ihrer Arbeit stärken könnten. Im Verfahren der AO-SF-Gutachten gelingt es den Expertinnen und Experten nicht, die systemischen Verbesserungsnotwendigkeiten bzw. -potenziale mit in den Gutachtenprozess einfließen zu lassen. Auch wenn aus Schulen vermehrt Förderbedarfe gemeldet werden, gibt es den Expert*innen nach keinen Mechanismus, der danach fragt, wie man das System der jeweiligen Schule stärken und verändern könnte. Auf diese Weise bleiben systemisch angelegte Problemlagen erhalten und führen womöglich wiederkehrend zu immer gleichen Problemlagen und Behinderungen in der gemeinsamen Arbeit zwischen Professionellen und Schülerinnen und Schülern. AO-SF-Verfahren führen so nicht zu einer Verbesserung der individuellen Förderung der Schüler*innen.

Sonderpädagogik als Statuspädagogik

Von den Expertinnen und Experten wird deutlich darauf hingewiesen, dass die verstärkten AO-SF-Verfahren auch dazu führen, dass die Sonderpädagogik eine Statuspädagogik bleibt und bleiben wird. Dazu zählt, dass Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung vielfach auf einen Förderbedarf angewiesen sind und ihre Arbeit erst ausüben können, wenn ein solcher vorliegt. Präventives Arbeiten wird erschwert. Sie verbringen zudem viel Zeit mit der Gutachtenerstellung und ihnen steht weniger Zeit für die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung. Zudem gelingt es mitunter nicht, die Sonderpädagogik in ihrer Profession in Richtung Inklusion weiterzuentwickeln und an die Anforderungen einer auch systemischen und inklusiven Diagnostik anzupassen.

Ineffektive, hohe Kosten v. a. durch „Sonderpädagogisierung“

Von den Expertinnen und Experten wird darauf hingewiesen, dass durch die vielen AO-SF-Verfahren massive Kosten entstehen. Sowohl in der Schulpraxis als auch in der Lehrkräfteausbildung etc. Es wird von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern bezweifelt, dass diese Ressourcen effizient und nachhaltig eingesetzt sind. Gefordert wird eine Umverteilung der Ressourcen in die Systeme des Gemeinsamen Lernens (s. u.).

5. Systemische Impulse zur Neuausrichtung der AO-SF-Gutachten in NRW

Im Zentrum des Teilprojektes 2 stand auch die Frage, wie die Gutachtenpraxis zukünftig umzugestaltet ist, um allen Schülerinnen und Schülern bestmögliche Bildung zukommen zu lassen und gleichzeitig möglichst geringe und vor allem konstante Förderquoten erreichen zu können. Hierzu wurden von den wissenschaftlichen Expertinnen und Experten in den Interviews weitreichende Impulse gegeben. Die Impulse der unterschiedlichen Expertinnen und Experten zeigen sich als konsistent. Es gibt offensichtlich ein ausgeprägtes Wissen darüber, welche Impulse bildungspolitisch gesetzt werden können, um dann eine Umsteuerung im Bereich der Feststellungsverfahren zu ermöglichen. So ist eine Liste von Maßnahmen entstanden, die eine bildungspolitische Weiterentwicklung ermöglichen und dem Ansinnen des MSB nach einer veränderten Ausgestaltung der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren bzw. einer bestmöglichen Bildung bei gleichzeitig konstanten Förderquoten entsprechen. Die hier vorgestellten Impulse fließen auch in die Empfehlungen des Teilprojektes 2 ein. Folgende vier Punkte wurden von den Expertinnen und Experten insbesondere angeführt:

Weiterentwicklung der Ressourcensteuerung

Die Expertinnen und Experten machen besonders deutlich, dass die Veränderung der AO-SF-Verfahren nicht mit einer Einsparung von Ressourcen einhergehen darf. Die Investitionen in Bildung werden insgesamt als zu gering und nicht weiter reduzierbar beschrieben, ohne die Qualität der Bildungsangebote grundlegend zu gefährden. Vor dem Hintergrund der knappen Ressourcen und des zu erwartenden langen Zeitraumes ohne entsprechend ausreichend ausgebildete Lehrkräfte empfehlen Expertinnen und Experten, insbesondere die Ressourcen an den Schulen in herausfordernden Lagen und mit Gemeinsamen Lernen zu verbessern und diese auch bei der Besetzung der offenen Stellen zu bevorzugen. Dabei wird grundsätzlich empfohlen, die Ressourcensteuerung in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung von der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe vollständig zu entkoppeln und diese durch eine Ressourcensteuerung über den Sozialindex adäquat zu ersetzen. Als Beispiel wird hier wiederholt das Bundesland Hamburg genannt, dem es auch als einzigem Bundesland gelungen ist, die Förderquote spürbar zu reduzieren. Zudem wird ein konsequenter Ausbau der Systeme des Gemeinsamen Lernens und der Transfer der Ressourcen aus dem System der Förderschulen vorgeschlagen. U. a. am Beispiel Bremens wird dies als zielführender Weg beschrieben, die vorhandenen Ressourcen bestmöglich für die Bildung der Schülerinnen und Schüler einzusetzen und die Förderquoten kon-

stant zu halten. Mit Blick auf die Ressourcensteuerung wird zudem vorgeschlagen, diese nicht mehr individuumsbezogen zu verwenden, sondern eher mit einer systemischen Unterstützungsperspektive. Hier wird auf andere Länder im internationalen Raum verwiesen (z. B. Kanada), in denen die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung nicht für einzelne Schülerinnen und Schüler zuständig sind, sondern vor allem als Teil eines Unterstützungs- und Assistententeams die Regelschullehrkräfte entlasten. Wiederholt wird z. B. die Idee der sogenannten „Teacher Assistants“ und „Methods & Resource Teams“ beschrieben, die den Lehrkräften helfen, passende Methoden zur individuellen Förderung, geeignete Materialien etc. zu entwickeln, einzuplanen und umzusetzen. So wäre es auch möglich, die Personalressourcen im System (Fach- und Klassenlehrkräfte, Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, pädagogische Fachkräfte in multiprofessionellen Teams, Schulbegleitung etc.) deutlich besser zu koordinieren. Hier wird vielfach auf den angloamerikanischen Sprachraum verwiesen. Es wird mit Blick auf die Ressourcen zudem empfohlen, den Schulen konzeptionelle Unterstützungen und Beratungen anzubieten, die ihnen eröffnen, wie sie mit den aktuell zur Verfügung stehenden Ressourcen die schulischen Bedarfe bestmöglich decken können. An dieser Stelle könnten durch das Ministerium Expert*innen eingesetzt werden, die den Schulen systematisch helfen, die vorhandenen Ressourcen an ihrer Schule zu erkennen und möglichst zielführend einzusetzen. Einige Modellschulen machen nach Aussage der Expertinnen und Experten deutlich, dass es auch unter den aktuellen Bedingungen möglich ist, einem hohen Bildungsanspruch nachzukommen. Das Wissen aus diesen Einzelschulen könnte durch das Ministerium gesammelt und verfügbar gemacht werden.

Weiterentwicklung der diagnostischen Praxis

Es wird von den Expertinnen und Experten angeregt, die sonderpädagogische Praxis im Bereich der Diagnostik neu auszurichten. Dabei wird deutlich darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, sich von einer individuumsbezogenen und insbesondere klinischen bzw. medizinischen Perspektive auf Behinderung abzuwenden. Nach Aussage der Expertinnen und Experten ist es wissenschaftlich und menschenrechtlich geboten, Behinderung als soziales Phänomen zu betrachten und den Kontext bzw. vornehmlich die Barrieren in der Schule als Teil der Behinderung einzubeziehen. In diesem Sinne wird vorgeschlagen, die sonderpädagogische Diagnostik weiterzuentwickeln und den diagnostischen Blick nicht nur aus einer individuumszentrierten Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler zu werfen. Vielmehr wird erwartet, dass Diagnostik zunehmend auch als Anlass genommen wird, die Probleme und somit die Barrieren in der Ausgestaltung der Schul- und Unterrichtsangebote zu erkennen und Möglichkeiten der Umgestaltung zu eruieren. Es wird davon ausgegangen, dass dies eine zentrale Aufgabe der Sonderpädagogik wird, um langfristig die Qualität der Schulen zu verbessern.

Hierfür sind den Schulen bildungspolitisch entsprechende Handlungsspielräume zu eröffnen, den Unterricht und die Förderangebote flexibel anbieten zu können und insbesondere nicht nach starren curricularen Vorgaben und Beurteilungssystemen ausrichten zu müssen. Dazu müssen entsprechende rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen werden. Insbesondere die Definitionen sonderpädagogischer Förderbedarfe und Verfahrensabläufe sind an einem sozialen Verständnis von Behinderung auszurichten. Mit Blick auf die personenbezogene Diagnostik werden Ansätze der verstehenden, subjektlogischen Diagnostik als besonders zielführend erachtet.

Weiterentwicklung der sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Systeme

Die Expertinnen und Experten legen dar, dass die Verbesserung der Situation schulischer Bildung im Land bei konstanten Förderquoten nicht allein durch eine Qualitätsverbesserung der AO-SF-Verfahren an sich gelingen kann, sondern eine systemische Neuausrichtung der AO-SF-Verfahren notwendig ist. Die Faktoren, die für den konstanten Anstieg der Förderquoten ursächlich sind, zeigen nach Ansicht der Expertinnen und Experten die Notwendigkeit, insbesondere Impulse für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen und allgemeinpädagogischen Systeme zu setzen. Konkret vorgeschlagen wird hier von den Expertinnen und Experten eine deutliche Flexibilisierung der Schul- und Unterrichtsangebote, sodass diese besser an die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Hier gilt es, die curricularen Anforderungen und Beurteilungssysteme im Regelschulsystem deutlich zu flexibilisieren, unabhängig von der Zuschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe. Zudem wird eine Entkopplung der sonderpädagogischen Förderung von der Statusdiagnose als dringend notwendig erachtet, um Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Status des sonderpädagogischen Förderbedarfs (präventiv) unterstützen zu können. Zentrale Grundlage dafür ist nach Ansicht der Expert*innen vor allem die Überwindung der getrennten Zuständigkeiten und die Stärkung der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für alle Schülerinnen und Schüler durch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung und andere Lehrkräfte. Dies sollte dringend durch ein entsprechendes Aus- und Fortbildungsangebot für (angehende) Lehrkräfte grundgelegt werden. Zudem wird eine sukzessive Aufhebung der starken Segregation der Schülerinnen und Schüler als zwingend notwendig erachtet, um die vorhandenen Ressourcen für Bildung effizient einsetzen zu können und die Förderquoten konstant zu halten. Die Systeme des Gemeinsamen Lernens sollten gestärkt und ein erneuter Ausbau der gesonderten Fördersysteme gebremst werden.

Stärkung der Partizipation und Beratung der Eltern und Schülerinnen und Schüler

Insgesamt werden – so die Expertinnen und Experten – im Prozess der Begutachtung Barrieren der gleichberechtigten

Beteiligung für die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sichtbar. Angesichts der nachweislich enormen Bedeutsamkeit der Gutachten-erstellung für die Bildungs- und Lebensbiografien der Schülerinnen und Schüler ist eine weitergehende Beteiligung und Unterstützung der Eltern zwingend notwendig. Eltern müssen den Expertinnen und Experten zufolge dabei unterstützt werden, eine informierte Entscheidung treffen und ihre Perspektive als wichtige Ressource für die Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Kinder einbringen zu können. Es wird daher dringend angeraten, ein Unterstützungs- und Beratungssystem für Eltern und Schülerinnen und Schüler zu implementieren und ihre Rolle im Prozess der Begutachtung deutlich zu stärken.

Analyseschritt 3

Inhaltsanalytische Auswertung der AO-SF-Gutachten

Im nun folgenden Text werden die Ergebnisse des dritten Analyseschritts dargestellt, in dem 80 der vom MSB zur Verfügung gestellten AO-SF-Gutachten analysiert wurden.

Dabei berichten wir hier über die Ergebnisse zu **sechs der zehn Kategorien** (blau hinterlegt in Tabelle 6), die sich als besonders bedeutsam für das Teilprojekt 2 des Prüfgutachtens erwiesen haben und auch in die Empfehlungen des gemeinsamen Kurzgutachtens eingeflossen sind. Die Anzahl und Aufteilung der Codings aller Kategorien inklusive der sechs Kategorien, die im Folgenden dargestellt werden, sind nachstehender Tabelle 6 zu entnehmen.

Tabelle 6

Anzahl der Codings in den Hauptkategorien

	Kategorie	Codings Antrag	Codings Gutachten	Gesamt
1	(Selbst-)Reflexion stigmatisierende Effekte	1	5	6
2	Kritik AO-SF-Ablauf	0	6	6
3	Systematische Kontextbedingungen	74	116	190
4	Unsicherheiten/Unbestimmtheiten Diagnoseprozess	12	47	59
5	Ansatz Verstehende Diagnostik	163	426	589
6	Inklusionsbegriff	27	35	62
7	Systematische Unterstützungsbedarfe	18	19	37
8	Unterstützungsbedarf ESE konstruieren und legitimieren	213	320	533
9	Bisherige Förderung	243	186	429
10	Wissenschaftliche Prämissen AO-SF	0	0	0
	Gesamt	751	1160	1911

Kategorie 1: (Selbst-)Reflexion stigmatisierende Effekte (6 Codings)

Weder in den Gutachten noch in den Anträgen findet seitens der Gutachterinnen und Gutachter oder der Lehrkräfte systematisch eine (Selbst-)Reflexion über stigmatisierende Effekte statt. Es finden sich hier lediglich sechs Codierungen. Die sechs codierten Stellen beziehen sich auf Äußerungen von Eltern, die besorgt sind, dass die Feststellung eines Förderbedarfs oder der Besuch einer Förderschule eine Stigmatisierung ihres Kindes zur Folge haben könnte. In den Gutachten werden diese Sorgen beschreibend wiedergegeben. Diesen wird begegnet, indem den Eltern die Vorteile der Förderung oder des Besuchs einer Förderschule erläutert werden. Insgesamt wird also deut-

lich, dass die Gutachten nicht dazu beitragen können, die Eltern und Schüler*innen über mögliche Stigmatisierungen und Benachteiligungen durch das AO-SF-Verfahren selbst zu informieren. Es zeigt sich, dass in den Gutachten keine Perspektive dokumentiert wird, die zwischen dem Nutzen der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und möglicher negativer (Stigmatisierungs-)Effekte explizit und umfassend abwägt.

Kategorie 2: Kritik AO-SF-Verfahren (6 Codings)

Weder in den Gutachten noch in den Anträgen finden sich kritische Anmerkungen zum AO-SF-Verfahren und dessen Durchführung selbst. Insgesamt wurden hier nur sechs Codierungen vorgenommen. Gelegentlich wird lediglich

kritisch festgestellt, dass aufgrund unzureichender Ressourcenausstattung keine Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden können, obwohl diese für ein umfassenderes Verständnis des Kindes von Bedeutung wären. Eine kritische Einordnung der Ergebnisse und des eigenen methodischen Vorgehens findet in den Gutachten weiterführend nicht statt. Auch eine grundsätzliche Kritik an dem AO-SF-Verfahren findet keinen Raum. Obwohl sich in den Analyseschritten 1 und 2 und auch in den Gutachten selbst zeigt, dass die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs vielfach durch Unsicherheiten und Unbestimmtheiten gekennzeichnet ist, wird deutlich, dass eine grundlegend kritische Auseinandersetzung mit den Grenzen des gewählten Vorgehens bzw. Verfahrens und der Aussagekraft der erarbeiteten Ergebnisse in den Gutachten nicht stattfindet.

Kategorie 3: Systemische Kontextbedingungen (190 Codings)

In den Gutachten werden einige, eher unsystematische Angaben zu den systemischen Kontextbedingungen gemacht, unter denen die Schüler*innen beschult und unterrichtet werden. Dabei wird mehrheitlich die Multiprofessionalität (92) an der Schule dokumentiert. Es finden sich zahlreiche Aufzählungen verschiedener Berufsgruppen, darunter Klassenlehrer, Sozialpädagogen, Schulsozialarbeiter, Sonderpädagogen, Schulbegleitung, Einzelfallhelfer, Poolkräfte, Beratungslehrer, Lehramtsanwärter, Tutoren und Praktikanten, die den Gutachten zufolge gemeinsam versuchen, die vielfältigen Herausforderungen zu bewältigen. Häufig wird im Rahmen der Ressourcen die Klassenleitung (4) als Unterstützung genannt. An einigen Stellen werden die systemischen Kontextbedingungen als unzureichend beschrieben (19). Auffällig ist, dass in den Gutachten kein umfassender Gesamteindruck über die gegebenen systemischen Kontextbedingungen vermittelt wird. Es wird (eher) nicht deutlich, unter welchen unterrichtlichen und schulischen Kontextbedingungen die Schüler*innen unterrichtet wurden. Diese Lücke erschwert die Beurteilung der aktuell als problematisch erlebten Situation erheblich und lässt nur geringfügig Schlussfolgerungen darüber zu, wie die Kontextbedingungen zukünftig an der jeweiligen Schule oder einer anderen Schule verändert werden müssten, um eine bestmögliche Förderung der Schüler*innen zu ermöglichen. Es wird deutlich, dass der Blick in den AO-SF-Gutachten vor allem auf die Schüler*innen und „ihre“ vermeintlichen Problemlagen gerichtet wird.

Kategorie 4: Inklusionsbegriff (62 Codings)

Überaus deutlich fällt auf, dass in den Gutachten und Anträgen der Begriff „Inklusion“ in seiner transformatorischen Bedeutung ausgesprochen selten verwendet wird. Stattdessen wird hauptsächlich entsprechend der bildungspolitischen Begrifflichkeit vom „Gemeinsamen Lernen“ gesprochen. Dabei wird in den Gutachten vielfach betont, dass sämtliche verfügbaren Ressourcen an der

Schule ausgeschöpft wurden, um eine erfolgreiche gemeinsame Beschulung und Förderung sicherzustellen.

Kategorie 5: Unsicherheiten/Unbestimmtheiten im Diagnoseprozess (59 Codings)

Die Auswertung dieser Kategorie zeigt, dass Gutachterinnen und Gutachter im Diagnoseprozess auf unterschiedliche Situationen stoßen, in denen sie mit Unsicherheiten und/oder Unbestimmtheiten konfrontiert werden. So führten verschiedene Faktoren dazu, dass entweder keine Diagnostik oder eine unvollständige Diagnostik durchgeführt werden konnte, wodurch es zu Unbestimmtheiten im Gutachtenverfahren kam. Auch die Maßnahmen, die aufgrund der COVID-19-Pandemie ergriffen wurden – insbesondere die Schulschließungen –, führten zu erheblichen Beeinträchtigungen der diagnostischen Begutachtungsprozesse. In einigen Fällen waren weder Unterrichtsbeobachtungen (2) noch grundlegende (1) oder weiterführende (4) Testverfahren möglich. Die Gutachterinnen und Gutachter hatten mitunter Schwierigkeiten, die Testverfahren nonverbal anzupassen oder alternative Lösungen zur Bewältigung dieser Herausforderungen zu finden. Auch war es nicht immer möglich, vollständige Testergebnisse zu erzielen. Als Gründe werden hier etwa die Ablenkung der Schülerinnen und Schüler, Verweigerung der Testdurchführung oder eine unvollständige Bearbeitung der Aufgaben angeführt (insgesamt 4). Bei nicht eindeutigen Testergebnissen (25) ergaben sich während des Auswertungsprozesses ebenfalls Unsicherheiten und Unbestimmtheiten. In diesen Fällen mussten Gutachterinnen und Gutachter u. a. mit nicht aussagekräftigen Testergebnissen (7), Unterschieden zwischen formellen und informellen Testergebnissen (6), beeinträchtigten Testwerten (8) oder widersprüchlichen externen Befunden (1) umgehen und entsprechende Entscheidungen treffen. Nur in sehr wenigen Fällen wurde darauf hingewiesen, dass mit zusätzlichen Informationen die Einschätzung des zu ermittelnden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs (2) und der Eignung des Lernortes (1) anders ausfallen könnte. Trotz dieser Unsicherheiten und Unbestimmtheiten wurde in den Gutachten ein Förderbedarf festgestellt, wenngleich keine eigene umfassende Diagnostik durchgeführt werden konnte. Es zeigt sich, dass die Gutachterinnen und Gutachter gefordert sind, nicht eindeutige Informationen ohne standardisierte Methoden einzuordnen und zu bewerten, um dennoch einen möglichen Förderbedarf zu bestimmen. Inwiefern Diagnostikerfahrungen der Beteiligten vorhanden sind, findet in den Gutachten keine Erwähnung.

Kategorie 6: Ansatz Verstehende Diagnostik (345 Codings)

In 66 von insgesamt 80 analysierten Gutachten zeigen sich unterschiedliche Aspekte einer Verstehenden Diagnostik, die zum Teil in Kombination auftreten. So wird das Verhalten der Schüler*innen in den AO-SF-Gutachten sowohl in einen Zusammenhang mit äußeren Umständen (116) als

auch mit den individuellen Erfahrungen, emotionalen Dynamiken und (unbewussten) Motivationen der Schülerinnen und Schüler gebracht (164). Dabei werden Informationen, vornehmlich über Beobachtungen und Auskünfte von Lehrkräften, Eltern und anderen Beteiligten, in den AO-SF-Gutachten gesammelt. Gleichzeitig zeigt sich als zentrales Ergebnis, dass die subjektiven Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler selbst dagegen relativ selten in den AO-SF-Gutachten dokumentiert werden (42 Codings in 18 Gutachten). Während in den Gutachten zum Förderschwerpunkt ESE mit Abstand am meisten Aspekte einer Verstehenden Diagnostik erkennbar sind (211), liegen die anderen Förderschwerpunkte weit dahinter (LE: 132, SQ: 106, GG: 73). Insgesamt zeigt sich hier, dass die Gutachter*innen durchaus versuchen, das Verhalten der Schüler*innen in einem systemischen und situativen Zusammenhang zu verorten. Eine durchgehend verstehende Perspektive auf das Schüler*innenverhalten zeigt sich jedoch nicht und insbesondere die subjektive Perspektive der Schüler*innen wird nicht umfassend in einer verstehenden Perspektive in die Gutachten aufgenommen. Es entsteht der Eindruck, dass die Gutachten nicht mit den Schüler*innen erstellt werden, sondern eher über die Schüler*innen und ihr Verhalten geurteilt wird.

Die Analyse der Gutachten anhand der sechs Kategorien führt zu dem Schluss, dass die am AO-SF-Verfahren beteiligten Akteurinnen und Akteure im Rahmen ihrer Möglichkeiten zwar zugunsten der Schülerinnen und Schülern zu handeln versuchen, es wird jedoch völlig vernachlässigt, an welcher Stelle ein Unterstützungsbedarf für die Akteurinnen und Akteure selbst bestehen könnte, um einen auch wissenschaftlich abgesicherten Diagnoseprozess durchführen zu können.

Trotz zahlreicher Hinweise auf häufig problematische, systemische Kontextbedingungen während des AO-SF-Verfahrens sind diese in den Gutachten oder Anträgen oft nicht detailliert genug festgehalten, um einen möglichen Förderbedarf auch begründet festlegen zu können. Es wird nicht herausgearbeitet, inwiefern das System möglicherweise selbst zur Herstellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs beiträgt, etwa durch mangelnde Ressourcen oder eine nicht ausreichende Professionalisierung der Akteure.

Empfehlungen des Teilprojektes 2

Im Folgenden werden nun unsere Empfehlungen zur Um- und Neugestaltung der Feststellungsverfahren in NRW dargestellt. Diese beruhen auf den zentralen Ergebnissen der unterschiedlichen Analyseschritte und greifen diese zusammenfassend auf. Angesichts der komplexen systemischen Verwobenheit der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren mit den Strukturen des nordrhein-westfälischen Schul- und Bildungssystems ist darauf hinzuweisen, dass die vorliegenden Ergebnisse und Empfehlungen nicht losgelöst voneinander, sondern in Wechselbeziehung zueinander stehen. Aus Anlass der Beauftragung durch das MSB beziehen sich die folgenden Empfehlungen vor allem auf die bildungspolitische Ebene. Die Analysen machen übergreifend sichtbar, dass zentrale Weichenstellungen für eine qualitativ hochwertige Bildung und gleichzeitig möglichst geringe bzw. vor allem konstante Förderquoten auf dieser Ebene getroffen werden können und sollten. Die von uns vorgenommenen Analyseschritte legen systemische Problemlagen bezüglich des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens offen, die nicht von den Akteurinnen und Akteuren auf der Stufe der Einzelschule zu lösen sind, sondern auf bildungspolitischer Ebene bearbeitet werden müssen.

Gleichzeitig ist zu berücksichtigen, dass die Umsetzung dieser Empfehlungen in einem koordinierten Prozess zu vollziehen ist, um nicht intendierte Folgen frühzeitig zu erkennen und abzuwenden. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sichergestellt werden muss, dass die Qualität der schulischen Bildung und die Vergabe von Ressourcen nicht verringert, sondern erhöht werden müssen. Gerade im Kontext schulischer Sonderpädagogik und Inklusion in NRW wurde vielfach nachgewiesen, dass bildungspolitische Steuerungsimpulse nicht intendierte Effekte auf den anderen Ebenen des Schul- und Bildungssystems nach sich ziehen können, die eine weitere Verschärfung der Problemlagen mit sich bringen (Amrhein 2011, Amrhein 2016- Diagnostik Text, Badstieber 2021, Badstieber & Amrhein 2023). Eine erfolgreiche Umsetzung der Empfehlungen setzt daher die frühzeitige und kontinuierliche Beteiligung der unterschiedlichen Akteurinnen und Akteure auf den unterschiedlichen Ebenen im Schul- und Bildungssystem voraus.

Zudem wird eine **prozessbegleitende Beteiligung durch einen wissenschaftlichen Beirat** dringend empfohlen. Wir möchten noch einmal darauf hinweisen, dass derzeit zahlreiche hochwertige Wissenschaftsprojekte existieren, die sich intensiv mit den Problemlagen sonderpädagogischer Feststellungsverfahren empirisch auseinandersetzen und

ihre Expertise sicherlich weitergehend einbringen würden (siehe insbesondere Analyseschritt 2).

Empfehlung 1

Reformulierung der Definitionen sonderpädagogischer Förderbedarfe entlang eines sozialen Verständnisses von Behinderung

Die Analysen machen deutlich, dass sich die bestehenden Definitionen sonderpädagogischer Förderbedarfe in den schulrechtlichen Dokumenten (Schulgesetz, AO-SF) des Landes Nordrhein-Westfalen als unzureichend erweisen. Sie liefern keine hinreichende Grundlage für die Gutachtenpraxis, entsprechen nicht dem aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnis- und Diskussionsstand und sind nicht anschlussfähig an die menschenrechtlichen Verpflichtungen der UN-Behindertenrechtskonvention. Es zeigt sich dabei nicht nur eine deutlich unzureichende Präzisierung der Definitionen, die zu verbessern ist (siehe Teilprojekt 1 und 3). Vielmehr ist es den Ergebnissen zufolge von ganz entscheidender Bedeutung, dass die stark individuumsbezogene Ausrichtung gleichwertig durch eine soziale Dimension ergänzt wird. Die umweltseitigen und insbesondere die schulseitigen Faktoren müssen mit ihrem Einfluss auf und ihrer Bedeutung für die Behinderungen in den Erziehungs- und Bildungsprozessen mit in die Definitionen von Behinderung einbezogen werden. Behinderung bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf ist keine individuelle Eigenschaft. Dies wird in den Analysen ganz deutlich. Wenn es gelingt, den Verfahren ein solches soziales Verständnis von Behinderung zugrunde zu legen und die Verfahren darauf abzustimmen, ergeben sich umfassende Perspektiven für eine Weiterentwicklung und Qualitätssteigerung der schulischen Bildung für alle Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitiger Senkung der Anzahlen sonderpädagogischer Förderbedarfe. Wir geben in den folgenden Empfehlungen weiterführende Hinweise zur konzeptionellen Umsetzung.

Empfehlung 2

Entwicklung eines Diagnoseinstrumentes und -prozesses zur Feststellung systemischer Barrieren in Schulen

Um die ausgeprägte, einseitige Perspektive, die sich nur auf Schülerinnen und Schüler konzentriert, auf die Behinderungen bzw. Förderbedarfe in Schule und Unterricht zu erweitern (siehe Empfehlung 1), bedarf es eines Diagnoseinstrumentes und -prozesses zur Feststellung systemischer Barrieren. Es muss gelingen, dass auch die umwelt- und schulseitigen Aspekte der Behinderung in den Erziehungs- und Bildungsprozessen in den diagnostischen Abläufen erfasst werden. Systemisch angelegte Problemstellungen des Schul- und Bildungssystems bleiben vielfach unberücksichtigt und fließen nicht in die Diagnosen und Problembearbeitungen ein. Die AO-SF-Verfahren machen sehr deutlich, wie viele Ressourcen und wie viel Engagement in die Feststellung von Förderbedarfen bei Schülerinnen und Schülern investiert werden und wie umfassend diese dokumentiert sind. Wir gehen davon aus, dass es deutlich zielführender ist, diese Ressourcen und das Engagement auch in die Diagnose systemischer Barrieren zu investieren. Zudem erwarten wir, dass es möglich wird, auf diese Weise fortbestehende Problemlagen in der Gestaltung von Schule und Unterricht erkennen und bearbeiten zu können. Wir gehen davon aus, dass dies langfristig dazu führt, dass die schulischen und unterrichtlichen Angebote deutlich besser auf die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sein werden und dass somit auch weniger Förderbedarfe festgestellt werden müssen. Ein solches Verständnis entspricht auch den menschenrechtlichen Forderungen der UN-BRK zur Gewährleistung angemessener Vorkehrungen in den Schulen. Wir empfehlen daher dringend die Entwicklung und Implementation eines Diagnoseinstrumentes und -prozesses zur Feststellung systemischer Barrieren in Schulen für die Nutzung im Rahmen der AO-SF-Verfahren bzw. deren Prävention. Dieser bisher noch völlig unberücksichtigte Aspekt sollte als zentraler Prozessschritt im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren verpflichtend verankert werden. Wir empfehlen dabei dringend, die Zuständigkeit für ein solches Diagnoseinstrument bzw. einen solchen Prozess nicht den Schulen bzw. Förderschulen zuzuschreiben, sondern einer externen beratenden Stelle zu überantworten. Den Schulen sind entsprechende Handlungsspielräume zu eröffnen, um die Diagnosen von Barrieren und ihre Bearbeitung durchzuführen. Wir gehen davon aus, dass dies die Schule auch für Lehrkräfte wieder zu einem attraktiven Arbeitsplatz machen wird.

Empfehlung 3

Differenzierung der curricularen Anforderungen und Leistungsbeurteilungen unabhängig vom Status SPF

Die Analysen zeigen, dass die Attestierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs vor allem auch mit dem Versuch einhergeht, die Lehrkräfte und die Schülerinnen und Schüler von Druck zu entlasten. Als ein zentraler Aspekt ist dabei die Entlastung vom „curricularen Druck“ anzusehen (ebd.). Durch die Vergabe einer Förderung nach der AO-SF wird versucht, entweder die Schülerinnen und Schüler zusätzlich sonderpädagogisch zu fördern, damit sie den curricularen Anforderungen weiter standhalten können („mitkommen“) oder es wird versucht, den curricularen Druck durch die Vergabe eines **Förderbedarfs Lernen bzw. geistige Entwicklung** grundlegend zu minimieren („Beschulung in anderem Bildungsgang“). Dies scheitert in vielen Fällen und führt zu erheblichen Problemlagen in der Schule. Wir empfehlen deshalb dringend, die Curricula in Nordrhein-Westfalen zu überarbeiten und Differenzierungsstufen für Schülerinnen und Schüler anzubieten, ohne dass ihnen ein Förderbedarf zugewiesen werden muss. Es wird von uns empfohlen, dabei in der Stundentafel insbesondere die Förderung von Schülerinnen und Schülern in zentralen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung (etwa in der emotionalen und sozialen Entwicklung) zu berücksichtigen, ohne dass ihnen ein Förderbedarf zugesprochen werden muss. Wir gehen davon aus, dass dies die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte deutlich entlasten würde. Es würde dazu führen, dass weniger Förderbedarfe zugewiesen werden müssen und Schule langfristig auch für Lehrkräfte zu einem weniger belastenden Arbeitsplatz wird (Stichwort: Lehrkräftemangel).

Empfehlung 4

Partnerschaftliche Einbeziehung und Beratung der Eltern und Schülerinnen und Schüler in Feststellungsverfahren und diagnostische Prozessen

Im Schulgesetz Nordrhein-Westfalens wird die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als Grundsatz formuliert. Die Analysen zeigen, dass dieser Grundsatz in den Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe weiterführend unterstützt werden muss. Es wird deutlich, dass die Eltern im Verfahrensablauf unbedingt weiterge-

hend zu beteiligen sind. Die Perspektive der Eltern und der Schülerinnen und Schüler muss deutlich stärker in den Begutachtungsprozessen berücksichtigt werden. Es sollte insbesondere dafür gesorgt werden, dass Eltern beim Verstehen der nur schwer zugänglichen Systematik und Sprache der AO-SF-Verfahren im erforderlichen Maße beraten werden. Wir empfehlen daher, die strukturelle Verankerung einer unabhängigen begleitenden Beratungsstelle für Eltern in den Verfahrensablauf aufzunehmen, die Perspektive der Eltern in den Gutachten zu stärken und sprachliche Barrieren bei den Eltern durch die Beratungs- und Unterstützungsstrukturen unmittelbar zu adressieren. Es wird ausdrücklich empfohlen, diese begleitende Beratung der Eltern nicht den in den jeweiligen Schulen tätigen Akteurinnen und Akteuren zu überlassen, um Rollenkonflikte und Mehrbelastungen in den Schulen zu vermeiden. Hier kann an die bestehenden Unterstützungs- und Beratungsstrukturen für Eltern angeknüpft werden, die bereits in NRW aufgebaut wurden. Dabei sind die Entscheidung für die Eröffnung eines Verfahrens und die Schulwahl am Ende des Verfahrens (Elternwahlrecht) deutlich zu stärken, indem über die möglichen Etikettierungs-, Stigmatisierungs-, Benachteiligungs- und Exklusionsrisiken der Feststellungsverfahren aufgeklärt wird und indem ausreichend wohnortnahe Plätze im Gemeinsamen Lernen angeboten werden, die in ihrer Qualität und Ausstattung den Anforderungen einer inklusiven Bildung entsprechen. Es wird erwartet, dass eine Stärkung der Elternzusammenarbeit als Ressource dazu führt, dass Problemlagen in den Erziehungs- und Bildungsprozessen frühzeitig und umfassender begegnet werden kann.

Empfehlung 5

Entkopplung (sonder-)pädagogischer Unterstützung und Diagnostik von Zuschreibungen sonderpädagogischer Förderbedarfe

Ausgehend von der AO-SF wird in Schule und Unterricht eine Einbeziehung der Sonderpädagogik häufig erst durch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs eröffnet und im gleichen Zuge auch an diese delegiert. Die Analysen zeigen, dass es daher dringend notwendig ist, die individuelle (sonder-)pädagogische Diagnostik und die daran anschließende Unterstützung systemisch von der Zuschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe zu entkoppeln. Es ist im Falle der Beantragung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs davon auszugehen, dass bereits vorher Problemlagen und Herausforderungen in den Erziehungs- und Bildungsprozessen wahrnehmbar wurden, die dann besser bearbeitet werden könnten. Die Tatsache, dass die Durchführungen der Ver-

fahren enorme Zeitspannen einnehmen, zeigt die dringende Notwendigkeit hier umzusteuern. Gerade an diesem Punkt ist es notwendig, den Schulen und Schülerinnen und Schülern eine frühzeitige Möglichkeit zu geben, Problemlagen und Herausforderungen in den Erziehungs- und Bildungsprozessen zu erkennen und zu bearbeiten, bevor ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird bzw. werden muss. Wir empfehlen deshalb, eher strukturelle Anreize zu schaffen, die eine Entkopplung (sonder-)pädagogischer Unterstützung und Diagnostik von der Zuschreibung sonderpädagogischer Förderbedarfe unterstützen. So wäre z. B. denkbar, Schulen eher mit zusätzlichen Ressourcen auszustatten, wenn es ihnen mit individuellen Fördermaßnahmen gelungen ist, den Schüler bzw. die Schülerin so zu fördern, dass kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf mehr nötig ist. Wir empfehlen daher anstelle einer umfassenden Statusdiagnostik im Rahmen der AO-SF-Verfahren, die strukturelle Implementation einer lernprozessbegleitenden Diagnostik für Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Status eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu organisieren.

Empfehlung 6

Entlastung der Lehrkräfte durch den Aufbau von Expertenteams für (sonder-)pädagogische Diagnostik

Um die hier empfohlenen strukturellen Veränderungen der AO-SF-Verfahren im Schul- und Bildungssystem zu implementieren, wird die Einrichtung von regionalen Teams aus Expertinnen und Experten vorgeschlagen. In den Analysen wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit diagnostischen Fragen und Feststellungsverfahren unter der Beteiligung unterschiedlichster Akteurinnen und Akteure und Professionen stattfindet und diese weitreichender koordiniert werden muss, damit es im Zusammenspiel zwischen den Personen auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems durch die Verfahren nicht weitergehend zu nicht intendierten Systemeffekten kommt (z. B. einem weiterführenden Anstieg der AO-SF-Verfahren). Angesichts des anhaltenden Lehrkräftemangels und der Belastungen in den Schulen wird es notwendig sein, ein vorübergehendes externes Gremium (Expertisestelle) einzurichten, das die hier empfohlenen Impulse für eine Neuausrichtung der AO-SF-Gutachten anleitet und evaluiert.

Empfehlung 7

Neuausrichtung der Ressourcensteuerung über den Sozialindex

Die Analysen zeigen, dass die Vergabe von Ressourcen in Form von sonderpädagogischen Lehrkräftestunden entlang der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe ein zentrales Motiv und gleichzeitig ein zentrales systemisches Problem darstellt. Es wird deutlich, dass die Auflösung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas ein maßgeblicher Impuls sein kann und muss, um die Qualität der schulischen Bildung zu verbessern und dabei gleichzeitig die Anzahl sonderpädagogischer Förderbedarfe konstant zu halten bzw. zu senken. Wichtig ist hier, dass es im Prozess der Neustrukturierung nicht zu einem Verlust der Qualität der Bildungsangebote und der Ressourcenzuweisung kommt. Wir empfehlen, insbesondere die Entkopplung der Ressourcen mit Blick auf die Feststellung der Förderschwerpunkte **Emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und Sprache** über den Sozialindex zu prüfen. Als Beispiele lassen sich hier Hamburg und Berlin nennen, die eine weiterführende Umstellung über den Sozialindex ohne Ressourcenverlust bewerkstelligt haben. In Hamburg ist es zeitgleich gelungen, die Förderquoten konstant zu halten bzw. zu senken. Auch mit Blick auf die anderen Förderschwerpunkte gilt es, die enge Kopplung von Förderbedarfen und Ressourcenvergabe aufzulösen und grundlegend für angemessene Vorkehrungen und qualitativ hochwertige Bildungsangebote zu sorgen – auch ohne Feststellung eines Förderbedarfs. Es müssen systemische Anreize geschaffen werden, Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Förderstatus ein passendes Schul- und Unterrichtsangebot zu unterbreiten.

Empfehlung 8

Überwindung des getrennten Zuständigkeits-erlebens über Lehrer*innenaus-, -fort- und -weiterbildungsangebote

Zentrale Voraussetzung für eine Neuausrichtung der (sonder-)pädagogischen Diagnostik und Feststellungsverfahren ist nach unseren Analysen die Überwindung der getrennten Zuständigkeiten von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und anderen Lehrkräften entlang der Zuschreibung „mit/ohne sonderpädagogischem Förderbedarf“. Wir empfehlen daher, verstärkt Aus-, Fort- und Weiterbildungsstrukturen übergreifend im Lehramt für sonderpädagogische Förderung und in den anderen Lehrämtern anzubieten. Die grundlegende Trennung der Ausbil-

dungsgänge der unterschiedlichen Lehrämter (für Sonderpädagogik) sollte weiterführend aufgehoben und durch eine gemeinsame grundständige Ausbildung ergänzt werden. Ziel muss es sein, ein gemeinsames Professionsverständnis mit Blick auf die Diagnostik und Unterstützung in problematischen Erziehungs- und Bildungsprozessen zu erarbeiten. Wir erwarten, dass dadurch Schülerinnen und Schüler bei Problemen in Erziehungs- und Bildungsprozessen frühzeitiger Unterstützung erfahren können und das Kompetenzerleben der Lehrkräfte an allgemeinen Schulen gestärkt werden kann. Wir erwarten dadurch auch eine Verringerung des Drucks im System, neue AO-SF-Verfahren einleiten zu müssen.

Empfehlung 9

Stärkung des (Elternwahl-)Rechts auf inklusive Bildung

Wir stellen in den Analysen fest: Den allgemeinen Schulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens gelingt es offenbar unter der aktuellen Ressourcenausstattung vielfach nicht, die Schülerinnen und Schüler hinreichend zu fördern, und es kommt verstärkt zu einem erneuten Anwachsen der Förderquoten und zu einer Steigerung der Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen in NRW. Der Besuch einer Förderschule setzt dabei die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs voraus, während im Gemeinsamen Lernen eine Förderung – jedoch eben keine sonderpädagogische – auch prinzipiell ohne Förderbedarf möglich wäre. Insofern trägt die Aufrechterhaltung der Parallelstruktur auch zu den hohen Anzahlen sonderpädagogischer Förderbedarfe bei. In diesem Kontext muss den Analysen nach auch mit Blick auf die UN-BRK und das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen auf das Elternwahlrecht hingewiesen werden. Das Elternwahlrecht auf inklusive Bildung ist jedoch nur dann erfüllt und sinnvoll, wenn im Gemeinsamen Lernen eine dem Förderschulsystem gleichwertige Ausstattung mit Ressourcen und Expertise zur Verfügung steht. Auch die jüngsten Veröffentlichungen der Staatenprüfung zeigen hier den Bedarf nach einer Umsteuerung in NRW. Wir empfehlen deshalb eine Stärkung der Systeme des Gemeinsamen Lernens und des (Elternwahl-)Rechts auf inklusive Bildung durch eine mindestens gleichwertige Ausstattung der Standorte des Gemeinsamen Lernens im Vergleich mit den Förderschulen.

Literaturverzeichnis

- Amrhein, B. (2011).** *Inklusion in der Sekundarstufe – Eine empirische Analyse*. Klinkhardt.
- Amrhein, B. (Hrsg.). (2016).** *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung - Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Klinkhardt.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.). (2009).** *Experientinterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Terra, W. (2018).** *Das Dilemma des Janusgesichts. Empirische Erkundung der Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht in Kindheit und Jugend*. Klinkhardt.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.). (2023).** *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Dworschak, W., Hennes, A.-K., Hövel, D., Schabmann, A., Schmidt, B. M. & Stenneken, P. (2023).** Aktuelle Forschungsprojekte: Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe (Projekt ‚StaFF‘). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 92(1), 62–63.
- Effelsberg, L. (2023).** *Praxeologische Rekonstruktion von Etikettierungsprozessen ‚Sonderpädagogischen Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung‘. Motivationale Lagen lehrkraftseitiger Initiierungen von Zuweisungsprozessen*. Universität Bielefeld.
- Fend, H. (2008).** *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Füssel, H.-P. & Kretschmann R. (1993).** *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Wehle.
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020).** Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- 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(3), 693–713.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002).** *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haas, B. (2012).** Dekonstruktion und Dekategorisierung. Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 404–413.
- Hartke, B., Sikora, S. & Wember, F. (2021).** Schwierigkeiten und Entwicklungen in der sonderpädagogischen Diagnostik – Lösungsansätze am Beispiel der Verlaufsdiagnostik eines robusten Indikators. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72, 328–339.
- Heimlich, U. (2016).** Integration. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S.118–122). Klinkhardt.
- Iskenius-Emmler, H., Nußbeck, S. & Haustein, S. (2003).** Die Verordnung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (VO-SF): *Anspruch und Wirklichkeit*. *Sonderpädagogik*, 33(1), 28–40.
- Jantzen, W. (1990).** Zur Diagnose von Tätigkeit und Persönlichkeit. In W. Jantzen (Hrsg.), *Allgemeine Behindertenpädagogik* (S.164–208). Beltz.
- Katzenbach, D. (2015).** De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S.33–55). Kohlhammer.
- Klemm, K. (2015).** *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Bertelsmann.
- Klemm, K. (2018).** *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Bertelsmann.
- Klemm, D. K. (2020).** *Bildungspolitische Strategien inklusiver Bildung in Deutschland. Expertise im Auftrag des AFET-Bundesverband für Erziehungshilfe eV Hannover*. https://afet-ev.de/assets/projekte/2020-03_Expertise_Prof.Dr.Klemm_ism.pdf

Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen.* Beltz Juventa.

Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada. Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec.* Klinkhardt.

Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung.* Klinkhardt.

Kottmann, B. (2007). Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Benachteiligung der Benachteiligten. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 99–108). Klinkhardt.

Kroworsch, Susann. (2022). *Schulische Inklusion wirksam umsetzen* (Position 24). Deutsches Institut für Menschenrechte.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.

Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen (2020). *Inklusion: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.*

Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, Dekategorisierung und Rekategorisierung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 44–61). Klinkhardt.

Lütje-Klose, B., Stieber, G., Grüter, S. & Wild, E. (2023). Verdeckung im Kontext diagnostischer Prozesse an inklusiven Schulen. In S. Bender, O. Flügel-Martinsen & M. Vogt (Hrsg.), *Verdeckungen. Interdisziplinäre Perspektiven auf gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse* (S. 189–216). transcript Verlag.

Mand, J. (2002). Sonderschule oder gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahntscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(1), 8–13.

Moser, V. & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75–99). Springer Fachmedien.

Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer Fachmedien.

Norwich, B. (2008). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions.* Routledge.

Orthmann Bless, D. (2007). Das schulsystemische Paradigma. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (S. 93–103). Hogrefe.

Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien.* transcript Verlag.

Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C. & Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? *Schulische Inklusion, Beiheft*; 62, 190–211.

Powell, J. J. W., Pfahl, L. & Blanck, J. M. (2022). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 939–960). Springer Fachmedien.

Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Springer Fachmedien.

Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern.* Nomos.

Textor, A. & Boger, M.-A. (2020). Weniger „Lernbehinderungen“, mehr „Verhaltensstörungen“? Zur veränderten Attribution von Problemen durch Lehrkräfte. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion—Partizipation—Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 234–242). Klinkhardt.

Van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus*. Springer VS.

Wolf, L. M. & Dietze, T. (2022). Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 325–344). Universitätsbibliothek.

Ziemen, K. (2015). Inklusion und Didaktik. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 29–39). Prolog.

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

Teilprojekt 4

Ökonomische Analyse und Bewertung
der Antragstellungen

Prof. Dr. Dieter Timmermann,
Universität Bielefeld

INHALT

Abstract	40
I. Vorbemerkung	42
II. Was kann eine ökonomische Betrachtung der Verfahren nach AO-SF leisten?	43
III. Die Schwachstellen des derzeitigen Verfahrens nach AO-SF	46
1. Begriffliche Unschärfen	46
2. Eine erste Schlussfolgerung	46
3. Die Kritik des Landesrechnungshofs	46
4. Eine zweite Schlussfolgerung	48
5. Ergebnisse der Effizienzbetrachtung	48
6. Schlussfolgerungen aus der Analyse der Zeiteffizienz der ausgewerteten Verfahren	52
IV. Empfehlungen/Vorschläge für zeiteffizientere Verfahrensprozesse und Verfahrensstrukturen von unterschiedlicher Reichweite	53
1. Schlussfolgerungen aus der Analyse der Verfahrensdokumentationen	53
2. Weitergehende Empfehlungen/Vorschläge zur Steigerung der Zeiteffizienz der AO-SF-Verfahren	54
2.1 Veränderungen im derzeitigen System AO-SF-Verfahren	54
2.2 Veränderungen des AO-SF-Verfahrens selbst	56
2.3 Weitere Empfehlungen	56
Anhang: Tabellen und Grafiken des Teilgutachtens 2.1	57

Abstract

In dem vorliegenden Teilgutachten wird geprüft, ob und wie eine ökonomische Analyse und Bewertung von Verfahren nach AO-SF durchgeführt werden kann. Die Machbarkeit einer ökonomischen Analyse setzt voraus, dass messbare Daten für die Variablen verfügbar sind und dass diese Daten es erlauben, eine Relation zwischen mindestens zwei Variablen herzustellen. Die Analyse der drei ökonomisch relevanten Maße (Produktivität, Effektivität und Effizienz einer Maßnahme oder eines Prozesses) ergibt, dass die zur Verfügung gestellten Dokumentationen weder Aussagen zur Effektivität noch zur Produktivität der Verfahren erlauben.

Die Analyse der Verfahrens- und Gutachtendokumentationen ergibt vielmehr, dass a) nur eine Effizienzanalyse der Verfahren möglich ist, und dass b) es nur um die Zeiteffizienz der Verfahren und Gutachtenerstellungen gehen kann. Im Teilgutachten werden zunächst die – auch bereits in anderen Analysen identifizierten – Schwachstellen des derzeitigen Verfahrens nach AO-SF dargelegt. Dabei handelt es sich zum einen um eine Reihe von begrifflichen Unschärfen, die zu der **Frage** führen, ob aus den vielen Verfahrensdokumentationen und Gutachten für jede der Beeinträchtigungen verschiedene, in den Gutachten und Verfahren dokumentierte Erscheinungsformen und Intensitätsstufen extrahiert und in eine standardisierte Vorgabeform für die Gutachten überführt werden können¹⁾. Zum anderen werden die kritischen Punkte, die der Landesrechnungshof in seinem Gutachten moniert hat, zusammengefasst und geschärft dargestellt. Vor allem bleibt dort die Frage offen, in welchem Verhältnis Antragszahl, Bearbeitungsqualität und Bearbeitungszeit stehen bzw. stehen sollten.

Für die Effizienzbetrachtung wurden 87 Verfahren in der Primarstufe im Förderschwerpunkt *Emotionale und soziale Entwicklung* in allen fünf Regierungsbezirken ausgewählt und auf ihre Zeitstrukturen (in Form der Anzahl beanspruchter Tage) untersucht. Der Umfang der Dokumentationen variierte zwischen 20 und 90 Seiten. Empirisch analysiert werden folgende Daten:

- ➔ die Gesamtdauer der Verfahren in den fünf Bezirksregierungen in Tagen,
- ➔ die Gesamtdauer der Gutachten in den fünf Bezirksregierungen in Tagen,
- ➔ die Zeitanteile der Gutachten an der Gesamtdauer der Verfahren in % in den fünf Bezirksregierungen,
- ➔ die mittlere Verfahrens- und Gutachtendauer in den fünf Bezirksregierungen in Tagen sowie die mittleren Zeitanteile der Gutachten an der mittleren Verfahrensdauer in Prozent (%),
- ➔ die verstrichene Zeit zwischen Antragsinitiative und Gutachtenauftrag je Bezirksregierung in Tagen (ohne Detmold mangels brauchbarer Daten),
- ➔ die durchschnittlich vergangene Zeit zwischen Antragsinitiative und Gutachtenauftrag in Tagen (wobei der Durchschnitt aus den Daten von vier Bezirksregierungen gebildet wurde, ohne Detmold),
- ➔ die Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen sowie der Zeitanteil der Gutachten je Bezirksregierung,
- ➔ die verstrichene Zeit zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung in den Bezirksregierungen,
- ➔ die Zahl und der Anteil der schulärztlichen Gutachten an den auswertbaren Verfahren je Bezirksregierung.

Die Analyse der ausgewerteten Verfahren ergibt die folgenden Schlussfolgerungen.

- ➔ Die Verfahren nach AO-SF präsentieren ein Bild eines völligen zeitlichen Chaos und völliger Ineffizienz.
- ➔ Die Dokumentationen sind durch große Unterschiede in der Gutachtenlänge und der Länge der verarbeiteten Dokumente sowie der Anzahl der aufgeführten Dokumente gekennzeichnet.
- ➔ Es zeigen sich große Unterschiede in der Dauer der Verfahren und der Gutachten, sowohl zwischen den fünf Bezirksregierungen als auch – und dies vorwiegend – innerhalb einer Bezirksregierung.
- ➔ Bei allen gemessenen Zeitabständen zwischen den nacheinander gelagerten Verfahrensschritten zeigen sich erhebliche und aus den Dokumentationen nicht erschließbare Differenzen.
- ➔ Die in den Gutachten genannte Dauer der Beobachtungsphasen der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung variierten für Beobachtende nicht nachvollziehbar erheblich.
- ➔ Es waren keine verbindlichen Vorgaben für die Verfahrensabläufe und für ein Gutachtenformat erkennbar.
- ➔ Manchmal fehlten Angaben zur endgültigen Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und die Förderschwerpunkte (der Schulämter).

1 Dies ist zunächst nur eine Frage. Sie wird in den Teilprojekten 1 und 3 näher erörtert.

- ➔ Manchmal traf das Schulamt eine Empfehlung anstelle einer mit den Eltern abgestimmten Entscheidung (ob Gemeinsames Lernen an einer Grundschule oder Lernen in einer Förderschule stattfinden soll).
- ➔ Z. T. traten nicht abgestimmte Begriffe wie „Bilanzstufe 1/2“ auf.
- ➔ Manchmal blieb offen, ob die Schülerinnen und Schüler in ihrer KiTa-Zeit bereits speziell gefördert wurden.
- ➔ Formblätter wurden mangels verbindlicher Vorgaben praktisch nicht benutzt.
- ➔ Es erschloss sich dem Beobachter nicht, warum bei gleicher Behinderung unterschiedliche Tests und unterschiedlich viele Tests eingesetzt wurden.

Im Hinblick auf den Bedarf an effizienzorientierten Veränderungen im Verfahren oder des Verfahrens lassen sich unterschiedliche Schlüsse ziehen, die einerseits die internen Prozesse des geltenden Verfahrens, andererseits das Verfahren selbst betreffen.

Auf das derzeit geltende Verfahrensformat bezogen, lässt sich sagen:

- ➔ Die Antragsmodalitäten (zwischen den Eltern und den Schulen) müssen eindeutig vorgegeben werden (siehe auch LRH).
- ➔ Es sollte geprüft werden, ob eindeutige Vorgaben für die Verfahrensprozesse, ihre institutionellen und prozessualen Strukturen und die Zeitdauern der Verfahrensschritte, sowohl für die maximale Dauer des Gesamtverfahrens, für die maximale Dauer der Gutachtenerstellung als auch für die maximale Dauer der übrigen Prozessschritte, sinnvoll wären.

Weitergehende Maßnahmen, welche über das zurzeit geltende Verfahren hinausgehen, aber **die Zeiteffizienz** und möglicherweise auch die Qualität der Verfahren entscheidend **verbessern** können, wären die folgenden:

- a) Für jede Bezirksregierung wird eine unabhängige Fachkommission – möglichst auch aus Neuro- und Verhaltenspsycholog*innen sowie erfahrenen Grundschul- und Förderschullehrer*innen (z. B. im Ruhestand) – eingerichtet, welche die Anträge und begründenden Unterlagen darauf prüft, ob ein Verfahren nach AO-SF überhaupt eröffnet werden kann und soll. Falls die Verfahrenseröffnung von der Fachkommission gutgeheißen wird, greifen die weiteren Verfahrensschritte nach AO-SF, mit oder ohne (maximale) Zeitvorgaben für die Folgeschritte.
- b) Die Fachkommissionen könnten in einem Zwischenschritt die Berichte der Lehrkräfte und die darauf basierenden Entscheidungen der Schulleitungen stichprobenartig auf Passung und Qualität prüfen. Bei strittigen Fällen könnte/müsste die Schulaufsichtsbehörde eingeschaltet werden und die letztlich gültige Entscheidung treffen.
- c) Ein weiteres Verfahrensmuster ergäbe sich aus der Empfehlung, die Gutachten selbst von den Fachkommissionen mit Vorgabe von Zeitfenstern anfertigen zu lassen.

I. Vorbemerkung

Die folgenden Überlegungen basieren auf

1. der Lektüre der „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF)“ in der Fassung vom 1. Juli 2016,
2. der Lektüre des Berichts des Landesrechnungshofs Nordrhein-Westfalen (LRH) „Inklusion: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ vom 7. Januar 2020,
3. der Ausschreibung für ein multiperspektivisches Gutachten „Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“, erhalten im August 2022,
4. der Lektüre der Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 6264 vom 17. Dezember 2021 der Abgeordneten Jochen Ott und Eva-Maria Voigt-Küppers (SPD), Drucksache 17/16101,
5. dem Studium der „Entwicklung der Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“, hrsg. vom Fachbeirat inklusive schulische Bildung des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 28. Oktober 2021,
6. dem Studium von 87 Verfahrensdokumentationen und der dazugehörigen Gutachten nach der AO-SF. Das entspricht einem Anteil von 16,3% an den 534 uns zur Verfügung gestellten Verfahrens- und Gutachtendokumentationen. Die 534 Dokumentationen stammen aus unterschiedlichen Jahren, in Relation zur Zahl der Verfahrensdokumentationen des Schuljahres 2021/22 wären das gerade einmal 0,65%. Die in diesem Gutachtenteil analysierten 87 Verfahrens- und Gutachtendokumentationen würden gerade einmal 0,10% der Gesamtzahl von Dokumentationen in 2021/22 ausmachen,²⁾
7. dem Bewusstsein, dass die in diesen Verfahrensanalysen gewonnenen Einsichten nicht repräsentativ sein können. Dennoch lassen die hier erlangten Ergebnisse und Einsichten – im Zusammenhang mit den aus der Fragebogenerhebung und den Interviews von U. Gelsing mit Personen aus allen an den Verfahren beteiligten Akteursgruppen gewonnenen Erkenntnissen – den Schluss zu, dass sie plausibel sind und Handlungsempfehlungen an die Politik begründen können.

²⁾ Tabelle 1 stellt die Anzahl und Struktur der zur Verfügung gestellten Gutachten bzw. Verfahrensdokumentationen dar.

II. Was kann eine ökonomische Betrachtung der Verfahren nach AO-SF leisten?

Das vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (MSB) in Auftrag gegebene multiperspektivische Gutachten soll – neben weiteren Aspekten, die in den Prüfaufträgen 1 bis 3 bearbeitet werden – in Prüfauftrag 4 eine „ökonomische Analyse und Bewertung der Antragstellungen nach AO-SF“ vorlegen. Erwartet wird eine „Analyse der ‚Kosten-Nutzen-Abwägungen‘ in Anlehnung an das Gutachten des Landesrechnungshofes“ – eine Analyse, die Antworten auf die Fragen liefert,

- wie die Effektivität der erstellten Gutachten (verwiesen wird auf die Diskrepanz zwischen personellem Aufwand/Input und „quasi vorhersehbares“ Ergebnis/Output) bei Gewährleistung eines justiziablen qualitativen Niveaus erhöht werden kann,
- wie effektivere Verfahrensabläufe (Verschlankung der Verwaltungsabläufe) dazu beitragen können, Lehrkräfte und Schulaufsicht zu entlasten und gleichzeitig die durch ein Feststellungsverfahren geplanten Eingriffe in die Bildungsbiografie einer Schülerin/eines Schülers rechtssicher zu gestalten und pädagogische Handlungserfordernisse auszuweisen,
- welche Wirkungen einheitlichere Kriterien und Standards auf Effektivität und Anzahl der Gutachten haben und welche Querverbindungen zum Teilprojekt (des Gutachtenauftrags) „Standards und Kriterien“ hergestellt werden müssen,
- welche landesweiten Maßnahmen für eine kriteriengeleitete Evaluierung hinsichtlich der Anwendung der Kriterien und Standards auf den verschiedenen Akteursebenen – namentlich Schule, Schulamt bzw. Bezirksregierung und MSB – benötigt werden.

In den genannten Quellen wird ein Wort häufig als ökonomischer Begriff gehandhabt, obwohl es kein genuin ökonomischer Term ist, sondern in vielen unterschiedlichen Handlungskontexten genutzt wird: **Effektivität**. Effektivität vergleicht Handlungsergebnisse oder – ökonomisch gesprochen – Outputs bzw. Outputniveaus, und zwar unabhängig davon, wie viele Ressourcen bzw. Inputs jeweils eingesetzt oder genutzt werden. Mit Bezug auf die Feststellungsverfahren lässt sich z. B. mit Blick auf die zur Verfügung gestellten Verfahrens- und Gutachtendokumentationen folgende Reihenfolge der Regierungsbezirke (im Weiteren RBZ) beobachten: In dem hinter den Dokumenta-

tionen stehenden Zeitraum³⁾ ergibt sich folgende Reihung der Anzahl der Dokumentationen: Der RBZ Detmold führt mit 154, Münster folgt mit 117 und Düsseldorf, Arnsberg und Köln folgen mit 102 bzw. 81 bzw. 80 Dokumentationen. Das Effektivitätsmuster würde besagen, dass im Vergleich der Regierungsbezirk Detmold die höchste Effektivität und Köln die geringste Effektivität ausweist. Diese Effektivitätsaussage würde allerdings dem Verschlankungspostulat und -ziel diametral widersprechen. Ein Blick in die Antwort der Landesregierung auf die Kleine Anfrage 6264 ergibt für das Jahr 2021/22 ein etwas anderes Effektivitätsmuster (siehe dazu Tabelle 1 im Anhang): Die meisten Verfahren in den Grundschulen hat der Regierungsbezirk Köln mit 1858 Fällen (28,72%) durchgeführt, gefolgt von Düsseldorf mit 1446 Fällen (22,35%), Arnsberg mit 1152 Fällen (17,8%), Detmold mit 1085 Verfahren (16,8%) und am Ende steht Münster mit 929 Fällen (14,4%). Man würde diese Zahlen nun wie folgt kommentieren: Düsseldorf war der effektivste Regierungsbezirk (mit den meisten Verfahren) und Münster der ineffektivste (mit den wenigsten Verfahren). Das Effektivitätsmuster der Sekundarstufe I präsentiert sich demgegenüber anders: Dort führte Düsseldorf mit 29,5% aller Verfahren die Liste an und am Ende der Liste stand Detmold mit 13%. Werden beide Listen addiert, so entspricht die Effektivitätsreihung aller Verfahren jener der Verfahren in der Sekundarstufe I, was darauf zurückzuführen ist, dass die Anzahl der dortigen Verfahren mehr als zehnmal so groß ist wie die Zahl der Grundschulverfahren. Diese Daten zeigen, dass, vor dem Hintergrund der Bestrebungen, die Zahl der Verfahren möglichst nicht weiter zu erhöhen und den Verfahrensablauf zu verschlanken, der Effektivitätsbegriff nicht geeignet ist, als Bewertungsmaßstab für die Verfahren herangezogen zu werden.

Aus einer ökonomischen Perspektive würde man nun gerne wissen, wie viele Mitarbeiter*innen bzw. Personalstunden in den Bezirksregierungen in einem bestimmten Jahr eingesetzt wurden, um die Verfahren zu beginnen, durchzuführen und abzuschließen. Würde man in Erfahrung bringen, dass in den Kölner Grundschulverfahren 15 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingesetzt waren, in Münster dagegen 5, dann war Münster mit 185 Verfahren pro Mitarbeiterin oder Mitarbeiter auf den ersten Blick erheblich produktiver als Köln mit 93 Verfahren. Diese **Produktivitätsanalyse** könnte man nun verfeinern, indem man die

3 Hier wird der vereinfachte Fall konstruiert, dass alle Dokumentationen aus demselben Jahr stammen. De facto ist das nicht der Fall, die Dokumentationen sind mit unterschiedlichen Jahreszahlen ausgewiesen.

Verfahren nicht auf die Zahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, sondern auf die von ihnen für die Feststellungsverfahren aufgewendeten Arbeitsstunden bezieht. Nehmen wir beispielhaft an, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Münster hätten 20 Wochen lang volle 40 Stundenwochen für die 929 Verfahren benötigt, dann hätte jede Mitarbeiterin bzw. jeder Mitarbeiter knapp 4,3 Stunden pro Verfahren aufgewandt. Wenn die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Köln in 10 Wochen à 40 Stunden die 1858 Verfahren abgeschlossen hätten, dann wären sie mit 3,2 Stunden pro Verfahren produktiver als die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Münster gewesen.

Die Produktivitätsanalyse könnte durch eine **Effizienzanalyse** ergänzt werden. Bei dieser geht es um die ökonomische Kernfrage, wie viel Euro ein Feststellungsverfahren kostet. Auch das kann im Hinblick auf eine vergleichende Analyse zwischen den Regierungsbezirken oder Landkreisen oder Städten erfolgen. Dazu werden Einkommens-, Gehalts- oder Lohndaten (und ggf. die Kosten anderer eingesetzter bzw. genutzter Faktoren) benötigt, je nachdem, welche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit welcher Position und welchem Einkommen die Verfahren durchführten. Zwischen den Regierungsbezirken können sich hier Unterschiede zeigen. Nehmen wir an, in den beiden oben genannten Regierungsbezirken wurde die gleiche Kategorie von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gleichen Alters eingesetzt und das monatliche Bruttogehalt betrug 4.380,00€. Da annahmegemäß alle ihre volle Arbeitszeit den Feststellungsverfahren widmeten, geht dieses Gehalt in die Berechnungen ein. Köln wandte demzufolge im Jahr 2021/22 Personalkosten in Höhe von 164.250€ für die Verfahren auf, d. h. ein Verfahren kostete 88,40€. Münster käme mit Personalkosten von 109.500€ günstiger davon, wäre aber mit 117,90€ pro Verfahren weniger effizient gewesen.

Die Beispielrechnung legt nahe, alle drei Analysen, die Effektivitäts-, die Produktivitäts- und die Kosten- bzw. Effizienzanalyse, beispielhaft durchzuführen. Allerdings sei eindringlich darauf hingewiesen, dass im Effizienzvergleich immer auch die Qualität der Verfahren und der Verfahrensergebnisse beachtet werden muss. Das ist im Rahmen dieser Verfahren erstens eine sehr anspruchsvolle Aufgabe und setzt klare Qualitätskriterien voraus. Die Qualitätsbeurteilung kann zweitens nicht von Ökonomen erwartet werden, sondern sie muss durch entsprechend qualifizierte Expertinnen und Experten erfolgen.

Die uns zur Verfügung gestellten Verfahrens- und Gutachtdokumentationen liefern allerdings keinerlei Information oder Daten, die eine Produktivitäts- oder Effektivitätsanalyse erlauben würden. Sie liefern drei Informationen, die einer Bewertung zugänglich sind: a) die Qualität der verfassten Gutachten, b) die Länge der verfassten Gutachten und c) die Zeitdauer der Verfahren und der darin

enthaltenen Gutachten. Zu der Frage der Qualität und (erforderlichen) Länge und Ausführlichkeit der Gutachten sowie zum möglichen Zusammenhang von Gutachtenlänge und Gutachtenqualität müssen sich die anderen Prüfaufträge äußern. Die einzige Variable, die einer ökonomischen Analyse zugänglich ist, ist die Zeit(-dauer) der einzelnen Verfahren nach AO-SF und die Zeitdauer der unterscheidbaren Aktionsschritte im Verfahren, einschließlich und insbesondere der Gutachten. Es geht folglich um die Zeiteffizienz der Gutachten und der Gesamtverfahren. Die zentrale Effizienzfrage lautet: Wie viel Zeit (gemessen an der Zahl der Tage, Wochen oder Monate) wird von den verschiedenen Akteuren aufgewendet, um a) ein Gutachten zu erstellen und b) ein Feststellungsverfahren – von der Antragstellung der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten bis zur Entscheidung durch die Schulaufsicht (untere oder obere Schulaufsicht) – durchzuführen.

Im Kontext einer ökonomischen Analyse interessiert in der Regel das Verhältnis zwischen einer Leistung (z. B. einem Produkt oder einer Dienstleistung wie einem Gutachten) und den für die Erstellung der Leistung erforderlichen bzw. eingesetzten und verbrauchten Ressourcen. Im vorliegenden Fall der AO-SF-Verfahren sind zwei Leistungen definiert: das gesamte Verfahren bzw. die am Ende des Verfahrens stehende Entscheidung und das die Entscheidung begründende Gutachten. Die einzige Ressourcenvariable, die zur Verfügung steht, ist die Zeit(-dauer) a) des einzelnen Verfahrens und b) des dazugehörigen Gutachtens. Wie bereits betont, sind über den Wert der Ressource Zeit, d. h. über die finanziellen Kosten eines Verfahrens und eines Gutachtens, mangels Daten keine Aussagen möglich. Allerdings entstehen weitere Kosten des Verfahrens und der Gutachtenerstellung, die sogenannten Opportunitätskosten. Sie stellen gewissermaßen die Rückseite der verwendeten Zeit dar. Diese Rückseite besagt z. B. im Falle der Gutachtenerstellung, dass die beiden Gutachterinnen und/oder Gutachter in einem Verfahren, in dem sie z. B. zusammen 40 Stunden zur Erstellung ihres Gutachtens benötigt haben, auf andere Tätigkeiten, z. B. auf ihren Unterricht, verzichten müssen. Das kann für ihre Schülerinnen und Schüler Unterrichtsausfall, fachfremde Vertretung oder fachgleiche Vertretung und in den beiden ersten Fällen Lernverluste bedeuten. Opportunitätskosten dieser Art können auch bei in die Verfahren involvierten Schulleitungen und Personen aus der unteren oder oberen Schulaufsicht auftreten. Diese Opportunitätskosten fallen ziemlich sicher an, sind aber schwer zu bewerten und treten deshalb oft aus dem Blickfeld der involvierten Personen und Organisationen heraus. Der LRH schreibt dazu: „Die AO-SF-Verfahren waren sehr aufwändig und banden erhebliche zeitliche Kapazitäten der damit betrauten Lehrkräfte. Die Schulaufsichtsbehörden hatten in jedem Einzelfall zwei Lehrkräfte (eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule) mit der Erstellung eines entsprechenden Gutachtens zu beauftragen. Nach

Schätzungen betrug der Zeitbedarf für die Erstellung eines AO-SF - Gutachtens zwischen 8 und 20 Zeitstunden je Lehrkraft, d. h. mindestens 16 Zeitstunden je Gutachten. Hinzu kam die Arbeitszeit der antragstellenden Schule, der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten sowie der Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter“ (LRH-Bericht, S.8).

Eine wichtige Frage bleibt vor allem, ob Unterrichtsausfall durch die Gutachtentätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern auftritt und auf welche Weise die Lernverluste der Schülerinnen und Schüler vermieden werden (können). Auch zu dieser Frage enthalten die Verfahrens- und Gutachtendokumentationen keinerlei Informationen.

III. Die Schwachstellen des derzeitigen Verfahrens nach AO-SF

Die Verfahren nach AO-SF sind in letzter Zeit aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen worden. Zum Ersten enthält die „Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF“ eine Fülle begrifflicher Unschärfen, die offensichtlich zur Folge haben, dass die an einem Verfahren beteiligten Personen die Begriffe unterschiedlich interpretieren, was die Akteure verunsichert und zu den Prozess verzögernden Diskussionen zwischen Beteiligten führen kann. Zum Zweiten hat der Landesrechnungshof (LRH) in seinem im Jahr 2020 veröffentlichten Gutachten eine Reihe von Kritikpunkten an dem AO-SF-Verfahren benannt. Drittens zeigen unsere methodisch unterschiedlich gestalteten beispielhaften Analysen die zeitlichen Ineffizienzen der AO-SF-Praxis auf.

1. Begriffliche Unschärfen

Begriffliche Unklarheiten bzw. Unschärfen können nicht nur die Dauer eines Verfahrensprozesses und der Gutachtererstellung verlängern, sondern sie können auch die Entscheidung der Schulaufsicht, ein Verfahren zu eröffnen oder nicht zu eröffnen, ebenso wie das Empfehlungsergebnis eines Gutachtens beeinflussen. Im Folgenden wird eine Reihe dieser begrifflichen Unschärfen bzw. interpretationswürdigen Begriffe jeweils mit einem Fragezeichen präsentiert. Hier wird nicht der Versuch unternommen, die Begriffe interpretativ zu schärfen. Das wäre die Aufgabe von Expertinnen und Experten, die sich tagtäglich mit beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern befassen. Den beiden Autoren des Prüfauftrags Nr. 4 fehlen dazu die erforderlichen Kompetenzen.

In § 4 (1) der AO-SF ist die Rede von „erheblichen (?) Beeinträchtigungen“, (2) spricht von „schwerwiegenden (?), umfangreichen (?) und langdauernden (?) Lern- und Leistungsausfällen“. In (3) finden sich Worte wie „nachhaltig (?) gestört“, die Rede ist von „erheblichem (?) subjektiven Störungsbewusstsein“, (4) spricht von einem Kind, das „sich nachhaltig (?) verschließt und widersetzt“, das „nicht nachhaltig (?) gefördert werden kann“ und von dem „erhebliche (?) Störung und Gefährdung“ ausgeht. § 5 spricht von einer „dauerhaften (?) und hochgradigen (?) Beeinträchtigung“, § 6 von einer „dauerhaften (?) und umfangreichen (?)“, §§ 7 und 8 reden von einer „schwerwiegenden (?) und erheblichen (?)“ Beeinträchtigung.

2. Eine erste Schlussfolgerung

Für eine Person, die über keine Expertise in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bzw. Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verfügt, stellt sich die **Frage**, ob sich Behinderungen oder bestimmte Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung grundsätzlich durch Prozentgrade oder Behinderungsstufen ausdrücken lassen und damit graduell standardisierbar sind. Bei insgesamt über 80.000 Verfahren in NRW im Jahr – und das über mehrere Jahre – müsste es Expertinnen und Experten möglich sein, aus den vielen Verfahrensdokumentationen – und vor allem aus den unzähligen Gutachten – für jede der Beeinträchtigungen verschiedene, in den Gutachten und Verfahren dokumentierte, Erscheinungsformen und Intensitätsstufen zu extrahieren und sie in eine standardisierte Vorgabeform für die Gutachten zu überführen, sodass die Gutachterinnen und Gutachter nicht länger jeweils lange Fließtexte mit weitgehend freiem Inhalt verfassen, sondern für die untersuchten und beobachteten Schülerinnen und Schüler jeweils die Erscheinungsform und die Behinderungsstufe unter den vorgegebenen Varianten ankreuzen müssten, die ihrer Auffassung nach der Beeinträchtigung am ehesten entspricht. Das auf diese Weise veränderte Verfahren wäre mit hoher Wahrscheinlichkeit erheblich zeiteffizienter als das derzeitige. M. a. W.: Die Zeitdauer der Verfahren und Gutachtererstellung könnte a) normiert und vereinheitlicht sowie b) vermutlich erheblich verkürzt werden. Dies insbesondere dann, wenn die die Verfahren tragende schriftliche und mündliche Kommunikation in digitaler Form geschieht. Ob mit diesem veränderten und digitalisierten Verfahren die Anzahl der Gutachtenanträge und die Anzahl der Eröffnungen verschlankt werden könnten, muss allerdings offenbleiben.

3. Die Kritik des Landesrechnungshofs

Der Landesrechnungshof (LRH) hat Anfang 2020 einen kritischen Bericht über die durchgeführten Verfahren nach AO-SF vorgelegt. In seinem Bericht und ebenso im bildungsökonomischen Prüfauftrag wird der permanent

ansteigende Anteil (und somit auch die Anzahl) von Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung generell und insbesondere in den Förderschwerpunkten Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESE) und Sprache (FSP SQ) kritisch gesehen. Im LRH-Bericht werden einige erklärende Argumente angeführt. Nach Aussagen von Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsichtsbehörden lasse sich für die insgesamt festzustellende Zunahme der Anträge keine eindeutige Ursache erkennen.

Genannt wurden insbesondere diese Punkte:

- Der Anstieg des Antragsaufkommens gehe einher mit einem gesellschaftlichen Wandel, der sich darin manifestiere, dass immer mehr Eltern die „bestmögliche Förderung“ für ihr Kind beanspruchten.
- Es gebe immer mehr Schülerinnen und Schüler mit zu hoher oder zu geringer Elternfürsorge.
- Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, Flüchtlingsbiografie oder traumatisierenden Erfahrungen sei gestiegen.
- Die Gesellschaft habe sich in den letzten Jahren stark verändert. Es sei eine Verarmung breiter Gesellschaftskreise zu beobachten, mit den daraus resultierenden Folgen wie „Verwahrlosung“ oder „Spracharmut“ der Eltern sowie seelischen und physischen Erkrankungen der Eltern und Kinder. Dies gelte insbesondere für die größeren Städte.
- Durch den Einsatz von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung an Schulen des Gemeinsamen Lernens werde der Unterstützungsbedarf besser und eher erkannt.
- Für die Schulen des Gemeinsamen Lernens stelle die sonderpädagogische Förderung eine hohe Belastung dar. Die Schulen hätten daher ein Interesse daran, diesen Mehraufwand auch zu dokumentieren, und neigten vereinzelt dazu, AO-SF-Verfahren anzustoßen.

Der Bericht des LRH hinterlässt eine Erklärungslücke, die zu der Frage führt, ob und inwiefern die institutionellen Bedingungen und Verfahren und die Dauer der Gesamtverfahren sowie der einzelnen Verfahrensschritte mitverantwortlich für die Antrags- und Verfahrensexplosion sein können. Diese Frage wird in den Punkten 4 bis 6 weiter erörtert.

Der LRH hat in seinem Bericht einige Aspekte kritisch benannt, die mitverantwortlich für den beschriebenen Expansionstrend sein könnten:

- i) das gegen die gesetzliche Regelung verstößende, aber offensichtlich tolerierte hohe Maß an „gemeinsamen“ Antragstellungen von Schulen und Eltern. Der Antrag auf Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens wurde regelmäßig nicht von den Eltern, sondern in rund 95% der

Fälle – mit oft wiederkehrenden Begründungen – von der allgemeinen Schule gestellt und nur selten abgelehnt (LRH, S. 8),

- ii) die nicht oder nicht ohne Weiteres gerechtfertigte Eröffnung des AO-SF-Verfahrens nach durch die Schulen gestellten Anträgen in mehr als jedem siebten Fall,
- iii) seitens der Schulaufsichtsbehörden die Duldung von z. T. unvollständigen Antragsdarlegungen der Schulen beim FSP ESE und von „gemeinsamen“ Anträgen von Schulen und Eltern (Verstoß gegen die Darlegungspflichten),
- iv) die Feststellung des beantragten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs durch die Schulaufsicht in 94% und die Bestätigung des beantragten FSP in 97% der Fälle. Dies bei erheblicher Streuung zwischen den Bezirksregierungs- und Schulamtsbereichen (LRH, S. 23),
- v) die uneinheitlichen Verfahrensweisen im Umgang mit medizinischen Gutachten (die Anzahl der eingeholten medizinischen Gutachten streut gewaltig: im Kreis Gütersloh in 2,9% der Verfahren und im Kreis Lippe in 74,9% der Verfahren, LRH, S. 28, Abbildung 14),
- vi) im Hinblick auf die FSP SQ und SE (Sprache und Sehen) geäußerte Zweifel an Antragsqualitäten,
- vii) einige Schulaufsichtsbehörden (SAB) kommen ihrer Pflicht, den Eltern mindestens eine allgemeine Schule mit Förderauftrag zu nennen/zu empfehlen, nicht nach,
- viii) zudem sei die Aufklärung und Beratung der Eltern über ihre Antragsmöglichkeiten und späteren Entscheidungsoptionen nach Entscheid über ihren Antrag verbesserungsbedürftig,
- ix) die der starken Streuung der durchschnittlichen Bearbeitungszeit der AO-SF-Verfahren zwischen Regierungspräsidien, Städten und Kreisen (siehe Tabelle 3 im Anhang).

Nicht angesprochen sind im Bericht des LRH die schul- und behördeninternen Bearbeitungsabläufe, die jeweiligen Bearbeitungsschritte und Bearbeitungszeiten sowie die Menge und Art des eingebundenen Personals bei den Bezirksregierungen. Ferner bleibt die Frage offen, was genau mit Verbesserungspotenzialen (LRH-Bericht, S. 34) gemeint ist. „Verbesserung“ deutet auf das Streben nach höherer Qualität der Verfahren und Ergebnisse hin. Das setzt allerdings voraus, dass klare Qualitätskriterien zur Bewertung der Verfahren und Verfahrensschritte verfügbar sind. Man kann nun fragen, was angestrebt werden könnte:

- a. weniger Anträge von gleicher Bearbeitungsqualität in gleicher Bearbeitungszeit?
oder
- b. weniger Anträge von gleicher Bearbeitungsqualität in kürzerer Bearbeitungszeit?
oder

- c. weniger Anträge von höherer Bearbeitungsqualität in gleicher Bearbeitungszeit?
oder
- d. in etwa gleich viele Anträge wie bisher mit gleicher Bearbeitungsqualität in kürzerer Bearbeitungszeit?
oder
- e. in etwa gleich viele Anträge wie bisher mit höherer Bearbeitungsqualität in gleicher Bearbeitungszeit?
oder
- f. weniger Anträge mit höherer Bearbeitungsqualität in kürzerer Bearbeitungszeit?

Die Diskussion der drei grundlegenden Konzepte Effektivität, Produktivität und Effizienz im Hinblick auf ihre Leistungsfähigkeit für die ökonomische Analyse der Verfahren und Gutachten nach AO-SF ergibt, dass angesichts der durch die Verfahrens- und Gutachtendokumentationen offengelegten Datenlage nur die Zeiteffizienz der Verfahren und Gutachten analysiert und bewertet werden kann. Folglich werden in Abschnitt 5 exemplarisch die Zeitstrukturen der zur Verfügung gestellten Verfahrens- und Gutachtendokumentationen dargestellt und bewertet. Ob die Anzahl der Verfahren in Zukunft reduziert werden kann, kann aus dieser Analyse heraus nicht beantwortet werden, denn die Anzahl der Anträge hängt davon ab, a) wie viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte einen Antrag stellen und b) wie viele Anträge die Schulen selbst stellen – was sie in Ausnahmefällen durchaus dürfen. Die Frage nach gleicher oder höherer Qualität der Gutachten kann von ökonomischer Seite aus zwar als wünschenswert angesehen werden, muss aber durch die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der anderen Teilprojekte dieses Prüfauftrags beantwortet werden.

4. Eine zweite Schlussfolgerung

Aus den präsentierten Befunden der Inklusionsforschung lassen sich im Hinblick auf die derzeitigen Verfahren folgende Schlüsse ziehen:

- Erstens: Eine Abkehr von der Status- und Intelligenzdiagnostik zur schulpädagogischen Förderdiagnostik scheint angezeigt, dabei sollte die Intelligenzdiagnostik in die schulpädagogische Förderdiagnostik eingebettet sein.
- Zweitens: Die diagnostischen Kompetenzen insbesondere bei den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen sollten durch deutliche Intensivierung der Aus- und Fortbildung weiter gestärkt werden, auch wenn das Forschungsprojekt von Kottmann u. a. den befragten Lehrer*innen von allgemeinbildenden Grundschulen des Gemeinsamen Lernens bereits eine hohe grundschulpädagogische Diagnostikkompetenz bescheinigt.
- Drittens: Es wäre zu prüfen, ob nicht bei hoher schulformdiagnostischer Kompetenz (die durch schulexterne Expertinnen und Experten stichprobenartig geprüft werden sollte) in vielen „klaren“ Fällen die Förderentscheidung den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulformen überlassen werden könnte/sollte.
- Viertens: Auch die sonderpädagogischen Lehrkräfte sollten in ihrer Aus- und Fortbildung in höherem Maße als bisher schulpädagogische Diagnostiken erlernen und praktizieren.
- Fünftens: Auch die für die AO-SF-Verfahren zuständigen Mitarbeiter*innen der Schulaufsichtsbehörden sollten regelmäßig in der Diagnostik fortgebildet werden.
- Sechstens: Angesichts des Befundes, dass allgemeinbildende Schulen ein Interesse daran haben, Schüler und Schülerinnen mit hohem Behinderungsgrad möglichst einer Förderschule zu überlassen und Förderschulen aus Gründen des Existenzhalts ihrerseits das Interesse haben, Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen zu beschulen, muss insbesondere die Schulaufsicht darauf achten, dass die Gutachtenempfehlungen und die mit den Eltern abgestimmten Entscheidungen sich ausschließlich am Kindeswohl orientieren.

5. Ergebnisse der Effizienzbetrachtung

In Abschnitt II wurde dargelegt, dass sich die Effizienzbetrachtung auf die Analyse der Zeiteffizienz der Verfahren und Gutachten nach AO-SF beschränken muss. Aus den 534 zur Verfügung gestellten Verfahrens- und Gutachtendokumentationen wurden für diese Effizienzanalyse im Hinblick auf die in Anspruch genommene Zeit die 87 Verfahren in der Primarstufe im FSP ESE in allen fünf Regierungsbezirken ausgewählt. Dieser Auswahlentscheidung lag die Annahme zugrunde, dass die Zeiteffizienz bzw. Zeiteffizienz am ehesten und besten analysiert werden kann, wenn die Verfahren vergleichbar sind. Diese höchstmögliche Vergleichbarkeit liegt in diesen Fällen dann vor, wenn a) die Schulstufe bei den Verfahren konstant ist, also nicht wechselt, und b) der Förderschwerpunkt nicht variiert.

Die 87 Verfahrens- und Gutachtendokumentationen nach AO-SF wurden sorgfältig studiert und auf ihre Zeitstrukturen hin analysiert. Mangels auswertbarer Informationen konnten 17 Dokumentationen nicht weiter berücksichtigt werden. Demzufolge wurden 70 Dokumentationen analysiert. Wenn im Folgenden von Verfahren gesprochen wird, dann wird sich stets auf Verfahren aus diesen 70 analysierten Verfahren der Primarstufe und im FSP ESE bezogen. Ein erstes auffälliges Merkmal bestand in dem unterschiedlichen Umfang der Dokumentationen, der zwischen 20 und 90 Seiten umfasste und im Wesentlichen

durch die Anzahl und Länge der schriftlichen Berichte bedingt war. Durchaus ist jedoch wunderbarlich, dass eine Überprüfung des Förderbedarfs einer Schülerin oder eines Schülers in einem bestimmten Beeinträchtigungsfeld und in derselben Schulstufe in einem Fall etwa 20 Seiten und in einem anderen Fall fast 90 Seiten erfordert. Eine Korrelationsanalyse der Seitenzahl der Dokumentationen und des Zeitbedarfs der Förderbedarfsprüfung wurde nicht erstellt, aber dem ersten Anschein nach spricht einiges für die Vermutung, dass es einen nicht zufälligen Zusammenhang zwischen dem Dokumentationsumfang in Seiten und der Verfahrensdauer in Tagen, Wochen oder Monaten gibt.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse der Zeiteffizienz vorgestellt. Bevor die Details präsentiert werden, werden die Gegenstände der Analyse benannt:

- Die 70 ausgewerteten Verfahrens- und Gutachtendokumentationen lassen durchgängig eine Folge von neben- und vor allem zeitlich hintereinander gelagerten Aktionsschritten erkennen. Die Zeitdauern dieser Aktionsschritte werden in Tagen, Wochen und Monaten gemessen.⁴⁾ Im vorliegenden Bericht werden nur die Tage als Zeiteinheit benutzt. Die Tabellen und Grafiken, auf die sich die Auswertungen beziehen, befinden sich im Anhang dieses Berichts.
- Der Förderortwunsch (allgemeine Schule oder Förderschule) der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten wird mit der Förderentscheidung der Schulämter, die mit den Eltern abgestimmt und in den Schreiben der Schulämter an die Eltern genannt ist, verglichen. Allerdings können die Eltern lediglich einen Wunsch bezüglich der Schulform (allgemeinbildende Schule oder Förderschule) äußern, nicht aber eine bestimmte Schule der jeweiligen Form (Tabelle 4 im Anhang) zum Gegenstand des Wunsches machen.
- Gemessen werden:
 - ▶ die Gesamtdauer der Verfahren in den fünf Regierungsbezirken in Tagen (Tabelle 5 und Grafiken 1 und 2),
 - ▶ die Gesamtdauer der Gutachten in den fünf Regierungsbezirken in Tagen (Tabelle 6 und Grafiken 3 und 4),
 - ▶ die Zeitanteile der Gutachten an der Gesamtdauer der Verfahren in % in den fünf Regierungsbezirken (Tabelle 7 und Grafiken 5 und 6),
 - ▶ die mittlere Verfahrens- und Gutachtendauer in den fünf Regierungsbezirken in Tagen sowie die mittleren Zeitanteile der Gutachten an der mittleren Verfahrensdauer in % (Tabelle 8),
 - ▶ die Zeit zwischen Antragsinitiative und Gutachtauftrag je Regierungsbezirk in Tagen (ohne Detmold mangels brauchbarer Daten) (Tabellen 9 bis 12 und Grafiken 7 bis 18),
 - ▶ die durchschnittliche Zeit zwischen Antragsinitiative und Gutachtauftrag in Tagen im Vergleich der Regierungsbezirke (Tabelle 13),
 - ▶ die Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen sowie der Zeitanteil der Gutachten je Regierungsbezirk (Tabellen 14 bis 18 und Grafiken 19 bis 38),
 - ▶ die Zeit zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung in den Regierungsbezirken (Tabellen 20 bis 24 und Grafiken 39 bis 43),
 - ▶ die Anzahl der eingeholten schulärztlichen Gutachten (Tabelle 25).

- (1) Das Verhältnis von Förderortwunsch der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und der Förderentscheidung (s. Tabelle 4) offenbart zwei Eindrücke: Zum einen demonstrieren Arnsberg und Detmold eine hohe Datengüte (damit ist der Umfang der zur Verfügung gestellten Informationen und deren Gehalt gemeint), d. h. bei allen erfassten Förderfällen erfolgten Angaben, während die anderen drei Regierungsbezirke Datenausfälle verzeichnen, wobei deren Anzahl und Anteil (mit fast 40 %) in Köln recht hoch ausfallen. Zum anderen zeigen sich unterschiedlich hohe Deckungsstrukturen zwischen dem zu Beginn geäußerten Elternwunsch und der mit den Eltern abgestimmten Schulamtsentscheidung: Während in Arnsberg Elternwünsche und Entscheidung zu 100 % deckungsgleich sind, liegt die Übereinstimmung in Münster bei 91 %, in Detmold bei gut 83 %, in Düsseldorf bei knapp 78 % und in Köln bei nur 50 %. Es wäre sicherlich reizvoll, zu untersuchen, ob sich hinter diesen Übereinstimmungsdifferenzen systematische bzw. systemische Gründe verbergen.
- (2) Zu Beginn der Kommentierung der Zeitmessungen muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass den Messungen keine repräsentativen Daten zugrunde liegen. Dies liegt darin begründet, dass nicht getestet wurde und nicht getestet werden konnte, inwieweit die 534 zur Verfügung gestellten Verfahrens- und Gutachtendokumentationen für die über 80.000 Verfahren pro Jahr repräsentativ sind. Allerdings lassen die im Folgenden präsentierten Messergebnisse den Schluss zu, dass sie plausibel sind und als Argumentationsgrundlage für notwendige Veränderungen der Verfahren nach der AO-SF dienen können und sollten.
- (3) Tabelle 4 und die Grafiken 1 und 2 geben die Gesamtdauern der Verfahren für die begutachteten Schülerinnen und Schüler in den fünf Regierungsbezirken an. Dabei zeigen sich in unterschiedlichem Maße erhebliche Zeitdauerdifferenzen, die vor allem in den Grafiken plastisch zum Ausdruck kommen. Im Durchschnitt dauerten die Verfahren in Detmold 138 Tage, in Arnsberg 222, in Düsseldorf 158, in Köln 114 und in Münster

4 Diese Zeitschrittanalyse ist im Detail mittels EXCEL-Tabellen erarbeitet worden, in denen die für jedes Kind beschriebenen Aktionen in ihrem Zeitaufwand – sofern erkennbar – erfasst wurden. Die EXCEL-Mappen werden in diesem Bericht nicht gezeigt, sind aber für interessierte Personen zugänglich.

164 Tage.⁵⁾ Somit wurden die Verfahren in Köln am effizientesten durchgeführt. Im Vergleich zu Köln dauerten die Verfahren in Detmold, Arnsberg, Düsseldorf und Münster im Durchschnitt um 24 bzw. 108 bzw. 44 und 50 Tage länger, waren also ineffizienter. Die Effizienzreihenfolge lautet demnach: Köln, Detmold, Düsseldorf, Münster und Arnsberg. Deutlich extremer werden die Zeitunterschiede, wenn die Verfahrensdauern innerhalb der Regierungsbezirke betrachtet werden. So dauerte das kürzeste Verfahren in Detmold 35 Tage, das längste 211 Tage – ein Unterschied von 176 Tagen. Im Regierungsbezirk Arnsberg lag die Differenz zwischen 91 und 356 bei 265 Tagen, in Düsseldorf zwischen 228 und 103 bei 125 Tagen, in Köln zwischen 224 und 30 bei 194 Tagen und in Münster zwischen 284 und 75 bei 209 Tagen. Das kürzeste Gutachten beanspruchte in Köln 30, in Detmold 35, in Münster 75, in Arnsberg 91 und in Düsseldorf 103 Tage; das längste Gutachten nahm in Detmold 211 Tage, in Köln 224 Tage, in Düsseldorf 228 Tage, in Münster 284 Tage und in Arnsberg 356 Tage in Anspruch. Sowohl die Minimal- als auch die Maximaldauern und die Dauerdifferenzen unterscheiden sich erheblich und erzeugen den Eindruck eines Zeitdauer-Chaos, welches die Hypothese bestärkt, dass es den Verfahren an Zeitvorgaben, aber vor allem auch an Verfahrensvorgaben fehlt, die die Verfahrensabläufe zeiteffizient steuern können.

(4) Tabelle 6 sowie die Grafiken 3 und 4 präsentieren die Gutachtendauern in den Regierungsbezirken. Hier zeigt sich ein anderes, aber ähnliches Bild wie bei den Verfahrensdauern. Betrachtet man die Mittelwerte der Gutachtendauern, so ergibt sich folgende Zeiteffizienz-Reihenfolge der Regierungsbezirke (RBZ): Köln (75 Tage), Arnsberg (87 Tage), Detmold (100 Tage), Düsseldorf (112 Tage) und Münster (114 Tage), auch hier sind nicht unerhebliche Zeitdauerunterschiede festzustellen. Wie schon bei den Verfahrensdauern werfen auch hier die großen Unterschiede der Gutachtendauern innerhalb jedes RBZ Fragen nach den Ursachen auf: In Detmold lagen die Gutachtendauern zwischen 29 und 188 Tagen (eine Differenz von 159 Tagen), in Arnsberg zwischen 51 und 148 Tagen (eine Differenz von 97 Tagen), in Düsseldorf zwischen 70 und 182 Tagen (eine Differenz von 112 Tagen), in Köln zwischen 8 (oder 27)⁶⁾ und 219 Tagen (eine Differenz von 211 oder 192 Tagen) und in Münster zwischen 48 und 230 Tagen (eine Differenz von 182 Tagen). Hier lautet die Effizienzreihenfolge: Arnsberg, Düsseldorf, Detmold, Münster, Köln. Die kürzeste Gutachtendauer betrug in Köln 8 bzw. 27 Tage, in Detmold 29 Tage, in Münster 48 Tage, in Arnsberg 51 Tage und in Düsseldorf 70 Tage. Die längste Gutachtendauer belief sich in Arnsberg auf 148 Tage, in Düsseldorf auf

182 Tage, in Detmold auf 188 Tage, in Köln auf 219 Tage und in Münster auf 230 Tage. Die Chaos-These wird auch durch diese Daten bestätigt.

(5) Die Tabellen 7 und 8 sowie die Grafiken 5 und 6 geben Auskunft über die Zeitanteile der Gutachten an den Verfahrensdauern. Im Vergleich der RBZ (Tabelle 8) machen die Gutachten in Arnsberg im Durchschnitt 44 % der Verfahrensdauer aus, in Köln liegt der Anteil bei 66 %, in Münster bei 68 %, in Detmold bei 70 % und in Düsseldorf bei 74 %. Unter der Prämisse, dass die Zeiteffizienz der Verfahren umso höher ist, je höher der Zeitanteil der Gutachten ist, ergibt sich die eben geschilderte Zeiteffizienzfolge der RBZ. Je geringer der Gutachtenanteil ausfällt, umso größer ist der Anteil der Verfahrenstätigkeiten, die vor der Erteilung des Gutachtenauftrags und nach der Gutachtenabgabe liegen. Dies kann natürlich auch Zeiten beinhalten, in denen das Verfahren stillsteht, d. h., wenn keine Aktivitäten stattfinden. Das ist aus den Verfahrensdokumenten allerdings nicht zu erschließen. Der Blick auf die Zeitanteile der Gutachten an den Verfahrensdauern in den einzelnen RBZ zeigt, dass die Zeitanteile stark streuen (Tabelle 7). Bei den Detmolder Gutachten liegen die Zeitanteile zwischen 46 % und 94 %, in Arnsberg liegen sie zwischen 20 % und 81 %, in Düsseldorf zwischen 31 % und 93 %, in Köln zwischen 15 % und 99 % und in Münster zwischen 33 % und 99 %. Auch diese Streuungen können bzw. müssen als Ausdruck fehlender, auch zeitlicher, Vorgaben für die Verfahrensabläufe gedeutet werden.

(6) Die unter (5) dargestellten Befunde legen einen Blick auf die Zeitphase zwischen der Antragsinitiative und der Erteilung des Gutachtenauftrags nahe. Die Tabellen 9 bis 12 und die Grafiken 7 bis 18 liefern die Informationen für die einzelnen RBZ. In Arnsberg nimmt diese Phase im Durchschnitt 54 Tage in Anspruch, sie schwankt aber in ihrer Länge nicht unwesentlich. So liegt die kürzeste Zeitphase bei 12 Tagen, die längste bei 74 Tagen. Die Grafiken lassen diese Streuungen nachvollziehbar werden. Für Detmold liegen keine brauchbaren Informationen vor, daher wird dieser RBZ hier ausgespart. Für Düsseldorf beträgt der Mittelwert 46 Tage, die Werte der Phasenstreuung liegen zwischen 13 und 76 Tagen. In Köln beträgt der Mittelwert 68 Tage, die Streuung der Zeitphasen bewegt sich in extremer Weise zwischen einem Tag und 157 Tagen. In Münster liegt der Mittelwert bei 70 Tagen, die Zeitphase streut zwischen 18 und 143 Tagen. Im Durchschnitt aller fünf RBZ lag die Zeitphase vor Gutachtenerteilung bei 60 Tagen. Mit durchschnittlich 54 bzw. 46 Tagen lagen Arnsberg und Düsseldorf unter dem „Landesdurchschnitt“, Köln und Münster mit 68 bzw.

5 In Münster hatte ein Verfahren sogar 580 Tage gedauert, was allerdings daran lag, dass ein zweites Gutachten eingeholt wurde. Das zweite Gutachten wurde bei der Mittelwertberechnung nicht berücksichtigt.

6 Die aus den Dokumenten geschlussfolgerte Gutachtendauer erscheint mit Blick auf alle anderen Zeitangaben fraglich.

70 Verfahren über dem Durchschnitt⁷⁾. Im Verhältnis zu Düsseldorf lag die Anzahl der Verfahrenstage in Arnsberg 17 %, in Köln 47 % und in Münster 52 % darüber. Das sind nicht vernachlässigbare Differenzen.

- (7) In den Tabellen 14 b bis 18 und Grafiken 19 bis 38 werden die Verfahrens- und die Gutachtendauern (in Tagen) sowie der Zeitanteil der Gutachten an der Gesamtdauer der Verfahren im Einzelnen je RBZ dargestellt. In Arnsberg (Tabelle 14 und Grafiken 19 bis 22) liegt die durchschnittliche Verfahrensdauer bei 221 Tagen und die Gutachtendauer im Durchschnitt bei 87 Tagen, damit beträgt der durchschnittliche Zeitanteil der Gutachten 44 %. Hinter diesen Durchschnittswerten verbergen sich erhebliche Streuungen. So beträgt die kürzeste Verfahrensgesamtdauer 91 Tage, die längste allerdings 356 Tage, während die kürzeste Gutachtendauer bei 51 Tagen liegt und die längste Gutachtendauer bei 148 Tagen. Dabei zeigt sich keine Deckung zwischen den Verfahren und Gutachten, das heißt: Das zeitlängste Verfahren enthält nicht das zeitlängste Gutachten und das zeitlich kürzeste Verfahren enthält nicht das zeitkürzeste Gutachten. Und die beiden Gutachten mit dem höchsten bzw. niedrigsten Zeitanteil korrelieren weder mit den zeitlängsten noch mit den zeitkürzesten Verfahren und Gutachten. Dieser Befund gilt – wie noch gezeigt wird – auch für die anderen vier RBZ, was die Hypothese der Chaotik und des Mangels an generellen Formats- und Zeitvorgaben für die Verfahrensschritte bestärkt.
- In Detmold beträgt die durchschnittliche Gesamtverfahrensdauer 138 Tage, die mittlere Gutachtendauer 100 Tage und ihr durchschnittlicher Zeitanteil 70 % (siehe Tabelle 15 und Grafiken 23 bis 26). Auch hier lassen sich beträchtliche Streuungen feststellen. So streut die Gesamtdauer der Verfahren zwischen 35 und 211 Tagen, die Gutachtendauer zwischen 29 und 188 Tagen und der Zeitanteil der Gutachten an den Gesamtverfahrensdauern zwischen 46 % und 94 %. Eine Korrelation gibt es hier nur zwischen dem Gutachten mit dem höchsten Zeitanteil (94 %) und dem zeitlängsten Gutachten (188 Tage). In Düsseldorf signalisieren die Daten Ähnliches (siehe Tabelle 16 und Grafiken 27 bis 30). Im Durchschnitt dauern die Verfahren 158 Tage und die Gutachten 112 Tage, was einem durchschnittlichen Zeitanteil der Gutachten von 74 % entspricht. Die Streuung der Zeitdauern liegt bei den Verfahren zwischen 103 und 228 Tagen, bei den Gutachten zwischen 70 und 182 Tagen und beim Zeitanteil der Gutachten zwischen 31 % und 93 %. Dort lässt sich eine irritierende Korrelation beobachten: Der geringste Zeitanteil der Gutachten korreliert mit dem zeitkürzesten Gutachten, aber mit dem zeitlängsten Verfahren. In Köln betragen die Verfahrensdauern im Durchschnitt 114 Tage, die Gutach-

tendauern 75 Tage und der Zeitanteil der Gutachten 66 % siehe (Tabelle 14 und Grafiken 31 bis 34). Auch hier zeigen sich erhebliche Zeitunterschiede bei den Verfahrensdauern wie bei den Gutachtendauern. So dauerte das zeitkürzeste Verfahren 30 Tage, das zeitlängste Verfahren 224 Tage. Das zeitkürzeste Gutachten dauerte lediglich 8 Tage, das zeitlängste dagegen 219 Tage. Und der Zeitanteil der Gutachten am Gesamtverfahren lag zwischen 15 % und 99 %. Der RBZ Münster stellt sich in den ausgewerteten Dokumenten mit 189 Tagen durchschnittlicher Verfahrensdauer, 134 Tagen durchschnittlicher Gutachtendauer und einem durchschnittlichen Zeitanteil der Gutachten von 72 % dar. Auch hier beeindrucken wieder erhebliche Streuungen der Zeitdauern. So liegt die durchschnittliche Verfahrensdauer zwischen 66 und 246 Tagen, die durchschnittliche Gutachtendauer zwischen 34 und 182 Tagen und der durchschnittliche Zeitanteil der Gutachten zwischen 33 % und 99 %. Der geringste Zeitanteil findet sich beim Verfahren mit der höchsten Gesamtdauer. Der Zeitanteil der Gutachten an der gesamten Verfahrenszeit allein sagt nichts über die Zeitdauern der zugehörigen Verfahren und Gutachten aus, zur Bewertung des Zeitanteils bedarf es immer der Kenntnis der Dauer von Verfahren und Gutachten.

- (8) Weitere Schlussfolgerungen: Die Frage, wann ein AO-SF-Verfahren und das eingebettete Gutachten effizient sind, lässt sich anhand der Auswertungen der Dokumentationen kaum beantworten. Wenn man annehmen könnte, dass alle Gutachten und die daraus abgeleiteten Entscheidungen die gleiche Qualität aufweisen, dann könnte man die These wagen, dass die zeitkürzesten Verfahren die effizientesten Verfahren und die zeitkürzesten Gutachten die effizientesten Gutachten sind. Wenn dem so wäre, müsste die Politik Vorgaben für die Verfahrens- und für die Gutachtendauern machen, die sich dicht an den Dauern der zeitkürzesten Verfahren und Gutachten orientieren. Wobei die Frage zu lösen wäre, ob eine solche Vorgabe getrennt für jeden RBZ oder sogar über die fünf RBZ hinweg für NRW gelten sollte. Allerdings bleibt bei dieser Überlegung eine Variable die große Unbekannte: die Qualität der Verfahren und der Gutachten, die von einer Reihe von Einflüssen abhängen dürfte. Insofern sind die Ergebnisse der Prüfaufträge 1 und 3 für diese Überlegungen von Bedeutung. Eine Schlussfolgerung lässt sich aber mit Sicherheit schon jetzt formulieren. Das derzeitige System der AO-SF-Verfahren ist im Hinblick auf die Nutzung von Zeit ineffizient.
- (9) Eine letzte Analyse gilt der Zeit (gemessen in Tagen), die zwischen der Abgabe der Gutachten an die Schulämter und der mit den Eltern abgestimmten Entscheidung der Schulämter liegt. Tabelle 19 sowie die

7 Für Detmold ließ sich diese Analyse nicht durchführen.

Grafiken 39 und 40 demonstrieren im Vergleich der RBZ erhebliche Unterschiede, gemessen anhand der Mittelwerte, welche die durchschnittlichen Dauern in Tagen angeben. In Arnsberg und Düsseldorf liegen die Mittelwerte mit 29 bzw. 28 Tagen dicht beieinander. Köln sticht mit nur 12 Tagen heraus, Münster kommt auf 23 Tage und Detmold sogar im Durchschnitt auf 37 Tage. Es muss aber immer wieder darauf hingewiesen werden, dass die zugrunde liegenden Daten nicht repräsentativ sind und die Anzahl der auswertbaren Fälle unterschiedlich groß ist. Die RBZ differieren nicht nur bei den Mittelwerten, sondern auch in erheblichem Maße bei der Streuung der Tagedifferenzen. So weisen Arnsberg und Köln als niedrigsten Wert null Tage auf, was bedeutet, dass am Tag der Gutachtenabgabe durch die jeweilige Schule oder die Gutachterinnen und Gutachter beim Schulamt die Schulamtsleitung noch am selben Tag die Entscheidung getroffen hat. In den Dokumenten zu Arnsberg gibt es dazu 1 Ereignis, in Köln 2 und in Münster sogar 4 Ereignisse. Die größte Differenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung ist in Arnsberg mit 107, in Detmold mit 75, in Düsseldorf mit 85, in Köln mit 41 und in Münster mit 85 Tagen verzeichnet. Auch diese Daten deuten an, dass für die AO-SF-Verfahren in diesem letzten Verfahrensschritt im Prinzip Effizienzgewinne möglich sein müssen. Diese Schlussfolgerung wird bestärkt durch den Blick auf die einzelnen RBZ (Tabellen 20 bis 24 und Grafiken 41 bis 50). So liegt die Streuung der prozentualen Abweichungen vom Mittelwert in Arnsberg zwischen 0 und 348 %, in Detmold zwischen 0 und 273 %, in Düsseldorf zwischen 0 und 304 %, in Köln zwischen 0 und 345 % und in Münster zwischen 0 und 370 %.

6. Schlussfolgerungen aus der Analyse der Zeiteffizienz der ausgewerteten Verfahren

- Die 70 ausgewerteten Verfahren vermitteln einen chaotischen Eindruck. Ein kurzer Einblick in Verfahren der Sekundarstufe I korrigiert diesen Eindruck nicht:
 - ▶ Die Dokumentationen sind durch große Unterschiede der Gutachtenlänge und der verarbeiteten Dokumente sowie der Anzahl der aufgeführten Dokumente gekennzeichnet.
 - ▶ Es zeigen sich große Unterschiede in der Dauer der Verfahren und der Gutachten, sowohl zwischen den fünf Regierungsbezirken, vor allem aber innerhalb eines RBZ.
- Es scheint keine verbindlichen Vorgaben für die Verfahrensabläufe und für ein Gutachtenformat zu geben. Nichts davon war erkennbar.
- Z. T. sind die Namen aller Beteiligten, z. T. einiger Beteiligter geschwärzt und im Hinblick auf die jeweiligen Personen/Akteure unterschiedlich gekennzeichnet, was die Auswertung deutlich erschwert.
- Gleiches gilt für die Zeitangaben, sie sind z. T. geschwärzt und durchgängig viel zu ungenau angegeben. Die starke Streuung der in Anspruch genommenen Zeiten ist nur z. T. durch die Anzahl der zu einem Verfahren gehörigen Dokumente erklärbar.
- Manchmal fehlen Angaben zum Zeitpunkt der Gutachtenvergabe oder des Beginns der Arbeit am Gutachten, manchmal fehlen Angaben zum Zeitpunkt der Fertigstellung durch die Gutachterinnen und Gutachter und/oder zum Zeitpunkt des Eingangs des Gutachtens im Schulamt.
- Manchmal fehlen sogar Angaben über die endgültige Förderentscheidung (der Schulaufsicht im Schulamt).
- Manchmal traf die Schulaufsicht im Schulamt eine Empfehlung, meistens aber eine mit den Eltern offensichtlich abgestimmte Entscheidung (ob eine allgemeinbildende Grundschule mit Förderschwerpunkt oder eine Förderschule besucht werden soll).
- Z. T. treten nicht abgestimmte Begriffe wie „Bilanzstufe 1/2“ auf.
- Manchmal bleibt offen, ob die Kinder bereits in ihrer KiTa-Zeit speziell gefördert wurden.
- Gelegentlich wurden Formblätter benutzt (z. B. in Detmold das Formblatt 7), das geschah aber nicht durchgängig, was wiederum auf den Mangel an verbindlichen Vorgaben verweist.
- Es stellt sich die Frage, warum bei der Feststellung eines bestimmten Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (hier FSP ESE) unterschiedliche Tests und unterschiedlich viele Tests eingesetzt wurden.
- Auf das derzeit geltende Verfahrensformat bezogen, lässt sich sagen:
 - ▶ Die Antragsmodalitäten (einschließlich Kompetenzen und Rollen der Eltern und der Schulen) müssen eindeutig vorgegeben werden (siehe LRH).
 - ▶ Es sollte geprüft werden, ob das derzeitige Verfahrensformat durch eindeutige Verfahrensprozess- und Zeitvorgaben – sowohl für die maximale Dauer des Gesamtverfahrens als auch für die maximale Dauer der Gutachten und für die maximale Dauer der übrigen Prozessschritte – erheblich an Zeiteffizienz gewinnen könnte.

Im folgenden Abschnitt werden in detaillierterer Form Empfehlungen entwickelt, die die Zeiteffizienz der derzeitigen AO-SF-Verfahren verbessern können. Darüber hinaus werden Vorschläge präsentiert, welche bei Umsetzung das Verfahren von Grund auf verändern würden und erheblich effizientere Wege der Überprüfung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung von Schülerinnen und Schülern nahelegen.

IV. Empfehlungen/Vorschläge für zeiteffizientere Verfahrensprozesse und Verfahrensstrukturen von unterschiedlicher Reichweite

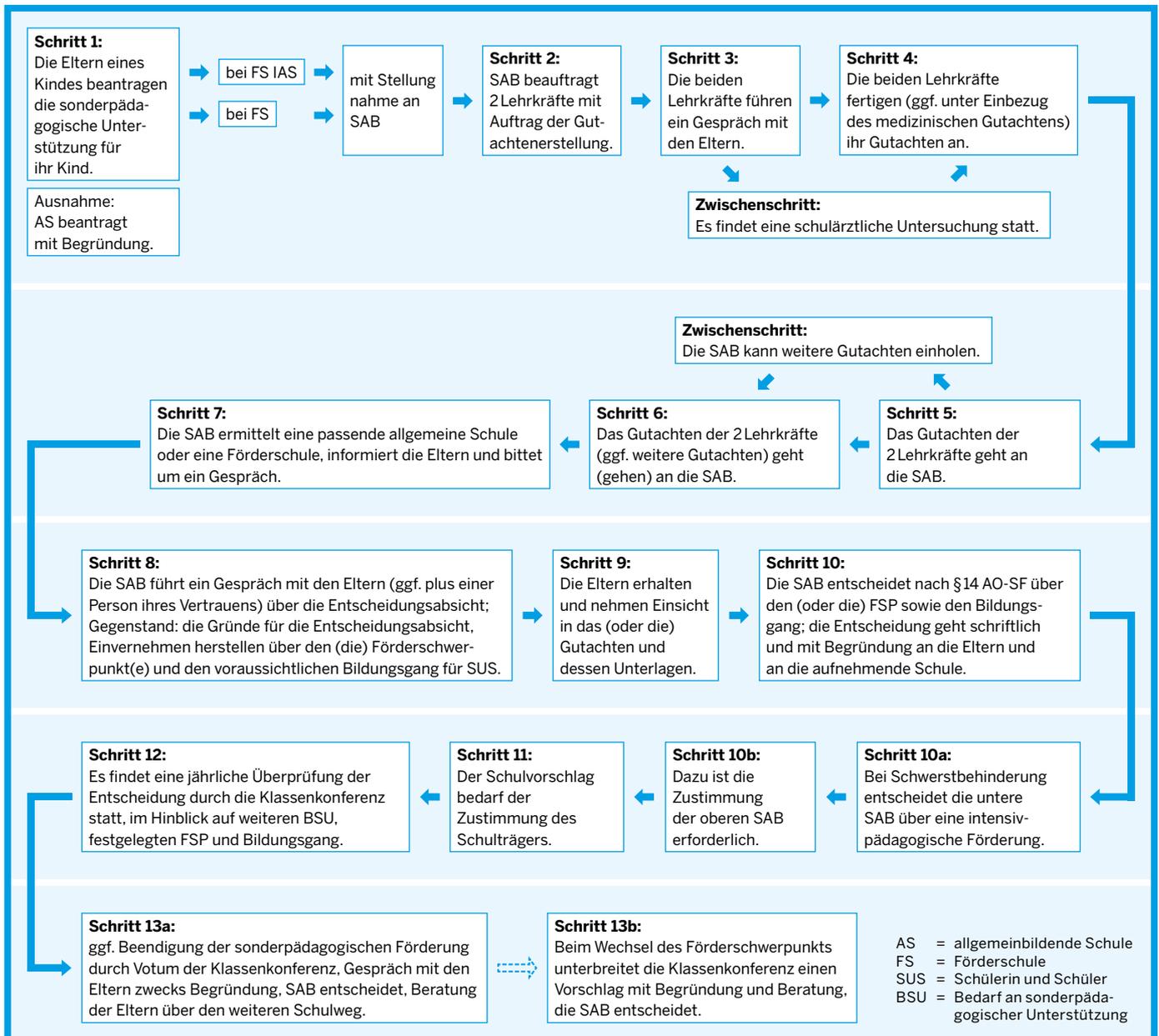
1. Schlussfolgerungen aus der Analyse der Verfahrensdokumentationen

- Effektivitätsanalysen erweisen sich als nicht sinnvoll.
- Produktivitätsanalysen können mangels vorliegender Daten nicht durchgeführt werden.
- Sofern die Dokumentationen Zeitangaben enthalten, können Analysen der Zeiteffizienz der Verfahren und Gutachten erstellt werden. Das ist im vorangehenden Analyseteil geschehen.
- Sofern die Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) überarbeitet werden sollte, wäre darauf zu achten, dass die bisherigen zahlreichen begrifflichen Unschärfen vermieden werden.
- Es sollte grundlegend geprüft werden, ob Behinderungen oder ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung grundsätzlich durch Prozentgrade oder Behinderungsstufen ausdrückbar und damit graduell standardisierbar sind. Bei insgesamt über 80.000 Verfahren in NRW pro Jahr müsste es Expertinnen und Experten möglich sein, aus den Verfahrensdokumentationen und vor allem aus den Gutachten für jeden Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung verschiedene in den Gutachten und Verfahren dokumentierte Erscheinungsformen und Intensitätsstufen zu extrahieren und sie in eine standardisierte Vorgabeform für die Gutachten zu überführen, sodass die Gutachterinnen und Gutachter für die betroffenen Schülerinnen und Schülern ankreuzen können, welche Beeinträchtigungsformen und -stufen den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung am besten wiedergeben. Die Zeitdauer der Verfahren und Gutachtenerstellungen könnte dadurch a) normiert und vereinheitlicht sowie b) vermutlich erheblich verkürzt werden – insbesondere dann, wenn die Kommunikationen digitalisiert werden.
- Aus der Analyse der Zeiteffizienz heraus kann nicht beantwortet werden, ob die Anzahl der Verfahren in Zukunft reduziert werden kann, denn die Anzahl der Anträge hängt davon ab, a) wie viele Eltern bzw. Erziehungsberechtigte einen Antrag stellen, b) wie viele Anträge die Schulen selbst stellen (was sie ja in Ausnahmefällen dürfen) und an die Schulaufsicht weiterreichen, und c) wie viele Anträge die Schulaufsichten zur Begutachtung freigeben.
- Es sollte geprüft werden, ob bei hoher schulformdiagnostischer Kompetenz auf der schulischen Ebene (die durch schulexterne Expertinnen und Experten stichprobenartig getestet werden sollte) in vielen „klaren“ Fällen die Förderempfehlung den Lehrkräften und die Förderentscheidung den Schulleitungen der allgemeinbildenden Schulformen überlassen werden könnte und sollte.
- Auch die für die AO-SF-Verfahren zuständigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulaufsichtsbehörden sollten in Bezug auf ihre Aufgaben und effizienten Vorgehensweisen regelmäßig fortgebildet werden.
- Im AO-SF-Verfahren sollten den Akteuren die Organisationsinteressen der beteiligten Schulformen präsent sein: Der individuelle Förderanspruch begründet ein Verfahren. Die Statusänderung ist nicht Ziel des Verfahrens, sondern kann sich als Konsequenz aus der Entscheidung ergeben.

2. Weitergehende Empfehlungen/Vorschläge zur Steigerung der Zeiteffizienz der AO-SF-Verfahren

2.1 Veränderungen im derzeitigen System der AO-SF

Da die Feststellungsverfahren im Zeitverlauf mehrere Institutionen durchlaufen, die jeweils ihre Beiträge zum Verfahren erbringen, könnte es hilfreich sein, ein Verfahrensmuster zu definieren. Das Muster setzt an der Tatsache an, dass die Verfahren immer wieder eine Reihe von Schritten durchlaufen und in dieser Schrittfolge unterschiedliche Institutionen „betreten“, dort von unterschiedlichen Personen und Hierarchieebenen bearbeitet werden und zum nächsten Schritt (in derselben Institution oder in einer Folgeinstitution) übergehen. Dieses Modell oder Muster der Verfahrensschritte wird in der folgenden Abbildung demonstriert. Für die Betrachtung der Zeiteffizienz der Verfahren werden die Schritte 10a bis 13b nicht weiter beachtet, da die Diskussion um die Zeiteffizienz der Verfahren nach AO-SF – so auch im Gutachten des LRH – in erster Linie die Schritte 1 bis einschließlich 10 thematisiert, inklusive Zwischenschritte.



Alle genannten Schritte sind im Hinblick auf die folgenden Aspekte/Variablen (Kosten und Zeit) effizienzrelevant:

- die Zahl der beantragten Feststellungsverfahren,
- die Anzahl der zur Begutachtung weitergereichten Anträge,
- die Bearbeitungsdauern in den Phasen der einzelnen Schritte im Hinblick auf die Bedarfsfeststellungsprozesse und Entscheidungen,
- die Zahl der in den einzelnen Schritten der Feststellungsverfahren tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie die mit ihren Positionen verbundenen Gehälter,
- die Zeitdauer, die von den jeweils in die Verfahrensschritte einbezogenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Anspruch genommen wird,⁸⁾
- weitere in den Schritten anfallende Kosten neben den Gehältern,
- die Häufigkeit der Überprüfungen der beschlossenen Interventionen (Bedarfsfortbestand, FSP, Bildungsgang, Förderort).

a) Die einfachste Form der Steigerung der Zeiteffizienz der Verfahren: durch Zeitvorgaben

Eine auf den ersten Blick einfache und naheliegende Maßnahme wäre die Vorgabe einer maximal gewährten Zeit, entweder

- für die Dauer des gesamten Verfahrens, d. h. für die Summe der zehn Schritte (und Zwischenschritte), oder
- für die Dauer der einzelnen Schritte und Zwischenschritte.

Allerdings würden sich aus diesen Maßnahmen zwei grundlegende Probleme und die folgenden Fragen ergeben:

- An welchen Kriterien und Zeitmaßen sollten sich die Zeitvorgaben orientieren?
- Auf welche Weise wäre Überschreitungen der Zeitvorgaben zu begegnen?

Die erste Frage könnte nur von ausgesprochenen Verfahrensexpertinnen und -experten beantwortet werden, sofern es ihnen überhaupt möglich wäre. Und die zweite Frage wirft wiederum die neue Frage auf, ob a) durch Anreize (finanzieller oder anderer Art) oder b) durch Mahnungen oder gar Strafen Überschreitungen der Zeitvorgaben verhindert werden könnten. Ein mit Überschreitung der Zeitvorgaben begründeter Abbruch von Verfahren ist nicht denkbar. Wenn überhaupt, wäre nur die Anreizva-

riante vorstellbar, sie würde allerdings eine Fülle von Detaillösungen erfordern.

b) Standardisierung der Gutachtenerstellung

Wie bereits unter IV. 1. ausgeführt, könnte grundlegend geprüft werden, ob Behinderungen oder bestimmte Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung grundsätzlich durch Prozentgrade oder Behinderungsstufen ausdrückbar und damit graduell standardisierbar sind, sodass die Gutachterinnen und Gutachter für die jeweils untersuchte und beobachtete Schülerin bzw. für den Schüler jeweils die Erscheinungsform und die Behinderungsstufe unter den vorgegebenen Varianten ankreuzen könnten, die der Beeinträchtigung am ehesten entsprechen. Die Zeitdauer der Verfahren und Gutachtenerstellung könnte a) normiert und vereinheitlicht sowie b) vermutlich erheblich verkürzt werden, insbesondere dann, wenn die Kommunikationen digitalisiert werden.

c) Systematische Vermittlung und Förderung (sonder-)pädagogischer Kompetenzen in der hochschulischen Aus- und Fortbildung aller Lehrkräfte an den Schulen des Gemeinsamen Lernens auf allen Schulstufen und in allen Schulformen

Wenn das Ziel ist, alle Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen bzw. Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, deren Eltern die allgemeine Schule als Förderort wählen, qualitativ hochwertig an allgemeinen Schulen zu unterrichten, dann könnte sich das Land diesem Ziel nähern, indem in die Curricula der Lehramtsstudiengänge an den Hochschulen in einem gewissen Mindestumfang Lehrinhalte aufgenommen werden, die geeignet sind, Kompetenzen zu entwickeln und zu stärken, die bislang der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung vorbehalten sind. Auf diese Weise könnte die Urteilskraft der Lehrkräfte so weit gestärkt werden, dass ihrer Förderentscheidung vertraut und gefolgt werden könnte. Dann wäre es nur in strittigen Fällen erforderlich, Anträge von Eltern durch externe Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung zu prüfen und von der Schulaufsicht entscheiden zu lassen. In diesem Verfahrensmodell würde die Zahl der notwendigen Gutachten und die Beanspruchung schulaufsichtlicher Entscheidungskompetenz erheblich reduziert und die Zeitdauer der unstrittigen Verfahren ließe sich nachhaltig verkürzen. In der Regel wären nur vier Verfahrensschritte erforderlich: 1) die Stellung des Elternantrags bei der

8 Wir sprechen hier nicht von der für einen Verfahrensschritt bzw. für eine innerhalb des Verfahrensschritts getätigte Aktion benötigten Zeit, weil in diesem Prüfauftrag die Kompetenz fehlt, zu entscheiden bzw. vorzugeben, wie viel Zeit (in Stunden, Tagen oder Wochen) für die einzelnen Aktionen innerhalb eines Schrittes und damit für den jeweiligen Schritt (mindestens) erforderlich ist.

Schule (IAS), 2) die Erhebung der Beobachtungen durch die Lehrkräfte, zusammengefasst in einem Bericht an die Schulleitung, 3) die Entscheidung der Schulleitung samt schriftlichem Bericht an die Eltern und die SAB und ggf. 4) ein mündliches Gespräch mit den Eltern. Allerdings würde es eine gewisse Zeit dauern, bis die entsprechend ausgebildeten Lehrkräfte in den allgemeinen Schulen verfügbar wären.

2.2 Veränderungen des AO-SF-Verfahrens selbst

Neben den unter 2.1 diskutierten Änderungen, die sich auf das derzeitige Verfahren und seine Schrittmuster beziehen, sind weitergehende Maßnahmen vorstellbar, welche die Zeiteffizienz, möglicherweise aber auch die Qualität der Verfahren, verbessern können.

- a) Für jeden Regierungsbezirk wird eine unabhängige Fachkommission, möglichst auch aus Schulpsychologinnen und -psychologen, erfahrenen Grundschullehrkräften sowie Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (ggf. z. B. auch jenen im Ruhestand), eingerichtet, die in der jeweiligen Bezirksregierung die Anträge der Eltern und der Schulen anhand der vorliegenden Berichte und ggf. ärztlichen Gutachten dahingehend prüft, ob ein Verfahren nach AO-SF überhaupt eröffnet werden kann oder soll (schärfere Prüfung der Frage, ob ein Verfahren eröffnet werden soll, ggf. weniger Verfahren, d. h. Verschlankung). Falls die Verfahrenseröffnung von der Fachkommission gutgeheißen wird, greifen die weiteren Verfahrensschritte nach AO-SF, mit oder ohne (maximale) Zeitvorgaben für die Schritte (was einen Zeitgewinn bzw. eine Verschlankung bedeuten kann).
- b) Der Vorschlag 2.1 c) kann angereichert werden, indem in den in Vorschlag 2.2 a) aufgenommenen Fachkommissionen auch die Berichte der Lehrkräfte und die darauf basierenden Entscheidungen der Schulleitungen stichprobenartig auf Passung und Qualität geprüft werden. Bei strittigen Fällen könnte/müsste die Schulaufsicht eingeschaltet werden und die letztlich gültige Entscheidung treffen. Bei dieser Lösung wäre der Verschlankungs- und Zeitgewinneffekt schwächer als bei Vorschlag 2.1 c).
- c) Ein weiteres Verfahrensmuster ergäbe sich aus der Erweiterung von Vorschlag 2.2 a) um die Empfehlung, auch die Gutachten selbst von den Fachkommissionen anfertigen zu lassen. Hier könnten Zeitvorgaben für die Erstellung der Gutachten hilfreich sein, weil das Verfahrensmodell einen Zeitgewinn bzw. eine Verschlankung der Verfahren wahrscheinlich macht.

2.3 Weitere Empfehlungen

Die weiteren Empfehlungen fassen noch einmal Punkte zusammen, die bereits unter IV. 1. erörtert wurden.

- a) Regelmäßige Fortbildung der Lehrkräfte, die an den Regelschulen des Gemeinsamen Lernens tätig sind, sowie der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung im Kontext der AO-SF-Verfahren (Qualitätsgewinn und ggf. Zeitgewinn und Verschlankung).
- b) Regelmäßige Fortbildung auch der Schulleitungen der betroffenen Schulen des Gemeinsamen Lernens (Qualitätsgewinn und ggf. Zeitgewinn bzw. Verschlankung).
- c) Eine klare Verantwortungszuweisung an bestimmte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den unteren und oberen Schulaufsichten hinsichtlich der AO-SF-Verfahren (Zeitgewinn bzw. Verschlankung).
- d) Regelmäßige Fortbildung der verantwortlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Schulaufsichten.

Anhang: Tabellen und Grafiken des Teilgutachtens 2.1

Tabelle 1: Die Anzahl der zur Verfügung gestellten Gutachten bzw. Verfahrensdokumentationen

		Arnsberg	Detmold	Düsseldorf	Köln	Münster	Summe
ESE	Primarstufe	12	31	11	18	15	87
	Sek. I	9	14	15	2	20	60
GE	Primarstufe	19	31	26	15	15	106
	Sek. I	1	4	0	5	10	20
LE	Primarstufe	14	27	12	14	18	85
	Sek. I	6	12	16	6	12	52
SQ	Primarstufe	18	31	15	18	17	99
	Sek. I	2	4	7	2	10	25
Summe	Primarstufe	63	120	64	65	65	377
	Sek. I	18	34	38	15	52	157
Summe	P. + Sek. I	81	154	102	80	117	534

Tabelle 2: Effektivitätsreihenfolgen der RP nach Schulformen

Effektivitätsreihenfolge nach RP
Verfahren in Grundschulen
2021/22

		%
Köln	1858	28,72
Düsseldorf	1446	22,35
Arnsberg	1152	17,81
Detmold	1085	16,77
Münster	929	14,36
Σ	6470	100

Effektivitätsreihenfolge nach RP
Verfahren in der Sekundarstufe I
2021/22

		%
Düsseldorf	23121	29,47
Köln	18869	24,05
Arnsberg	14413	18,37
Münster	11806	15,05
Detmold	10258	13,07
Σ	78467	100

Effektivitätsreihenfolge nach RP
Verfahren 2021/22 insgesamt

		%
Düsseldorf	24567	28,92
Köln	20727	24,40
Arnsberg	15565	18,33
Münster	12735	14,99
Detmold	11343	13,35
Σ	84937	100

Tabelle 3: Durchschnittliche Bearbeitungszeit der AO-SF-Verfahren bei allen geprüften Schulaufsichtsbehörden (in Monaten) (entspricht Abbildung 8 des LRH, S. 20)

Verfahrensdauer in Monaten	BR Detmold	BR Köln	Stadt Bonn	Kreis Düren	Kreis Euskirchen	Kreis Gütersloh	Kreis Heinsberg	Kreis Lippe	Kreis Minden-Lübbecke
Gesamtdauer	8,2	8,1	4,6	5,2	3,2	5,5	5,0	4,8	4,0
Gesamtdauer b. Nichteröffnung	1,6	3,9	1,7	2,9	1,2	1,7	1,4	1,8	1,3
Gesamtdauer b. Eröffnung	8,6	8,2	4,7	5,4	3,2	5,7	5,1	5,2	4,4
Dauer Antrag – Gutachten	6,3	5,6	3,4	4,2	2,5	4,3	3,7	4,1	3,7
Dauer Gutachten – Bescheid	2,4	2,6	1,3	1,2	0,8	1,4	1,3	1,1	0,8

Tabelle 4: Schulwunsch der Eltern im Verhältnis zur Schulentcheidung der Schulämter

Schulwunsch Eltern	Arnsberg			Detmold			Düsseldorf			Köln			Münster						
	Schulentscheidung	Übereinstimmung		Schulwunsch Eltern	Schulentscheidung	Übereinstimmung													
IAS	IAS	100%	IGS - GL	IGS - GL	83,30%	IGS - GL	IGS - GL	77,80%	FS	IGS - GL	50%	IGS - GL	k. A.	90,90%					
IAS	IAS		FS	FS		FS	FS		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	
IAS	IAS		IAS - GL	IAS - GL		FS	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		k. A.	k. A.		IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	k. A.	
FS	FS		IAS - GL	FS		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	k. A.		FS	FS		FS	FS	FS	FS	
FS	FS		IAS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL
FS	FS		IAS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	FS		FS	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL
IAS	IAS		IAS - GL	FS		FS	FS		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL
IAS	IAS		IAS - GL	FS		FS	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL
IAS	IAS		IAS - GL	IAS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	FS		FS	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL
IAS	IAS		IAS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL		IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL	IGS - GL

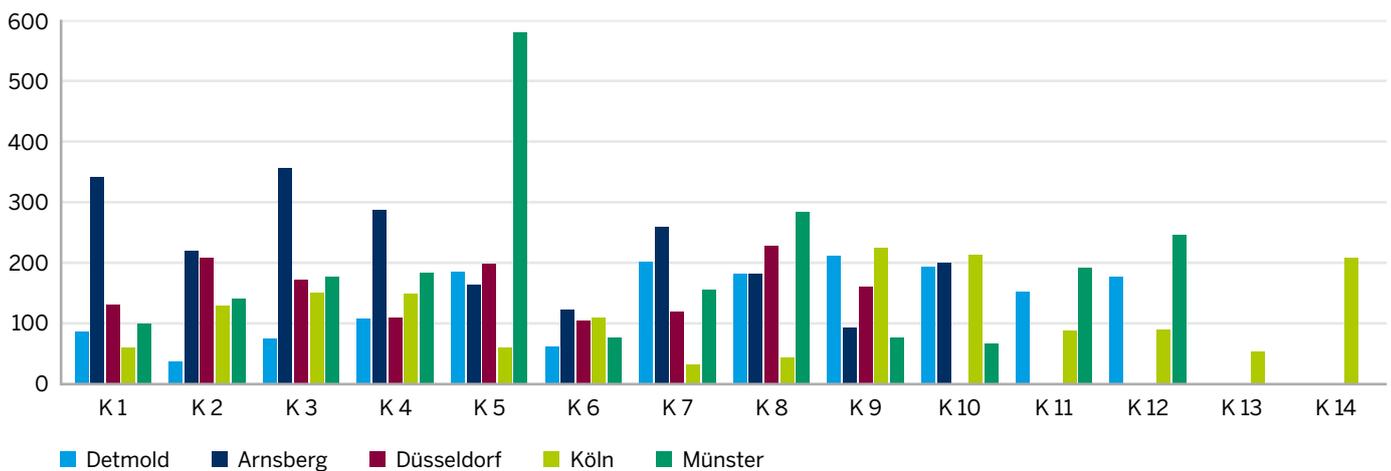
07.03.2023

Dieter Timmermann, Universität Bielefeld

Tabelle 5: Gesamtdauer der Verfahren in Tagen

	Detmold	Arnsberg	Düsseldorf	Köln	Münster
K 1	85	341	129	59	99
K 2	35	219	207	128	140
K 3	74	356	171	149	176
K 4	106	286	108	148	182
K 5	185	163	198	58	580
K 6	60	122	103	109	75
K 7	201	258	118	30	155
K 8	181	181	228	43	284
K 9	211	91	159	224	75
K 10	192	199		212	66
K 11	151			87	191
K 12	176			89	246
K 13				52	
K 14				207	

Grafik 1: Gesamtdauer der Verfahren



Grafik 2: Gesamtdauer der Verfahren

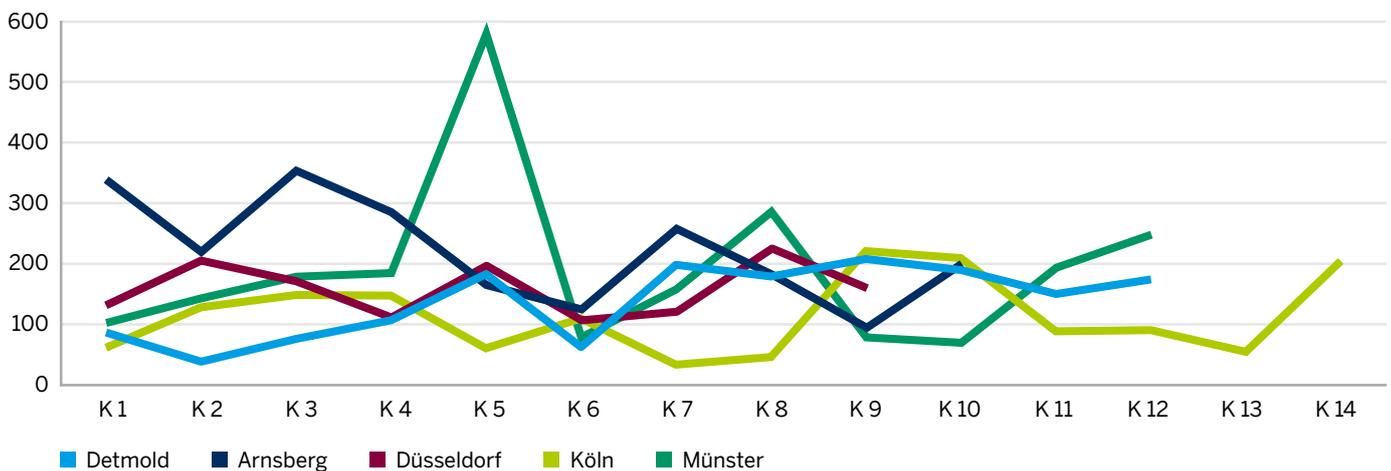
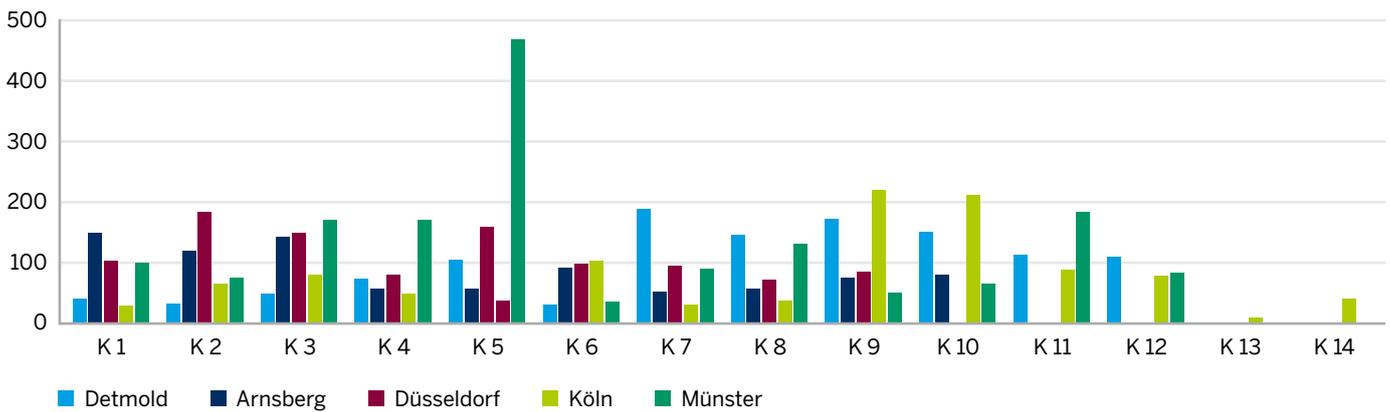


Tabelle 6: Gesamtdauer der Gutachten in Tagen

	Detmold	Arnsberg	Düsseldorf	Köln	Münster
K 1	39	148	102	27	98
K 2	31	119	182	63	73
K 3	47	141	148	78	170
K 4	72	56	79	47	170
K 5	104	56	158	36	469
K 6	29	90	96	101	34
K 7	188	51	93	29	88
K 8	145	56	70	35	129
K 9	171	74	84	219	48
K 10	149	79		210	64
K 11	112			86	182
K 12	108			77	82
K 13				8	
K 14				39	

Grafik 3: Gesamtdauer der Gutachten



Grafik 4: Gesamtdauer der Gutachten

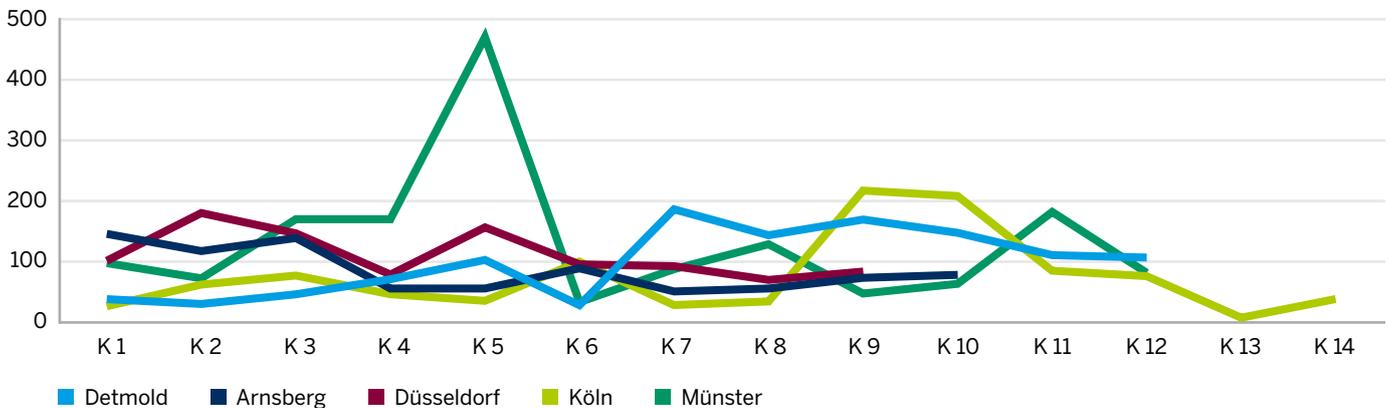
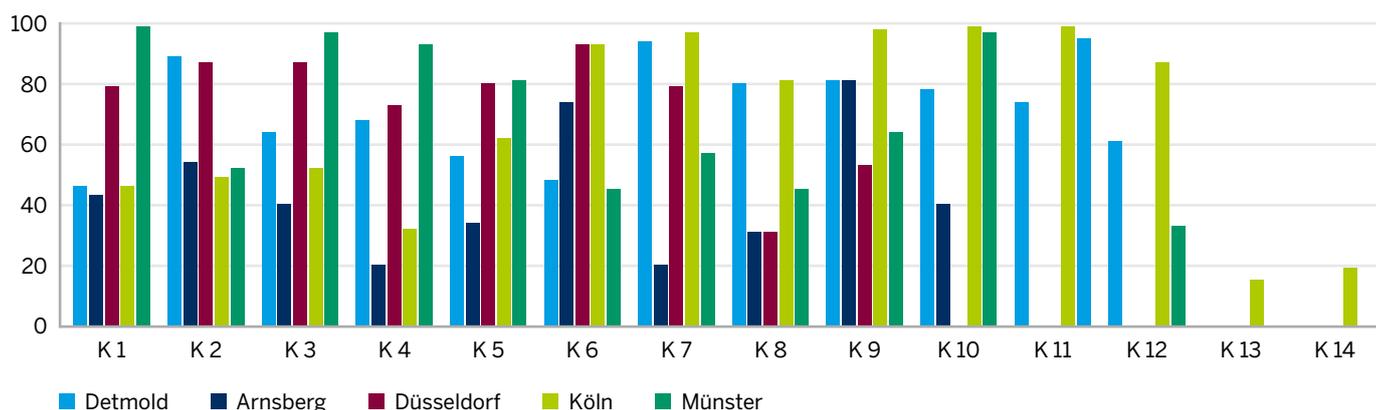


Tabelle 7: Zeitanteil der Gutachten in %

	Detmold	Arnsberg	Düsseldorf	Köln	Münster
K 1	46%	43%	79%	46%	99%
K 2	89%	54%	87%	49%	52%
K 3	64%	40%	87%	52%	97%
K 4	68%	20%	73%	32%	93%
K 5	56%	34%	80%	62%	40%
K 6	48%	74%	93%	93%	45%
K 7	94%	20%	79%	97%	57%
K 8	80%	31%	31%	81%	45%
K 9	81%	81%	53%	98%	64%
K 10	78%	40%		99%	97%
K 11	74%			99%	95%
K 12	61%			87%	33%
K 13				15%	
K 14				19%	

Grafik 5: Zeitanteil der Gutachten



Grafik 6: Zeitanteil der Gutachten

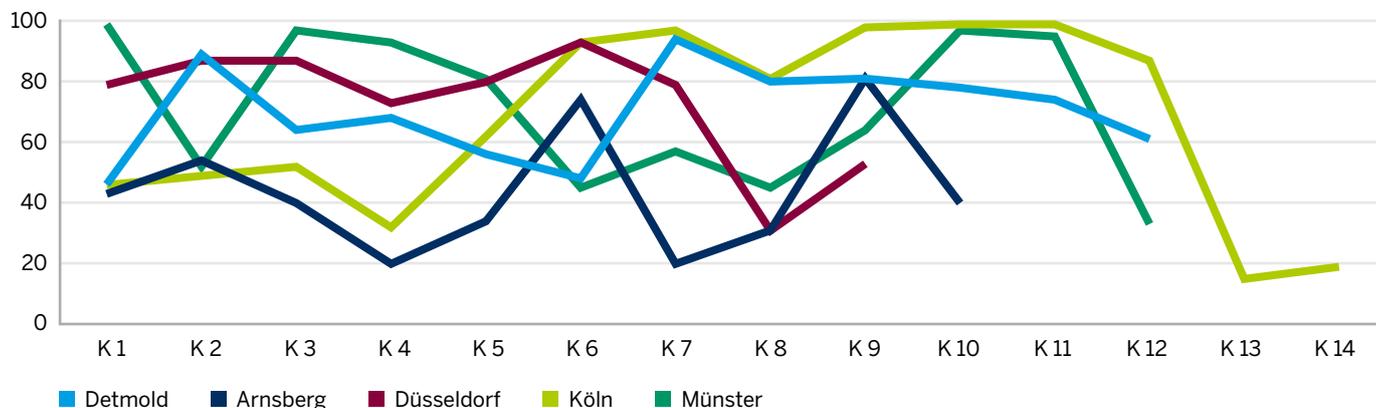


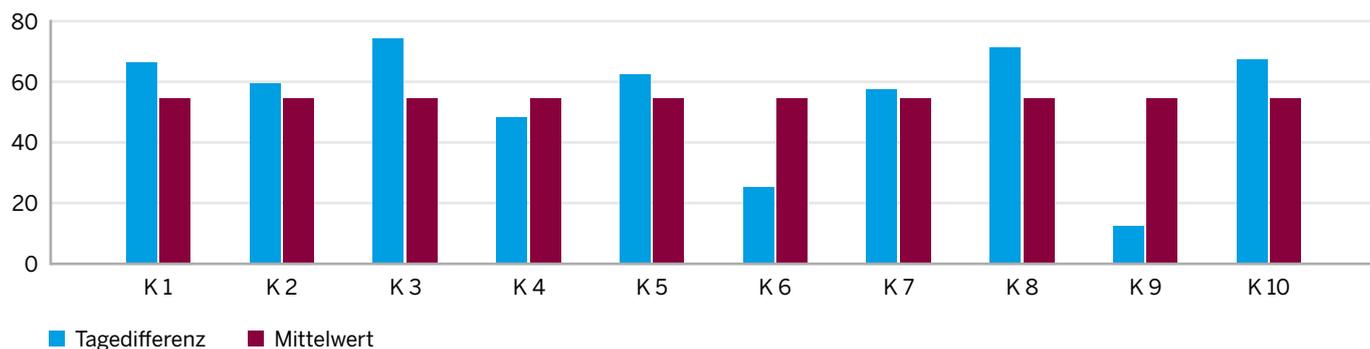
Tabelle 8: Mittelwerte der Verfahrensdauern/Gutachtendauern in Tagen und Zeitanteil der Gutachten

	Verfahrensdauern	Gutachtendauern	Zeitanteile Gutachten
Detmold	138	100	70 %
Arnsberg	222	87	44 %
Düsseldorf	158	112	74 %
Köln	114	75	66 %
Münster	189	134	72 %

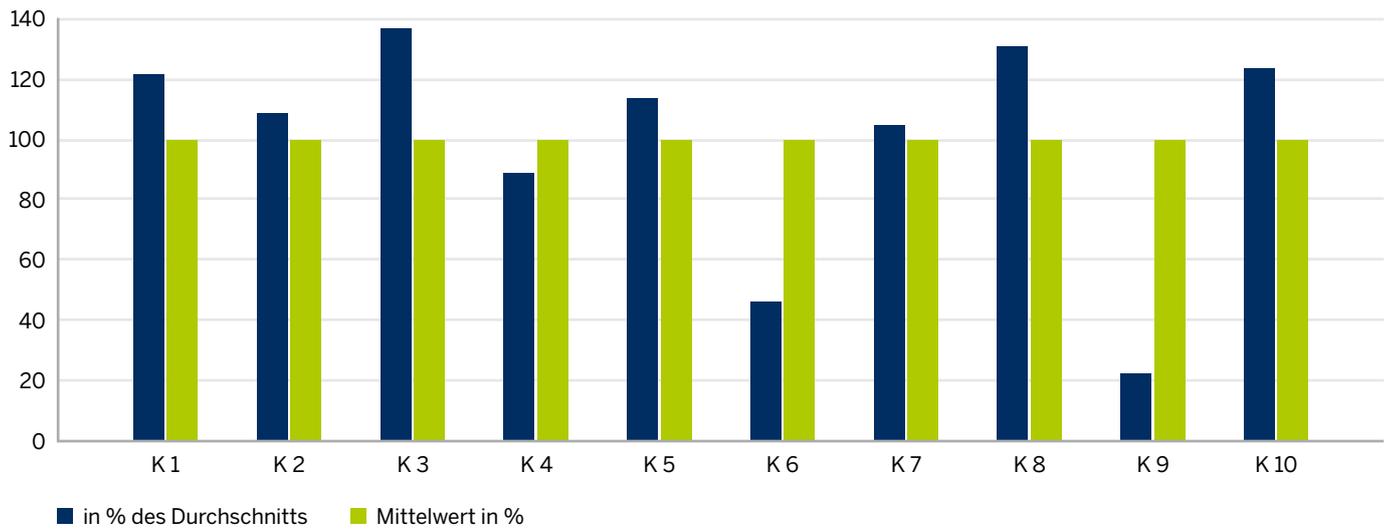
Tabelle 9: Zeit zwischen Antragsinitiative und Gutachtenauftrag in Tagen Arnsberg

	Tagedifferenz	in % des Durchschnitts	Mittelwert	Mittelwert in %
K 1	66	122	54	100
K 2	59	109	54	100
K 3	74	137	54	100
K 4	48	89	54	100
K 5	62	114	54	100
K 6	25	46	54	100
K 7	57	105	54	100
K 8	71	131	54	100
K 9	12	22	54	100
K 10	67	124	54	100

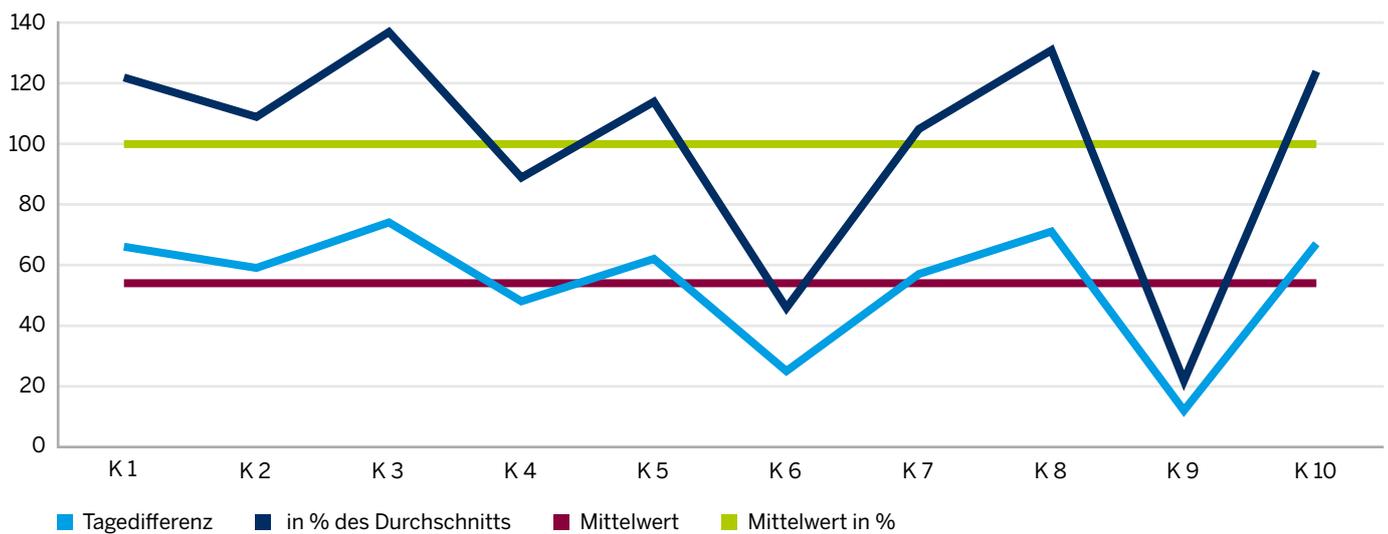
Grafik 7: Tagedifferenz und Mittelwert Arnsberg



Grafik 8: Tagedifferenz in % des Mittelwerts Arnsberg



Grafik 9: Tagedifferenz absolut und in % des Mittelwerts Arnsberg

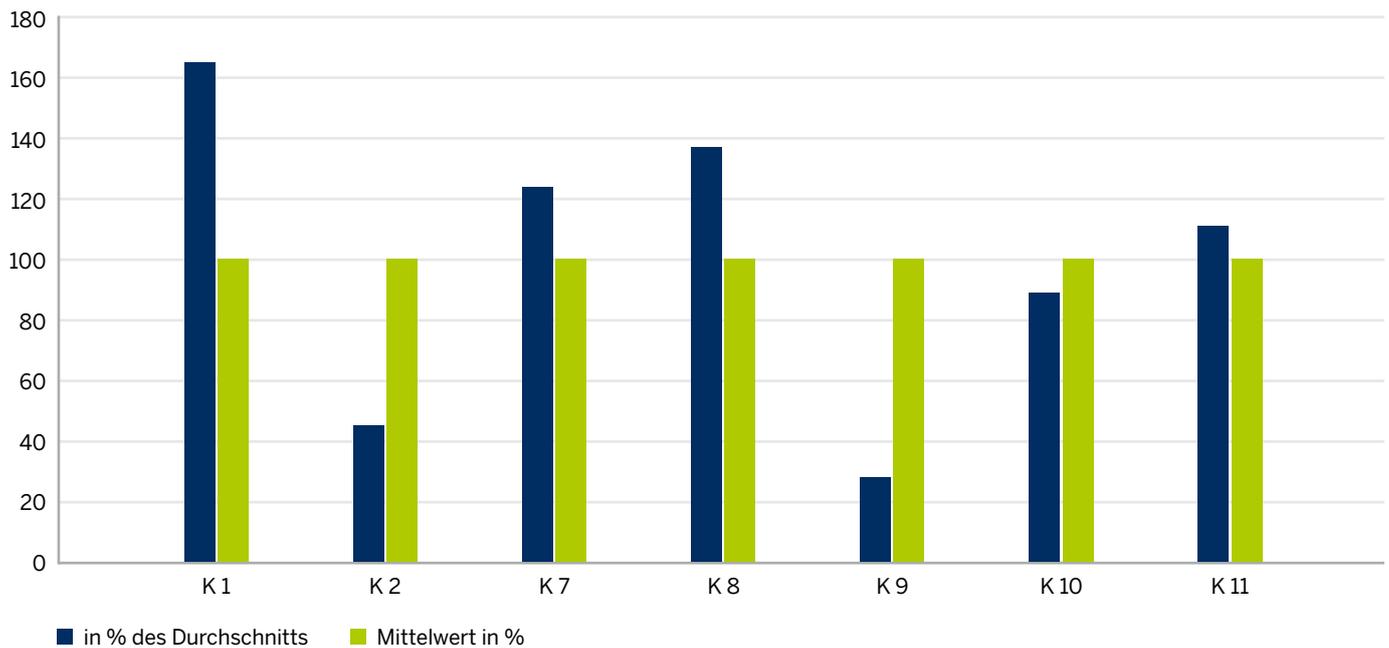


Die Verfahrensdokumentationen von **Detmold** liefern hierzu keine Angaben.
Tabelle 10: Zeit zwischen Antragsinitiative und Gutachtauftrag in Tagen Düsseldorf

	Tagedifferenz	in % des Durchschnitts	Mittelwert	Mittelwert in %
K 1	76	165	46	100
K 2	21	45	46	100
K 7	57	124	46	100
K 8	63	137	46	100
K 9	13	28	46	100
K 10	41	89	46	100
K 11	51	111	46	100
K 3	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 4	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 5	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 6	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.

Info: - = keine Angaben

Grafik 11: Tagedifferenz in % des Mittelwerts Düsseldorf



Grafik 12: Tagedifferenz absolut und in % des Mittelwerts Düsseldorf

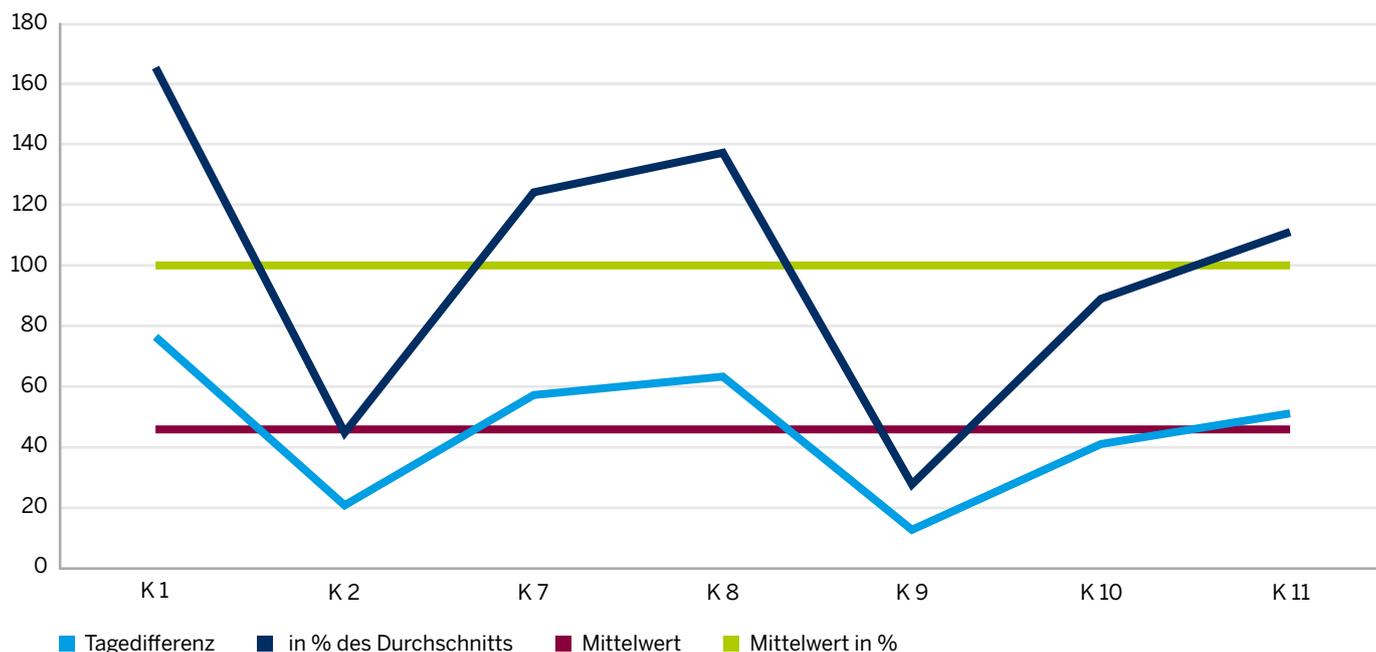
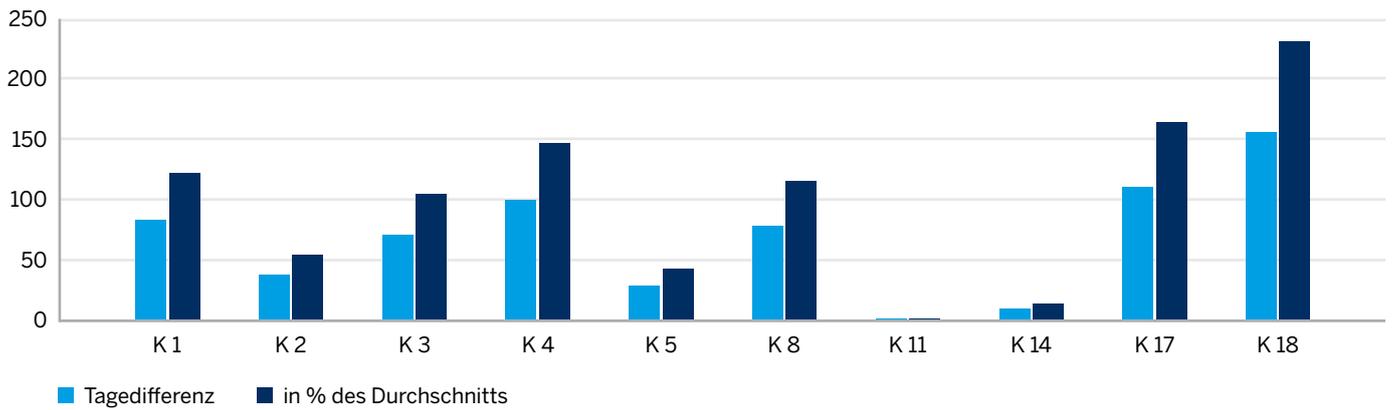


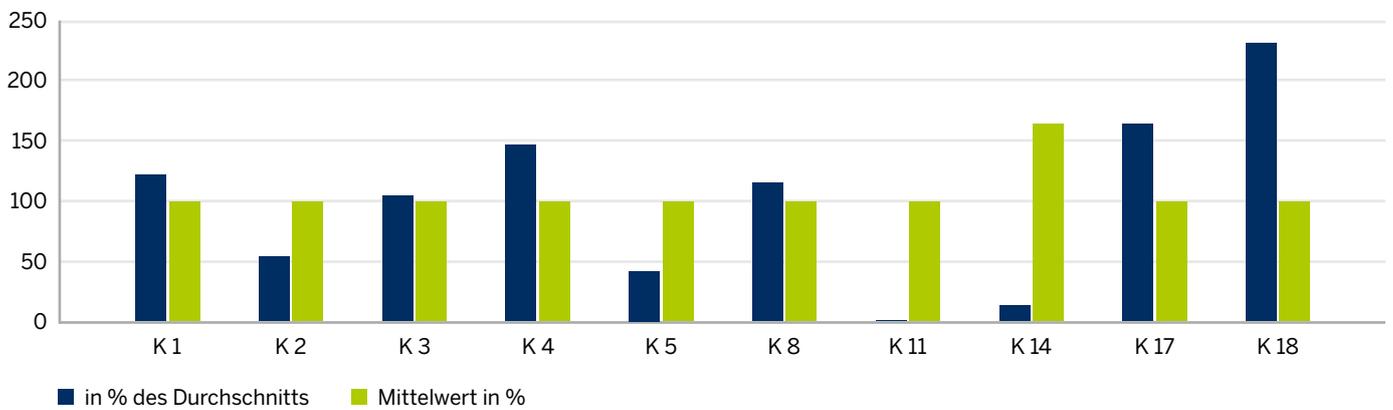
Tabelle 11: Zeit zwischen Antragsinitiative und Gutachtauftrag in Tagen Köln

	Tagedifferenz	in % des Durchschnitts	Mittelwert	Mittelwert in %
K 1	83	123	67,5	100
K 2	37	54	67,5	100
K 3	71	105	67,5	100
K 4	100	148	67,5	100
K 5	28	42	67,5	100
K 8	78	116	67,5	100
K 11	1	1,5	67,5	100
K 14	9	13,3	67,5	100
K 17	111	165	67,5	100
K 18	157	233	67,5	100
K 6	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 7	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 9	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 10	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 12	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 13	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 15	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 16	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.

Grafik 13: Tagedifferenz und Mittelwert Köln



Grafik 14: Tagedifferenz in % des Mittelwerts Köln



Grafik 15: Tagedifferenz absolut und in % des Mittelwerts Köln

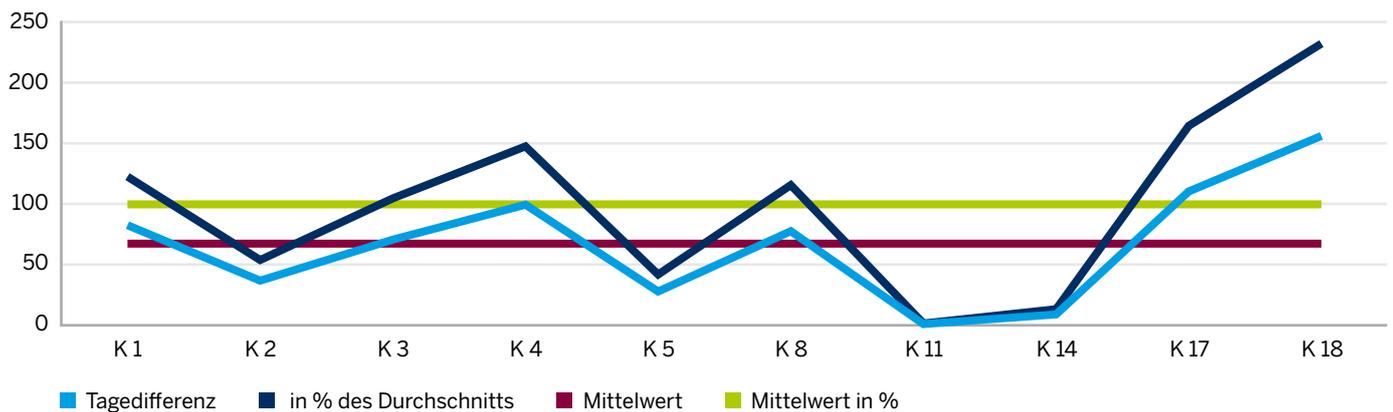
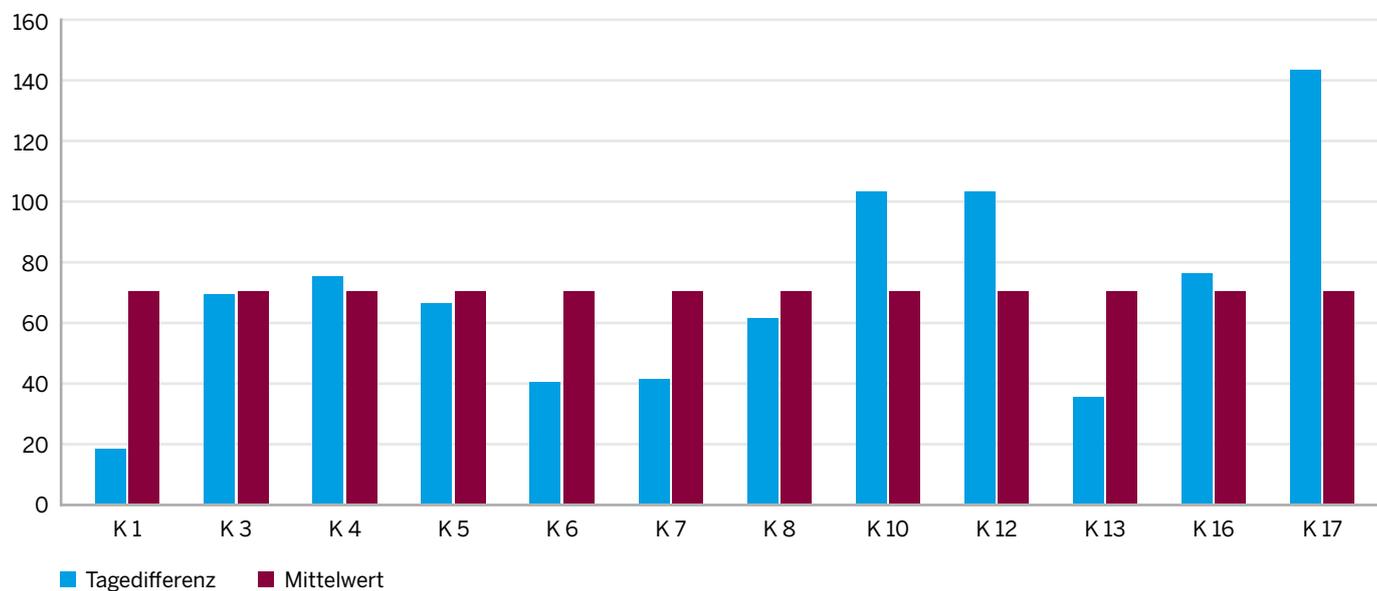


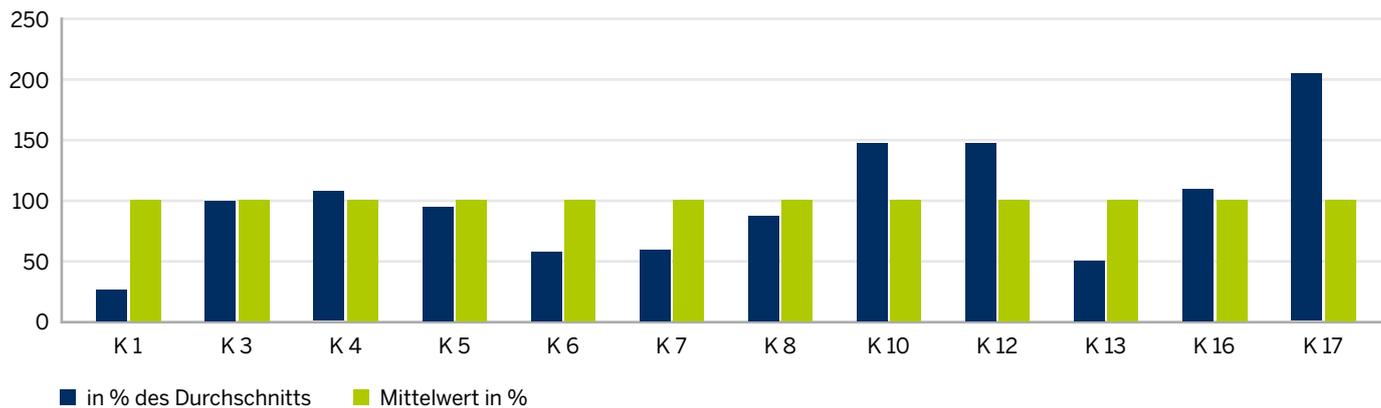
Tabelle 12: Zeit zwischen Antragsinitiative und Gutachtauftrag in Tagen Münster

	Tagedifferenz	in % des Durchschnitts	Mittelwert	Mittelwert in %
K 1	18	26	70	100
K 3	69	98,7	70	100
K 4	75	107	70	100
K 5	66	94,3	70	100
K 6	40	57	70	100
K 7	41	58,6	70	100
K 8	61	87	70	100
K 10	103	147	70	100
K 12	103	147	70	100
K 13	35	50	70	100
K 16	76	108,6	70	100
K 17	143	204,3	70	100
K 2	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 9	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 11	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 14	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.
K 15	k. A.	k. A.	k. A.	k. A.

Grafik 16: Tagedifferenz und Mittelwert Münster



Grafik 17: Tagedifferenz in % des Mittelwerts Münster



Grafik 18: Tagedifferenz absolut und in % des Mittelwerts Münster

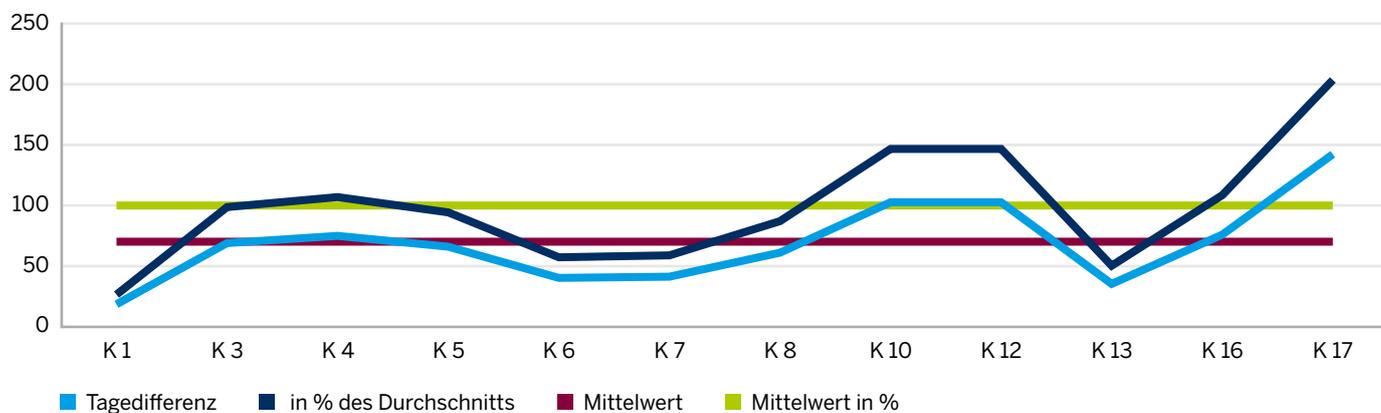


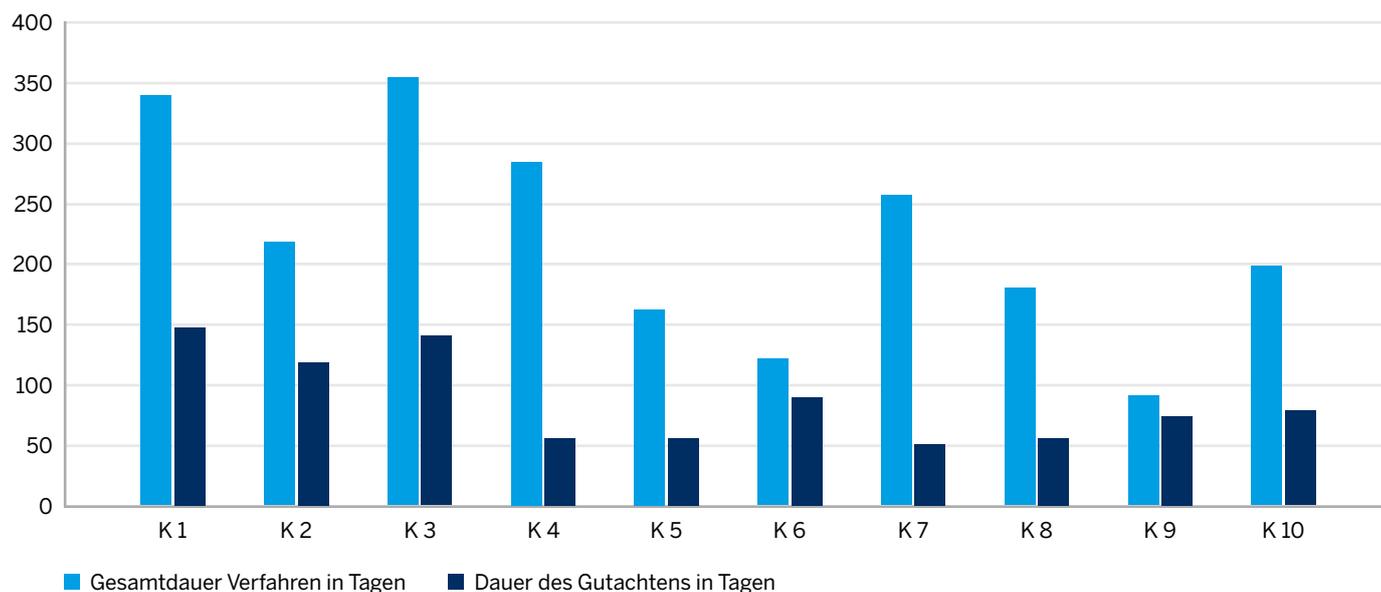
Tabelle 13: Die durchschnittlichen Tage im Vergleich

Arnsberg	54
Detmold	k. A.
Düsseldorf	46
Köln	68
Münster	70

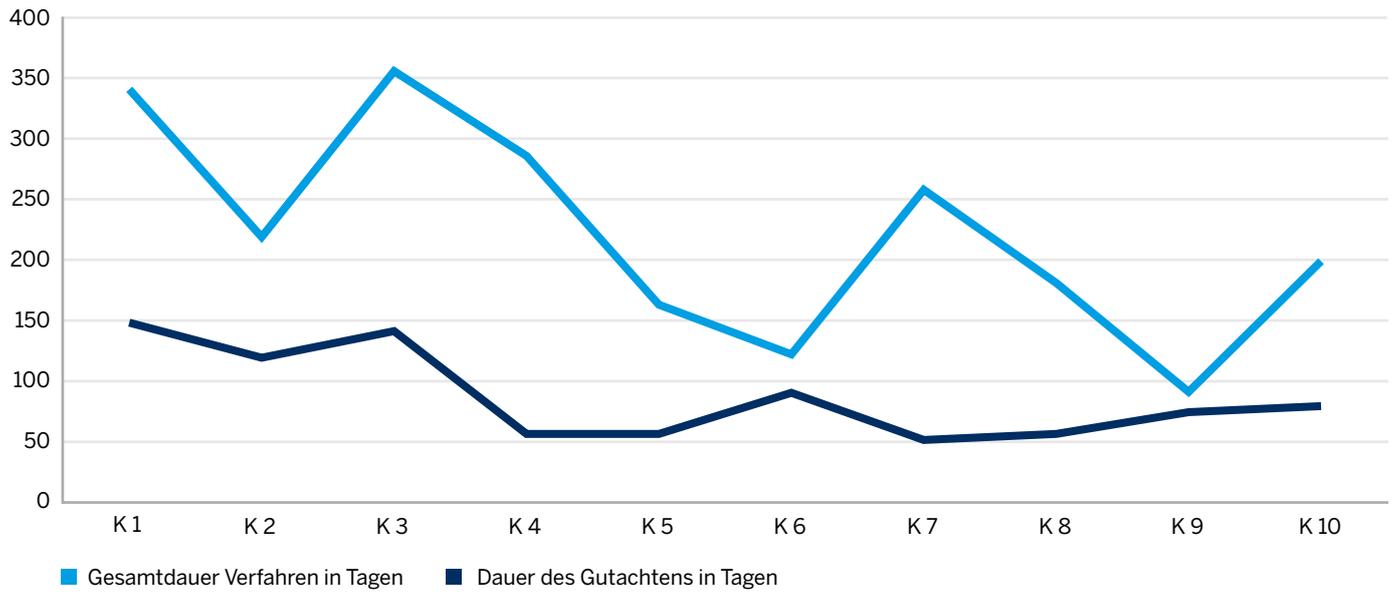
Tabelle 14: Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen sowie Zeitanteil der Gutachten Arnsberg

	Gesamtdauer der Verfahren in Tagen	Dauer der Gutachten in Tagen	Zeitanteil der Gutachten
K 1	341	148	43 %
K 2	219	119	54 %
K 3	356	141	40 %
K 4	286	56	20 %
K 5	163	56	34 %
K 6	122	90	74 %
K 7	258	51	20 %
K 8	181	56	31 %
K 9	91	74	81 %
K 10	199	79	40 %
K 11	k. A.	k. A.	k. A.
K 12	k. A.	k. A.	k. A.
Mittelwert	221	87	44 %

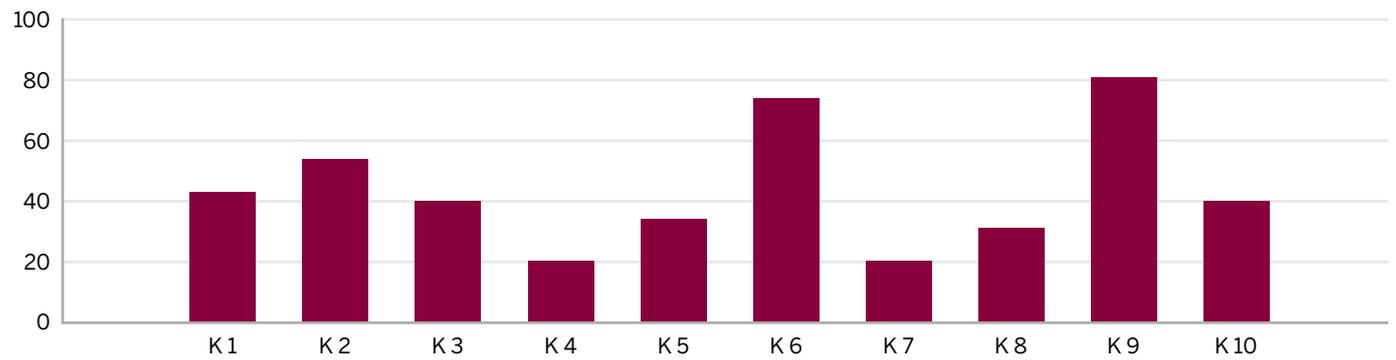
Grafik 19: Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen Arnsberg



Grafik 20: Verfahrens- und Gutachtendauer Arnsberg



Grafik 21: Zeitanteil der Gutachten in % Arnsberg



Grafik 22: Zeitanteil der Gutachten Ansberg

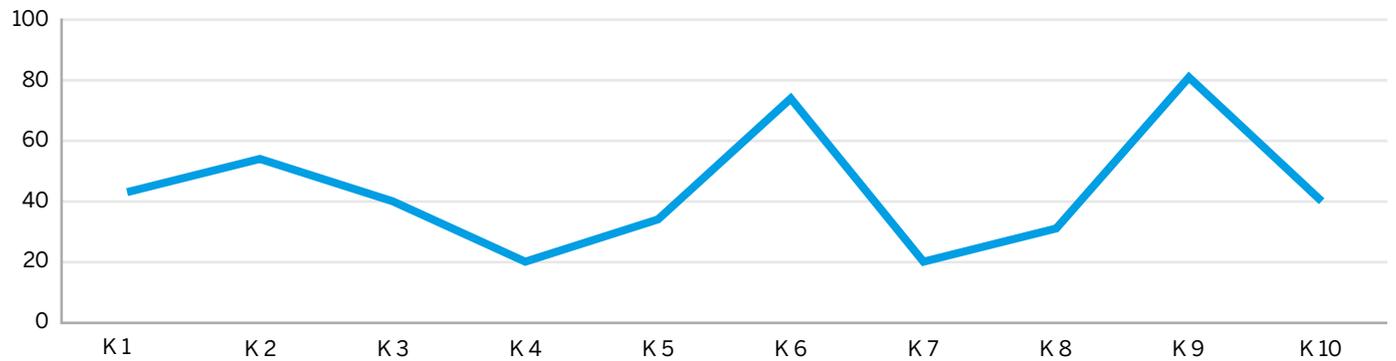
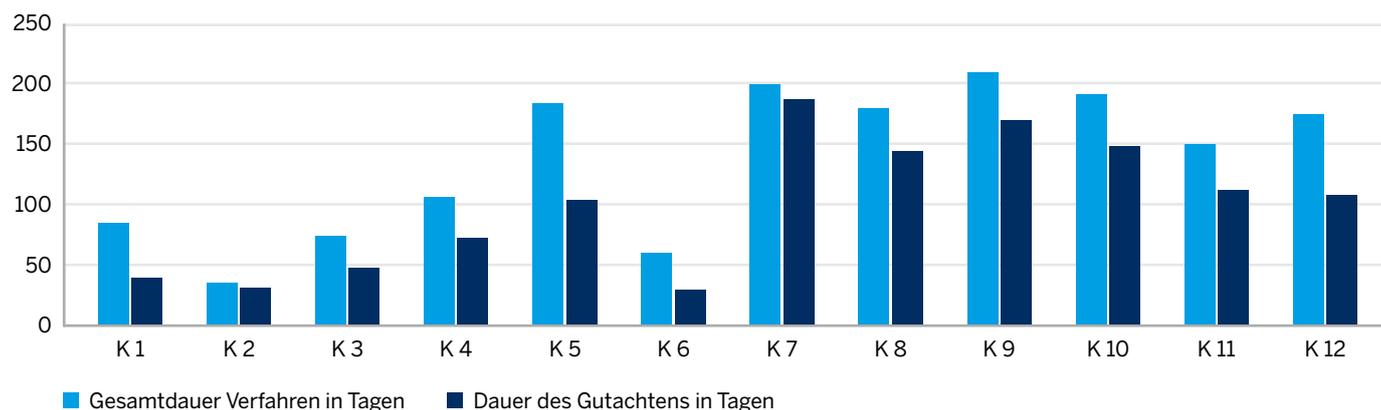


Tabelle 15: Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen sowie Zeitanteil der Gutachten Detmold

	Gesamtdauer der Verfahren in Tagen	Dauer der Gutachten in Tagen	Zeitanteil der Gutachten
K 1	85	39	46 %
K 2	35	31	89 %
K 3	74	47	64 %
K 4	106	72	68 %
K 5	185	104	56 %
K 6	60	29	48 %
K 7	201	188	94 %
K 8	181	145	80 %
K 9	211	171	81 %
K 10	192	149	78 %
K 11	151	112	74 %
K 12	176	108	61 %

Grafik 23: Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen Detmold



Grafik 24: Verfahrens- und Gutachtendauer Detmold

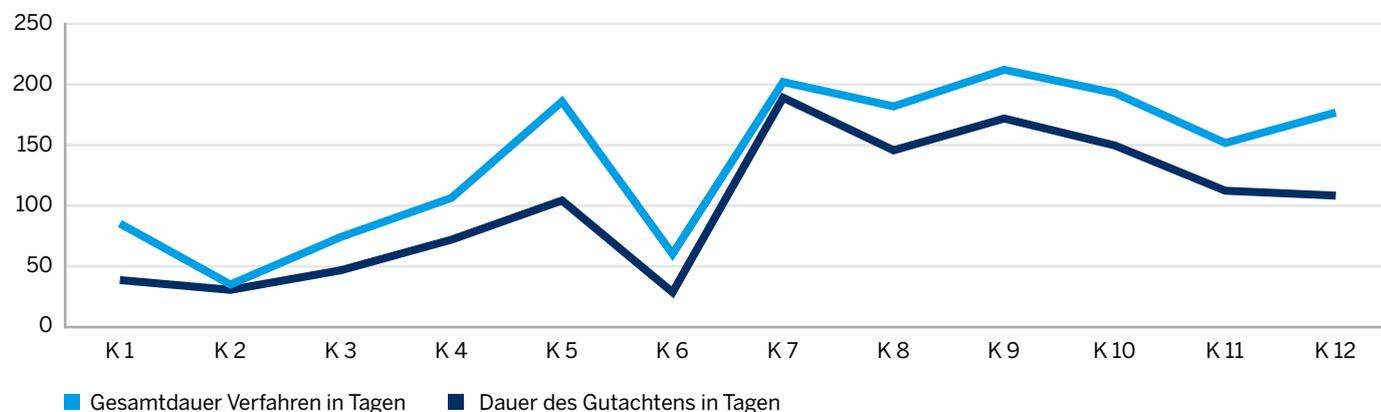
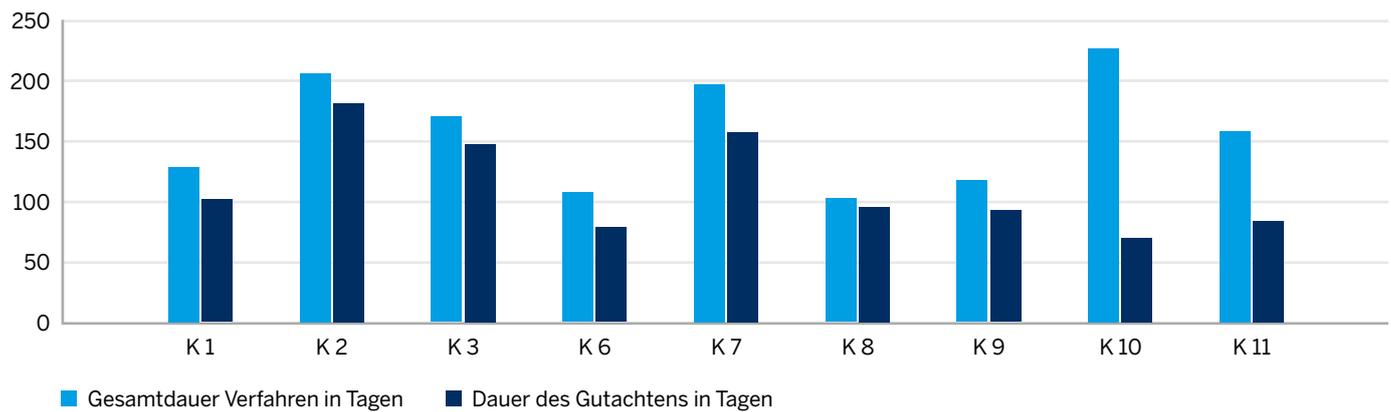


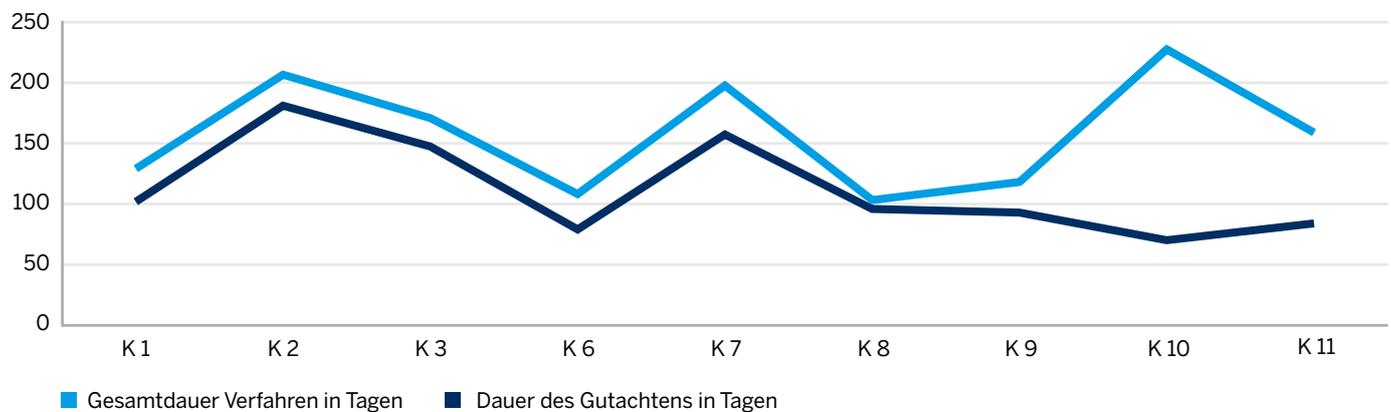
Tabelle 16: Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen sowie Zeitanteil der Gutachten Düsseldorf

	Gesamtdauer der Verfahren in Tagen	Dauer des Gutachtens in Tagen	Zeitanteil der Gutachten
K 1	129	102	79%
K 2	207	182	87%
K 3	171	148	87%
K 6	108	79	73%
K 7	198	158	80%
K 8	103	96	93%
K 9	118	93	79%
K 10	228	70	31%
K 11	159	84	53%
K 4	k. A.	k. A.	k. A.
K 5	k. A.	k. A.	k. A.

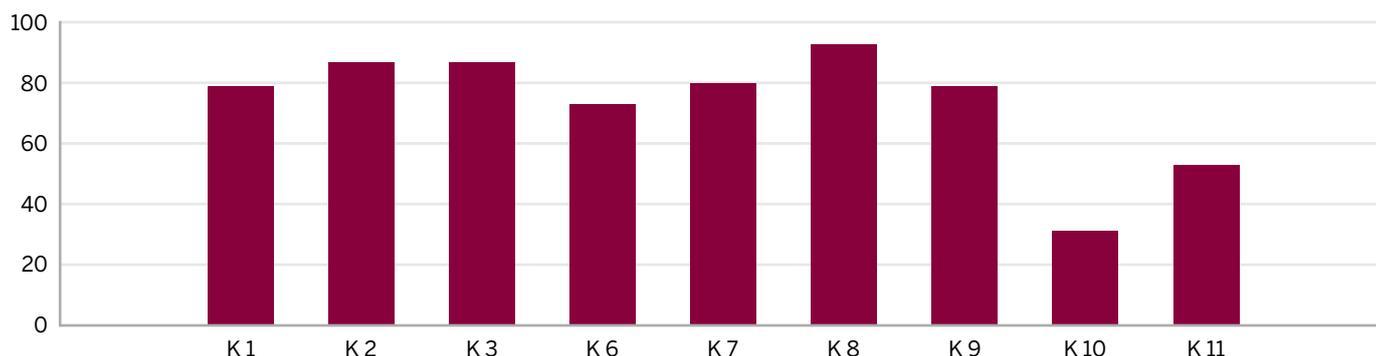
Grafik 27: Verfahrens- und Gutachtendauer Düsseldorf



Grafik 28: Verfahrens- und Gutachtendauer Düsseldorf



Grafik 29: Zeitanteil der Gutachten in % Düsseldorf



Grafik 30: Zeitanteil der Gutachten Düsseldorf

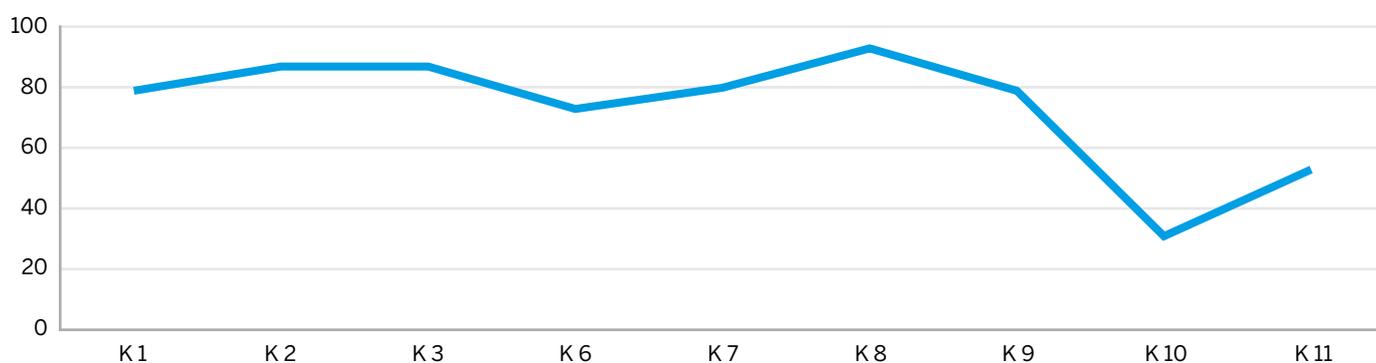
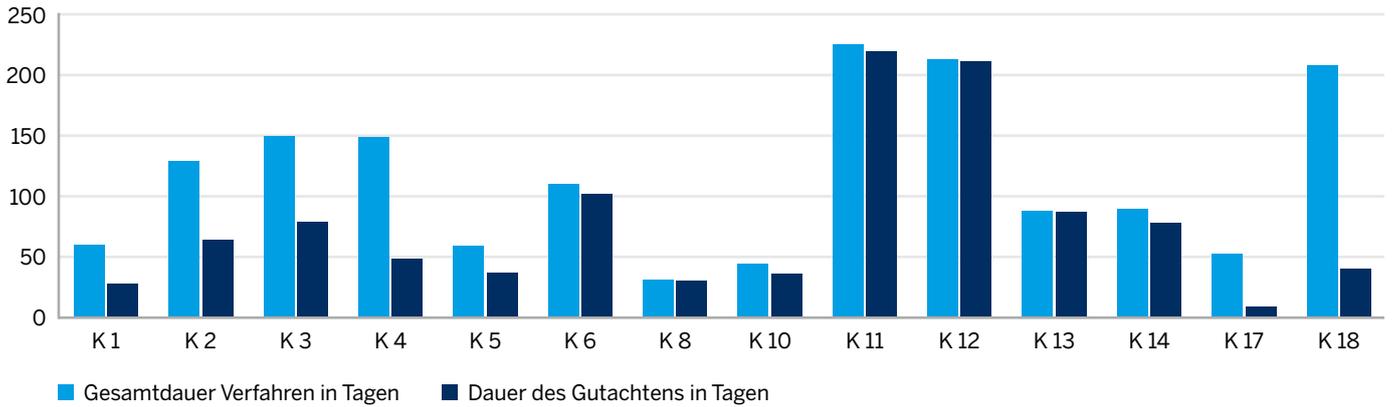


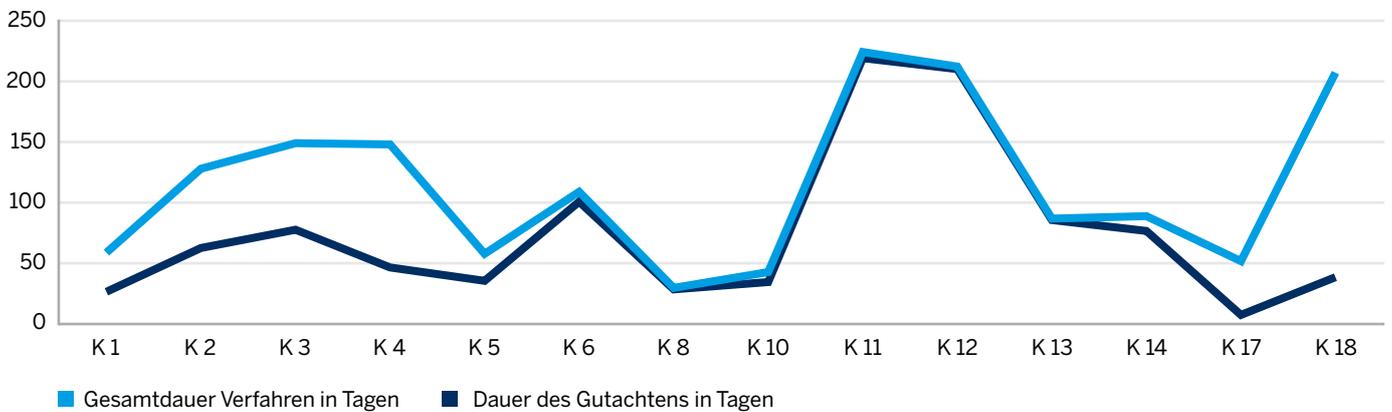
Tabelle 17: Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen sowie Zeitanteil der Gutachten Köln

	Gesamtdauer Verfahren in Tagen	Dauer des Gutachtens in Tagen	Zeitanteil Gutachten
K 1	59	27	46 %
K 2	128	63	49 %
K 3	149	78	52 %
K 4	148	47	32 %
K 5	58	36	62 %
K 6	109	101	93 %
K 8	30	29	97 %
K 10	43	35	81 %
K 11	224	219	98 %
K 12	212	210	99 %
K 13	87	86	99 %
K 14	89	77	87 %
K 17	52	8	15 %
K 18	207	39	19 %
K 7	k. A.	k. A.	k. A.
K 9	k. A.	k. A.	k. A.
K 15	k. A.	k. A.	k. A.
K 16	k. A.	k. A.	k. A.

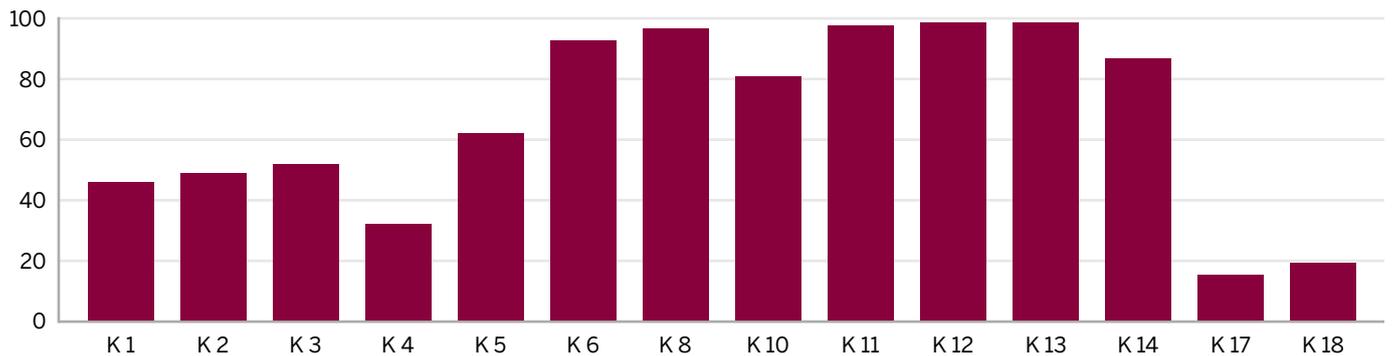
Grafik 31: Verfahrens- und Gutachtendauer Köln

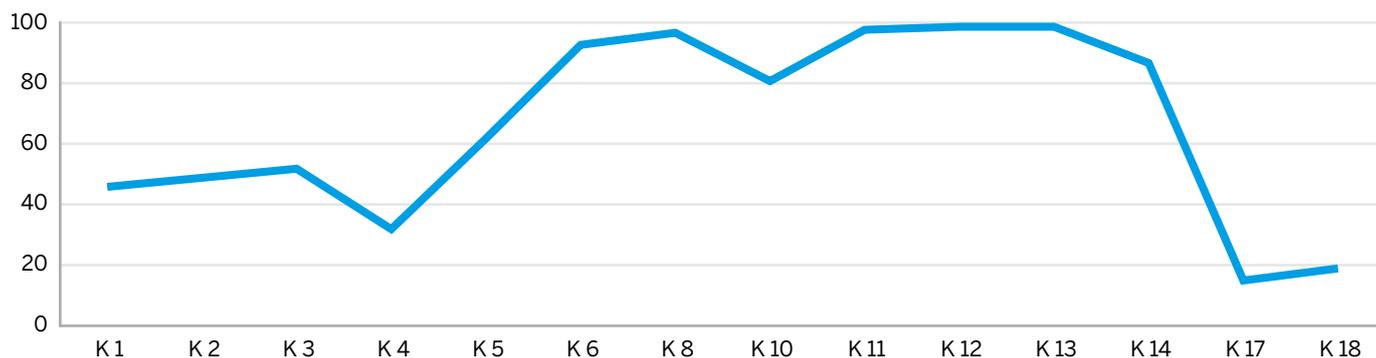


Grafik 32: Verfahrens- und Gutachtendauer Köln



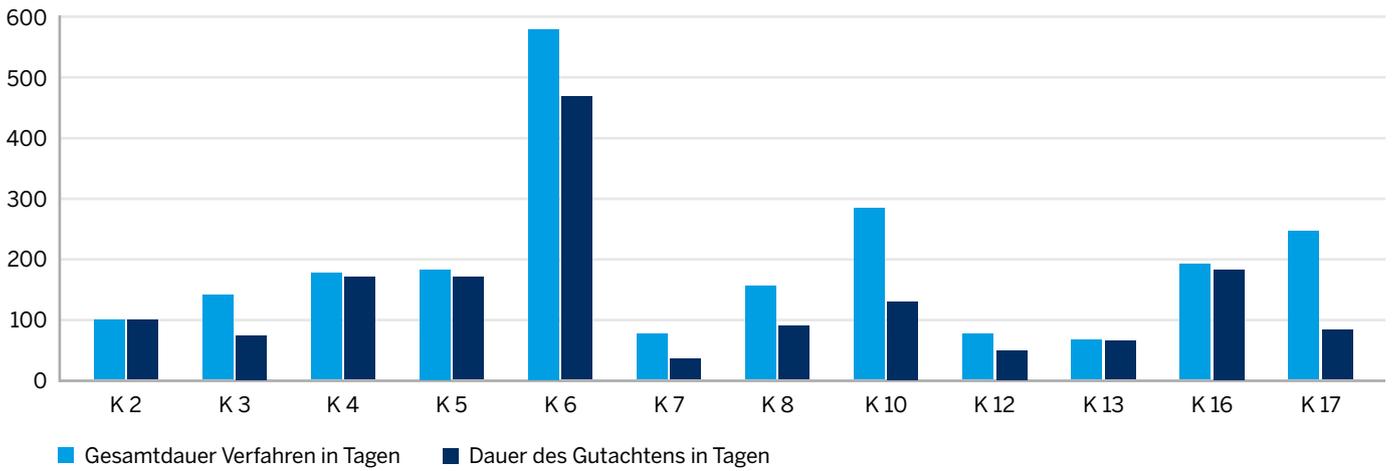
Grafik 33: Zeitanteil der Gutachten in % Köln



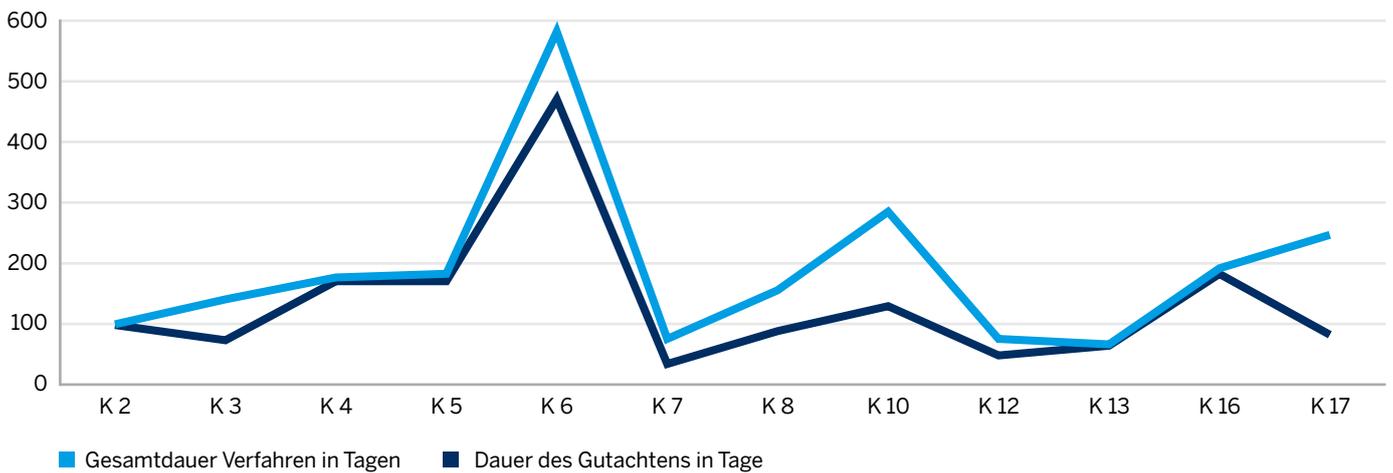
Grafik 34: Zeitanteil der Gutachten Köln**Tabelle 18: Verfahrens- und Gutachtendauer in Tagen sowie Zeitanteil der Gutachten Münster**

	Gesamtdauer der Verfahren in Tagen	Dauer der Gutachten in Tagen	Zeitanteil Gutachten
K 2	99	98	99 %
K 3	140	73	52 %
K 4	176	170	97 %
K 5	182	170	93 %
K 6	580	469	40 %
K 7	75	34	45 %
K 8	155	88	57 %
K 10	284	129	45 %
K 12	75	48	64 %
K 13	66	64	97 %
K 16	191	182	95 %
K 17	246	82	33 %
K 1	k. A.	k. A.	k. A.
K 9	k. A.	k. A.	k. A.
K 11	k. A.	k. A.	k. A.
K 14	k. A.	k. A.	k. A.
K 15	k. A.	k. A.	k. A.

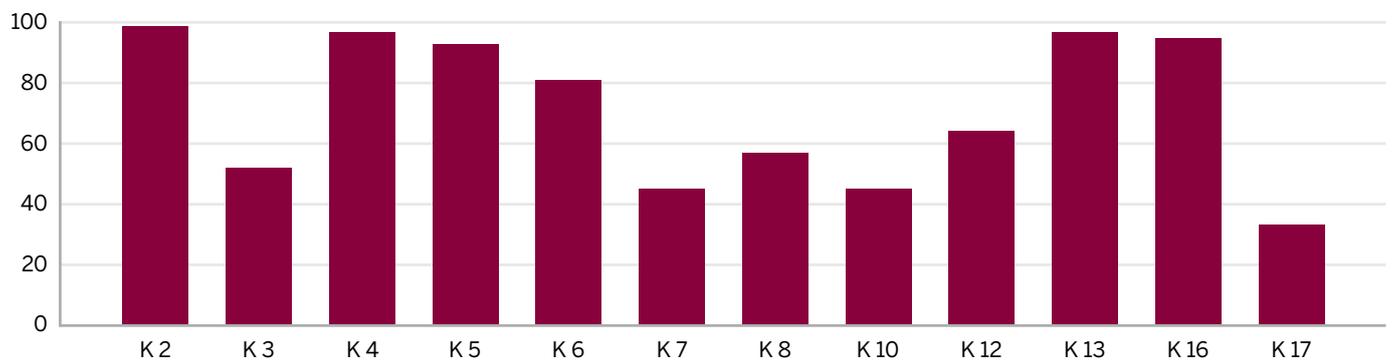
Grafik 35: Verfahrens- und Gutachtendauer Münster



Grafik 36: Verfahrens- und Gutachtendauer Münster



Grafik 37: Zeitanteil Gutachten in % Münster



Grafik 38: Zeitanteil der Gutachten Münster

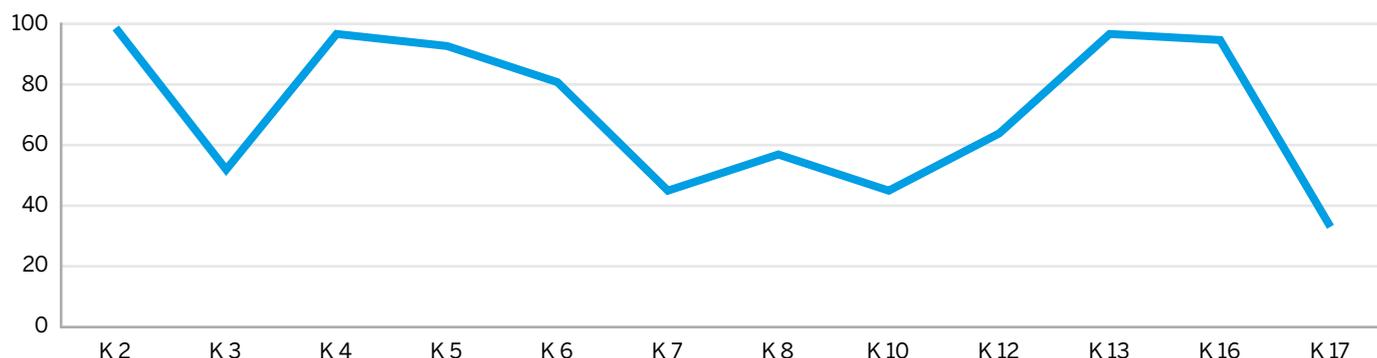
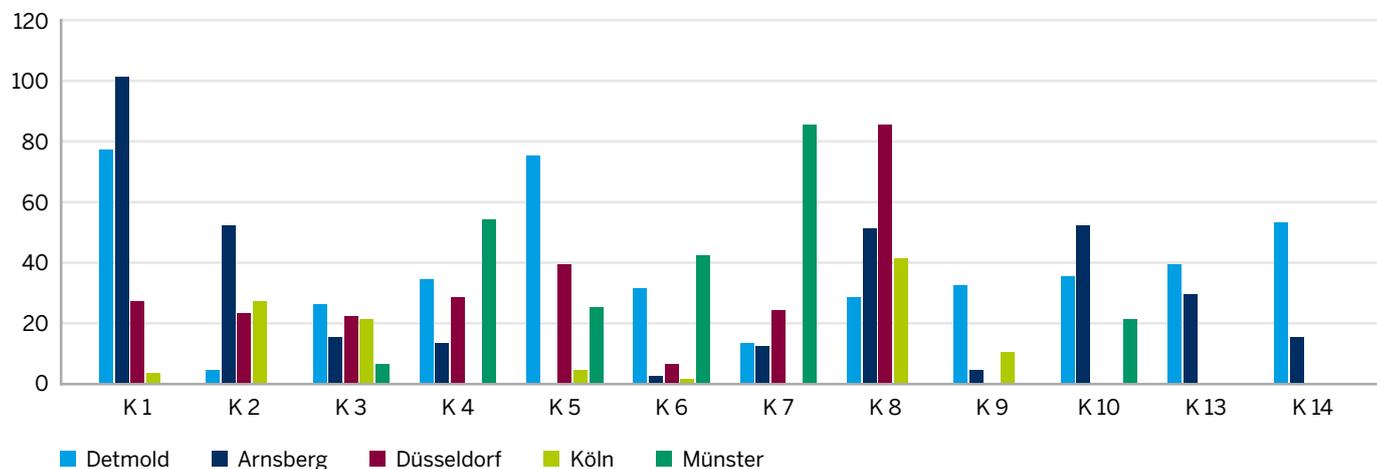


Tabelle 19: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung

	Arnsberg	Detmold	Düsseldorf	Köln	Münster
K 1	101	77	27	3	0
K 2	52	4	23	27	0
K 3	15	26	22	21	6
K 4	13	34	28	0	54
K 5	0	75	39	4	25
K 6	2	31	6	1	42
K 7	12	13	24	0	85
K 8	51	28	85	41	0
K 9	4	32	0	10	0
K 10	52	35			21
K 13	29	39			
K 14	15	53			
Mittelwerte	29	37	28	12	23

Grafik 39: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung



Grafik 40: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung

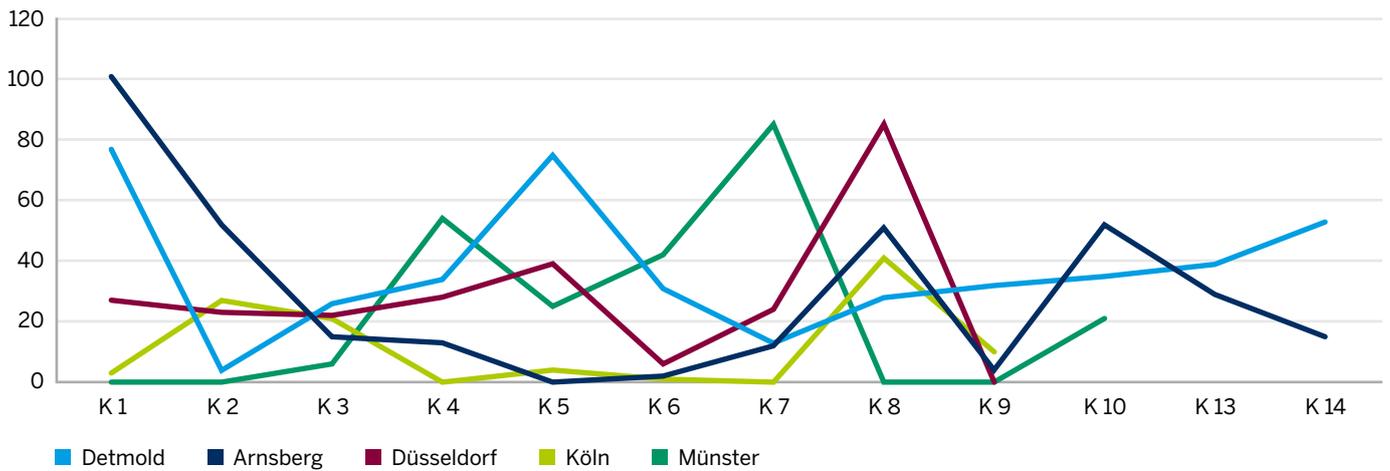
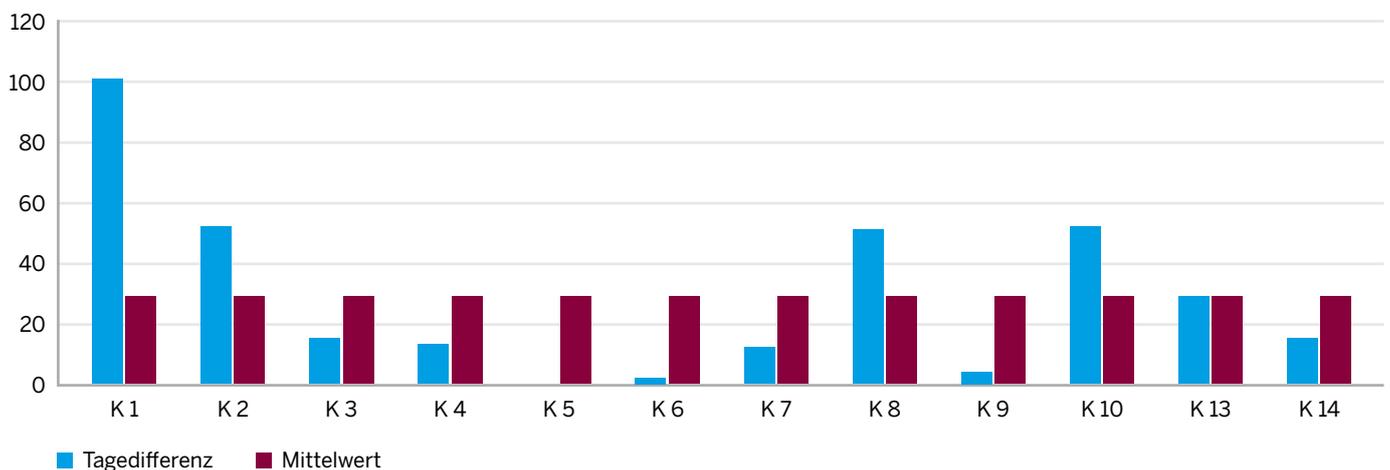
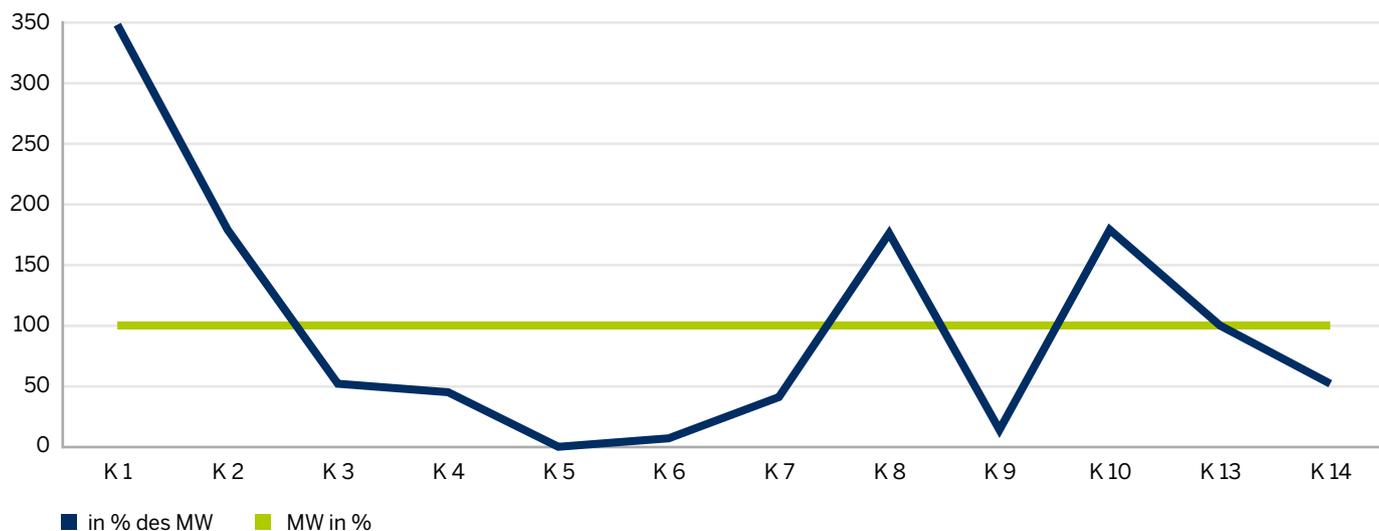


Tabelle 20: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Arnsberg

	Tagedifferenz	Mittelwert	in % des MW	MW in %
K 1	101	29	348	100
K 2	52	29	179	100
K 3	15	29	52	100
K 4	13	29	45	100
K 5	0	29	0	100
K 6	2	29	7	100
K 7	12	29	41	100
K 8	51	29	176	100
K 9	4	29	14	100
K 10	52	29	179	100
K 13	29	29	100	100
K 14	15	29	52	100

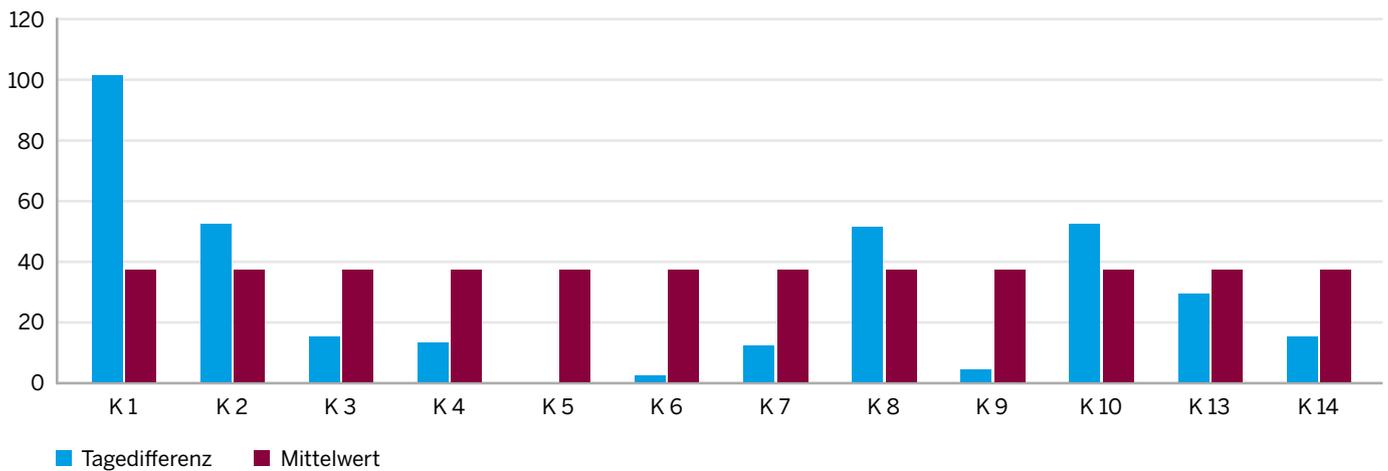
Grafik 41: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Arnsberg



Grafik 42: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Arnsberg**Tabelle 21: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Detmold**

	Tagedifferenz	Mittelwert	in % des MW	MW in %
K 1	101	37	273	100
K 2	52	37	141	100
K 3	15	37	41	100
K 4	13	37	35	100
K 5	0	37	0	100
K 6	2	37	5	100
K 7	12	37	32	100
K 8	51	37	138	100
K 9	4	37	11	100
K 10	52	37	141	100
K 13	29	37	78	100
K 14	15	37	41	100

Grafik 43: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Detmold



Grafik 44: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Detmold

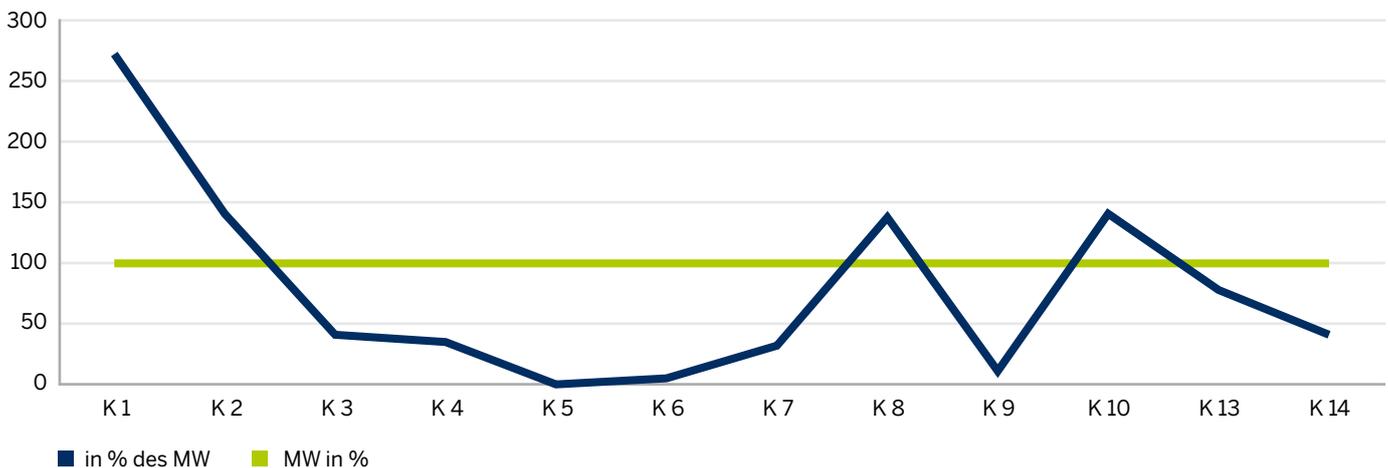
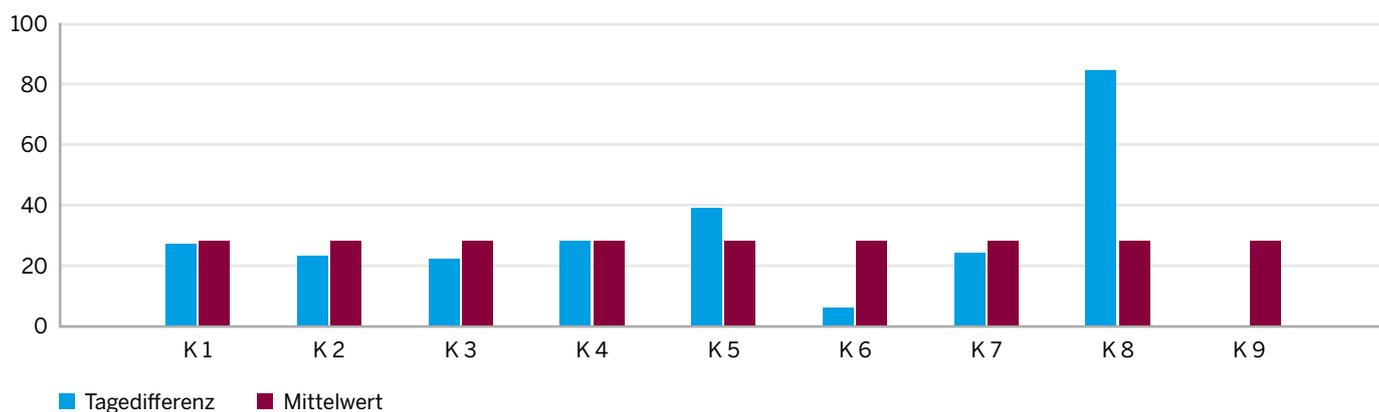


Tabelle 22: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Düsseldorf

	Tagedifferenz	Mittelwert	in % des MW	MW in %
K 1	27	28	96	100
K 2	23	28	82	100
K 3	22	28	79	100
K 4	28	28	100	100
K 5	39	28	139	100
K 6	6	28	21	100
K 7	24	28	86	100
K 8	85	28	304	100
K 9	0	28	0	100

Grafik 45: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Düsseldorf



Grafik 46: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Düsseldorf

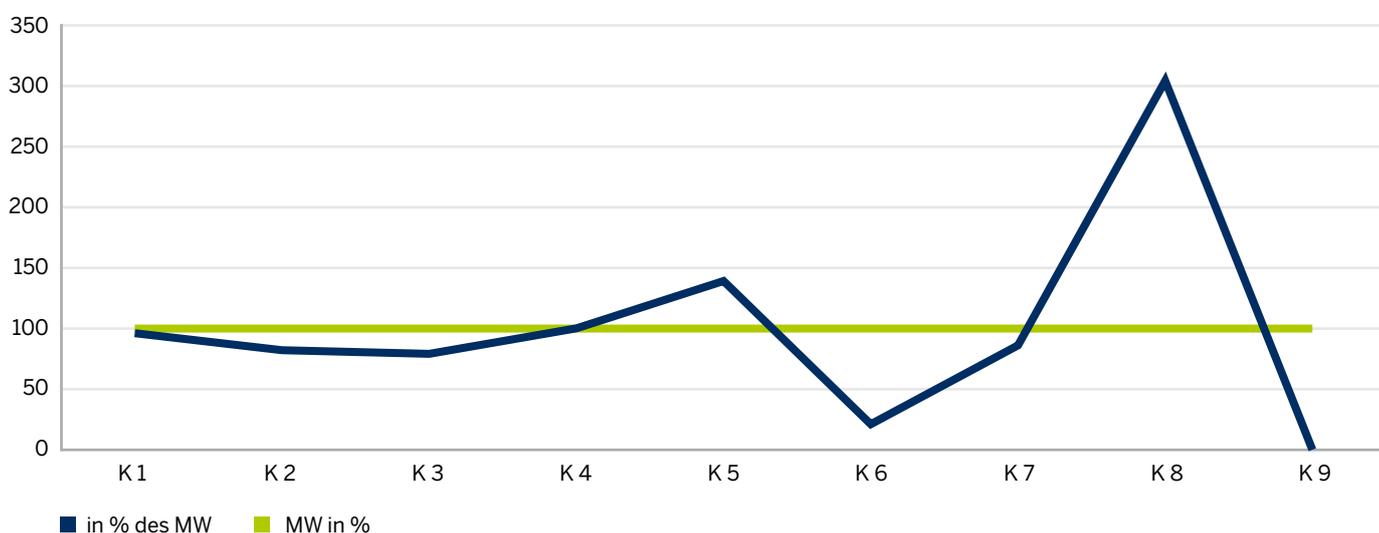
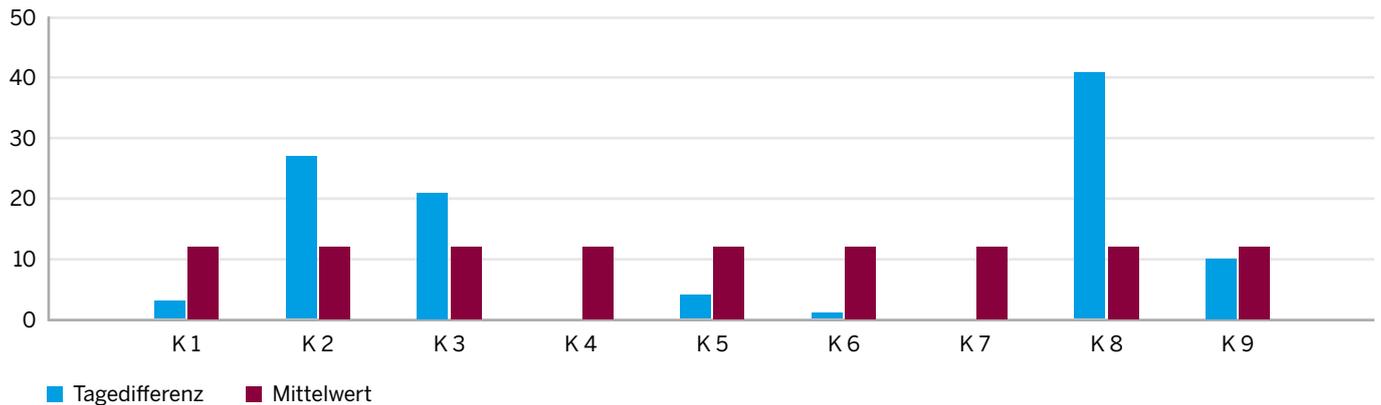


Tabelle 23: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Köln

	Tagedifferenz	Mittelwert	in % des MW	MW in %
K 1	3	12	25	100
K 2	27	12	227	100
K 3	21	12	177	100
K 4	0	12	0	100
K 5	4	12	34	100
K 6	1	12	8	100
K 7	0	12	0	100
K 8	41	12	345	100
K 9	10	12	84	100

Grafik 47: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Köln



Grafik 48: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Köln

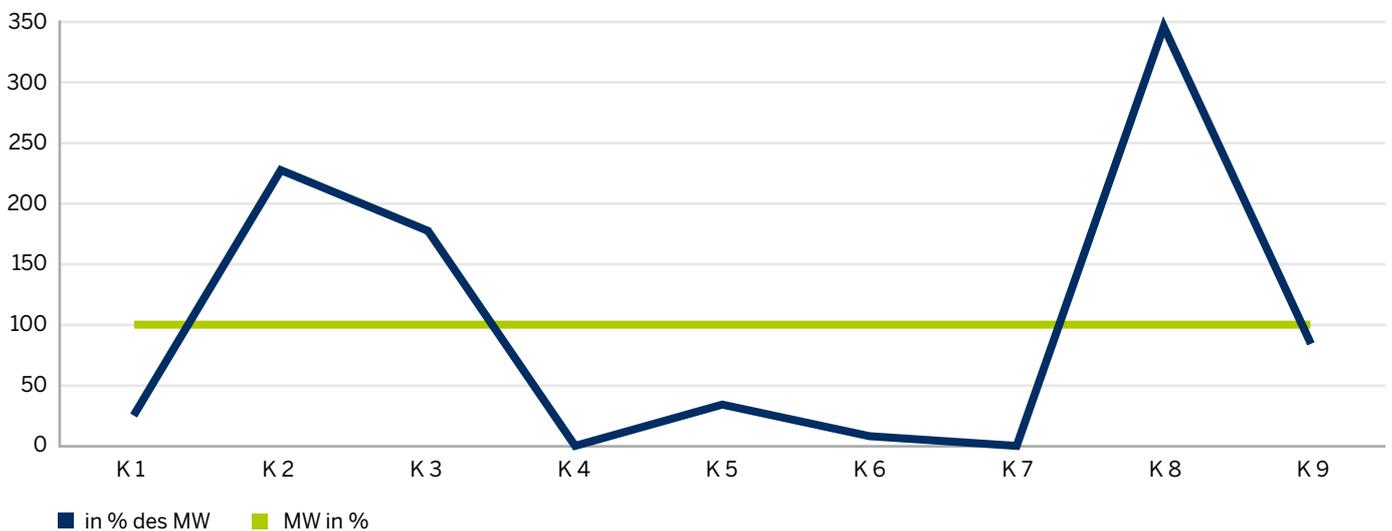
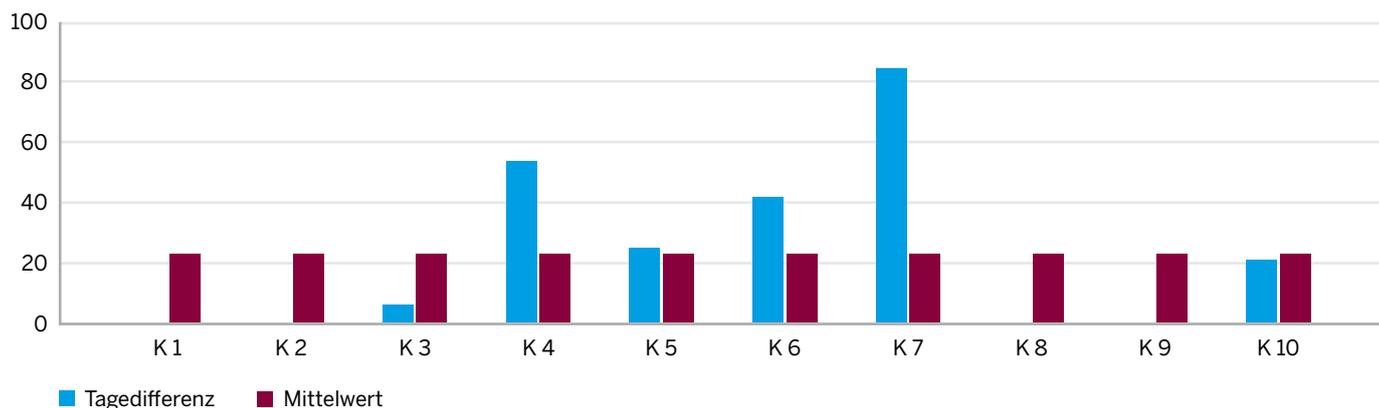


Tabelle 24: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Münster

	Tagedifferenz	Mittelwert	in % des MW	MW in %
K 1	0	23	0	100
K 2	0	23	0	100
K 3	6	23	26	100
K 4	54	23	235	100
K 5	25	23	109	100
K 6	42	23	183	100
K 7	85	23	370	100
K 8	0	23	0	100
K 9	0	23	0	100
K 10	21	23	91	100

Grafik 49: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Münster



Grafik 50: Tagedifferenz zwischen Gutachtenabgabe und Schulamtsentscheidung Münster

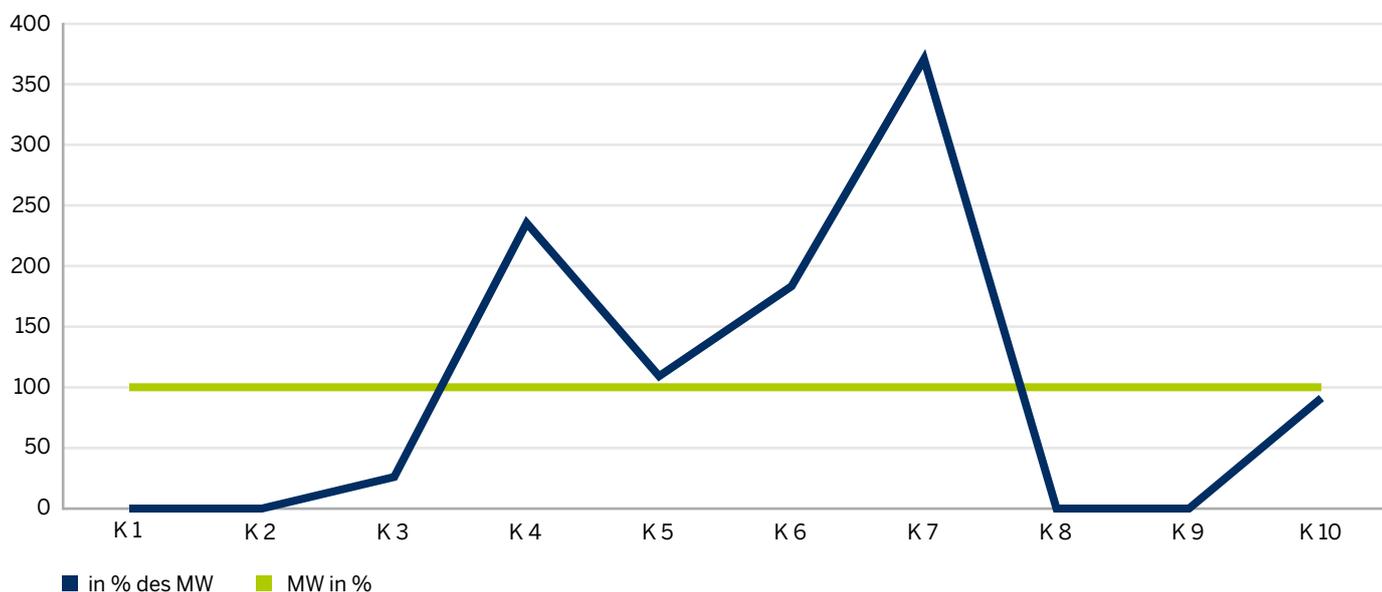


Tabelle 25: Schulärztliche Gutachten während der Verfahren (SÄG)

	SÄG	auswertbare Verfahren	Anteil SÄG in %
Arnsberg	7	12	58,3
Detmold⁹⁾	6	12	50,0
Düsseldorf	7	11	63,6
Köln	10	16	62,5
Münster	5	15	33,3
Σ	35	66	53,0

9 Aus den freien Interviews ergab sich allerdings, dass an Schulen mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung vor allem diese mit der Antragstellung beauftragt werden.

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung

Teilprojekt 4

Ökonomische Analyse und Bewertung
der Antragstellungen

*LRSD a.D., Ulrich Gelsing,
Arnsberg*

INHALT

1. Auftrag und Zielsetzung	87
2. Das AO-SF-Verfahren aus der Perspektive professioneller Akteure aus Schule und Schulaufsicht – Zielsetzung und methodisches Vorgehen	87
2.1 Methodisches Vorgehen	87
2.1.1 Erhebungsbögen zur Bewertung einzelner Teilaspekte der AO-SF	88
2.1.2 Freie Interviews	88
2.2 Erhebungsbögen zur Bewertung einzelner Teilaspekte der AO-SF	88
2.2.1 Bereiche (Items) mit dem höchsten Grad der Übereinstimmungen	88
2.2.2 Bereiche (Items) mit uneinheitlichen und gegensätzlichen Graden der Übereinstimmung	89
2.2.3 Zusammenfassung	90
2.3 Ergebnisse der freien Interviews	91
2.3.1 Antragstellung	91
2.3.2 Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (Gutachtenerstellung) und Optimierungsvorschläge aus den Interviews	94
3. Kritik am Verfahren	99
3.1 Masterplan Grundschule	99
3.2 Bericht des Landesrechnungshofes	99
3.3 Grundsätzliche Kritik	99
3.3.1 Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als Konstrukt	99
3.3.2 AO-SF als Instrument der Ausgrenzung	99
4. Das Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern	100
4.1 Kriterien für die Analyse der Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern	100
4.2 Abgleich der Ergebnisse aus den Interviews mit den Verfahren in anderen Bundesländern	101
4.2.1 Institutioneller Rahmen	101
4.2.2 Teilaspekte des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern – zusammenfassende Darstellung	102
4.2.2.1 Beratung, Prävention und Prozessdiagnostik	102
4.2.2.2 Verfahren: Einleitung, Durchführung und Entscheidung	102
4.2.2.3 Folgerungen	103

5. Ableitung möglicher Änderungen auf Erlass-, Verordnungs- oder Gesetzesebene und konkrete Handlungsempfehlungen auf allen Akteursebenen	104
5.1 Von der Statusänderung zum Anspruch auf Förderung	104
5.2 Von der Feststellungsdiagnostik zur entwicklungsbezogenen Lernprozessdiagnostik	104
5.3 Prävention vor Anspruch auf sonderpädagogische Förderung	104
5.4 Einrichtung regionaler Expertisestellen	105
5.5 Modifikation des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in NRW	106
5.5.1 Prävention, Antragstellung und Entscheidung – Flexibilisierung der Entscheidungswege und der Entscheidungsebenen	106
5.5.2 Intensivpädagogische Förderung, Wechsel des Förderortes, Anmeldung an der Schule	108
5.5.3 Beendigung der sonderpädagogischen Förderung, Wechsel der Schule	108
5.5.4 Weitere Entscheidungsfelder gem. AO-SF	108
6. Fazit	109
Tabellen und Übersichten	110
I. Erhebungsbögen mit 20 Items zur Bewertung einzelner Teilaspekte der AO-SF inkl. der quantitativen Erfassung der Bewertungen	111
II. Analyse der Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern	120
III. Themencluster zu den freien Interviews	127

1. Auftrag und Zielsetzung

Im Gesamtrahmen eines multiperspektivischen „wissenschaftlichen Prüfauftrags zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ sollen innerhalb des Teilprojektes 4 (Ökonomische Analyse und Bewertung der Antragstellungen) aus schulfachlicher Perspektive Möglichkeiten der Effizienz- und Effektivitätssteigerungen bei der Antragstellung und Durchführung von Verfahren gem. §§10ff. AO-SF entwickelt und aufgezeigt werden. Dabei sollen auch kritische Überlegungen zur Funktion der AO-SF im Kontext der sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit in den Blick genommen werden.¹⁾

Als Zielperspektive für das Gesamtgutachten werden u. a. die „Ableitung möglicher Änderungen auf Erlass-, Verordnungs- oder Gesetzesebene und konkrete Handlungsempfehlungen auf allen Akteursebenen“²⁾ genannt. Hierzu soll mit diesem Teilgutachten aus der schulfachlichen Perspektive ein Beitrag geleistet werden. Grundlage für den hier zu bearbeitenden Teilbereich des Arbeitsbereiches IV bilden Interviews mit Praktikerinnen und Praktikern aus Schule, Schulaufsicht und Verwaltung³⁾ sowie ein Abgleich der Ergebnisse dieser Interviews mit der Praxis der Verfahren in einigen anderen Bundesländern.

2. Das AO-SF-Verfahren aus der Perspektive professioneller Akteure aus Schule und Schulaufsicht – Zielsetzung und methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund der kritischen Prüfmitteilungen des LRH und der Ableitung des Bedarfs für den „wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ durch das MSB sollen im vorliegenden Teilgutachten die Erfahrungen professioneller Akteure auf den verschiedenen Handlungsebenen mit der Durchführung der AO-SF-Verfahren gesammelt, kritisch beleuchtet und Optimierungsvorschläge erfragt werden. Aus der „Binnenwahrnehmung“ der Akteure sollen im Abgleich mit dem und in Ergänzung zum Prüfbericht des LRH Hinweise zur Entwicklung einer Zielperspektive im oben beschriebenen Sinne entwickelt werden.⁴⁾

2.1 Methodisches Vorgehen

Durchgeführt wurden 60 Interviews mit

- ➔ Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (N=17, davon 9 Lehrkräfte, die ausschließlich an allgemeinen Schulen unterrichten),
- ➔ Lehrkräften allgemeiner Schulen (N=3), Schulleiterinnen und Schulleitern allgemeiner Schulen (N=6),
- ➔ Schulleiterinnen und Schulleitern von Förderschulen (N=7),
- ➔ Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten der unteren Schulaufsicht für allgemeine Schulen (N=7),

1 Ableitung des Bedarfs für den „wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“, MSB, Ref.511 – unveröffentlicht, S. 6.

2 A. a. O., S. 2

3 Da Ausgangspunkte für dieses Gutachten der Bericht des LRH vom 07.01.2020 und die Aufgabenbeschreibung des MSB sind, die sich beide gleichermaßen auf interne Verwaltungsabläufe schulfachlicher Aspekte beziehen, erfolgt hier eine Beschränkung auf den dortigen Personenkreis. Bei der Planung der Umsetzung möglicher Handlungsalternativen sollte unbedingt die Perspektive von Eltern (Erziehungsberechtigten) mit in den Blick genommen werden.

4 Vgl. hierzu Abschnitt 1.

- ➔ Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten der unteren Schulaufsicht für Förderschulen (N=7),
- ➔ der oberen Schulaufsicht für Förderschulen (N=3),
- ➔ der oberen Schulaufsicht für allgemeine Schulen (N=6) sowie
- ➔ von Verwaltungsbeamtinnen und -beamten (N=4) der oberen Schulaufsicht.

Diese Stichprobe ist nicht repräsentativ, erlaubt aber einen relativ umfassenden Einblick in die jeweilige Perspektive der mit dem Verfahren im Bereich Schule und Verwaltung befassten Professionen.

Die methodische Durchführung der Interviews erfolgt in zwei aufeinanderfolgenden Abschnitten:

- ➔ Erhebungsbögen mit 20 Items zur Bewertung einzelner Teilaspekte der AO-SF (Abschn. 1)
- ➔ Freie Interviews im Anschluss an das Ausfüllen der Bewertungsbögen (Abschn. 2)

2.1.1 Erhebungsbögen⁵⁾ zur Bewertung einzelner Teilaspekte der AO-SF

Auf den Erhebungsbögen nehmen die Interviewpartnerinnen und -partner im ersten Teil des Interviews (ca. 7–10 Minuten) auf einer fünfstufigen Bewertungsskala Stellung zum Grad ihrer Zustimmung oder Ablehnung bzw. zum Grad der (fehlenden) Übereinstimmung ihrer Wahrnehmung mit den in den Items (N=20) getroffenen Aussagen.

Inhaltlich beziehen sich diese Items auf Aspekte der Antragstellung (1–9), auf Aspekte der Verfahrensdurchführung (10–13 sowie 18–20) und auf Aspekte der Organisation der sonderpädagogischen Förderung (14–17).

Diese korrespondieren zum einen mit wesentlichen kritischen Prüfmitteilungen des LRH und zum anderen mit den Ausführungen des MSB zur Ableitung des Prüfauftrags.

Nachfolgend werden zunächst vorrangig die Bereiche und Items in den Blick genommen, bei denen sich der höchste Grad der Übereinstimmungen (sowohl „negativ“ als auch „positiv“)⁶⁾ ergibt. Sodann werden die Bereiche analysiert, bei denen sich „negative“ wie „positive“ Übereinstimmungen in etwa die Waage halten. Schließlich werden die Bereiche betrachtet, bei denen sich keine eindeutige

Zuordnung ergibt. In einer abschließenden Analyse werden erste Rückschlüsse im Hinblick auf die Fragestellung dieses Gutachtens (Möglichkeiten der „Verschlankung“ des Verfahrens) gezogen.

2.1.2 Freie Interviews

Im Anschluss an die Bearbeitung der Bewertungsbögen wurden die Interviewpartnerinnen und -partner in einem freien Interview (Dauer ca. 45–60 Minuten)⁷⁾ gebeten, aus ihrer persönlichen Sicht die Aspekte zur AO-SF zu benennen – insbesondere zum Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung –, die ihrer Auffassung nach kritisch zu bewerten sind und einer Änderung bedürfen. Gleichwohl wurden sie gebeten, jene Aspekte zu benennen, die aus ihrer Sicht beibehalten werden sollten. Im Verlauf des Gesprächs sollten sodann auch die Aspekte in den Fokus treten, die mit der Fragestellung der „Verschlankung“ des Verfahrens und der Entlastung für Lehrkräfte und der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten in Verbindung gebracht werden können.

2.2 Ergebnisse zu den Erhebungsbögen zur Bewertung einzelner Teilaspekte der AO-SF

2.2.1 Bereiche (Items) mit dem höchsten Grad der Übereinstimmungen

Für alle Interviewpartnerinnen zusammen betrachtet, ergeben sich die höchsten Übereinstimmungen (89,8%–94,2%) in der „Positivbewertung“ der Items 14–19. Diese Übereinstimmung erstreckt sich mit relativ kleinen Abweichungen über alle professionellen Teilgruppen.

Der größte Teil der Interviewten hält es für erforderlich, dass an möglichst jeder allgemeinen Schule zumindest eine Stelle für eine sonderpädagogische Lehrkraft für die Schwerpunkte im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (LES) vorgesehen wird. Eine Beschränkung auf die

5 Der Erhebungsbogen sowie die quantitative Erfassung der Bewertungen (einmal für jeden, sodann auch für die unterschiedlichen Personengruppen) finden sich in den Tabellen und Übersichten nach Kap. 6.

6 Die Attribuierungen „negativ“ und „positiv“ sind hier nicht wertend aufzufassen, sondern bezeichnen lediglich den Grad der Übereinstimmung bzw. Zustimmung mit dem jeweiligen Item.

7 Die freien Interviews sind jeweils mit Datum des Gesprächs, mit dem Namen der Befragten sowie mit den Gesprächsinhalten dokumentiert und können bei Bedarf eingesehen werden.

sogenannten „Schulen des Gemeinsamen Lernens“ sollte es bei dieser Grundversorgung nicht geben. Die Zuordnung der Stellenanteile sollte sich nach der Größe der Schule und nach weiteren Kriterien (z. B. Sozialindex) richten (s. Items 14–17).

Auf regionaler Ebene sollte es im Bereich des Schulamts eine Instanz geben, die allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Verfügung steht. Diese Instanz sollte über ein eigenes Stellenkontingent verfügen.

Nahezu 90 % der Interviewten können sich eine „Verschlankung“ des Verfahrens vorstellen (Item 18).

Ein schulärztliches Gutachten (vgl. §13 Abs. 3 AO-SF) wird von zwei Dritteln der Befragten nicht in jedem Fall für notwendig gehalten. Zwischen 84 und 100 % der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten der unteren Schulaufsicht halten die Entwicklung möglicher Kriterien für die Einholung eines solchen Gutachtens für erforderlich (Item 19).

Eine weitere hohe Übereinstimmung ergibt sich mit der Beobachtung des LRH, dass in ca. 95 % der Fälle der beantragte Schwerpunkt festgestellt wurde. Mit Blick auf mögliche Verfahrensvereinfachungen werden die Aussagen der Befragten in den freien Interviews hierzu noch einmal besondere Beachtung finden (s. u.).

Zur Bedeutung allgemein verbindlicher Standards und von Kriterien zur Begründung von Antragstellungen (Item 4) ergeben sich hohe zustimmende Übereinstimmungen vor allem bei Lehrkräften und Schulleitungen der allgemeinen Schulen, etwas abgeschwächt auch bei Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und Schulleitungen der Förderschulen. Dies erklärt sich insbesondere aus dem Umstand, dass Lehrkräfte und Schulleitungen der allgemeinen Schulen vorrangig mit der Antragstellung befasst sind.⁸⁾

Weniger einheitlich ist jedoch die Zustimmung zu der Feststellung, dass es an allgemeingültigen Kriterien für die Antragstellung fehle (Item 3). Viele Schulaufsichtsbehörden (der oberen und der unteren Schulaufsicht) haben in Zusammenarbeit mit den Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten sowie den ihnen zugeordneten Koordinatorinnen und Koordinatoren für das Gemeinsame Lernen, den Inklusionsfachberaterinnen und -fachberatern (IFA) und den Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren (IKO) spezifische allgemeine Kriterien für einzelne Schwerpunkte (insbesondere für die Schwerpunkte der Lern- und Entwicklungsstörungen, LES) entwickelt. Diese sollen vor allem die allgemeinen Schulen und deren Lehrkräfte dabei

unterstützen, evtl. Unterstützungsbedarfe zu erkennen und einen entsprechenden „diagnostischen Blick“ zu entwickeln. Einzelne Schulaufsichtsbehörden führen hierzu zusätzlich regelmäßige verbindliche Dienstbesprechungen durch, um die Kompetenz vor allem der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen zu stärken.⁹⁾

„Wenn für die allgemeinen Schulen die Möglichkeit bestünde, aufgrund der Elternanträge hinsichtlich ihrer bisherigen Förderarbeit geringeren Darlegungsansprüchen gegenüber der Schulaufsicht entsprechen zu müssen – etwa durch einen geringeren Umfang von Antragsunterlagen (Item 6) –, würde dies nach Auffassung von ca. 69 % der Interviewten die Antragstellung erleichtern.“

Lehrkräfte und Schulleitungen der allgemeinen Schulen bejahen diese Aussage zu 100 %, Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte der allgemeinen und der Förderschulen noch zu etwa 83 %. Die Statements der Verwaltungsbeamtinnen und -beamten sehen diesen Effekt nicht, wobei zu unterscheiden wäre, ob sie diese Möglichkeit eher nicht befürworten, sondern in gleichem Maße hohe Darlegungsansprüche an die allgemeinen Schulen einfordern würden, oder ob sie keine objektiven Auswirkungen auf erleichternde Antragstellungen für die allgemeinen Schulen sehen. In diesem Kontext wird verwiesen auf die gegensätzlichen Einschätzungen der Befragten zu Item 5 und auf die Aussagen der interviewten Verwaltungsbeamtinnen und -beamten in den freien Interviews zu dieser Frage.

2.2.2 Bereiche (Items) mit uneinheitlichen und gegensätzlichen Graden der Übereinstimmung

Anknüpfend an die vorangehenden Ausführungen zu Item 6 sind die Gewichtungen der Interviewten zur Aussage, dass der Begründungsaufwand für die allgemeinen Schulen dann als geringer einzustufen ist, wenn die Antragstellung von den Eltern ausgeht (Item 5). Hier finden sich insgesamt nahezu symmetrisch gegensätzliche Einschätzungen, wobei vor allem die Lehrkräfte für Sonderpädagogik, die Schulleitungen der Förderschulen und vor allem die Interviewten der oberen Schulaufsicht der allgemeinen Schulen diese Einschätzung eher nicht teilen. Lehrkräfte, Schulleitungen und Schulaufsichten der allgemeinen Schulen sowie Verwaltungsbeamtinnen und -beamte schätzen diesen Effekt höher ein. Wie oben dargelegt, sehen Letztere hier offenbar jedoch keine erleichternde

8 Aus den freien Interviews ergab sich allerdings, dass an Schulen mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung vor allem diese mit der Antragstellung beauftragt werden.

9 Insbesondere ein Schulamt beschreibt entsprechende Erfahrungen im freien Interview.

Wirkung auf die Antragstellung durch die allgemeinen Schulen oder halten diese eher nicht für wünschenswert.¹⁰⁾

Gegensätzliche Gewichtungen finden sich auch zu den Aussagen zu den Items 2 und 3. Zwei von 3 Lehrkräften der allgemeinen Schulen teilen beide Aussagen; 4 von 5 Schulleitungen der allgemeinen Schulen und Verwaltungsbeamtinnen und -beamte teilen ebenfalls die Aussage, dass die Antragstellung für allgemeine Schulen zu kompliziert sei. Die Einschätzungen der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung – von denen immerhin 9 (von 14) an allgemeinen Schulen tätig und stark in die Antragstellung eingebunden sind – halten sich hierzu die Waage.

In den Schulaufsichtsbehörden (untere und obere Schulaufsicht) gab und gibt es vielfältige Bemühungen, den Schulen und den Lehrkräften durch Beratungsangebote, Handreichungen und regelmäßige Dienstbesprechungen hierbei Unterstützung und Hilfe anzubieten. Dass auch aus diesem Personenkreis keine eindeutige Verneinung dieser Aussagen erfolgt (abgesehen von moderaten negativen Gewichtungen der unteren Schulaufsicht für die Förderschule), mag die Skepsis in dieser Personengruppe hinsichtlich der Wirksamkeit der eigenen Bemühungen unterstreichen. Nahezu zwei Drittel der Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen teilen hingegen nicht die Ansicht, dass die Antragstellung zu kompliziert sei.

Die hier zutage tretende eher skeptische Einstellung zur Antragstellung soll auch im Zusammenhang mit Aussagen von Lehrkräften in den freien Interviews betrachtet werden.¹¹⁾

Eine hohe Ambivalenz der Gewichtungen ergibt sich beim Item 11, das die Aussage des MSB gegenüber dem LRH aufgreift, wonach sich das „Prinzip der zwei Lehrkräfte“ (gem. §13 Abs. 1 AO-SF und der VV zu §13) bewährt habe.¹²⁾

Die Items 12 und 13 beziehen sich auf den möglichen Wunsch der Eltern nach dem Besuch einer Förderschule. Die für diesen Fall als möglich beschriebene Verkürzung der Antragstellung und der Gutachtenerstellung (Item 12) und die Möglichkeit des Verzichts auf Benennung einer allgemeinen Schule durch die Schulaufsichtsbehörde werden durch die Interviewten ebenfalls sehr ambivalent gewichtet. Eindeutig skeptisch bis vollends ablehnend wird die Möglichkeit der Verkürzung der Antragstellung und der Gutachtenerstellung durch die Schulleitungen der Förderschulen und der unteren Schulaufsicht der allgemeinen und der Förderschulen gewertet. Diese Haltung der Schul-

aufsichtsbeamtinnen und -beamten wie auch der Schulleitungen für die Förderschule stellt heraus, dass sowohl die Förderortsentscheidung allgemeine Schule als auch die Entscheidung für die Förderschule gleiche Standards der Verfahren und der Entscheidungen erfordern.

Die Möglichkeit, in bestimmten Fallkonstellationen eine Entscheidung über den Unterstützungsbedarf und über den Schwerpunkt ohne Beteiligung der Schulaufsicht zu treffen (durch welche Stelle oder durch wen wird hier in Item 20 offengelassen), trifft lediglich bei knapp einem Fünftel aller Interviewten auf Zustimmung, wird jedoch deutlich abgelehnt durch die untere Schulaufsicht für die Förderschulen (100 %).

2.2.3 Zusammenfassung

Im Bereich der Organisation sonderpädagogischer Förderung ergibt sich eine relativ hohe Übereinstimmung bei der Schaffung mindestens einer Stelle für eine Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung an jeder allgemeinen Schule.

Eine effizientere Gestaltung der Antragstellung bedarf eingehender Erwägungen. Hierzu werden nähere Überlegungen im Rahmen der freien Interviews und im Rahmen der grundsätzlichen Überarbeitung der AO-SF angestellt.

Bereits unter den gegebenen Vorgaben (§13 Abs. 3 AO-SF) obliegt es der Schulaufsicht, zu entscheiden, inwieweit ein schulärztliches Gutachten als erforderlich erachtet wird. Dabei könnte es hilfreich sein, zu wissen, welche Kriterien hierfür angelegt werden können.

Ein erheblicher Entwicklungsbedarf ergibt sich bei der Vereinheitlichung der Verfahren in allen Phasen und im Hinblick auf alle Formvorgaben. In diesem Kontext sind Möglichkeiten der Digitalisierung der Verfahren auf Landesebene dringend zu prüfen.

10 Vgl. hierzu Kap. 2.2.1; ferner wird auf die Aussagen der interviewten Verwaltungsbeamtinnen und -beamten in den freien Interviews zu dieser Frage verwiesen (s. Kap. 2.3.1).

11 So berichten Lehrkräfte in den freien Interviews, dass sie (die uneinheitlichen) Vorgaben von bis zu drei Schulaufsichtsbehörden beachten müssen. Hierdurch wird Orientierung hinsichtlich der Anforderungen und der Verwaltungspraxis in den verschiedenen Schulaufsichtsbehörden z. T. erheblich erschwert.

12 Vgl. Bericht des LRH vom 07.01.2020, S. 9

2.3 Ergebnisse der freien Interviews

In den freien Interviews wurden die Interviewten gebeten, ihre Einschätzungen und Kritikpunkte zu den sie besonders betreffenden Aspekten des Verfahrens gemäß AO-SF zu benennen, Problemfelder aufzuzeigen und ihnen vorschwebende Möglichkeiten zur Steigerung der Effizienz und der „Verschlankung“ des Verfahrens zu beschreiben.

Die Interviews wurden (abgesehen von dem Erhebungsbogen zu Beginn) nicht durch vorgegebene Fragen strukturiert, sondern sollten den Gesprächspartnerinnen und -partnern freien Raum geben zur Darstellung ihrer Einschätzungen und Gedanken. Nachfragen und einzelne Diskussionsbeiträge des Gesprächsführers dienten der vertiefenden Klärung der Aussagen.

Im ersten Schritt der Auswertung wurden einzelne Themencluster identifiziert, die bei allen oder nahezu allen Interviews angesprochen wurden.¹³⁾

Zu diesen Themenclustern werden im Folgenden die Ergebnisse aus der jeweiligen Perspektive der Interviewten dargestellt und vor allem mit Blick auf notwendige Änderungsbedarfe hinsichtlich der Möglichkeiten der Optimierung und der Verschlankung des Verfahrens analysiert.

2.3.1 Antragstellung

Aus der **Perspektive der Lehrkräfte und der Schulleitungen** – vor allem der allgemeinen Schulen – bedarf es eines hohen Aufwandes für die Vorbereitung der Antragstellung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung.

Gem. §12 Abs. 2 AO-SF wird ein Verfahren nur dann eröffnet, wenn die Schule dargelegt hat, dass sie alle ihre Fördermöglichkeiten ausgeschöpft hat. Von den Schulaufsichtsbehörden werden hierzu sehr unterschiedliche Vorgaben getroffen, die sich z. T. an standardisierten Konzepten, z. B. dem Response-to-Intervention-Ansatz (RTI)¹⁴⁾ des „Rügener Inklusionsmodells“, der Dokumentation einer erweiterten individuellen Förderung (DEIF)¹⁵⁾ oder an unterschiedlichen kriteriengeleiteten Vorgaben, orientieren. Landesweit einheitliche Vorgaben existieren hierzu nicht. Darüber hinaus sind Art, Form und Umfang der

Implementation dieser Vorgaben von Schulaufsichtsbehörde zu Schulaufsichtsbehörde verschieden.

Schließlich sind auch die Bewertungen der vorgelegten Anträge durch die Schulaufsichtsbehörden uneinheitlich und für antragstellende Schulen – laut Aussage der Lehrkräfte, aber auch der Schulleitungen der allgemeinen Schulen – nicht durchgehend transparent. Ausdruck dessen ist nicht zuletzt die Kritik des Landesrechnungshofes an der teilweise unkorrekten Einleitungspraxis im Bereich des Schwerpunktes „Emotionale und soziale Entwicklung“ und der Schwerpunkte „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“.¹⁶⁾

Die Uneinheitlichkeit der schulaufsichtlichen, formalen und inhaltlichen Vorgaben und die Unklarheit über die Entscheidungspraxis zur Eröffnung des Verfahrens werden daher von den Lehrkräften und Teilen der Schulleitungen der allgemeinen Schulen als verunsicherndes Moment bei der Antragstellung betrachtet.

Einige **Schulaufsichtsbehörden** versuchen – nach eigenem Bekunden der interviewten Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten –, dem mit zunehmendem Erfolg entgegenzuwirken, indem sie die Professionalität der Lehrkräfte in den allgemeinen Schulen weiterentwickeln durch

- fortlaufende Fortbildungsangebote,
- regelmäßige themenbezogene Dienstbesprechungen,
- Implementierung von standardisierten Förderkonzepten in die Alltagspraxis der Schulen,
- Einrichtung eines Beratungs- und Kommunikationsforums auf der Ebene des Schulamtes (z. B. „Treffpunkt Inklusiv“ beim Schulamt für den Kreis Unna) unter Federführung der Inklusionsfachberaterinnen und -fachberater (IFA) und Inklusionskoordinatorinnen und -koordinatoren (IKO).

Hierdurch soll die Transparenz der Vorgaben gesichert und die Kommunikation der Akteure der verschiedenen Ebenen verbessert werden. Diese Maßnahmen gewinnen vor allem dadurch an Bedeutung, dass die z. T. sehr umfangreichen, äußerst detaillierten und fachlich fundierten Handreichungen der Bezirksregierungen und der Schulämter durch Schulen und Lehrkräfte nicht oder nicht in ausreichendem Maße beachtet werden.

13 S. hierzu Abschnitt III in „Tabellen und Übersichten“ im Anschluss an Kap. 6.

14 www.rim.uni-rostock.de/der-response-to-intervention-ansatz

15 DEIF-Ordner finden sich in den Empfehlungen verschiedener Schulämter in NRW zur erweiterten individuellen Förderung.

16 Vgl. Prüfbericht des LRH vom 07.01.2020, a. a. O., S. 24 bzw. 26/27; so stellte der LRH fest, dass in den Schwerpunkten LE/GG in 64 von 418 Fällen eine Eröffnung des Verfahrens ohne Begründung der Antragstellung erfolgte und in den Schwerpunkten LE/GG/ESE insgesamt in 127 (von 841) Fällen.

Mindestanforderung für die Validität der Anträge ist aus **Sicht der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten** das Vorliegen folgender Informationen bzw. Informationsquellen:

- Unterrichtsbeobachtungen
- Dokumentation bisheriger erweiterter Fördermaßnahmen und deren Ergebnisse
- Beifügung vorliegender Gutachten, Berichte, Befunde (Ärzte, Therapeutinnen und Therapeuten, SPZ, psychologische bzw. schulpyschologische Berichte...)
- Beteiligung der Eltern (Wünsche, Einstellung zum Verfahren ...)

Diese Anforderungen sind auch bei Anträgen der Eltern gem. §11 AO-SF zu erfüllen, wobei zu Anträgen bei Anmeldung zu Beginn der Schulpflicht (§11, Abs. 2 AO-SF) auf vorliegende Entwicklungsberichte der Kindertagesstätte und auf ggf. vorgelegte Berichte der vorgenannten Professionen bzw. Fachdienste Bezug genommen werden muss.

Lehrkräfte wie Schulen wünschen sich ein institutionalisiertes Beratungs- und Begleitungsangebot auf regionaler Ebene, das zusammen mit den Schulen Möglichkeiten der präventiven individuellen Förderung im Vorfeld der Beantragung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens aufzeigt und deren Anwendung im schulischen Alltag erprobt. Durch präventive Maßnahmen wie diese wird die Vermeidung von Anträgen zumindest für möglich gehalten. Vereinzelt wird auch gefordert, eine „zu frühe“ Etikettierung zu vermeiden und Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erst von der Nutzung einer schulinternen wie auch einer extern angebotenen „Beratungskette“ abhängig zu machen.¹⁷⁾

Insbesondere bei Beteiligung von den an allgemeinen Schulen tätigen Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung werden Anträge auf Eröffnung eines Verfahrens von **Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten** in der Regel als gut begründet und valide beschrieben, sodass in einzelnen Fällen durchaus auch ohne ein sonderpädagogisches Gutachten eine Entscheidung getroffen werden könnte. Dies gilt insbesondere dann, wenn mit den Anträgen noch fundierte und aussagefähige Fachgutachten anderer Professionen vorgelegt werden (s. o.).

Darüber hinaus halten Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte für möglich, schon bei jenen Antragstellungen eine Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung treffen zu können, bei denen die

beschriebenen Behinderungen bzw. Entwicklungsbeeinträchtigungen aufgrund vorliegender ärztlicher, therapeutischer oder psychologischer Befunde und Gutachten evident sind. Dies gilt insbesondere bei:

- DBlindheit oder schwerer Sehbehinderung
- DGehörlosigkeit oder schwerer Hörbehinderung
- DSchwerer Körperbehinderung bzw. Schwerstbehinderung (KME)
- DMassiver medizinisch und logopädisch bestätigter Sprachbehinderung
- DGgf. bei medizinisch eindeutig festgestellter Autismus-Spektrum-Störung
- DGgf. im Schwerpunkt Lernen bei gut dokumentierter individueller Förderung im Vorfeld der Antragstellung

Diese Aufzählung ist nicht abschließend und bedarf in Teilen noch einer eindeutigen fachlichen Fundierung. Die Fallkonstellationen sollten zur Unterstützung für Schulen, antragstellende Eltern und für Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte klar definiert und Bestandteil standardisierter Antragsvorlagen sein.

Im Sinne aller – vor allem jedoch im Interesse der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler – wird von **allen Beteiligten** eine größtmögliche Transparenz und zügige Bearbeitung der Anträge gefordert, zumal die Verfahren nicht selten belastend für Eltern und ihre Kinder seien, mit Erfahrungen der Aussonderung und Herabsetzung einhergingen und somit auch zur Entwicklung bzw. Verstärkung eines negativen Selbstbildes führen könnten. Häufig würden dabei Schülerinnen und Schüler sowie Eltern nicht zu „Beteiligten“ am Verfahren, sondern zu „Gegenständen“ des Verfahrens.

Im Hinblick auf die Bearbeitung der Anträge bei den Schulaufsichtsbehörden wird **seitens der Lehrkräfte und der Schulleitungen an allgemeinen Schulen** beklagt, dass nach Einreichung der Anträge von dort vielfach wochenlang keine Rückmeldung erfolgt und diese Phase des Verfahrens als „Black Box“ wahrgenommen wird, die nicht selten entweder mit der Nachforderung „fehlerhafter Formulare“ ausgedehnt wird oder mit der Ablehnung der Einleitung des Verfahrens endet. Diese eher subjektive Wahrnehmung ist jedoch mit Blick auf die (auch vom LRH gerügte) Bearbeitungsdauer zu beachten.¹⁸⁾

Die formell nicht vorgesehene „gemeinsame Antragstellung“ durch Eltern und Schulen (laut LRH-Bericht in den Schwerpunkten LES 15,1% der Anträge) sahen die betei-

17 So berichtet eine Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung an einer Gesamtschule, dass durch diese Maßnahmen im laufenden Schuljahr bisher erst in einem Fall ein Antrag auf Eröffnung des Verfahrens gestellt wurde.

18 Vgl. Prüfbericht des LRG vom 07.01.2020, a. a. O., S. 22f. – der LRH berichtet, dass 93,9% der Anträge tatsächlich zu einer Eröffnung führten – zeigt aber auch auf, dass die Bearbeitungsdauer von der Antragstellung bis zur Nichteröffnung durchschnittlich zwei Monate betrug.

ligten Akteure – also sowohl Lehrkräfte, Schulen, aber auch die Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten – nicht als Verfahrensmangel, wenngleich 11,8 % dieser Anträge nicht hätten eröffnet werden dürfen, wenn diese ausschließlich durch die Schulen gestellt worden wären.¹⁹⁾ Auch wenn der Anteil der Eltern bei der Antragstellung stetig steigt (62,7 % aller Anträge), wird der im LRH-Bericht zitierten Vermutung der Schulaufsichtsbehörden gefolgt, dass diese Anträge zu einem großen Teil auf Veranlassung der Schulen erfolgten. Hinzu kommt die Beobachtung durch **Verwaltungsbeamtinnen und -beamte**, dass Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund zu einer Antragstellung geraten wird, obwohl sie oftmals nicht verstehen, was sie beinhaltet und/oder bedeutet. So seien bis zu 80 % der Fälle, in denen in der SEK I ein Verfahren auf Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung beantragt wird, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zuzuordnen (obwohl nach §20 AO-SF fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache aufgrund einer anderen Herkunftssprache keinen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung begründen).

Hier kommt der administrativen Bearbeitung und Steuerung der Verfahren eine besondere Bedeutung als Korrektiv bei der Beachtung der formalen Vorgaben der AO-SF zu. Diese wird sowohl bei den Bezirksregierungen als auch in den Schulämtern jeweils vom verwaltungsfachlichen Teil der Behörde wahrgenommen. Von den interviewten **verwaltungsfachlichen Beamtinnen und -beamten** wird hier auf die Letztverantwortlichkeit der schulfachlichen Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten verwiesen.

Gleichwohl wird von nahezu **allen Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten** in den Interviews die besondere Bedeutung einer fundierten und validen Antragsbegründung hervorgehoben. Hierdurch würde die Grundlage für eine unterschiedliche Entscheidungspraxis bei der Eröffnung der Verfahren entfallen.²⁰⁾

Zu der Bearbeitungsdauer innerhalb der Schulaufsichtsbehörden merken vor allem **die verwaltungsfachlichen, aber auch die schulfachlichen Beamtinnen und -beamten an**, dass die Verteilung der schulfachlichen Zuständigkeit auf grundsätzlich alle Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten in vielen Fällen ein Hemmnis bei der zügigen Gestaltung der Verfahrensabläufe ausübe. Mögliche Ursachen hierfür seien:

- ➔ Unterschiedliche „Gründlichkeit“ bei der fachlichen Bearbeitung der Antragsunterlagen
- ➔ Unterschiedliche Gewichtung der fachlichen Begründungen (und daraus resultierende mögliche Nachforderungen und Beanstandungen)
- ➔ Unterschiedliche sonderpädagogische Fachkompetenz der schulfachlichen Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten
- ➔ Bisweilen lange Abwesenheitszeiten der schulfachlichen Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten wegen vielfältiger anderweitiger dienstlicher Verpflichtungen

Weiterhin werden administrative Prozesse verlangsamt bzw. behindert durch

- ➔ personelle Engpässe (teilweise),
- ➔ umständliche Verfahrensdokumentationen und Listenföhrung,
- ➔ hohen Aufwand in der analogen Verfahrensabwicklung (Kommunikation durch Telefonate, durch Schriftverkehr intern oder per Post, z. B. bei Nachforderung von Unterlagen bei Antragstellern ...).

In nahezu allen Schulämtern übernehmen vor allem die **Koordinatorinnen und Koordinatoren für das Gemeinsame Lernen** wichtige Unterstützungs- und Entlastungsfunktionen für die Schulaufsicht im Rahmen des Verfahrensablaufes. Sie haben im Rahmen der Antragsbearbeitung die Aufgabe, eingereichte Anträge auf Vollständigkeit zu überprüfen, ihre fachliche Begründung zu bewerten, ggf. fehlende Unterlagen oder Informationen nachzufordern und einen Entscheidungsvorschlag für die Eröffnung des Verfahrens zu unterbreiten. Anlassbezogen stehen sie den Schulen zu Fragen der Antragstellung beratend zur Verfügung. Auf ihre Rolle im Rahmen der Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird unten noch im Besonderen eingegangen.

Auf die Möglichkeit digitalisierter Verfahrensabläufe (z. B. mit der Möglichkeit, jeweils den Bearbeitungsstand abfragen zu können, Ermöglichung einer digitalen Aktenführung) wird an dieser Stelle besonders hingewiesen.

19 Vgl. ebenda, S. 27.

20 Vgl. ebenda, S. 23; hier stellt der LRH-Bericht fest, dass die Eröffnung der Verfahren auf Antrag der Eltern zu 93,5 %, auf Antrag der Schulen zu 90,5 % und auf „gemeinsamen Antrag“ zu 97,2 % erfolgte, obwohl letztere nicht vorgesehen sind.

2.3.2 Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (Gutachtenerstellung) und Optimierungsvorschläge aus den Interviews

Die Modalitäten der Ermittlung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung ergeben sich aus §13 Abs. 1–7 AO-SF. Nachfolgend werden Aussagen aus der Perspektive der Akteure analysiert. In §13 werden folgende Akteure genannt:

- ➔ Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung
- ➔ ULehrkraft der allgemeinen Schule
- ➔ USchulleitungen der allgemeinen und der Förderschulen (VV 13.1.4 zur AO-SF)
- ➔ USchulaufsichtsbeamtinnen und -beamte
- ➔ UGesundheitsbehörde (schulärztliches Gutachten)
- ➔ UEltern

Die hier zugrunde liegenden Interviews beschränkten sich auf die ersten vier genannten Personenkreise. Wie der LRH in seinem Prüfbericht festgestellt hat, verlängert sich die Verfahrensdauer bei Einholung eines schulärztlichen Gutachtens um durchschnittlich einen Monat.²¹⁾ Es obliegt jeweils der aktiven Entscheidung der Schulaufsichtsbehörde, ob ein schulärztliches Gutachten für erforderlich gehalten wird. In diesem Zusammenhang gibt der LRH allerdings den deutlich kritischen Hinweis, dass es der Intention des MSB zuwiderläuft, wenn Schulaufsichtsbehörden für die vermuteten Schwerpunkte der Lern- und Entwicklungsstörungen bzw. Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (LES) auf ein medizinisches Gutachten zurückgreifen.²²⁾ Daher wird kritisch zu prüfen sein, inwieweit den Schulaufsichtsbehörden Kriterien für die Veranlassung einer schulärztlichen Untersuchung namentlich in den Schwerpunkten LES an die Hand gegeben werden können.

Der aktuelle Verzicht auf die Einbeziehung der Eltern bei den Interviews wurde mit Blick auf die nicht von ihnen zu verantwortenden Verfahrensabläufe bereits oben erläutert.²³⁾

Die befragten und vielfach mit der Gutachtenerstellung beauftragten Lehrkräfte für **sonderpädagogische Förderung** stellen kritische Aspekte zum organisatorischen und zeitlichen Umfang ihrer Tätigkeit, zur Qualität der eigenen sonderpädagogischen Kompetenz sowie zu materiellen und systemischen Hemmnissen in den Vordergrund ihrer Analysen und leiten hieraus ihrerseits Vorschläge zur Verfahrensoptimierung ab

Die Gutachtertätigkeit wird grundsätzlich als eine Aufgabe verstanden, die ein hohes Maß an fachlicher und kommunikativer Kompetenz und Verantwortung erfordert. Es wird hervorgehoben, dass der Bedarf der jeweils zu begutachtenden Schülerinnen und Schüler mit allen Facetten ihrer Entwicklungsstände und ihrer Entwicklungsbedingungen im Vordergrund zu stehen hat. Insofern wird die Tätigkeit als Gutachterin und Gutachter als wesentlicher Teil der Aufgaben einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung angenommen.

Organisatorische und zeitliche Aspekte, systemische Hemmnisse und Optimierungsvorschläge:

- ➔ Einen erheblichen Raum nehmen Terminabsprachen mit der von der Schulaufsichtsbehörde benannten Lehrkraft der allgemeinen Schule während der Erhebung der diagnostischen Daten und Informationen ein. Grundsätzlich bestehe eine hohe Bereitschaft der allgemeinen Lehrkräfte zur Kooperation. Gemeinsame Termine setzen jedoch zumeist die Zustimmung der Schulleiterin oder des Schulleiters der allgemeinen Schule voraus, da bei diesen die Gutachtertätigkeit nachrangig gegenüber der Unterrichtstätigkeit ist.
- ➔ Sowohl die eigene Gutachtertätigkeit als auch diejenige der Lehrkraft der allgemeinen Schule gehen in der Regel mit einem nicht unerheblichen Unterrichtsausfall an dem jeweiligen System einher.
- ➔ Ein weiterer Zeit- und Organisationsfaktor sind Terminabsprachen mit Eltern während der Gutachtenerstellung. Obwohl §13 Abs. 2 keine nähere Aussage macht, inwieweit hierzu mehrere Elterngespräche geführt werden müssen, ergeben sich in der Praxis meistens zwei Termine zu Beginn der Diagnostischen Phase (Erläuterung des Verfahrens, Beratungsangebote, nach Möglichkeit Sicherung der Verfahrenstransparenz und Frage nach den Vorstellungen und Wünschen der Eltern) und unmittelbar vor bzw. nach Abfassung des Gutachtens (Erläuterung und Darstellung der Ergebnisse, erneute Frage nach Wünschen und Vorstellungen).
- ➔ Die Planung der sonderpädagogischen Diagnostik (Beobachtungs- und Testtermine, Termine für Anamnesegespräche mit Eltern, Lehrkräften, Akquise und Bereitstellung notwendiger Materialien und standardisierter Tests) ist teilweise schwierig und aufwendig.
- ➔ Sichtung und Gewichtung der gesammelten Informationen und Daten (z. B. Testergebnisse), Gespräche mit den Eltern und Abfassung des Gutachtens in Kooperation mit der Lehrkraft der allgemeinen Schule nehmen ebenfalls viel Zeit in Anspruch. In der Praxis verständigen sich beide Lehrkräfte auf den Inhalt und das

21 Vgl. Prüfbericht der LRH, a. a. O., S. 19.

22 Vgl. ebenda, S. 37.

23 Siehe hierzu Anm. 3 in Kap. 1.

Ergebnis des Gutachtens, die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung fasst sodann das Gutachten alleine ab und die Lehrkraft der allgemeinen Schule zeichnet anschließend mit. Die Zusammenarbeit mit der Lehrkraft der allgemeinen Schule wird prinzipiell als kollegial und wechselseitig interessiert empfunden, ist jedoch geprägt durch den beschriebenen hohen Abstimmungs- und Organisationsaufwand.

- ➔ Kritisch werden ferner von Teilen der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung die unterschiedlichen inhaltlichen Erwartungen der entscheidenden Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten beschrieben. Gutachten, die in weiten Teilen Bezug nehmen auf Berichte, die bei der Antragstellung vorgelegt wurden, werden von Teilen der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten als „zu dürftig“ zurückgewiesen, von anderen jedoch akzeptiert.
- ➔ Ein regelmäßiger Dialog zwischen Gutachterinnen und Gutachtern mit den Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten über die Qualität der vorgelegten Gutachten bzw. die Qualitätsanforderungen findet in der Regel nicht statt.
- ➔ Vorgeschlagen wird, die Gutachtenerstellung durch wissenschaftlich gesicherte Formulierungsvorschläge (Textbausteine und Standardtexte) zu vereinfachen. Die Notwendigkeit der Betrachtung der individuellen Entwicklung und Bedarfe wird dessen ungeachtet betont.
- ➔ Der Zeitaufwand pro Verfahren für die gesamte Gutachtenerstellung – von der Entgegennahme des Auftrages bis zur Fertigstellung und Vorlage des Gutachtens bei der Schulaufsichtsbehörde – wird von den interviewten Lehrkräften auf 16–20 Stunden (in der stärksten Abweichung nach oben bis zu 40 Stunden) geschätzt. Eine präzise repräsentative Zeiterfassung aller Gutachtenerstellungen steht aus.²⁴⁾
- ➔ Korrekturen, Nachforderungen und notwendige Ergänzungen könnten in einem digitalisierten Verfahren mit elektronischer Aktenführung wesentlich zügiger und zeitnaher erfolgen.

Qualität der sonderpädagogischen Kompetenz (Professionalität der Begutachtenden):

- ➔ Teile der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung bekunden durchaus selbstkritisch Kompetenzdefizite vor allem in der testdiagnostischen Praxis. Fehlende Routinen in der Testdurchführung bergen die Gefahr einer Verzerrung der Zuverlässigkeit der Ergebnisse. Gleiches gilt bei der Interpretation von Subtestergebnissen. Der nur unregelmäßige Gutachtereinsatz im Jahr führt zur qualitativen Verringerung der Gutachten und

der diagnostischen Kompetenz, da notwendige Routinen nur schwer zu entwickeln sind. Die kontinuierliche Sicherung und Weiterentwicklung der eigenen Professionalität im Rahmen eines verlässlichen schulinternen und externen Beratungs-, Unterstützungs- und Fortbildungssystems wird als wichtige Voraussetzung genannt.

- ➔ Positiv gesehen wird die Möglichkeit, entweder auf regionaler Ebene und/oder auf der Ebene der einzelnen Schulen (Förderschulen und allgemeinen Schulen) einen „Pool“ an professionell hoch qualifizierten Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung aus allen Fachrichtungen zu bilden, die – ausgestattet mit einer näher zu bestimmenden Stundenentlastung – Gutachtertätigkeiten vorrangig übernehmen.
- ➔ Ein weiteres grundsätzliches Problem wird in der teilweise unklaren Begriffsverwendung in der AO-SF gesehen. Dies bezieht sich im Wesentlichen auf Begrifflichkeiten wie „schwerwiegend, umfänglich und lang andauernd“ (§4.2 AO-SF), „Gefährdung der eigenen und der Entwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler“ (§4.4 AO-SF), „Hilfe zur Lebensbewältigung auf Dauer“ (§5 AO-SF), aber auch auf die Frage, was unter einem „nachhaltigen Widersetzen der Erziehung“ (§4.4 AO-SF und VV hierzu) zu verstehen ist.

Auf die **Perspektive der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen** wurde bereits im Zusammenhang mit der Antragstellung eingegangen.²⁵⁾ Mit Blick auf ihren Auftrag im Zusammenhang mit der Erstellung des Gutachtens wird zum einen auf die vorgenannten organisatorischen und zeitlichen Aspekte und die systemischen Hemmnisse verwiesen. Zum anderen bestätigen auch die Lehrkräfte der allgemeinen Schulen, dass das Kompetenzgefälle zu den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung eine „gemeinsame Gutachtenerstellung“ auf „Augenhöhe“ erschwert und zumeist dadurch gelöst wird, dass vor allem die Interpretation der Diagnosestellung und die Gespräche mit den Eltern gemeinsam durchgeführt werden, die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung die Diagnostik und sodann das Verfassen des Gutachtens übernimmt, und jenes schließlich in Abstimmung miteinander von der Lehrkraft der allgemeinen Schule mitunterzeichnet wird. Die Kooperation wird auch hier in der Regel als bereichernd und konstruktiv beschrieben.

Angesichts der dargestellten Organisations- und Abstimmungsprobleme übernehmen nicht selten die **Schulleiterin bzw. der Schulleiter der allgemeinen Schule** die Rolle der Lehrkraft der allgemeinen Schule, obwohl dies gem. VV 13.1.4 zu §13 AO-SF nicht explizit vorgesehen ist.

24 Der LRH gibt hierzu an, dass nach Schätzungen der Zeitbedarf für die Erstellung eines AO-SF-Gutachtens zwischen 8 und 20 Zeitstunden je Lehrkraft, d. h. mindestens 16 Zeitstunden betrug; vgl. a. a. O., S. 8.

25 Siehe hierzu Kap. 2.3.1.

Die Schulleiterinnen und Schulleiter der allgemeinen Schulen heben vor allem den sehr hohen Aufwand für die Antragstellung und die anschließend lange Bearbeitungszeit bei der Schulaufsichtsbehörde hervor. Vielfach übernehmen sie selbst die Rolle der Lehrkraft der allgemeinen Schule, um die Lehrkräfte der Schule zu entlasten, den bestehenden Unsicherheiten bei den Lehrkräften der allgemeinen Schulen Rechnung zu tragen und zudem den gravierenden Unterrichtsausfall abzumildern. Es besteht ein Bedarf, externe Beratung und Begleitung in Anspruch nehmen zu können. Ein flächendeckendes Angebot hierzu fehle, wenngleich einige Schulämter deutliche Anstrengungen unternommen hätten. Von Schulleitungen allgemeiner weiterführender Schulen (hier von Gesamtschulen) wird die geringe Anbindung an regionale Beratungsangebote (IFA, IKO...) beklagt. Insgesamt formulieren Schulleitungen der allgemeinen Schulen zur Optimierung der Verfahren folgende Vorschläge:

- ➔ Implementierung eines verlässlichen regionalen Beratungs- und Begleitungssystems, das sowohl im Vorfeld der Antragstellung als auch wegen vielfach fehlenden oder nicht ausreichenden sonderpädagogischen Personals in Fragen der inklusiven sonderpädagogischen Förderung angefordert werden kann.
- ➔ Flexibilisierung der Handlungsmöglichkeiten der allgemeinen Schulen bei der Entscheidung über (vorübergehende) Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung innerhalb des Systems (zielgleich und zieldifferent) im Zusammenwirken mit den Eltern und den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung des eigenen Systems (Übertragung der Entscheidungskompetenz in diesen Fällen auf die Schulleitung).²⁶⁾

Die **Schulleitungen der Förderschulen** sehen sich in einer formal eher marginalen Rolle. Dies entspricht jedoch insofern nicht der Realität, als sie im Zusammenhang mit dem Verfahren oftmals sowohl durch die beauftragten Lehrkräfte ihrer Schule als auch durch die Eltern der zu begutachtenden Schülerinnen und Schüler als Beraterinnen und Berater gefragt sind. Organisatorische Probleme werden vor allem in der nicht immer planbaren Abwesenheit der Lehrkräfte im Zusammenhang mit ihrem Gutachterauftrag beschrieben. Dies erfordert intern einen hohen Aufwand bei der Planung und Organisation der Vertretungsregelung. Nicht selten muss allerdings auch der Unterricht ausfallen, der durch die Gutachterinnen und Gutachter hätte erteilt werden müssen. Eine Statistik hierüber wird durch die Schulen jedoch nicht geführt. Zudem entstehen bei mehreren auftraggebenden Schulaufsichtsbehörden (vornehmlich bei überregional zuständigen Förderschulen) durch die z. T. deutlichen Unter-

schiede bei den formalen und inhaltlichen Vorgaben für die Gutachterinnen und Gutachter zusätzliche Schwierigkeiten.

Beschrieben werden des Weiteren deutliche Unterschiede bei der diagnostischen und kommunikativen Kompetenz der Lehrkräfte (vor allem im Hinblick auf die zu führenden Elterngespräche). Viele Lehrkräfte suchen den Rat und die Unterstützung der Schulleitung, nicht zuletzt auch beim Redigieren der erstellten Gutachten, bevor diese nach der Mitzeichnung durch die beteiligten Lehrkräfte der allgemeinen Schule an die Schulaufsicht übermittelt werden. Diese Beobachtungen korrespondieren mit den Aussagen einiger Lehrkräfte selbst (s. o.). Auch wenn einige Schulämter sehr bemüht sind, entsprechende Beratungs- und Fortbildungsangebote zu unterbreiten, findet dies „in der Fläche“ nur mäßige Resonanz. Besonders virulent werden diese Kompetenzlücken in den Fällen, bei denen sich die Entscheidung über den Schwerpunkt in einem Grenzbereich verschiedener Schwerpunkte vollzieht (z. B. LE–GG). Schulleitungen vor allem von Förderschulen für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung berichten, dass durchaus viele Eltern im Vorfeld der Verfahren darauf drängen, dass für ihre Kinder der Förderort Förderschule bestimmt wird. Häufig wird zudem eine Vorabaufnahme in die Schule erbeten, die in Einzelfällen nach Beratung mit der Schulaufsicht auch gewährt wird (was nicht den Vorgaben der AO-SF entspricht). Hier wird angeregt, den Schulleitungen von Förderschulen in bestimmten Fällen eine „niederschwellige“ Aufnahme ohne Entscheidung der Schulaufsicht zu ermöglichen. Diese müsse aber einhergehen mit einer sehr aufmerksamen und sorgfältigen Prozessdiagnostik zur fortlaufenden Prüfung des vorgeschlagenen Schwerpunktes. Eine entsprechende Berichterstattung an die Schulaufsichtsbehörde, die sich eine Entscheidung im Nachgang vorbehalten könne, wäre dabei sicherzustellen.

Es bedarf einer hohen diagnostischen Kompetenz der Gutachterinnen und Gutachter, um Irrtümern entgegenzuwirken. In Übereinstimmung mit den meisten Lehrkräften, aber auch mit den befragten Schulaufsichten (s. u.) plädieren die Schulleitungen für zwei Möglichkeiten, sonderpädagogische Kompetenz bei der Diagnostik und der Gutachtererstellung zu bündeln – durch

- a) spezielle Fortbildung für 2–3 Diagnostik- und Gutachterspezialistinnen und -spezialisten innerhalb der Schule und/oder
- b) Einrichtung einer „Expertisestelle“ auf regionaler Ebene mit gebündelter Professionalität, mit möglicherweise weiterreichenden Kompetenzen bei der Diagnostik, Gut-

²⁶ In §16 Abs. 6 AO-SF wird diese Möglichkeit – allerdings nur für die Primarstufe – eröffnet.

achtenerstellung, Beratung und Begleitung, Vorbereitung der schulaufsichtlichen Entscheidungen usw.²⁷⁾

Jedoch werden zudem Konstellationen beschrieben, bei denen die Aktenlage bzw. die Aussagefähigkeit vorliegender Unterlagen ausreicht, eine fundierte Entscheidung zu treffen. Dies habe sich unter anderem während der Corona-Pandemie gezeigt, in der (im Schwerpunkt Sprache) bis zu 80% der Fälle zuverlässig „nach Aktenlage“ entschieden werden konnten. In dieser Zeit konnten Schülerinnen und Schüler nicht in der persönlichen Begegnung diagnostiziert werden, sodass die Entscheidungen sich im Wesentlichen auf logopädische Berichte, auf Berichte der Kindertagesstätten oder auf ärztliche Berichte stützten. Auch auf diesen Aspekt wird später noch näher einzugehen sein.

Die interviewten **Schulaufsichtsbeamtinnen und Beamten der oberen und der unteren Schulaufsichtsbehörden** äußerten sich sowohl zu Aspekten der Verfahrensabläufe und der Entscheidungen über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als auch zu grundsätzlichen Fragen zur Funktion der AO-SF im Gesamtsystem der sonderpädagogischen Förderung. Hierbei traten unterschiedliche Akzentuierungen bei Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten der allgemeinen und der Förderschule zutage. In Teilen der Schulämter sind schulfachliche Beamtinnen und Beamten der Förderschulen dazu auch für die Aufsicht über die Hauptschulen zuständig und umgekehrt.

In nahezu allen Schulämtern, aber auch z. T. in den Bezirksregierungen, übernehmen dort als Fachberatungen eingesetzte „Koordinatorinnen und Koordinatoren für das Gemeinsame Lernen“ zur Unterstützung der Schulaufsicht folgende Aufgaben bei der Bearbeitung der Verfahren:

- ➔ Beratung antragstellender Schulen im Vorfeld
- ➔ Prüfung der Anträge auf inhaltliche Plausibilität und der formalen Vollständigkeit der Unterlagen
- ➔ Nachforderung evtl. fehlender Unterlagen oder wichtiger Informationen
- ➔ Vorlage der geprüften Antragstellungen zur Entscheidung bei den Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten (mit einem Entscheidungsvorschlag)
- ➔ Analoge Aufgaben bei der Vorlage der Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs

Von allen Schulaufsichten wird diese Unterstützung durch die „Koordinatorinnen und Koordinatoren für das Gemeinsame Lernen“ als unverzichtbar für die Sicherstellung fach-

lich fundierter Entscheidungen und möglichst reibungsloser Verfahrensabläufe beschrieben. In diesem Zusammenhang verweisen sowohl die schulfachlichen als auch die verwaltungsfachlichen Beamtinnen und Beamten auf einen hohen Aufwand bei der korrekten formalen Prozesssteuerung als auch bei der fachlichen Bearbeitungs- und Entscheidungspraxis. Im Einzelnen sind dies die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Handlungsschritte gem. §§13–16 AO-SF und im weiteren Verlauf gem. §§17–20 bzw. 22 (Frühförderung), §28 (Aufnahme in einen schulischen Lernort gem. §123 Abs. 3 SchulG), §42 (Autismus-Spektrum-Störungen), §43 (Hausunterricht).

Von einem Teil der interviewten Beamtinnen und Beamten der **unteren und oberen Schulaufsicht für die Förderschulen** wird der Schlüssel zur Änderung der AO-SF weg von der Statusänderung im Rahmen eines Verfahrens hin zu einer „Durchgangsstation“ zur förderorientierten Prozessdiagnostik darin gesehen, an jeder allgemeinen Schule Stellen für Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung auszuweisen. Dies soll prinzipiell mit dem Ziel einhergehen, in Verbindung mit einem regional eingerichteten Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungssystem auf Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung zumindest in den **Schwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung** verzichten zu können. Für Schülerinnen und Schüler mit einem besonders ausgeprägten und umfassenden Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung an einem schulischen Lernort gem. § 132 Abs. 3 SchulG kann die Möglichkeit einer zeitweiligen gesonderten Förderung bestehen bleiben.

Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte der oberen Schulaufsicht für die allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I (SEK I) beklagen den hohen Aufwand, der mit dem Verfahren verbunden ist, zumal aus der Sicht der oberen Schulaufsicht der Gesamtschulen dieser nicht mit einem entsprechenden Aufwuchs der Ressourcen an Personal für sonderpädagogische Förderung einhergeht.

Schulen fühlten sich aus ihrer Sicht oftmals überfordert und haben wenig Expertise bei der individuellen Förderung. Nicht in jedem Falle sei jedoch eine sonderpädagogische Unterstützung erforderlich. Eine konsequente Weiterentwicklung der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte der allgemeinen Schule zur individuellen Förderung könne hier vorbeugend gegenüber einer Etikettierung mit einem sonderpädagogischen Schwerpunkt wirken.

27 Dieser Vorschlag wurde bei den Interviews von allen Beteiligten in unterschiedlichen Variationen vorgetragen. Bei den später näher zu betrachtenden Aussagen der Schulaufsichten wird die Idee einer „Expertisestelle“ noch stärker konturiert. Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse und der Entwicklung von Handlungskonzepten wird diesem Vorschlag zudem noch besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Zur Unterstützung für die allgemeinen Schulen und für die Schulaufsichtsbehörde wird die Einrichtung einer regionalen „Expertisestelle“ („E-Teams“, „Fachstelle“, „Service-stelle“) als hilfreich angesehen. Diese könne verschiedene Aufgaben im Zusammenhang mit der individuellen und der sonderpädagogischen Förderung wahrnehmen als

- ➔ Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungssystem für die allgemeinen Schulen und ihre Lehrkräfte, ggf. im Vorfeld auch als Ansprechstation für Eltern,
- ➔ spezifisches Diagnostikangebot besonders bei komplexen Fragestellungen (z. B. Autismus-Spektrum-Störung, Grenzfälle bei verschiedenen Schwerpunkten, z. B. LE/GG oder KME/GG),
- ➔ Unterstützungsstelle für die Schulaufsicht im Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung durch
 - ▶ Sichtung und Prüfung der Anträge und der vorgelegten Unterlagen und Erstellen eines Vorschlags über das weitere Vorgehen (ggf. bereits auf dieser Grundlage Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder aber Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung gem. §13 AO-SF),
 - ▶ Sichtung und Prüfung der Gutachten und der vorgelegten Unterlagen und Vorschlag zur Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung.

Besonders hingewiesen wird auf die Problematik der Beendigung der sonderpädagogischen Förderung vor allem im Schwerpunkt Lernen nach Klasse 9 der Realschule bzw. des Gymnasiums, die zwangsläufig mit einem Wechsel der Schule verbunden sei, da an Realschulen und Gymnasien der Erwerb des Ersten Schulabschlusses²⁸⁾ nicht oder nur eingeschränkt ermöglicht werden kann.²⁹⁾ Hierzu bedarf es einer gesetzlichen Regelung, die beinhaltet, dass diese Schülerinnen und Schüler ihre Schullaufbahn an der bisher besuchten Schule mit dem Ziel des Erwerbs des Ersten Schulabschlusses im Rahmen eines differenzierten Unterrichtsangebots gem. §132c Abs. 2 weiterführen können.

28 §40 APO-SI – BASS 13-21 Nr.1.1.

29 Vgl. hierzu §132c SchulG, der die Fortsetzung der Schullaufbahn für Schülerinnen und Schüler, die nicht im Bildungsgang der Realschule unterrichtet werden können, regelt.

3. Kritik am Verfahren

3.1 Masterplan Grundschule

Im Masterplan Grundschule wird der hohe Zeit- und Personalaufwand, der mit den Verfahren von der Antragstellung über die Diagnoseerhebung bis hin zur Gutachtenerstellung verbunden ist, kritisch in den Blick genommen. Insbesondere die Bindung der Arbeitszeit der Lehrkräfte wird hierbei kritisch hinterfragt. Es wird daher das Ziel formuliert, den Prozess der Lernausgangslage sowie der daraus resultierenden individuellen Förderung von Beginn an so arbeitsökonomisch zu dokumentieren und zu ordnen, dass ein eventuelles Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung deutlich vereinfacht beantragt und durchgeführt werden kann, indem die im Unterrichts- und Schulalltag gesammelten Dokumente hierfür systematisch genutzt werden.³⁰⁾

3.2 Bericht des Landesrechnungshofes

Bereits in seinem Sonderbericht an den Landtag NRW vom 25.04.2013³¹⁾ hat der Landesrechnungshof (LRH) kritisch darauf verwiesen, dass die AO-SF-Verfahren sehr aufwendig waren und erhebliche zeitliche Kapazitäten der damit beauftragten Lehrkräfte banden.

Hierzu hatte der LRH angemerkt, dass das AO-SF-Verfahren grundsätzlich zu hinterfragen sei (*Unterstreichung durch Verf.*) – insbesondere weil der Aufwand angesichts der Tatsache, dass der Unterstützungsbedarf gemäß dem beantragten Schwerpunkt in 95–96 % der beantragten Fälle festgestellt wurde, zu hoch sei.

3.3 Grundsätzliche Kritik

Im Zusammenhang mit den oben dargestellten Ergebnissen der Interviews mit Praktikerinnen und Praktikern aus dem

Bereich Schule und Schulaufsicht seien folgende zentrale inhaltliche Kritikpunkte an dem AO-SF-Verfahren genannt. Diese Kritikpunkte wurden in vielfältiger Weise auch zu früheren Verfahrensnormen (SAV, VO-SF) geäußert.³²⁾

3.3.1 Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung als Konstrukt

Der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sei ein Konstrukt und ein Spiegel des Schulsystems, das auf Separation ausgelegt ist. Dies werde augenfällig in dem Widerspruch, dass es den Schwerpunkt LE in der SEK II nur in einem System gibt, das diesen Bildungsgang anbietet (Förderberufskollegs), nicht jedoch in allgemeinen Berufskollegs (vgl. §19 Abs. 2 AO-SF) bzw. Schulen der SEK II.

3.3.2 AO-SF als Instrument der Ausgrenzung

Im Zentrum dieser Kritik steht die Zuschreibung folgender Funktionen der AO-SF:

Die AO-SF sei ein Förderschulzuweisungsinstrument (früher Sonderschulzuweisungsinstrument) – aktuell relativiert durch das Inklusionsgebot.

Die AO-SF sei ein Etikettierungsinstrument zur Bezeichnung von Schülerinnen und Schülern, für die ein zusätzlicher materieller und personeller Bedarf geltend gemacht wird.

Die AO-SF sei ein Legitimierungsinstrument zur Ausgrenzung von Schülerinnen und Schülern von einem Bildungsangebot für alle im Rahmen sog. „ziendifferenzierter Bildungsgänge“.

Die AO-SF sei schließlich ein Verlagerungsinstrument für die Zuständigkeit für das Kind (nunmehr liege die Zuständigkeit bei der Förderschule bzw. bei der Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung).³³⁾

30 Vgl. Projektüberblick des Ref. 511 zum Prüfauftrag, S.1; unveröffentlicht.

31 Vgl. Prüfbericht des LRH vom 07.01.2020, S. 8.

32 Eine detaillierte Darstellung der vorliegenden Literatur hierzu sprengt den Rahmen dieses Gutachtens. Hier wird lediglich Bezug genommen auf die Interviews, vor allem mit einem Teil der sonderpädagogischen Schulaufsichtsbeamtinnen und Beamten sowie Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung.

33 Bereits in der Darstellung der Interviewergebnisse (Erhebungsbögen und freie Interviews) wurde auf die Überfrachtung der AO-SF mit Verwaltungsschritten sowie auf die hohe Komplexität der sprachlichen Barrieren hingewiesen.

4. Das Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern

Mit ihrer Studie im Juni 2015 haben Sälzer et al. eine vergleichende Analyse des Prozesses der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in allen Bundesländern vorgelegt.³⁴⁾ Zwar weisen sie darauf hin, dass ihr Beitrag als Momentaufnahme in einer Zeit sich wandelnder Verordnungen und Rechtsgrundlagen anzusehen ist. Gleichwohl bietet er eine hilfreiche Grundlage dafür, aus der beschriebenen Vielfalt unterschiedlicher institutioneller Organisationsformen eine exemplarische Auswahl für einen Abgleich mit den in Kapitel 4 beschriebenen Veränderungsbedarfen und möglichen Maßnahmen vorzunehmen, um sodann in Kapitel 6 hieraus Handlungsvorschläge abzuleiten.

Sälzer et al. unterscheiden hierbei drei Kategorien von Bundesländern mit unterschiedlichen Formen der Diagnostik und der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung³⁵⁾:

1. Länder, in denen eine sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle, ein Förderzentrum oder ein Diagnostischer Dienst – oder auch die besuchte Schule (zumeist die örtliche oder für den Schwerpunkt zuständige Förderereinrichtung) das Verfahren koordiniert. Diese Länder sind (Stand 2015): Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen (Länder mit bestehenden koordinierenden Einrichtungen).
2. Länder, die erst eine Kommission einrichten, wenn die Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung ansteht (ad hoc bestellte Gremien). Dabei handelt es sich um sog. Bildungswegkonferenzen, Förderausschüsse oder Fachkommissionen mit unterschiedlichen Zusammensetzungen. Diese Länder sind: Brandenburg, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Saarland, Sachsen und Thüringen.
3. Länder, die sich keiner dieser beiden Gruppen zuordnen lassen können (hier werden Einzelpersonen mit der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung beauftragt). Diese Länder sind Bayern, Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen.

Die Länder Brandenburg, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen sind sowohl der Kategorie 1 als auch der Kategorie 2 zugeordnet, da es in diesen Ländern Mischformen der beiden Prozesse gibt.

Im Folgenden geht es nicht um die Bewertung der Qualität der jeweiligen Modelle für die Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. Zudem wird die Rechtssicherheit des jeweiligen Verfahrens unterstellt. Leitendes Kriterium ist dem Auftrag des vorliegenden Gutachtens entsprechend die „Schlankheit“ und Effizienz des Verfahrens von der Antragstellung bis hin zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung mit Blick auf die bisher aufgezeigten Veränderungsbedarfe. Hieraus ergeben sich auch die Kriterien für die vorzunehmende Analyse.

4.1 Kriterien für die Analyse der Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern

Folgende Kriterien werden der Analyse der Prozesse in den verschiedenen Bundesländern zugrunde gelegt:

- Formalia
Z. B. landesweite inhaltliche und formale einheitliche Vorgaben
Digitalisierung der Prozesse
- Institutionen
Z. B. Schulen, Schulaufsichtsbehörden, Regionale Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungsstellen

34 Christiane Sälzer, Markus Gebhardt, Katharina Müller, Elena Pauly: Der Prozess der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland, in ResearchGate.net/publication/289963360, 6/2015, S.128–152.

35 Vgl. a. a. O., S.139 f.

- Antragstellung
Z. B. Voraussetzungen, präventive Förderung (z. B. RTI); Prozessdiagnostik vs. Statusänderung; Antrag als mögliche Entscheidungsgrundlage; Professionalität der Antragstellerinnen und Antragsteller sowie Gutachterinnen und Gutachter
- Gutachtenerstellung und Entscheidung
Z. B. Form und Organisation der Gutachtenerstellung; Gutachterpool; Personal für Gutachtenerstellung (Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung und Lehrkräfte der allgemeinen Schule); Testverfahren; Transparenz der Prozesse für alle Akteure (auch Eltern); Entscheidungen und Entscheider (auf der Ebene der Schulaufsichtsbehörde)
- Flexibilisierung
Prozesse; Zuordnung zu zieldifferentem Bildungsgang
- Ressourcen- und Etikettierungsproblematik (Ressourcenvorbehalt)

Als Darstellungsform für die Analyse wird zur besseren Übersichtlichkeit eine synoptische Darstellung gewählt.³⁶⁾ Aus den Kategorien 1 und 2 wurden beispielhaft nachfolgend benannte Länder ausgewählt:

Schleswig-Holstein
Thüringen
Hessen
Niedersachsen
Hamburg
Berlin und
Mecklenburg-Vorpommern

Die Verfahrensregelungen dieser Länder bilden ein breites Spektrum der Prozesse der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung.³⁷⁾

4.2 Abgleich der Ergebnisse aus den Interviews³⁸⁾ mit den Verfahren in anderen Bundesländern³⁹⁾

4.2.1 Institutioneller Rahmen

In den hier analysierten Bundesländern sind im Zusammenhang mit der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung den Schulaufsichtsbehörden auf unterschiedlichen Handlungsebenen Beratungs- und Unterstützungsinstanzen zugeordnet, die in unterschiedlichem Umfang Steuerungs- und z. T. auch Entscheidungsaufgaben im Rahmen dieser Handlungsebenen wahrnehmen. Sie unterscheiden sich in ihren Organisationsformen und strukturellen institutionellen Anbindungen entweder unmittelbar an Schulaufsichtsbehörden (z. B. RZI in NI, SIBUZ in BE, Mobiler sonderpädagogischer Dienst in TH oder der ZDS in MV) oder an Förderschulen bzw. Förderzentren (an Förderschulen oder allg. Schulen in SH mit entsprechend erweiterten Aufgaben, wie z. B. auch ReBBZ in HH, und die rBFZ in HE). In bestimmten Entscheidungsbereichen werden auch Schulleitungen Steuerungs- und Entscheidungskompetenzen zugewiesen. Dabei spielen von ihnen einzurichtende Förderkommissionen (NI), Förderkonferenzen (HH) oder Förderausschüsse (HE/SH) eine zentrale Rolle.

Deutlich wird in allen Ländern das Bestreben nach landesweit einheitlicher Handhabung festgelegter inhaltlicher und formaler Standards, die u. a. durch die vorgeh. Instanzen sichergestellt werden. Dabei wird z. T. auch die Nutzung digitaler Vorlagen und Prozesse in den Blick genommen (z. B. durch das „DiViS-Programm“ in Hamburg⁴⁰⁾ oder digital nutzbare Formularvorlagen).⁴¹⁾

36 Die detaillierte Übersicht findet sich in Abschnitt II der Übersicht über Tabellen und Übersichten im Anschluss an Kap. 6.

37 In NRW wird aktuell der **Begriff des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung** genutzt. Demgegenüber nutzen die anderen hier betrachteten Bundesländer **noch den Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs**. In der nachfolgenden synoptischen Darstellung wird diese Begrifflichkeit der anderen Bundesländer verwendet. Analog wird verfahren bei dem **Begriff Sonderschule (statt Förderschule)** in HH und dem Begriff **Fördergutachten (statt sonderpädagogisches Gutachten)** in Niedersachsen.

38 S. Kap. 2.

39 Vgl. FN 36.

40 Digitale Verwaltung in Schulen.

41 Z. B. Vorlagen zum Konzept „Diagnostik in regionaler Kooperation“ (DirK) in Hamburg oder umfangreiche digital nutzbare Formularvorlagen in Niedersachsen, Hessen (explizit verpflichtend) und Thüringen.

4.2.2 Teilaspekte des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern – zusammenfassende Darstellung

4.2.2.1 Beratung, Prävention und Prozessdiagnostik

Der sonderpädagogischen (z. T. auch schulpyschologischen) Beratung von Erziehungsberechtigten und teilweise auch Schülerinnen und Schülern (z. B. SIBUZ Berlin, ZDS in MV, ReBBZ HH, Mobiler sonderpädagogische Dienst TH; RZI in NI, aber auch Förderzentren in SH und HE) wird im Vorfeld eines möglichen Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung eine hohe Bedeutung beigemessen. In Hessen gilt explizit der Grundsatz, dass vorbeugende Maßnahmen Vorrang vor der Feststellung des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung haben.⁴²⁾ Präventive Maßnahmen erstrecken sich vor allem auf die begleitende Beratung allgemeiner Schulen durch die vorgehen. Beratungs- und Unterstützungsdienste und die Umsetzung pädagogischer Fördermaßnahmen über einen längeren Zeitraum mit entsprechender Dokumentation in individuellen Förderplänen.

Die o. g. Instanzen leisten die Beratung und Unterstützung von allgemeinen Schulen und ihren Lehrkräften bei der Planung und Durchführung präventiver pädagogischer Maßnahmen sowie zur Diagnostik und Förderung im Vorfeld der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung. Der Prävention im Zuge der pädagogischen Förderung wird in allen Ländern vor allem an Grundschulen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. So wird es z. B. in MV als Aufgabe der allgemeinen sowie der allgemeinen beruflichen Schulen bezeichnet, die individuelle pädagogische Förderung aller Schülerinnen und Schüler sicherzustellen sowie in einem individuellen Förderplan zu dokumentieren. Die Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs kommt dort nur in Betracht, wenn alle pädagogischen Maßnahmen der Förderebenen I und II über einen längeren Zeitraum (mindestens ein halbes Jahr)⁴³⁾ ausgeschöpft sind. Gleiche Vorgaben gelten in ähnlicher Form auch in den anderen analysierten Ländern. Förderdiagnostik versteht sich

schon im Vorfeld des Feststellungsverfahrens als lern- und entwicklungsprozessbegleitende Diagnostik. Das sonderpädagogische Gutachten wird somit grundsätzlich als Verlaufsdocumentation dieser Diagnostik verstanden.⁴⁴⁾

4.2.2.2 Verfahren: Einleitung, Durchführung und Entscheidung

Entscheidungsinstanz bei Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung ist in allen Ländern die zuständige (in der Regel) untere Schulaufsichtsbehörde. In besonderen Fällen kann vor allem im Bereich der Schwerpunkte LES die Entscheidungskompetenz auf die Ebene der Schulleitungen verlagert werden (z. B. HH, HE, BE). Die aktive Steuerung der Verfahrenseinleitung und -durchführung geht in den meisten Ländern von der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter aus, die/der entweder eine Begutachtung etwa durch den Mobilen sonderpädagogischen Dienst beim Schulamt anfordert (TH), einen Förderausschuss einberuft (HE) oder die Erstellung eines Fördergutachtens durch eine Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule (NI) veranlasst. Anträge auf bzw. Impulse zur Verfahrenseinleitung können auch von Erziehungsberechtigten oder volljährigen Schülerinnen und Schülern ausgehen. Verfahrenleitend sind sodann die oben beschriebenen Unterstützungsinstanzen bei den Schulaufsichtsbehörden. Das SIBUZ in Berlin, das ReBBZ in Hamburg und die Förderzentren in Schleswig-Holstein sind Adressaten für die Antragstellung, in Hessen erfolgt die Verfahrenseinleitung durch die Einberufung eines Förderausschusses durch den Schulleiter oder die Schulleiterin im Zusammenwirken mit dem regionalen Beratungs- und Förderzentrum (hier wird bei Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten durch den Schulleiter oder die Schulleiterin nach Genehmigung durch die Schulaufsichtsbehörde entschieden). In Hamburg kann die zuständige Schulaufsichtsbehörde für die Schwerpunkte „LES“ die Entscheidungen auf die zuständige Schule oder das ReBBZ delegieren. In Mecklenburg-Vorpommern erfolgt die Einleitung des Verfahrens nach Antragstellung durch die Erziehungsberechtigten, durch die volljährige Schülerin bzw. den volljährigen Schüler beim Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie (ZDS).

In Berlin und Hamburg (gemäß den Vorgaben des DirK-Konzeptes)⁴⁵⁾ kann, wie oben beschrieben, angesichts der

42 Vgl. §§ 2–4 VOSB HE.

43 Vgl. Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): Standards der Diagnostik in Mecklenburg-Vorpommern, S. 6 – Unterschieden werden drei Förderebenen mit unterschiedlichen Graden der Förderintensität und des Individualisierungsgrades. Vgl. hierzu auch Fußnoten 13 und 14.

44 Vgl. Thüringisches Kultusministerium (Hrsg.): Fachliche Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Thüringen, S. 8: „Das Sonderpädagogische Gutachten ist eine Verlaufsdocumentation“.

45 Vgl. FN 64 in Abschnitt II der Tabellen und Übersichten im Anschluss an Kap. 6.

verlässlichen Ressourcenzuordnung in den Schwerpunkten LES eine Entscheidung durch die Schule – in Berlin nach einer förderdiagnostischen Stellungnahme einer Beratungslehrkraft des SIBUZ – erfolgen. Deutlich wird an dieser Stelle das Bestreben der Flexibilisierung der Entscheidungsprozesse in einigen Bundesländern.

In allen Ländern wird die angemessene Beteiligung der Erziehungsberechtigten gefordert. In Hessen (Förderausschuss), Schleswig-Holstein (Koordinierungsgespräch, Förderausschuss) und Niedersachsen (Förderkommission) sind die Erziehungsberechtigten stimmberechtigt in die Entscheidungsprozesse einbezogen.

Allen Ländern gemeinsam ist die Einrichtung von Unterstützungs- und Beratungsinstanzen mit unterschiedlichen Aufgabenverteilungen, insbesondere jedoch mit der gemeinsamen Fokussierung auf transparente und überschaubare Verfahrensregelungen und Abläufe bei Sicherstellung einer hohen Professionalität der Akteure und einheitlicher Standards durch klare inhaltliche und formale Vorgaben.

4.2.2.3 Folgerungen

Mögliche Maßnahmen zur Steigerung der Effizienz und der Effektivität des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung können aus den meisten dargestellten Verfahrensregelungen der analysierten Bundesländer abgeleitet werden.

Dies sind im Einzelnen

auf der operativen Ebene

- ➔ Einheitlichkeit,
- ➔ Digitalisierung,
- ➔ Transparenz,
- ➔ Professionalität,
- ➔ Antragstellung und präventive Förderung – Antragstellung als Entscheidungsgrundlage,
- ➔ Gutachtenerstellung – Diagnostik – Organisation und Entscheidung,
- ➔ interne Abläufe bei den Schulaufsichtsbehörden (Organisation und Entscheidung) – Einrichtung von Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungszentren im Rahmen eines vernetzten Beratungs- und Unterstützungssystems;

auf der strategischen Ebene

- ➔ Konstruktion der Schwerpunkte – Flexibilisierung der Bildungsgangentscheidungen,
- ➔ Kritik am Verfahren bzw. Neuausrichtung des AO-SF-Verfahrens von der Statusentscheidung zur entwicklungsorientierten Lernprozessdiagnostik.

Hieraus werden im Folgenden Handlungsempfehlungen abgeleitet, die sich vorrangig auf die „Verschlankung“ des Verfahrens bzw. auf dessen Effizienz- und Effektivitätssteigerung richten.

5. Ableitung möglicher Änderungen auf Erlass-, Verordnungs- oder Gesetzesebene und konkrete Handlungsempfehlungen auf allen Akteursebenen

5.1 Von der Statusänderung zum Anspruch auf Förderung

In Nordrhein-Westfalen ist rechtlich der individuelle Bedarf an (sonderpädagogischer) Unterstützung entscheidend für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung des/zum Verfahren(s) zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Der gleichwohl vielfach geäußerten und oben beschriebenen Kritik am Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung als Instrument der Statusänderung eines Schülers oder einer Schülerin kann durch eine begriffliche Ergänzung durch Betonung des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung ein Stück weit begegnet werden. Insoweit wird hier der Terminologie des Hessischen Schulgesetzes gefolgt.⁴⁶⁾ Nicht die Systementlastung, die Zuweisung zu einer Schule oder die Generierung von Ressourcen, sondern der individuelle Förderanspruch begründet hier ein entsprechendes Verfahren.

5.2 Von der Feststellungsdiagnostik zur entwicklungsbezogenen Lernprozessdiagnostik

Dem Anspruch auf sonderpädagogische Förderung entspricht der gesetzliche Anspruch des Schülers bzw. der Schülerin auf individuelle Förderung.⁴⁷⁾ Sonderpädagogische Förderung und individuelle Förderung sind sachlich und begrifflich nicht trennscharf voneinander abzugrenzen, sondern beschreiben ein Kontinuum unterschiedlicher

Intensitäten und Qualitäten der Förderung. Insofern ist die Diagnostik zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung als Teil einer lern- und entwicklungsprozessbegleitenden Diagnostik aufzufassen, die bereits im Vorfeld des Feststellungsverfahrens einsetzt. Das sonderpädagogische Gutachten ist daher als Verlaufsdocument im Sinne dieser Diagnostik anzusehen.

5.3 Prävention vor Anspruch auf sonderpädagogische Förderung

Insbesondere in den Schwerpunkten LES müssen der Beantragung und der Eröffnung eines Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung umfangreiche und in individuellen Förderplänen dokumentierte präventive Maßnahmen vorausgehen. Hierzu liegen hinreichend bekannte theoretische Konzepte vor.⁴⁸⁾

Zugleich müssen den Schulen und ihren Lehrkräften für diese Aufgabe und für die pädagogische Diagnostik hinreichende Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Hierbei nehmen regionale Expertisestellen eine wesentliche Rolle ein. Ihre Einrichtung wird im nachfolgenden Abschnitt näher erläutert.

Letztlich bedarf es einer professionellen Kompetenzsicherung in den allgemeinen Schulen durch Gewährleistung einer verlässlichen Ressource von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung bzw. weiteren multiprofessionellen Fachkräften. Die Beantragung von Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung zur Generierung von Ressourcen wird hierdurch

46 Vgl. § 49 Abs.1 SchulG HE.

47 Vgl. § 1 Abs.1 SchulG NRW.

48 Vgl. hierzu FN 13, 14.

ausgeschlossen, da die Zuweisung verlässlicher Ressourcen nicht unmittelbar von der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung abhängt (Aufhebung des Ressourcen–Etikettierungs-Dilemmas).

Die Sicherung dieser Voraussetzungen ermöglicht eine erhebliche Reduzierung der Einleitung von Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung bzw. eine Flexibilisierung der Entscheidungswege. Auch hierauf wird im Folgenden bei der Darstellung möglicher Verfahrensabläufe eingegangen.

5.4 Einrichtung regionaler Expertisestellen

Vorgeschlagen wird die Weiterentwicklung regional – auf der Ebene vieler Schulämter und Bezirksregierungen – bereits bestehender Strukturen hin zu regionalen Expertisestellen in Anlehnung an die hier vorgestellten Konzepte der analysierten Bundesländer. Diese Expertisestellen haben die Aufgabe, in einem Beratungs- und Fördernetzwerk mit schulischen Förder- oder Kompetenzzentren und anderen Beratungsstellen (z. B. Erziehungsberatungsstellen, SPZ) Steuerungs- und Entscheidungsfunktionen im Zusammenhang mit der Organisation der sonderpädagogischen Förderung in einem inklusiven Bildungssystem und dem Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung wahrzunehmen.⁴⁹⁾

Förder- oder Kompetenzzentren sind Förderschulen für unterschiedliche Schwerpunkte oder inklusive allgemeine Schulen mit entsprechender spezifischer Fachexpertise, denen dieser Status aufgrund spezifischer Kompetenz durch die obere Schulaufsichtsbehörde zugeschrieben wird.

Da unterschiedliche Zuständigkeiten auf der Ebene der unteren und der oberen Schulaufsicht beschrieben werden,⁵⁰⁾ wird die Einrichtung entsprechender Zentren nicht nur auf der Schulumtsebene, sondern auch auf der Ebene

der Bezirksregierung vorgeschlagen. Ihnen sind sog. Mobile sonderpädagogische Dienste (MSD) als Basis für ein umfangreiches Beratungsangebot zuzuordnen, deren Personal sich aus Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung aus Förderschulen bzw. aus Förder- oder allgemeinen Schulen zusammensetzen sollte. Diese in der sonderpädagogischen Diagnostik besonders geschulten Lehrkräfte sind vorzugsweise für die Erstellung sonderpädagogischer Gutachten heranzuziehen. Hierzu ist den Schulen ein entsprechender Stellenzuschlag zuzuweisen.⁵¹⁾

Vor allem mit Blick auf das hier im Vordergrund stehende Interesse an einer Qualitäts-, Effizienz- und Effektivitätssteigerung der Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung sind hierdurch positive Effekte zu erwarten. Daher wird den Aufgaben zu diesem Handlungsfeld besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Diese sind im Einzelnen⁵²⁾:

- ➔ Beratung von Lehrkräften, Erziehungsberechtigten und Schulen im Vorfeld von Antragstellungen
- ➔ Vermittlung von Begleitungsangeboten zur zeitweisen Unterstützung der Schule bzw. ihrer Lehrkräfte und ggf. eigenen Begleitungsangebote
- ➔ Ermöglichung eines spezifischen Diagnostikangebotes besonders bei komplexen Fragestellungen (z. B. Autismus-Spektrum-Störung, Grenzfälle bei verschiedenen Schwerpunkten, z. B. LE/GG oder KME/GG)
- ➔ Sicherung und Steuerung korrekter Verfahrensabläufe nach landesweit einheitlichen Vorgaben
- ➔ Anwendung eines landesweit zu entwickelnden verbindlichen Konzeptes zur digitalen Verfahrenssteuerung inklusive einer elektronischen Aktenführung
- ➔ Sichtung und Prüfung der Anträge, der vorgelegten Unterlagen und Vorschlag über das weitere Vorgehen (ggf. bereits auf dieser Grundlage Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder aber Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung gem. §13 AO-SF)
- ➔ Gewichtung, Bewertung und Vorschläge zu „entscheidungsreifen“ Anträgen (s. u.).

49 An dieser Stelle wird keinem der Systeme in den anderen Bundesländern der Vorzug gegeben. Mit Blick auf die Situation in NRW müssen in einem entsprechend zu entwickelnden Konzept eigene Schwerpunkte gesetzt werden. Bemerkenswert ist, dass in einigen BL auch schulpsychologische Beratung und Begleitung Teil des Systems sind. Zu diskutieren wäre, ob auch in NRW die vorgeschlagenen Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungszentren neben dem sonderpädagogischen auch einen schulpsychologischen Zweig erhalten. Verwiesen wird auch auf sog. Beratungshäuser, die vom LWL im Zusammenwirken mit den Bezirksregierungen Arnsberg, Münster und Detmold an Förderschulen SE, HK und KME eingerichtet wurden. Sollte von einer Einrichtung von vorgeschlagenen Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungszentren abgesehen werden, können deren Aufgaben alternativ von einzurichtenden sonderpädagogischen Kompetenz- oder Förderzentren wahrgenommen werden, die entsprechend personell ausgestattet werden müssten.

50 Hierzu §10 Abs. 2 AO-SF und VV 10.2.2.

51 Vgl. hierzu Darstellung der Aufgaben der Mobilen Dienste im Land Niedersachsen in Teil II der Tabellen und Übersichten im Anschluss an Kap. 6.

52 Mit Blick auf die hier im Fokus stehenden Überlegungen zum Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs werden wichtige Aufgaben zur Erarbeitung und Etablierung regionaler Inklusionskonzepte bzw. zur Vorbereitung des Einsatzes des sonderpädagogischen Personals inkl. des Mobilen Dienstes an dieser Stelle nicht eingehender beschrieben.

- Teilnahme an bzw. Leitung von Förderkonferenzen bzw. Förderausschusssitzungen⁵³⁾
- Anforderung ergänzender bzw. fehlender Informationen bzw. Stellungnahmen zu Anträgen und Gutachten; ggf. Vorschläge zu bzw. Veranlassung von ergänzenden Gutachten
- Sichtung und Prüfung von sonderpädagogischen Gutachten
- Gespräche mit Erziehungsberechtigten
- Vorschläge bzw. Entscheidungen zur Ablehnung von Anträgen bzw. Eröffnung von Verfahren
- Vorschläge zu Entscheidungen bzw. Veranlassung von Entscheidungen über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung
- Berichterstattung an die und Beratung der zuständige(n) Schulaufsichtsbehörde

Zur Wahrnehmung dieser Aufgaben sind diesen Zentren entsprechende Verwaltungsstellen zuzuordnen.⁵⁴⁾

5.5 Modifikation des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in NRW

Die in Kap. 5.1–5.4 dargestellten Vorschläge zur Neufassung der inhaltlichen und strukturellen Grundlagen des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (im Folgenden: AO-SF-Verfahren) bilden die Basis für nachfolgend vorgeschlagene Modifikationen des Verfahrens in seinen verschiedenen Elementen. Dabei ist nach wie vor die jeweils zuständige Schulaufsichtsbehörde die letztinstanzliche Entscheidungsträgerin, tritt aber auch als Delegationsinstanz bzw. Genehmigungsinstanz in Erscheinung.

Damit wird einem wesentlichen Postulat zu dem hier erteilten Prüfauftrag Rechnung getragen, nämlich durch effektivere Verfahrensabläufe (Verschlankung der Verwaltungsabläufe) keinen Anstieg der Anträge zu erfahren, Lehrkräfte und Schulaufsicht zu entlasten und gleichzeitig die durch ein Feststellungsverfahren implizierten Eingriffe in die Bildungsbiografie einer Schülerin bzw. eines Schü-

lers rechtssicher zu gestalten.⁵⁵⁾

5.5.1 Prävention, Antragstellung und Entscheidung – Flexibilisierung der Entscheidungswege und der Entscheidungsebenen

Der Antrag auf Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung geht entweder von der allgemeinen Schule oder von den Erziehungsberechtigten oder von der volljährigen Schülerin oder dem volljährigen Schüler aus.

Der Antrag ist über die zuständige Schule an das regionale Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungszentrum zu richten. Wünschen Erziehungsberechtigte explizit eine Aufnahme an einer Förderschule, können sie den Antrag auch über eine dem vermuteten Schwerpunkt entsprechende Förderschule stellen. Diese informiert die für den Wohnort der Schülerin oder des Schülers zuständige allgemeine Schule.

In beiden Fällen richtet die Schulleitung der allgemeinen Schule eine Beratungskonferenz mit folgenden Teilnehmenden ein:

- Einer Lehrkraft für Sonderpädagogik als Vorsitzende (entweder aus der allgemeinen Schule selbst oder aus einer Förderschule/einem Kompetenz- oder Förderzentrum, die/das regional für die allgemeine Schule zuständig ist)
- Einer Lehrkraft (oder der Schulleitung) der allgemeinen Schule
- Den Erziehungsberechtigten
- Optional einer sonderpädagogischen Beratungslehrkraft aus dem regionalen Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungszentrum

Die Beratungskonferenz prüft die erforderlichen Voraussetzungen für eine Antragstellung bzw. für die Eröffnung des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung und veranlasst entweder die Vorlage des Antrags mit einem Vorschlag zur Eröffnung des Verfahrens bei der Expertisestelle oder für die Schwerpunkte LES ggf. die Übertragung der Zuständigkeit auf die allgemeine Schule.

53 Im Folgenden werden Verfahrensvorschläge unterbreitet, in denen eine Beratungskonferenz bzw. eine Förderkonferenz eine Rolle spielt.

54 Für die Schulämter aus dem Bereich der Verwaltung der Kreise bzw. der kreisfreien Städte und Gemeinden, für die Bezirksregierungen aus dem Bereich ihrer Verwaltungsstrukturen.

55 Vgl. Kap. 1.

Voraussetzungen für die Antragstellung sind

- für die Schwerpunkte LES der Nachweis über vorangegangene umfangreiche und in individuellen Förderplänen dokumentierte präventive Maßnahmen⁵⁶⁾ und ggf. die Vorlage ergänzender Gutachten und Befunde anderer Stellen, soweit diese von den Erziehungsberechtigten zur Verfügung gestellt werden. Zudem ist der Nachweis der Beratung und ggf. Begleitung durch eine Beratungslehrkraft der Expertisestelle zu erbringen;
- für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung die Vorlage evidenzbasierter Nachweise/Gutachten anderer Stellen (z. B. SPZ, medizinische Gutachten, schulpsychologische Beratungsstelle, Kindertagesstätte);
- für die Schwerpunkte KME, HK, SE die Vorlage ärztlicher Befunde, ggf. schulärztlicher Befunde, therapeutischer Befunde, Gutachten bzw. Befunde anderer Stellen (z. B. SPZ, Berichte der Frühförderstellen im Bereich SE/HK).

Wie bereits deutlich wird, sind bei der Eröffnung des Verfahrens verschiedene Fallkonstellationen (s. o.) und drei Entscheidungsebenen zu unterscheiden.⁵⁷⁾

Fallkonstellationen:

1. Schwerpunkte LES

Regelförderort ist die zuständige allgemeine Schule. Jeder Schule wird eine verlässliche Personalressource für diese Schwerpunkte zugeordnet. Kriterien für den Umfang der Zuordnung sind durch die Landesregierung bzw. das MSB festzulegen. Sind keine Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung oder Lehrkräfte, die deren Aufgaben wahrnehmen, an der Schule tätig, so ist die Ressource durch entsprechende Abordnungen aus den regional zuständigen Förder- oder Kompetenzzentren sicherzustellen.

Die Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung – inklusive der Entscheidung über einen zieldifferenten Bildungsgang – kann auf die allgemeine Schule übertragen werden. Sie bedarf der Genehmigung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde. Diese entscheidet über evtl. weitere notwendige diagnostische Maßnahmen. Sodann erstellt die Schule einen Bescheid an die Erziehungsberechtigten.

2. Schwerpunkte GG, KME, HK, SE

Regelförderort ist auch hier die zuständige allgemeine Schule. Die notwendige Personalressource wird durch Abordnung einer Lehrkraft für den entsprechenden Schwerpunkt durch die zuständige Schulaufsichtsbehörde sichergestellt.

Nach Eingang des Antrages prüft die Expertisestelle die Vollständigkeit der Antragsunterlagen und das Vorliegen der Antragsvoraussetzungen. Ferner prüft es die Möglichkeit, ob eine Entscheidung über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung schon auf der Grundlage der Antragstellung möglich ist. In jedem Falle ist durch Einholen einer entsprechenden sonderpädagogischen Stellungnahme über das der Expertisestelle zugeordnete Förder- oder Kompetenzzentrum zu prüfen, welche sächlichen und personellen Voraussetzungen erforderlich und wo diese ggf. gegeben sind.

In jedem anderen Falle beauftragt die Expertisestelle eine Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung, die über die fachliche Voraussetzung verfügt, die dem vermuteten Schwerpunkt entspricht, mit der Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens gem. §13 Abs. 1 AO-SF in der aktuellen Fassung. Diese führt ein Gespräch mit einer Lehrkraft der zuständigen allgemeinen Schule, die an der Beschaffung und Bereitstellung der notwendigen Informationen und Unterlagen sowie an der Entwicklung eines begründeten Entscheidungsvorschlags beteiligt wird.

Die beauftragte Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung ist in der Regel eine Lehrkraft aus einem der Expertisestelle zugeordneten Förder- oder Kompetenzzentrum und verfügt über eine diagnostische Zusatzqualifikation nach landeseinheitlichen Vorgaben.

Bei Bedarf fordert die Expertisestelle ein schulärztliches Gutachten an.

Die beauftragte Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung und die Lehrkraft der allgemeinen Schule führen vor Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens ein Gespräch mit den Erziehungsberechtigten, in dem diesen die Grundlagen für die Antragstellung und das beabsichtigte Ziel des Verfahrens dargestellt und erläutert werden. Das Ergebnis des Gespräches und das Votum der Erziehungsberechtigten werden darin protokolliert und durch ihre Unterschrift bestätigt.

Wird Einvernehmen erzielt, leitet die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung das Gutachten mit einem Entscheidungsvorschlag an die Expertisestelle weiter, die sodann eine Entscheidung trifft. Diese Entscheidung bedarf der Genehmigung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde. Der Bescheid an die Erziehungsberechtigten bzw. die volljährige Schülerin bzw. den volljährigen Schüler wird sodann durch die Expertisestelle erstellt.

⁵⁶ Vgl. hierzu FN 13 und 14.

⁵⁷ Diese sind: Schule, Expertisestelle und die zuständige Schulaufsichtsbehörde.

Bei fehlendem Einvernehmen führt die zuständige Schulaufsichtsbehörde unter Beteiligung der beauftragten Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung und der Lehrkraft der allgemeinen Schule noch einmal ein Gespräch mit den Erziehungsberechtigten und trifft sodann die Entscheidung.

Der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ist für alle Schwerpunkte durch die Schule fortlaufend durch eine lern- und entwicklungsorientierte Prozessdiagnostik zu überprüfen, mit den Erziehungsberechtigten zu erörtern und mindestens einmal im Jahr im individuellen Förderplan zu dokumentieren. Eine Entscheidung über einen Wechsel des Förderortes oder des Bildungsgangs erfolgt nach Maßgabe der aktuellen Fassung des §17 AO-SF allerdings insoweit verändert, als die Zuständigkeit von der Schulaufsichtsbehörde auf die Expertisestelle übergeht.

Bei einem Wechsel des Bildungsgangs Lernen zum Bildungsgang der allgemeinen Schule entscheidet die Schulleitung der besuchten Schule. Im Bildungsgang Lernen können die Schülerinnen und Schüler den Abschluss der Förderschule erlangen, der zum Besuch der Klasse 10 der Hauptschule berechtigt. Hier kann bei erfolgreicher Teilnahme der „Erste Schulabschluss“ gem. APO-S I erworben werden, ohne dass es vorab der Beendigung der sonderpädagogischen Förderung bedarf. Ansonsten gelten die Vorgaben gem. der aktuellen Fassung des §33 AO-SF. Die Entscheidung hierüber trifft die Klassenkonferenz der besuchten Schule. Diese Möglichkeit ist an allen Schulformen der SEK I offenzuhalten (mit Ausnahme der Förderschule für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung).

5.5.2 Intensivpädagogische Förderung, Wahl des Förderortes, Anmeldung an der Schule

Die Entscheidung über eine intensivpädagogische Förderung erfolgt gem. der aktuellen Fassung des §15 AO-SF. Zuständig hierfür bleibt demnach die zuständige Schulaufsichtsbehörde.

Die Wahl des Förderortes bzw. die Anmeldung an der Schule erfolgt für die Schwerpunkte KME, GG, HK und SE nach Maßgabe der aktuellen Fassung des §16 AO-SF, allerdings insoweit verändert, als die Zuständigkeit von der Schulaufsichtsbehörde auf die Expertisestelle übergeht.

5.5.3 Beendigung der sonderpädagogischen Förderung, Wechsel der Schule

Hier gilt §18 AO-SF in der aktuell gültigen Fassung für die Schwerpunkte LES, mit der Maßgabe, dass über die Beendigung der sonderpädagogischen Förderung nach Beratung mit der Schulleiterin bzw. dem Schulleiter die aktuell besuchte Schule entscheidet. Dazu gehört auch gem. §18 (2) AO-SF die Beratung darüber, wo die Schülerin bzw. der Schüler zukünftig die Schullaufbahn fortsetzen kann. Hierzu tritt die Schulleitung der aktuellen mit der Schulleitung der ggf. aufnehmenden Schule in Kontakt, die über die Aufnahme entscheidet. Wird hierüber kein Einvernehmen erzielt, entscheidet die zuständige Schulaufsichtsbehörde.

5.5.4 Weitere Entscheidungsfelder gem. AO-SF

Für die Entscheidungen zum Verfahren und die Förderung in der Sekundarstufe II (§19), zur pädagogischen Frühförderung (§22), zu Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (§42), zum Hausunterricht (§43) und zur Schule für Kranke (§47) gelten die entsprechenden Vorgaben der AO-SF in der aktuell gültigen Fassung.

6. Fazit

Sowohl aus ökonomischer als auch aus schulfachlicher Sicht wird eine rein verfahrenstechnische Betrachtung der Feststellungsverfahren dem gesetzten Ziel der Verschlan-
kung der Verfahrensabläufe nicht gerecht. Hieraus ergeben sich umfangreiche strukturelle, administrative und pädagogische Handlungserfordernisse.

Notwendig ist die Hinwendung von der derzeit vorherrschenden Statusänderung einer Schülerin bzw. eines Schülers zu einer Sicherung des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung. Dabei ist der Grundsatz „Prävention vor Anspruch“ hervorzuheben. Infolgedessen müssen bereits in der allgemeinen Schule der Antragstellung zu einem Feststellungsverfahren eine kontinuierliche lernprozess- und entwicklungsorientierte Diagnostik und intensive Maßnahmen der individuellen Förderung vorausgehen und verlässlich dokumentiert sein. Wird das Verfahren eröffnet, erhält das Gutachten nunmehr die Funktion eines Verlaufsdokumentes einer kontinuierlichen (sonder-)pädagogischen Förderung. Alle präventiven und sonderpädagogischen Maßnahmen sind hierzu in einem individuellen Förderplan festzuhalten und dem Prinzip der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit verpflichtet; die Notwendigkeit des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung ist mindestens einmal jährlich zu überprüfen.

Die Professionalität der beteiligten Lehrkräfte ist mit Blick auf die hierfür erforderlichen Kompetenzen bereits in der Ausbildung und in der kontinuierlichen Fortbildung (weiter) zu entwickeln und nachhaltig zu sichern.

Landesweit bedarf es dringend einer Standardisierung der Gutachtenerstellung sowie der formalen Verfahrensvorgaben. Hierzu gehören auch Vorgaben zur Verwendung von wissenschaftlichen Gütekriterien genügenden Test- und Diagnosematerialien. Zusammen mit einer konsequenten Digitalisierung sämtlicher Dokumentationen werden hierdurch Prozesse vereinheitlicht und effizienter gestaltet.

Den allgemeinen Schulen müssen zur Wahrnehmung ihrer Aufgaben hinreichende Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten sowie eine verlässliche personelle Ausstattung auch mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung zur Verfügung gestellt werden.

Die hierdurch zumindest teilweise ermöglichte Überwindung des sog. „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ eröffnet die Möglichkeit einer erheblichen Reduzierung der Einleitungen von Feststellungsverfahren und einer Flexibilisierung der Entscheidungswege und der Entscheidungsebenen.

Expertisestellen erhalten die Funktion einer zentralen Steuerungs-, Handlungs- und Entscheidungsebene in einem System flexibler Entscheidungswege und unterschiedlicher Entscheidungsebenen. Sie entlasten die zuständigen Schulaufsichten, sichern die Transparenz der Abläufe für alle Beteiligten und können die Qualität steigern. Sie koordinieren Beratungs- und Unterstützungsprozesse in einem Netzwerk von schulischen Kompetenz- oder Förderzentren und weiteren Stellen. In ihnen sind besonders zu qualifizierende Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, Lehrkräfte allgemeiner Schulen und ggf. Schulpsychologinnen und -psychologen tätig.

Tabellen und Übersichten

- I. Erhebungsbögen⁵⁸⁾ mit 20 Items zur Bewertung einzelner Teilaspekte der AO-SF inkl. der quantitativen Erfassung der Bewertungen⁵⁹⁾
- II. Analyse der Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern
- III. Themencluster zu den freien Interviews

58 Nähere Erläuterungen s. Kap. 2.1.2.

59 Obwohl 60 Interviews durchgeführt wurden, ist die Summe der erfassten Bewertungen in den Erhebungsbögen geringer als 60, da – aus verschiedenen Gründen – nicht alle Interviewten den Erhebungsbogen ausgefüllt haben.

I. Erhebungsbögen⁶⁰⁾ mit 20 Items zur Bewertung einzelner Teilaspekte der AO-SF inkl. der quantitativen Erfassung der Bewertungen⁶¹⁾

Interviewbogen zur Befragung von Praktiker*innen im Zusammenhang mit dem Prüfauftrag zu Möglichkeiten der Effizienz- und Effektivitätssteigerung bei der Durchführung der AO-SF - Verfahren unter schulfachlichen Gesichtspunkten						
ALLE INTERVIEWPARTNER*INNEN						
I. Angaben zur Person						
<input type="checkbox"/> Lehrer*in an allg. Schule	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeamte*in in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)					
<input type="checkbox"/> Lehrer*in für Sonderpädagogik	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeamte*in in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)					
<input type="checkbox"/> Schulleiter*in (Allg. Schule)	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeamte*in in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)					
<input type="checkbox"/> Schulleiter*in (Förderschule)	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeamte*in in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)					
<input type="checkbox"/> Sonstige	<input type="checkbox"/> Verwaltungsbeamte*in im AO-SF - Verfahren					
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)						
	-2	-1	0	1	2	Summe
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest	1	5	4	22	18	50
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.	7	12	9	16	7	51
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung	4	15	12	14	6	51
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.		3	8	23	16	50
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.	13	9	7	11	13	53
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen	4	7	5	18	15	49
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.	4	6	13	14	15	52
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen	2	10	14	19	4	49
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.	10	19	6	13	3	51
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt	3	7	11	19	9	49
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.	6	11	10	10	16	53
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderort wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.	11	15	6	12	9	53
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Fälle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.	13	6	10	14	10	53
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein	1		3	5	44	53
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex..) ergeben	1		2	15	34	52
16. Auf der Schulumtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.	2	2	3	9	37	53
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.	2	1	3	10	34	50
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF - Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlankt“ kann.	2	2	1	22	22	49
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.	5	7	7	10	24	53
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.	12	13	16	7	5	53
	5,15	7,5	7,5	14,15	17,05	

60 Nähere Erläuterungen s. Kap. 2.1.2

61 Obwohl 60 Interviews durchgeführt wurden, ist die Summe der erfassten Bewertungen in den Erhebungsbögen geringer als 60, da – aus verschiedenen Gründen – nicht alle Interviewten den Erhebungsbogen ausgefüllt haben.

LEHRKRÄFTE ALLGEMEINER SCHULEN						
I. Angaben zur Person						
O Lehrer*in an allg. Schule	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)					
O Lehrer*in für Sonderpädagogik	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)					
O Schulleiter*in (Allg. Schule)	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)					
O Schulleiter*in (Förderschule)	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)					
O Sonstige	O Verwaltungsbeam*tin im AO-SF - Verfahren					
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)						
	-2	-1	0	1	2	Summe
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest				2	1	3
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.		1		2		3
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung		1		1	1	3
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.			1	1	1	3
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.				1	2	3
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen				1	2	3
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.			1		1	2
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen		1		1		2
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.		2		1		3
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt			1	2		3
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.				2	1	3
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderort wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.			1	1	1	3
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Fälle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.		1			2	3
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein				1	2	3
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex..) ergeben				1	2	3
16. Auf der Schulumtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.	1				2	3
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.	1				2	3
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF - Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlanken“ kann.				1	2	3
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.			1		2	3
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.		1	2			3
	0,1	0,35	0,35	0,9	1,2	

LEHRKRÄFTE FÜR SONDERPÄDAGOGIK		DAVON AN ALLG.SCHULEN: N=9					
I. Angaben zur Person							
<input type="checkbox"/> Lehrer*in an allg. Schule	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)						
<input type="checkbox"/> Lehrer*in für Sonderpädagogik	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)						
<input type="checkbox"/> Schulleiter*in (Allg. Schule)	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)						
<input type="checkbox"/> Schulleiter*in (Förderschule)	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)						
<input type="checkbox"/> Sonstige	<input type="checkbox"/> Verwaltungsbeam*tin im AO-SF - Verfahren						
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)							
	-2	-1	0	1	2	Summe	
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest			1	2	10	13	
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.	2	3	4	4	1	14	
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung	2	4	2	1	4	13	
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.		3		4	7	14	
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.	3	4	4	2	2	15	
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen	2	1		10	2	15	
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.		1	1	4	6	12	
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen		3	3	4	2	12	
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.	3	5	2	4	1	15	
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt		1	2	6	5	14	
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.	3	5	3	1	3	15	
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderort wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.	5	2	1	3	4	15	
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Falle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.	5		4	5	1	15	
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein				1	13	14	
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex..) ergeben				5	9	14	
16. Auf der Schulamtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.		1	2	3	9	15	
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.			1	2	11	14	
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF - Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlanken“ kann.	2		3	6	4	15	
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.	4	2	3	2	4	15	
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.	4	3	6	2		15	
	1,75	1,9	2,1	3,55	4,9		

SCHULLEITER*INNEN ALLGEMEINE SCHULE						
I. Angaben zur Person						
O Lehrer*in an allg. Schule	O Schulaufsichtsbeam*in in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)					
O Lehrer*in für Sonderpädagogik	O Schulaufsichtsbeam*in in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)					
O Schulleiter*in (Allg. Schule)	O Schulaufsichtsbeam*in in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)					
O Schulleiter*in (Förderschule)	O Schulaufsichtsbeam*in in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)					
O Sonstige	O Verwaltungsbeam*in im AO-SF - Verfahren					
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)						
	-2	-1	0	1	2	Summe
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest		1		3	2	6
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.			1	1	3	5
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung	1	1	2	1	1	6
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.		1		3	1	5
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.	2			2	2	6
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen				2	3	5
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.			1	1	4	6
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen			1	3	2	6
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.	3			2	1	6
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt	1		3	1	1	6
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.	1		1		4	6
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderart wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.			3	1	2	6
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Fälle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.		1		2	3	6
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein					6	6
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex..) ergeben					6	6
16. Auf der Schulumtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.				2	4	6
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.			1	1	4	6
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF - Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlanken“ kann.			1	4	1	6
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.	1			3	2	6
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.		1	1	2	2	6
	0,45	0,25	0,75	1,7	2,7	

SCHULLEITER*INNEN FÖRDERSCHULE						
I. Angaben zur Person						
<input type="checkbox"/> Lehrer*in an allg. Schule	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*in in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)					
<input type="checkbox"/> Lehrer*in für Sonderpädagogik	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*in in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)					
<input type="checkbox"/> Schulleiter*in (Allg. Schule)	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*in in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)					
<input type="checkbox"/> Schulleiter*in (Förderschule)	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*in in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)					
<input type="checkbox"/> Sonstige	<input type="checkbox"/> Verwaltungsbeam*in im AO-SF - Verfahren					
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)						
	-2	-1	0	1	2	Summe
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest	1	1	1	3	2	8
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.	3	2	1	2		8
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung	1	2	3	2		8
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.		1	2	4	1	8
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.	3	2	3			8
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen	1	2	1	3	1	8
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.			3	3	2	8
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen	1	1	4	1		7
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.	2	3	1	2		8
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt		1	4	3		8
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.	1	3	1		3	8
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderart wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.	3	2	1	2		8
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Fälle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.	3		1	3	1	8
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein			1	2	4	7
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex..) ergeben			1	3	4	8
16. Auf der Schulumtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.				3	5	8
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.				1	7	8
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF – Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlanken“ kann.		1	1	3	3	8
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.	2	2		2	2	8
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.		4	2	1	1	8
	1,05	1,35	1,55	2,15	1,8	

OBERE SCHULAUFSICHT ALLGEMEINE SCHULE						
I. Angaben zur Person						
O Lehrer*in an allg. Schule	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)					
O Lehrer*in für Sonderpädagogik	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)					
O Schulleiter*in (Allg. Schule)	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)					
O Schulleiter*in (Förderschule)	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)					
O Sonstige	O Verwaltungsbeam*tin im AO-SF - Verfahren					
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)						
	-2	-1	0	1	2	
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest		1	1	2	1	5
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.		2	1	1	1	5
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung	1	1	1	2		5
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.				3	2	5
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.	3	1			1	5
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen	1	1	1	1	1	5
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.	1	1	1	1	1	5
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen		2		3		5
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.	1	3	1			5
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt	1	1	1	2		5
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.	1		2	2		5
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderort wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.		2		2	1	5
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Fälle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.	1	3			1	5
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein	1			1	3	5
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex...) ergeben	1			1	3	5
16. Auf der Schulumtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.			1		4	5
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.			1	2	2	5
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF - Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlanken“ kann.			2	1	2	5
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.		2		1	2	5
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.	2	1	1		1	5
	0,7	1,05	0,7	1,25	1,3	

UNTERE SCHULAUF SICHT ALLG. SCHULE						
I. Angaben zur Person						
<input type="checkbox"/> Lehrer*in an allg. Schule	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)					
<input type="checkbox"/> Lehrer*in für Sonderpädagogik	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)					
<input type="checkbox"/> Schulleiter*in (Allg. Schule)	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)					
<input type="checkbox"/> Schulleiter*in (Förderschule)	<input type="checkbox"/> Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)					
<input type="checkbox"/> Sonstige	<input type="checkbox"/> Verwaltungsbeam*tin im AO-SF - Verfahren					
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)						
	-2	-1	0	1	2	
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest			1	4	1	6
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.		2	2	1	1	6
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung	1	1	2	2		6
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.			1	4		5
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.	1			2	3	6
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen		1		1	4	6
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.		4	1	1		6
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen		2	3	1		6
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.	1	3		2		6
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt	1	1	2	1	1	6
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.	1	1	1	1	2	6
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderort wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.	1	5				6
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Fälle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.	3		1	1	1	6
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein			1		5	6
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex..) ergeben				2	4	6
16. Auf der Schulumtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.				1	5	6
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.				1	5	6
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF – Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlanken“ kann.				2	4	6
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.			1	1	4	6
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.	2		2	1	1	6
	0,55	1	0,9	1,45	2,05	

UNTERE SCHULAUFSICHT FÖRDERSCHULE						
I. Angaben zur Person						
O Lehrer*in an allg. Schule	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)					
O Lehrer*in für Sonderpädagogik	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)					
O Schulleiter*in (Allg. Schule)	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)					
O Schulleiter*in (Förderschule)	O Schulaufsichtsbeam*tin in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)					
O Sonstige	O Verwaltungsbeam*tin im AO-SF - Verfahren					
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)						
	-2	-1	0	1	2	
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest				4	1	5
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.	1	2	1	1	1	6
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung		2	2	1		5
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.			1		4	5
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.	1	1	2	2		6
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen		1		3	2	6
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.	1		2	3		6
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen	1		1	4		6
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.		3	2		1	6
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt		2		3	1	6
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.	1	2	1	2		6
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderort wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.	3	2		1		6
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Falle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.	3		1	2		6
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein				1	5	6
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex...) ergeben			1	1	4	6
16. Auf der Schulumtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.				2	4	6
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.				2	4	6
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF - Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlanken“ kann.				2	4	6
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.				1	5	6
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.	2	4				6
	0,65	0,95	0,7	1,75	1,8	

VERWALTUNGSBEAMT+INNEN						
I. Angaben zur Person						
<input type="radio"/> Lehrer*in an allg. Schule	<input type="radio"/> Schulaufsichtsbeam*in in der Oberen Schulaufsicht (Allg. Schule)					
<input type="radio"/> Lehrer*in für Sonderpädagogik	<input type="radio"/> Schulaufsichtsbeam*in in der Oberen Schulaufsicht (Förderschule)					
<input type="radio"/> Schulleiter*in (Allg. Schule)	<input type="radio"/> Schulaufsichtsbeam*in in der Unteren Schulaufsicht (Allg. Schule)					
<input type="radio"/> Schulleiter*in (Förderschule)	<input type="radio"/> Schulaufsichtsbeam*in in der Unteren Schulaufsicht (Förderschule)					
<input type="radio"/> Sonstige	<input checked="" type="checkbox"/> Verwaltungsbeam*in im AO-SF - Verfahren					
II. Allgemeine Fragen zur AO-SF (m.d.B. um unmittelbarem Eindruck /Wahrnehmung bzw. Zustimmung / Ablehnung)						
	-2	-1	0	1	2	
1. In knapp 95 % der Fälle stellt die Schulaufsicht ohnehin den beantragten Förderschwerpunkt fest		2			3	5
2. Die Form und der Weg zur AO-SF-Antragstellung ist für die allgemeinen Schulen zu kompliziert.	1			4		5
3. Es fehlt an allgemein gültigen Kriterien für die Antragstellung		1	1	2		4
4. Allgemein verbindliche Standards und Kriterien könnten eine Antragstellung begründen.			3	1	1	5
5. Wenn allgemeine oder Förderschulen auf der Grundlage eines Elternantrags einen AO-SF-Antrag stellen, ist der Begründungsaufwand für die Schulen gegenüber der Schulaufsicht geringer.			1	2	1	4
6. AO-SF- Elternantrag und verkürzte Antragsunterlagen erleichtern die Antragstellung für die Schulen		1	3			4
7. AO-SF-Elternantragstellungen werden von der Schulaufsicht in der Regel nicht abgelehnt.	2		2		1	5
8. AO-SF-Anträgen von allgemeinen Schulen wird in der Regel entsprochen			3	2		5
9. Die Dauer der Antragstellung bis zur Einleitung des Verfahrens ist angemessen.		1	1	2		4
10. Die Eröffnung der AO-SF-Verfahren durch die Schulaufsicht ist in jedem Falle gerechtfertigt			1	2	2	5
11. Das „Zweilehrer*innenprinzip“ (1 von der allg. Schule / 1 Sopäd*) bei der Erstellung der Gutachten hat sich bewährt.		1		2	2	5
12. Wenn die Eltern ausdrücklich die Förderschule als Förderort wünschen können, könnten die Antragstellung sowie Art Umfang der Gutachtenerstellung verkürzt erfolgen.	1	2		1	1	5
13. Die Schulaufsicht sollte in diesen Fälle darauf verzichten können, mindestens eine allgemeine Schule zu benennen, an der Gemeinsames Lernen angeboten wird.			3	2		5
14. An jeder allg. Schule sollte mindestens eine Lehrkraft für Sonderpädagogik für den Fsp ESE/SQ/Lernen tätig sein			1	1	1	3
15. Die Kriterien für die Zuordnung der Stellenanteile sollten sich aus der Größe der Schule und aus weiteren Kriterien (z.B. Sozialindex..) ergeben				1	3	4
16. Auf der Schulumtsebene sollte es eine „Servicestelle“ (z.B. Mobiler Dienst oder Expertise Zentrum) geben, die im Bedarfsfall den allgemeinen Schulen beratend und unterstützend zur Seite steht.	1	2			2	5
17. Der Mobile Dienst bzw. das Expertise Zentrum sollte ein eigenes Stellenkontingent haben.	1	1			2	4
18. Ich kann mir vorstellen, dass man die AO-SF – Verfahren ohne wesentliche qualitative Einbußen oder ohne Verlust an Rechtssicherheit „verschlanken“ kann.		1	2	1	1	5
19. Ein medizinisches (schulärztliches) Gutachten ist nicht in jedem Falle erforderlich. Hierzu sollten allgemeine Kriterien entwickelt werden.			2		3	5
20. Die Verantwortung für die Einleitung, die Durchführung und die Entscheidung in Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes muss nur in besonderen näher zu bezeichnenden Fällen bei der Schulaufsicht liegen.	2		1	1	1	5
	0,4	0,6	1,2	1,2	1,2	

II. Analyse der Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung in anderen Bundesländern

Kriterium	Hamburg (HH) ⁶²⁾	Berlin (BE) ⁶³⁾	Mecklenburg-Vorpommern (MV) ^{64), 65)}
Formalia Z. B. landesweite inhaltliche und formale einheitliche Vorgaben Digitalisierung der Prozesse	Einheitliche Vorgaben (Bogen DirK 1 und DirK 2). Hamburgweit einheitliche Maßstäbe. ⁶⁶⁾ Teilweise Digitalisierung – bei Antragstellung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (DiViS = Digitale Verwaltung in Schulen).	Einheitliche Vorgaben durch SIBUZ. ⁶⁷⁾ Keine Hinweise auf Digitalisierung der Verfahren.	Einheitliche landesweite Formularevorgaben gem. § 3 der Verordnung über die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung (Förderverordnung Sonderpädagogik – (FÖSoeVOeM-V) inkl. Vorgaben für anzuwendende Tests und Diagnoseverfahren. Keine Hinweise auf Digitalisierung der Verfahren.
Institutionen Z. B. Schulen, Schulaufsichtsbehörden, Regionale Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungsstellen	Regionales Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) – zust. Schule veranlasst Einleitung. Das ReBBZ besteht aus einer Bildungs- (Schule SQ/LE/ES) und einer Beratungsabteilung mit einer Gesamtleitung.	Die SIBUZ sind in allen Bezirken Berlins und an allen Schulformen aktiv. Sie sind Teil der Schulaufsichtsbehörde. Die SIBUZ leisten direkte Beratung von Schülerinnen und Schülern und deren Erziehungsberechtigten und zudem Beratung und Unterstützung von Schulleitungen, Lehrkräften, pädagogischem Personal und Mitarbeitenden der Schulaufsicht. SIBUZ – Annahme- und Entscheidungsinstanz, kann bei nicht hinreichender Begründung die Schule verpflichten, zunächst die Wirksamkeit besonderer pädagogischer Fördermaßnahmen über einen längeren Zeitraum zu beobachten und auszuwerten.	Zentraler Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie (ZDS) – angegliedert an die vier regionalen Schulämter. Umfangreiches Beratungs-, Unterstützungs- und Begleitungsangebot, aufgeteilt in die Fachbereiche schulpsychologische Begleitung und sonderpädagogische Diagnostik (Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs). Aufgabe des ZDS ist daher die Beratung und Unterstützung in psychologischen und diagnostischen Zusammenhängen. Der Fachbereich sonderpädagogische Diagnostik legt eine Checkliste zur Bearbeitung von Anträgen zur Feststellung des sopäd. Förderbedarfs Lernen, Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, KME, HK, SE und KR vor (mit unterschiedlichen Vorgaben über Vorlage von Unterlagen und Nachweisen und z. T. über früheste Antragszeitpunkte). Aktuell erweitert um weitere 36 Stellen zur dezentraleren Aufstellung – teilw. Anbindung von mobilen schulpsychologischen Teams an überregionale Förderzentren (mit jeweils einem Hauptschwerpunkt).



62 Vgl. Hamburgisches Gesetz und Verordnungsblatt Nr. 44, 2012, Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (AO-SF).

63 Vgl. hierzu Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (Sonderpädagogikverordnung – SopädVO-Berlin) vom 19. Januar 2005. Zum 06.10.2022 aktuellste verfügbare Fassung der Gesamtausgabe.

64 Verordnung über die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung (Förderverordnung Sonderpädagogik – FöSoeVOeM-V) vom 12.03.2021.

65 Im Folgenden werden zur Bezeichnung der Bundesländer die entsprechenden Abkürzungen verwendet.

66 Siehe hierzu: Handbuch „Diagnostik in regionaler Kooperation“, Behörde für Schule und Berufsbildung, 2020.

67 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie: Qualitäts- und Handlungsrahmen der SIBUZ: Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ), Berlin 2019.

Kriterium	Hamburg (HH) ⁶²⁾	Berlin (BE) ⁶³⁾	Mecklenburg-Vorpommern (MV) ^{64), 65)}
<p>Antragstellung Z. B. Voraussetzungen, präventive Förderung (z. B. RTI); Prozessdiagnostik vs. Statusänderung; Antrag als mögliche Entscheidungsgrundlage; Professionalität der Antragsteller*innen und Gutachter*innen</p>	<p>... durch Sorgeberechtigten (ist zu begründen) bis Ende Jgst. 7; ansonsten nur bei Vorliegen wichtiger Gründe durch Schule.</p> <p>Zust. Schule veranlasst Einleitung (ggf. auch gegen den Willen der Sorgeberechtigten).</p> <p>In Grundschulen (FSP LES):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostik in regionaler Kooperation (DirK) • Verbindliche Förderkonferenzen • Diagnosegestützte Förderplanung ist Grundlage für Erörterung des sopäd. Förderbedarfs und der Entscheidung über den Bedarf durch das ReBBZ. <p>Gehört zu den Regelaufgaben der allg. Schulen und bildet daher keine Zusatzbelastung.</p> <p>KEIN gemeinsamer Antrag.</p>	<p>Ggf. vorab Schulhilfekonferenzen mit Vertr. Des SIBUZ, Jugendamtes, Kinder- und Jugendgesundheitsdienstes und anderer med. Dienste.</p> <p>Verlässliche Grundausrüstung an allg. Schulen und Aufgabenbeschreibung für Sonderpädagog*innen oder mit sonderpäd. Aufgaben betrauten Lehrkräften (ggf. mit Unterstützung durch SIBUZ)</p> <p>Vorklärung sonderpädagogischer Diagnostik. Antrag ans SIBUZ. Durch: Erziehungsberechtigte, Schüler*in, Schule.</p> <p>KEIN gemeinsamer Antrag.</p>	<p>Durch EB, vollj. Sch. oder Schule (keine „gemeinsamen Anträge“).</p> <p>Es gehört zu den Aufgaben der all-gemeinbildenden und beruflichen Schulen, die individuelle pädagogische Förderung aller Schülerinnen und Schüler sicherzustellen sowie in einem individuellen Förderplan zu dokumentieren.</p> <p>Sollten alle pädagogischen Maßnahmen der Förderebene I und II durch die Schule über einen längeren Zeitraum (mindestens über ein halbes Jahr) ausgeschöpft sein, kann das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet werden (§34 Absatz 3 SchulG M-V). Hier-von ausgenommen sind Anträge vor der Einschulung.</p> <p>Im Antrag sind die besonderen Be-einträchtigungen und Ressourcen der Schülerin oder des Schülers aussagekräftig zu beschreiben.</p> <p>Schulbehörde erteilt Auftrag zur Feststellung des sopäd. Förderbe-darfs ans ZDS.</p> <p>KEIN gemeinsamer Antrag.</p>
<p>Gutachtenerstellung und Entscheidung Z. B. Form und Organi-sation der Gutachten-erstellung; Gutach-terpool; Personal für Gutachtenerstellung (Sonder- und Allge-meinpädagog*innen); Testverfahren; Trans-parenz der Prozesse für alle Akteure (auch El-tern); Entscheidungen und Entscheider (auf der Ebene der Schulaufsichtsbehörde).</p> <p>Flexibilisierung</p>	<p>Diagnostik in regionaler Koopera-tion (DirK)</p> <p>Angemessene Beteiligung der Eltern ist anzustreben.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostik in regionaler Koope-ration von Grundschulen und ReBBZ (s. o.) Verkürzter Diagnosebogen wird nur noch für diejenigen Schüle-rinnen und Schüler eingesetzt, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf in Jahrgangsstufe 3 neu vermutet wird. Entspricht dem sonderpädagogischen Gut-achten • Schwerpunkte Hören und Kom-munikation, Sehen, Autismus, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung; Gutachten zur Überprüfung und Feststellung des sonderpädago-gischen Förderbedarfs gem. §12 Abs. 3 AO-SF. <p>Zweistufiges Verfahren:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klärung (Klärungsbogen) • Vertiefenden sopäd. Diag-nostik im ReBBZ -> sopäd. Gutachten 	<p>Auftrag an eine sonderpädagogi-sche Diagnostik- und Beratungs-lehrkraft – die sonderpädagogische Diagnostik erfolgt zusätzlich zur lernprozessbegleitenden Diagnos-tik als Grundlage einer kompetenz-und prozessorientierten Förderung.</p> <p>Beratungs- und Diagnostiklehr-kräfte werden bedarfsgerecht durch SIBUZ eingesetzt, um auf der Grundlage eines schulaufsichtlich festgelegten Verfahrens festzustel-len, ob und wie sonderpädagogi-sche Förderung erfolgen sollte.</p> <p>Sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte können nach ent-sprechender Qualifikation und Bestätigung durch die Schulauf-sichtsbehörde als Beratungs- und Diagnostiklehrkräfte beauftragt werden (§ 4, Abs. 9 SopädVO Berlin).</p>	<p>Handbuch „Standards der Diagnos-tik“⁶⁸⁾ ist eine verbindliche Richtlinie für den Zentralen Fachbereich für Diagnostik und Schulpsycho-logie und die Schulaufsicht sowie für Schulleitungen und Lehrkräfte in Mecklenburg-Vorpommern. Es dient der Unterstützung, der Vereinheitlichung und der Quali-tätssicherung der Diagnostik des Förderbedarfs bei Kindern und Jugendlichen und den Entschei-dungen, die danach in der Schule getroffen werden.</p> <p>Schülerinnen und Schüler werden von der Schule über die Unter-suchungen und Testverfahren, die Ergebnisse sowie die abgeleiteten Fördermaßnahmen aufgeklärt (§55 Absatz 3 SchulG M-V). Die Informationen werden dabei in Ab-stimmung mit den Erziehungsbe-rechtigten und entsprechend dem Alter und dem Entwicklungsstand der Schülerin oder des Schülers in angemessener Art und Weise kommuniziert.</p>



68 Ministerium für Bildung und Kindertagesförderung Mecklenburg-Vorpommern: Standards der Diagnostik, April 2022.

Kriterium	Hamburg (HH) ⁶²⁾	Berlin (BE) ⁶³⁾	Mecklenburg-Vorpommern (MV) ^{64), 65)}
	<p>Ggf. auch schulärztl. Untersuchung und andere GA ergänzend hierzu – im FSP Lernen auch Testverfahren zur Feststellung der Leistungsfähigkeit und der Intelligenz. Sorgeberechtigte können bei den Untersuchungen anwesend sein (wenn keine Beeinträchtigung der Ergebnisse oder Belange Dritter). Gutachten und Förderplan sind den Eltern auszuhändigen.</p> <p>Eigene Norm (§13) zur Förderdiagnostik: und zum Inhalt des sonderpädagogischen Gutachtens und Empfehlung für Förderplanung.</p> <p>Entscheidung durch zust. Behörde – kann für die FSP LE, SQ und ESE auf die zust. Schule bzw. ReBBZ delegiert werden. Ergebnis wird in den Förderplan aufgenommen. Außer beim FSP LE zieldifferente Förderung nur aus wichtigen Gründen als weiterer FSP (Entscheidung durch Behörde).</p> <p>Regionale Bildungs- und Beratungszentren beraten in Abstimmung mit den allgemeinen Schulen und den Sonderschulen die Sorgeberechtigten über die infrage kommenden Lernorte.</p>	<p>Die sopäd. Diagnostik erfolgt durch die Diagnostik- und Beratungslehrkraft des SIBUZ mit Hinweis auf Förderplanung und Nachteilsausgleich. Gemeinsame Beratung zwischen Diagnostik- und Beratungslehrkraft, Klassenlehrkraft, sonderpädagogische Lehrkraft der Schule, Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, EB werden Ergebnisse vorgestellt. Sopäd. Förderung wird immer zeitl. befristet.</p>	<p>ZDS erstellt sonderp. Gutachten und votiert für eine Entscheidung. Diese erfolgt durch Schulbehörde. Bescheid durch die Schulbehörde.</p>
<p>Flexibilisierung der Prozesse; Zuordnung zu zieldifferentem Bildungsgang</p>	<p>S. o. Zuständigkeit der Schulen im FSP Lernen, SQ, ESE – auch bei Aufhebung.</p> <p>Ausführliche Vorgaben für den indiv. Förderplan in den §§18/19 AO-SF.</p> <p>Jährliche Überprüfung und Aufhebung sind in §17 geregelt. Zuständig für Aufhebung bei LE, SQ und ESE, entscheidet die Schule. Bei Besuch der Sonderschule geschieht der Übergang in Abstimmung zwischen der Sonderschule und der allgemeinen Schule. Die §§18/19 treffen ausführliche Vorgaben zum sonderpädagogischen Förderplan. Wichtig: Beteiligung der Sorgeberechtigten, die zustimmen müssen.</p>	<p>Im Rahmen der zieldifferenten Förderung sind Fächer, die zielgleich unterrichtet werden, auf dem Zeugnis besonders zu kennzeichnen.</p> <p>Da für die Schwerpunkte LE/SQ/ESE an allgemeinen Schulen eine verlässliche Ressource zur Verfügung steht, erfolgt die Feststellung eines sopäd. Förderbedarfs auf der Grundlage einer förderdiagnostischen Beratung und einer Stellungnahme einer Diagnostik- und Beratungslehrkraft des SIBUZ. Sonderpädagogische Förderung wird immer zeitlich befristet. Eine Fortsetzung erfolgt nach erneuter Überprüfung des Bedarfs.</p>	<p>Prävention:</p> <p>Diagnoseförderklassen in der Grundschule (DFK 0–2) (Diagnoseförderklassenverordnung).</p> <p>Kinder steigen ohne Versetzung auf.</p> <p>Mögliche Förderorte: Inklusive Lerngruppen für Lernen an Grundschulen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen • Diagnoseförderlerngruppen an Grundschulen • Familienklassenzimmer • Kleine Schulwerkstatt an Grundschulen • Einzelunterricht • Lerngruppe Sprache <p>Förderschulen für die Schwerpunkte</p> <p>ESE, GG, KME, KR, HK, SE oder Klassen für ESE, wenn keine Förderschule vorhanden.</p> <p>Förderschulen Lernen laufen 2027 aus, Förderschulen Sprache gibt es in MV seit dem 31.07.2020 nicht mehr.</p>

Kriterium	Schleswig-Holstein (SH) ⁶⁹⁾	Thüringen (TH) ⁷⁰⁾	Hessen (HE) ⁷¹⁾	Niedersachsen (NI) ⁷²⁾
Formalia Z. B. landesweite inhaltliche und formale einheitliche Vorgaben – Digitalisierung	Landesweit einheitliche Vorgaben. Keine Hinweise auf Digitalisierung der Verfahren.	Landesweit einheitliche Formal- und Inhaltsvorgaben. Keine Hinweise auf Digitalisierung.	Landesweit einheitliche Formal- und Inhaltsvorgaben. Es stehen sowohl für vorbeugende Maßnahmen als auch für die Unterstützung durch das regionale Beratungs- und Förderzentrum (rBFZ) allgemeinen Schulen als auch zur Feststellung des Anspruches auf sonderpädagogische Förderung umfangreiche Datenpakete mit verpflichtenden und optional zu nutzenden Formularen zur Verfügung.	Sicherung landeseinheitlicher Standards und der Qualität durch die Regionalen Beratungs- und Unterstützungsstellen (RZI). Digitalisierung: Es liegen 12 landesweit einheitliche Word-Formblätter zur Bearbeitung vor, die online über die Regionalen Landesämter für Schule und Bildung abrufbar sind.
Institutionen Z. B. Schulen, Schulaufsichtsbehörden, Regionale Beratungs-, Begleitungs- und Unterstützungsstellen	Förderzentren (Lernen, Geistige Entwicklung, KME, HK, ESE, SQ) nur im GS-Bereich. Landesförderzentren für Sehen und Hören und Kommunikation. Werden präventiv tätig (Beratung und Begleitung allg. Schulen), unterstützen im Gemeinsamen Lernen und leiten das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Schulaufsicht bestätigt und entscheidet. Zieht im Bedarfsfall das Verfahren an sich.	Staatliche Schulämter Mobiler sonderpädagogischer Dienst (beim Schulamt gem. §137b ThürSchuIO) – die darin tätigen Lehrer*innen verfügen über eine Zusatzqualifikation auf der Grundlage des Thüringer Diagnostikkonzepts. • Durchführung der Basisdiagnostik im Rahmen des Feststellungsverfahrens – Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens – Beratung von Eltern und Lehrer*innen Berater*innen für den Gemeinsamen Unterricht (beim Schulamt) Förderschulen bzw. Förderzentren als Beratungs- und Kompetenzzentren für andere Bildungseinrichtungen Landesfachleute für sonderpädagogische Förderung (beim Schulamt abrufbar) Schulpsychologischer Dienst (beim Schulamt)	Alle (!) allgemeinen Schulen und Förderschulen bilden im Dienstbezirk des Staatlichen Schulamtes ein Schulbündnis (inklusives Schulbündnis gem. §52 SchulG HE). Es ist Aufgabe der Förderschulen und der sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentren (als Teil der inklusiven Schulbündnisse), die allgemeinen Schulen bei vorbeugenden Maßnahmen und bei Maßnahmen zur Minderung von Beeinträchtigungen sowie bei der inklusiven Beschulung zu beraten. Es gilt der Grundsatz, dass vorbeugende Maßnahmen Vorrang vor der Feststellung des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung haben (ausführlich dargestellt in §§2–4 VOSB). Sowohl Förderschulen als auch allgemeine Schulen können als sonderpädagogische Förderzentren eingerichtet werden (durch das Kultusministerium im Benehmen mit dem Schulträger). Die sonderpädagogischen Förderzentren stellen den allgemeinen Schulen Förderschullehrkräfte für den inklusiven Unterricht im Rahmen ihres Stellenkontingents zur Verfügung.	RZI Mit ihren Beratungs- und Unterstützungsleistungen stehen sie Schulen, schulischem Personal, Schülerinnen und Schülern, Eltern, Schulträgern und Studienseminaren zur Verfügung. Neben der ortsnahen Beratung ist es Aufgabe der RZI, Entscheidungen zum Einsatz des sonderpädagogischen Personals an Schulen vorzubereiten. RZI organisieren den Einsatz des sonderpädagogischen Personals in der jeweiligen Region, einschließlich der Mobilen Dienste. Weiterhin wirken sie bei der Entscheidung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung mit. Zudem ist es ihre Aufgabe, regionale Inklusionskonzepte zu erarbeiten und zu etablieren. Die RZI sind Teil der Fachbereiche „Inklusive Bildung“ in den Dezernaten 2 der Regionalen Landesämter für Schule und Bildung. Sie sind in allen 47 Landkreisen und kreisfreien Städten eingerichtet. Zum Personal der RZI zählen die RZI-Leitungen sowie unterstützende Verwaltungsfachkräfte. Sie koordinieren u. a. die:



69 Vgl. SoFVO Schleswig-Holstein.

70 Vgl. Thüringer Schulgesetz §§ 7a, 8a, 34, 36, 40 und 53 sowie Thüringer Schulordnung (ThürSchuIO) §§137a–c und 138.

71 Vgl. Hessisches Schulgesetz (SchulG HE), insbesondere §§49–55; Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen (VOSB) aufgrund §§55 und 185 Abs. 1 SchulG HE.

72 Niedersächsisches Schulgesetz (§60 Abs.4); Verordnung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung; RdErl. d. MK v. 01.08.2021.

Kriterium	Schleswig-Holstein (SH) ⁶⁹⁾	Thüringen (TH) ⁷⁰⁾	Hessen (HE) ⁷¹⁾	Niedersachsen (NI) ⁷²⁾
			<p>Die Förderschullehrkräfte des regionalen Beratungs- und Förderzentrums (rBFZ) sind in den Schwerpunkten „LES“ an der allgemeinen Schule tätig.</p> <p>Beratungs- und Förderzentren (BFZ) koordinieren die sonderpädagogischen Angebote und die inklusive Beschulung der Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen in Kooperation mit Förderschulen und außerschulischen Institutionen.</p> <p>Sie sind gegliedert in 24 überregionale und 86 regionale Beratungs- und Förderzentren an 83 Förderschulen, 2 Grund-/Förderschulen und 1 Grund-/Haupt- und Förderschule.</p>	<p>Mobilen Dienste Die Mobilen Dienste bilden die Basis für ein umfangreiches Beratungsangebot für Schülerinnen und Schüler, bei denen präventive Maßnahmen notwendig erscheinen bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen</p> <p>Körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Emotionale und soziale Entwicklung</p> <p>besteht. (Je FSP. 1– 2 Lehrkräfte)</p> <p>Schulleiter*in der allg. Schule</p> <p>Förderkommission</p> <p>Nachgeordnete Schulbehörde</p> <p>2 LK als Gutachter*innen</p> <p>(Die Funktion der vorgeh. Instanzen wird im Zusammenhang mit dem Verfahrensablauf beschrieben; s. u.)</p>
<p>Antragstellung Z. B. Voraussetzungen, präventive Förderung (z. B. RTI); Prozessdiagnostik vs. Statusänderung; Antrag als mögliche Entscheidungsgrundlage; Professionalität der Antragsteller*innen und Gutachter*innen</p>	<p>Einleitung wird von Schule veranlasst oder von Eltern bzw. vollj. Sch. beantragt. Schon ab der Einschulung möglich.</p> <p>Nachweis intensiver individueller Förderung im Vorfeld der Veranlassung des Verfahrens – vor allem bei präventiver Förderung im FSP Lernen müssen alle Möglichkeiten ausgeschöpft werden. Sonderpädagogisches Gutachten wird durch das Förderzentrum gefertigt. Beteiligung und Information der Betroffenen (Erziehungsberechtigte, Schüler*in).</p>	<p>Die Verfahrenseinleitung erfolgt durch die Schule unter Einbeziehung der Eltern. Schulleitung fordert beim Schulamt eine Begutachtung des Mobilen sonderpädagogischen Dienstes an... (§137a ThürSchulO).</p> <p>Kann auch auf Beschluss der Klassenkonferenz unter Beteiligung der EB eingeleitet werden.</p> <p>Förderdiagnostik versteht sich schon im Vorfeld des Feststellungsverfahrens als lern- und entwicklungsprozessbegleitende Diagnostik. In diesem Kontext ist das sonderpädagogische Gutachten als Verlaufsdocumentation dieser Diagnostik zu verstehen.</p>	<p>Bei Anhaltspunkten für einen Anspruch auf sonderpädagogische Förderung beruft Schulleiter*in den Förderausschuss ein.</p> <p>Mitglieder sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulleiter*in • Unterrichtende Lehrkraft der allg. Schule • Lehrkraft des sopäd. BFZ als Vorsitzende(r) i. A. der Schulaufsichtsbehörde • Eltern • Vertr. des Schulträgers • Ggf. weitere beratende Personen 	<p>Schulleiter*in (SL) veranlasst, dass eine Lehrkraft der Schule und ein*e Förderschullehrer*in (an einer öffentlichen Schule) ein Fördergutachten erstellen, wenn (auch vor der Einschulung) Anhaltspunkte bestehen, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> • ein Bedarf an sonderpädagogischer Förderung besteht, • sich ein festgestellter Bedarf an sonderpädagogischer Förderung geändert hat oder • ein solcher Bedarf nicht mehr besteht. <p>Er/sie unterrichtet die Erziehungsberechtigten unverzüglich darüber.</p> <p>Im FSP Lernen kann das Gutachten erst frühestens im 2. Schuljahr und nur bis zum 7. Schuljahr erfolgen.</p>



Kriterium	Schleswig-Holstein (SH) ⁶⁹⁾	Thüringen (TH) ⁷⁰⁾	Hessen (HE) ⁷¹⁾	Niedersachsen (NI) ⁷²⁾
<p>Gutachten-erstellung und Entscheidung Z. B. Form und Organisation der Gutachtenerstellung; Gutachterpool; Personal für Gutachtenerstellung (Sonder- und Allgemeinpädagog*innen); Testverfahren; Transparenz der Prozesse für alle Akteure (auch Eltern); Entscheidungen und Entscheider (auf der Ebene der Schulaufsichtsbehörde)</p> <p>Flexibilisierung</p>	<p>Förderzentrum (§ 4) leitet das Verfahren, fordert ggf. Stellungnahmen anderer Stellen an.</p> <p>Erstellt Gutachten und unterbreitet Vorschläge für Koordinierungsgespräche.</p> <p>Führt Koordinierungsgespräche mit betr. Schulen, Betroffenen und ggf. anderen Fachdiensten.</p> <p>Ziel: einvernehmliche Entscheidung.</p> <p>Bei fehlendem Einvernehmen beruft untere Schulaufsicht den</p> <p>Förderausschuss (§ 6) ein.</p> <p>Vorsitz: SchAB oder benannter/benannte Schulleiter/Schulleiterin,</p> <p>Beteiligte am Verfahren, Schulträger etc.</p> <p>Schulaufsichtsbehörde (§ 7)</p> <p>Entscheidet gem. § 7, ohne noch mal mit EB zu sprechen, über FSP und notwendige Maßnahmen.</p> <p>Über Aufnahme und Zuweisung zu einer Lerngruppe entscheidet Schulleiter*in der infrage kommenden Schule (ggf. Zuweisung durch Schulaufsicht).</p>	<p>Gutachtenerstellung durch den MSD (s. o.)</p> <p>Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, hierzu:</p> <p>Ermittlung der personellen, sächlichen und räumlichen Voraussetzungen</p> <p>Ermittlung des Bedarfs an fachspezifischer Förderung</p> <p>Ermittlung des sonderpädagogischen Schwerpunktes</p> <p>Empfehlung über den Bildungsgang Dabei durchgehende Informationspflicht gegenüber den Eltern</p> <p>Schulamt kann auch Einbindung anderer Personen und Einrichtungen veranlassen.</p> <p>Schulaufsichtsbehörde entscheidet über Schwerpunkt und empfiehlt Erziehungsberechtigten (EB) unter Beteiligung des Schulträgers den nächstgelegenen Lernort im Gemeinsamen Unterricht. EB können auch Besuch der Förderschule wünschen.</p>	<p>Verfahren:</p> <p>SL beauftragt Lehrkraft des BFZ zur Erstellung einer förderdiagnostischen Stellungnahme.</p> <p>Die erstellte Stellungnahme wird mit einer Empfehlung an allg. Schule übermittelt.</p> <p>Einladung an die Mitglieder des Förderausschusses...</p> <p>Entscheidung:</p> <p>a) Einstimmig – SL entscheidet nach Genehmigung durch Schulamt.</p> <p>b) Nicht einstimmig: Schulamt entscheidet im Benehmen mit SL und nach Anhörung der Eltern (ggf. Anforderung eines Gutachtens des BFZ) über Unterstützungsbedarf und Förderort.</p>	<p>Wenn das Fördergutachten vorliegt, gibt SL den Erziehungsberechtigten das Fördergutachten bekannt und bietet ihnen ein Gespräch dazu an.</p> <p>Bei erzieltm Einvernehmen wird das Gutachten an die zust. nachgeordnete Behörde zur Entscheidung weitergeleitet.</p> <p>Besteht kein Einvernehmen (oder wenn dies die Erziehungsberechtigten verlangen), setzt SL eine Förderkommission ein, die der nachgeordneten Schulbehörde eine Entscheidungsempfehlung macht.</p> <p>Die Förderkommission besteht aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • SL oder einer von ihm/ihr beauftragten Lehrkraft, • den Lehrkräften, die das Fördergutachten erstellt haben, • den Erziehungsberechtigten. <p>(Es können weitere Mitglieder berufen werden; z. B. Vertrauensperson der Erziehungsberechtigten – weitere Mitglieder haben kein Stimmrecht).</p> <p>Empfehlung der Förderkommission wird mit evtl. unterschiedlichen Auffassungen der Mitglieder an die nachgeordnete Schulbehörde gesandt, die sodann eine Entscheidung trifft.</p> <p>Bei Vorbereitung und Treffen der Entscheidung sind die RZI mit der Mitwirkung beauftragt. Sie beraten auch die Erziehungsberechtigten zu allen Fragen des Bedarfs an sonderpädagogischer Förderung.</p> <p>Die Erziehungsberechtigten haben die Wahlmöglichkeit zwischen dem Besuch oder dem Verbleib an der allgemeinen Schule und dem Besuch einer Förderschule.</p>



Kriterium	Schleswig-Holstein (SH) ⁶⁹⁾	Thüringen (TH) ⁷⁰⁾	Hessen (HE) ⁷¹⁾	Niedersachsen (NI) ⁷²⁾
Flexibilisierung der Prozesse; Zuordnung zu zieldifferentem Bildungsgang	<p>Zuordnung zum zieldifferenten Bildungsgang durch Schulaufsicht (befristet – jährliche Überprüfung, wird im Förderplan vermerkt).</p> <p>Bei Wechsel des Schwerpunkts bzw. des Förderorts kann bei Einvernehmen auf weiteres sopäd. Gutachten verzichtet werden.</p> <p>Bei Vorliegen der Voraussetzungen kann erster allgemeinbildender Abschluss erworben werden, ohne dass der Förderbedarf zuvor aufgehoben wird.</p>	<p>Zuordnung zum zieldifferenten Bildungsgang durch Schulaufsicht (befristet – jährliche Überprüfung, wird im Förderplan vermerkt).</p> <p>Die Leistungen werden entsprechend §§ 26 und 27 ThürSoFöV bewertet. Erreichen Schüler in einzelnen Bereichen die gleichen Lernziele wie ihre Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, ist dies im Zeugnis in den Bemerkungen zu dokumentieren.</p>	<p>Alle Sch. werden an allg. Schule aufgenommen. Durch Eltern kann unmittelbare Aufnahme in FÖS beantragt werden.</p>	<p>Ziel ist die Heranführung an die Bildungsgänge der Grundschule oder der Hauptschule.</p> <p>Der als „zieldifferent“ bezeichnete Schwerpunkt hat in Niedersachsen kein eigenes Kerncurriculum für den zieldifferenten Bildungsgang Lernen. Die Inhalte und Anforderungen orientieren sich an denen der Grund- und Hauptschule. Im 9. Schuljahrgang können die Schülerinnen und Schüler den sogenannten „Abschluss der Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen“ erreichen. Dieser Abschluss berechtigt zum Übergang in Klasse 10 der Hauptschule. Hier kann bei erfolgreicher Teilnahme am Bildungsgang der sogenannte „Hauptschulabschluss“ erreicht werden (Erste Schulabschluss).</p> <p>Es besteht die Verpflichtung zur fortlaufenden Dokumentation der individuellen Lernentwicklung. Für die Beratung und Fortbildung zur Dokumentation der individuellen Lernentwicklung stehen Fachberaterinnen und Fachberater der Regionalen Landesämter für Schule und Bildung zur Verfügung.</p>
Ressourcen- und Etikettierungsproblematik (Ressourcenvorbehalt)	<p>Förderzentren stellen die personellen Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung in allg. Schulen. Es gibt Förderzentren ohne eigene Schüler*innen und auch an allgemeinen Schulen (z. B. Grundschulen mit zusätzlichem sopäd. Schwerpunkt).</p>	<p>Förderzentren stellen die personellen Ressourcen für die sonderpädagogische Förderung in allg. Schulen.</p> <p>Förderschullehrer können auch an allgemeinen Schulen tätig sein und erteilen dort auch Unterricht in ihren Fächern.</p>	<p>Lehrkräfte LES sind an allg. Schulen tätig. Ansonsten Zuordnung durch rBFZ oder üBFZ durch das Schulamt.</p>	<p>RZI organisieren den Einsatz des sonderpädagogischen Personals in der jeweiligen Region, einschließlich der Mobilen Dienste. Die Anbindung von Stellen für sonderpädagogische Lehrkräfte unmittelbar an allgemeine Schulen ist seit 2019 möglich.</p>

III. Themencluster zu den freien Interviews

<p>I. Verfahrensabläufe – Reibungsverluste</p> <p>a. Antragstellung Form- und Inhaltsvorgaben durch die Schulaufsicht (obere und untere SchA) Kriterien, Elternantrag – Schulantrag – „gemeinsamer Antrag“ Entscheidungswege in der Antragsbearbeitung (Zuständigkeiten) Bearbeitung durch die Schulaufsicht</p> <p>b) <u>Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (BSU)</u> Form- und Inhaltsvorgaben durch die Schulaufsicht Beauftragung der Gutachterinnen und Gutachter (aus dem System bei Schulen des GL?) Beauftragung der Lehrkraft der allgemeinen Schule Modalitäten der Abstimmung unter den Co-Gutachterinnen und Gutachtern Reibungsverluste im Prozess Schulärztliche Gutachten (Kriterien für die Anforderung) Zeitliche Dimension der Bearbeitung (Fristen und deren Einhaltung) Bearbeitung nach Vorlage der Gutachten zur Entscheidung (beteiligte Personen, verwaltungsfachlich/schulfachlich) Digitale Prozessunterstützung</p> <p>II. Möglichkeiten der (rechtssicheren) Verfahrensoptimierung Antragstellung Gutachtenerstellung Entscheidungswege und Entscheidungsgrundlagen Zuständigkeiten (Verwaltung, KOG/IFA/IKO ..., schulfachliche Aufsicht) Flexibilisierung der Entscheidungsgrundlagen (ggf. Verzicht auf Gutachten in „eindeutigen“ Fällen?) Landesweite Vereinheitlichung der Verfahrensabläufe und -vorgaben?</p> <p>III. Grundsätzliche Kritik an der AO-SF – insbesondere im inklusiven Bildungssystem Funktion der AO-SF Feststellungsdiagnostik vs. Prozessdiagnostik – Förderdiagnostik Flexibilisierung von Strukturen, Abläufen und Verantwortlichkeiten auf den versch. Handlungsebenen Transparenz des Verfahrens (insbesondere für Eltern) Zieldifferenter Bildungsgang „Lernen“ an Schulen des GL</p> <p>IV. Möglichkeiten der Digitalisierung und Vereinheitlichung zur Optimierung der Verfahren</p> <p><u>Frage: Wie wirken sich Verfahrensweisen (z. B. in anderen Bundesländern) auf die Zahl der Verfahren aus?</u></p>	<p>Schlüsselbegriffe (nicht unmittelbar der linken Spalte zugeordnet)</p> <p>Professionalisierung/ Kompetenz der Akteure</p> <p>Änderung von Strukturen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bildungsgänge • Entscheidungsträger und Entscheidungsebenen <p>Transparenz</p> <p>Kommunikation</p> <p>Digitalisierung</p> <p>Prozessdiagnostik</p> <p>Durchlässigkeit</p> <p>Migration, Flüchtlingsstatus, Inklusion</p> <p>Beratung, Begleitung (im Vorfeld von Antragstellungen und im Anschluss an Verfahren bzw. anstelle von Verfahren)</p> <p>Vermeidung von Qualitätsverlust</p> <p>Entscheidungskompetenz der Schulaufsicht</p> <p>Jährliche Überprüfung</p> <p>Lösung des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas</p>
---	---

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Teilprojekt 1

Qualitative Analyse der
aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis

Teilprojekt 3

Standards und Kriterien der
Verfahrensabläufe und Begutachtungen

Prof. Dr. Gino Casale,
Bergische Universität Wuppertal

INHALT

Einleitung	130
Vorbemerkungen zum Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (BSU FS ESE)	130
Teilprojekt 1: Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis im BSU FS ESE	132
Datengrundlage und Analysevorgehen	132
Datenauswertung und Ergebnisse	135
Auswertungsschritte	135
Formale Ergebnisse	135
Fazit	140
Teilprojekt 3: Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen bei BSU FS ESE	141
(1) Entwicklung und Vorgabe einer präziseren und umfassenderen Definition des BSU FS ESE für die AO-SF	141
(2) Vorgabe einer Übersicht an zu empfehlenden Testverfahren für den BSU FS ESE	142
(3) Ausbau evidenzbasierter Förder- und Unterstützungsangebote zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen	143
(4) Stärkere Implementation mehrstufiger Förderkonzepte in Klassen allgemeiner Schulen	145
(5) Ausbau und Spezifizierung von Professionalisierungsangeboten für Lehrkräfte	146
Fazit	147
Literatur	148
Anhang	153
Anhang I – Tabellen zu den Fallakten	153
Anhang II – Kriterienkatalog zur Auswertung der Fallakten	154
Anhang III – Leitfaden für die qualitativen Interviews	156
Anhang IV – Übersicht zu möglichen Diagnoseverfahren mit Relevanz im BSU FS ESE	158

Einleitung

In Nordrhein-Westfalen (NRW) besuchten im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 33112 Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (BSU FS ESE) eine Regel- oder Förderschule (KMK, 2022). Die Zahl dieser Gruppe an Schülerinnen und Schülern hat sich seit 2011 um fast 56 % erhöht. Die Tendenz ist steigend (KMK, 2022).

In NRW ist die Grundlage für die Entscheidung über einen BSU FS ESE ein Verfahren zur Feststellung des entsprechenden Förderbedarfs, dessen formal-juristische Rahmenbedingungen in der *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF; MSB-NRW, 2005/2022)* geregelt werden. Im Zentrum dieser Feststellungsverfahren steht ein Gutachten, in dem „Art und Umfang der notwendigen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers“ (AO-SF, §13, Abs. 1; MSB NRW, 2005/2022) dargestellt werden. Diese Gutachten

„nehmen derzeit viel Zeit in Anspruch und binden die Arbeitszeit der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung in der Grundschule in zu hohem Maße“ (MSB-NRW, 2020, S. 56).

Das vorliegende wissenschaftliche Teilgutachten bezieht sich auf die aktuelle Praxis zur Feststellung eines BSU FS ESE in NRW. Es ist eingebettet in einen größeren *wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* (MSB-NRW, 2022, S. 7) und integriert zwei Teilprojekte des Prüfauftrages. In einem Teilprojekt (Teilprojekt 1) wird die *Qualität der aktuellen Feststellungspraxis* wissenschaftlich geprüft. Im anderen Teilprojekt (Teilprojekt 3) werden *Standards und Kriterien zur potenziellen Qualitätsverbesserung* der Feststellungs- und Gutachtenpraxis entwickelt sowie *Hypothesen über zu erwartende Effekte* durch die Umsetzung dieser Empfehlungen abgeleitet. Das vorliegende Gutachten enthält die zentralen Ergebnisse zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung aus diesen beiden Teilprojekten.

Vorbemerkungen zum Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (BSU FS ESE)

Insgesamt 1,3 % aller Schülerinnen und Schüler bundesweit haben einen formal festgestellten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (BSU FS ESE). Gesetzlich besteht ein BSU FS ESE in NRW dann, „wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist“ (AO-SF, §4 Abs. 4; MSB-NRW, 2005/2022). Laut Empfehlungen der

Kultusministerkonferenz (2000) zum *Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung* liegt ein BSU FS ESE bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung vor, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so einschränken, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mithilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können (KMK, 2000).

Während der BSU FS ESE eine schulrechtliche bzw. eine bildungspolitische Kategorie bezeichnet, existieren im wissenschaftlichen Diskurs verschiedene Terminologien zur Bezeichnung der Schülerinnen und Schüler mit einem BSU FS ESE. Zur wissenschaftlichen Benennung der Zielgruppe wird häufig der Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörungen (orig. *emotional and behavioral disorders*) verwendet. Die Definition umfasst Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktion und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnische Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder des Jugendlichen (z. B. schulische Leistungen; soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten) einen negativen Einfluss haben (Forness & Knitzer 1992).

Bei dem Versuch, eine Schnittmenge der verschiedenen Zugänge zu finden, stößt man mindestens auf die folgenden Merkmale, die einen BSU FS ESE charakterisieren:

- ➔ Der Unterstützungsbedarf zeigt sich in der *sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Entwicklung* junger Menschen im schulpflichtigen Alter.
- ➔ Die fokussierten Entwicklungsaspekte weichen von einer *altersbezogenen, kulturellen, ethnischen oder anderen sozialen Norm* ab.
- ➔ Die Normabweichungen dieser Entwicklungsaspekte sind mit *Funktionsbeeinträchtigungen, insbesondere in institutioneller Bildung und Erziehung*, assoziiert.
- ➔ Diese Funktionsbeeinträchtigungen sind durch *Unterstützungsleistungen, die die allgemeine Schule üblicherweise bereithält*, nicht aufhebbar.

Die genannten Merkmale „erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Meßverfahren [sic]“ (Opp 2003, S.509f., zit. Forness & Knitzer 1992) und können nur durch eine gründliche und umfassende Diagnostik erkannt und beurteilt werden.

Schülerinnen und Schüler mit einem BSU FS ESE stellen aus verschiedenen Gründen eine vulnerable Gruppe in schulischen Bildungskontexten dar:

- ➔ Sie werden häufiger von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt und zeigen insgesamt eine verminderte soziale Teilhabe (Blumenthal & Blumenthal, 2021; Crede et al., 2019; Krull et al., 2014; 2018; Huber et al., 2022; Huber & Wilbert, 2012; Schürer, 2020).
- ➔ Sie zeigen schlechtere akademische Selbstkonzepte, d. h. sie trauen sich hinsichtlich ihrer schulischen Leistungsfähigkeit weniger zu (Krull et al., 2014; Hillenbrand & Melzer, 2018; Weber & Freund, 2017).
- ➔ Sie sind mit negativen Einstellungen und ungünstigen Zuschreibungen hinsichtlich der Ursachen ihrer Entwicklungsprobleme durch die Lehrkräfte konfrontiert (Armstrong, 2014; Hind et al., 2019; Øen & Krumsvik, 2022).
- ➔ Sie zeigen insgesamt negative akademische, verhaltensbezogene, soziale, emotionale und nachschulische Entwicklungen bis hin zur Delinquenz, Straffälligkeit und Erwerbslosigkeit im Erwachsenenalter (z. B. Bradley et al., 2008; Farley et al., 2023).

Unter anderem aus diesen Gründen ist eine hochwertige, präventiv ausgerichtete und evidenzbasierte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem BSU FS ESE eine wichtige und verantwortungsvolle schulische Aufgabe. Eine sorgfältige Analyse der Entwicklungslagen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Situation in der Schule sowie der in der allgemeinen Schule bereitgestellten Unterrichts-, Förder- und Unterstützungsmaßnahmen ist dafür eine wichtige Voraussetzung, die im Rahmen der Feststellung eines BSU FS ESE intensiv durchgeführt und dokumentiert werden sollte.

Teilprojekt 1: Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis im BSU FS ESE

Im ersten Teilprojekt wird die aktuelle Gutachten- und Förderplanpraxis für Schülerinnen und Schüler mit einem (vermuteten) BSU FS ESE analysiert und wissenschaftlich bewertet. Die analyseleitenden Fragestellungen dieser Begutachtung ergeben sich zum einen aus der Beauftragung durch das MSB. Zum anderen basieren sie auf den Erkenntnissen aus nationalen (z. B. Stein & Müller, 2017) und internationalen (z. B. Mitchell et al., 2019) fachwissenschaftlichen Diskussionen um den BSU FS ESE bzw. um die schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialen Entwicklungsbeeinträchtigungen. Hier lassen sich vor allem drei wichtige Themenbereiche erkennen: *erstens* die Beschreibung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer sozial-emotionalen Entwicklung; *zweitens* die eingesetzten Methoden, mittels derer diagnostische Informationen gewonnen wurden; *drittens* die Beschreibung der schulischen Situation und die Begründung für ein Erfordernis spezifischer sonderpädagogischer Unterstützung. Daraus wurden folgende Fragestellungen abgeleitet.

- (1) Welche **psychosozialen und kognitiven Entwicklungsprofile** zeigen Schülerinnen und Schüler mit einem BSU FS ESE? Wie wird der **BSU FS ESE operationalisiert**?
- (2) Welche **diagnostischen Instrumente** werden in der Feststellungspraxis eingesetzt und wie wird deren Einsatz begründet?
- (3) Wie wird die **schulische Situation** der Schülerinnen und Schüler beschrieben? Welche **Unterrichts- und Fördermethoden werden in allgemeinen Schulen** angeboten und wie erfolgt der **Einbezug externer Dienste**? Welches **Verständnis individueller Förderung** lässt sich daraus ableiten?

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurden *Falldokumentationen aus 115 Feststellungsverfahren* aus allen Bezirksregierungen in NRW analysiert (Schritt 1). Zudem wurden *qualitative Interviews mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung*, die viel Erfahrung in der Feststellungsdiagnostik für den BSU FS ESE aufweisen, durchgeführt (Schritt 2). Die Ergebnisse aus der Fallaktenanalyse und den Interviews wurden schließlich vor dem Hinter-

grund aktueller *fachwissenschaftlicher Erkenntnisse* bewertet (Schritt 3).

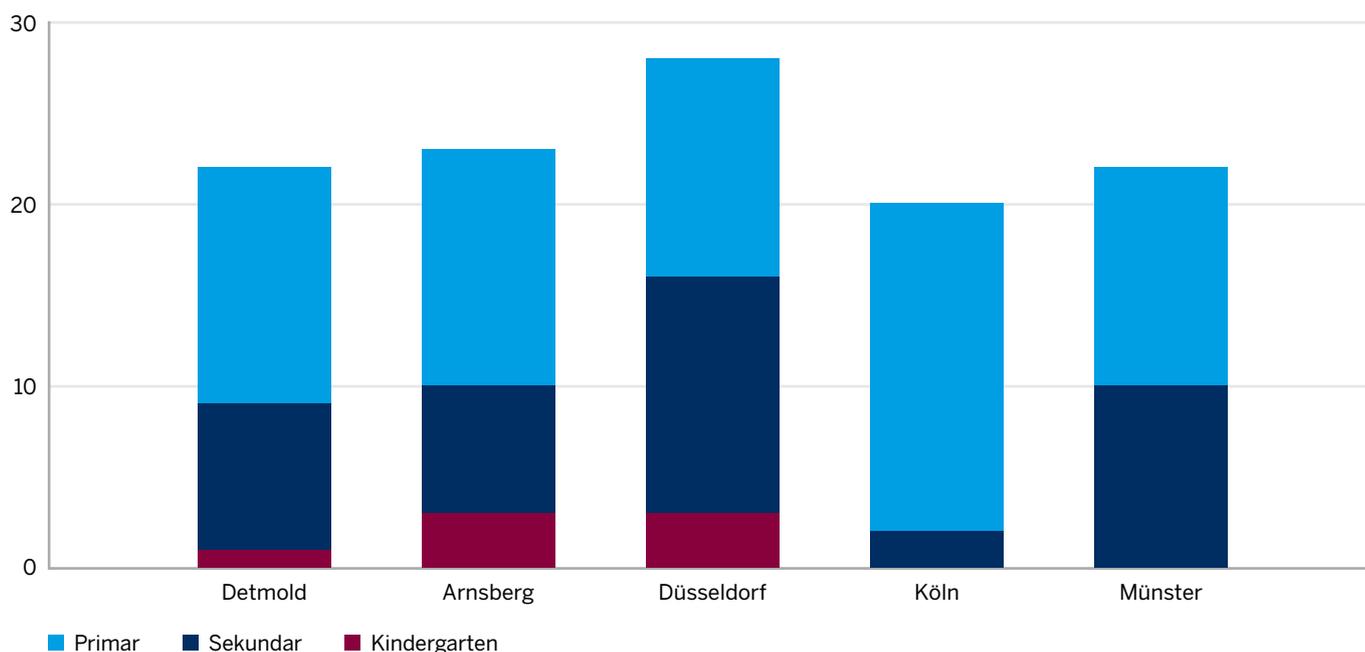
Datengrundlage und Analyseverfahren

Schritt 1: Akten- und Dokumentenanalyse

Insgesamt wurden 115 anonymisierte Fallakten¹⁾ zu Verfahren zur Feststellung eines BSU FS ESE in die Analyse einbezogen. Diese beziehen sich zu 82,5% auf Jungen (n=94). Die Akten berichten über Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe (n=68), in der Sekundarstufe (n=38) sowie in 7 Fällen über Kita-Kinder, die zum Zeitpunkt der Begutachtung kurz vor dem Schuleintritt standen (n=7). Die Fallakten verteilen sich wie folgt über die fünf Bezirksregierungen (siehe auch Abbildung 1).

Aus der *Bezirksregierung Arnsberg* liegen insgesamt 22 Akten vor, von denen 13 von Schülerinnen und Schülern aus der Primarstufe (PS) und 8 von Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe (SEK) stammten. Eine Fallakte bezog sich auf ein Kita-Kind. Aus der *Bezirksregierung Detmold* liegen insgesamt 23 Akten vor, von denen 13 von Schülerinnen und Schülern aus der Primarstufe und 7 von Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe stammten. Drei Fallakten bezogen sich auf Kita-Kinder. Aus der *Bezirksregierung Düsseldorf* liegen insgesamt 28 Akten vor, von denen 12 von Schülerinnen und Schülern aus der Primarstufe und 13 von Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe stammten. Drei Fallakten bezogen sich auf Kita-Kinder. Aus der *Bezirksregierung Köln* liegen insgesamt 20 Akten vor, von denen 18 von Schülerinnen und Schülern aus der Primarstufe und 2 von Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe stammten. Aus der *Bezirksregierung Münster* liegen insgesamt 22 Akten vor, von denen 12 von Schülerinnen und Schülern aus der Pri-

1 Anhang I enthält Tabellen zu den hier genannten Verteilungen.

Abbildung 1: Verteilung der Falldokumentationen nach Bezirksregierungen und Schulstufen

marstufe und 10 von Schülerinnen und Schülern aus der Sekundarstufe stammten.

Die mittlere Verfahrensdauer der hier ausgewerteten Fallakten beträgt etwas mehr als 6 Monate bei einer Standardabweichung von knapp 3 Monaten. Die Falldokumentationen berichten über Verfahrenslängen von 1 Monat bis zu 21 Monaten.

Die Länge der Akten lag im Mittel bei 44,5 Seiten bei einer Streuung von ca. 29 Seiten. Die kürzeste Akte umfasste 5, die längste 130 Seiten. Dies liegt unter anderem daran, dass in den Akten unterschiedliche Dokumente (z. B. schriftliche Korrespondenzen, Arztberichte, Testergebnisse) enthalten waren. Hauptsächlicher Gegenstand der folgenden Analysen waren die reinen Gutachten, die durch die beauftragten Lehrkräfte erstellt wurden. Diese waren in allen Akten enthalten und umfassten im Durchschnitt 12,37 Seiten (SD=5,2; Min=4, Max=37).

Die Anträge auf Feststellung wurden in 82 Fällen von den Eltern (71,3%), in 15 Fällen von der Schule (13%) und in 11 Fällen gemeinsam (9,6%) gestellt. Bei 7 Akten (6,1%) liegt keine Information über die Antragstellung vor.

29 Verfahren wurden vor den Schulschließungen während der Pandemie (bis März 2020) abgeschlossen. 51 Verfahren fanden während der Schulschließungen (03/2020–12/2021) ihren Abschluss. 19 Verfahren wurden nach der Pandemie abgeschlossen (ab Januar 2022).

Insgesamt wurde bei 6 Fällen (ca. 5%) kein BSU FS ESE beschieden. Bei 102 Fällen (ca. 89%) wurde ein BSU FS ESE beschieden. Bei den anderen Akten fehlten in den vorliegenden Unterlagen entsprechende Angaben.

Bei 20 Fallakten (ca. 17,4%) wurde das Feststellungsverfahren vor der Einschulung in die Wege geleitet. Bei 89 Akten (77,5%) ist das Verfahren nach der Einschulung eingeleitet worden.

In 54 Fällen (ca. 53%) wurde die allgemeine Schule bzw. das Gemeinsame Lernen als Förderort empfohlen. Bei 47 Fällen (ca. 46%) wurde die Förderschule empfohlen.²⁾ Damit zeichnen die hier vorliegenden Fallakten ein leicht anderes Bild als die Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen der KMK (2022), die für den Förderschwerpunkt für das Schuljahr 2021/2022 in NRW eine Inklusionsquote von 47% und eine Förderschulbesuchsquote von 53% indizieren.

Schritt 2: Qualitative Interviews mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (N = 28)

In einem zweiten Schritt wurden halbstandardisierte qualitative Interviews mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (n=28, davon 18 weiblich) durchgeführt. Die Interviews zielten darauf ab, die Perspektiven von erfah-

²⁾ Die Berechnung erfolgte auf Basis der Akten mit positiven Entscheidungen und vorliegender Förderortempfehlung (n=101).

renen Praktikerinnen und Praktikern auf den BSU FS ESE sowie die Rezeptions- und Nutzungslogiken in der Feststellungspraxis zu erfassen. Die Interviews wurden entweder persönlich oder per Videokonferenz durchgeführt. Grundlage für die Interviews war ein halbstandardisierter Interviewleitfaden (Anhang III) mit insgesamt 34 inhaltlichen Fragen, die sich auf den BSU FS ESE, das Feststellungsverfahren nach AO-SF sowie auf Optimierungsvorschläge für das Feststellungsverfahren bezogen.

Datenauswertung und Ergebnisse

Auswertungsschritte

Die **Fallakten** wurden kriteriengeleitet ausgewertet. Grundlage für die Auswertung war ein standardisierter Kriterienkatalog (Anhang II) mit 8 Themenbereichen und insgesamt 70 Kriterien:

- 1) Formale Kriterien (21 Kriterien; z. B. Schulstufe, Alter, Geschlecht)
- 2) Anamnese (5 Kriterien; z. B. vorschulische Bildung, Lebensumfeld)
- 3) Lern-, Entwicklungs- und Leistungsstand (12 Kriterien; z. B. sozial-emotionale Kompetenz, Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten)
- 4) Testverfahren (10 Kriterien; z. B. Art des Testverfahrens, Begründung für Nutzung)
- 5) Elterngespräch (5 Kriterien; z. B. beteiligte Personen, Inhalte, Dauer)
- 6) Empfehlungen (4 Kriterien; z. B. Förderort, Förderbedarf)
- 7) Kooperation Lehrkraft der allgemeinen Schule & Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung (8 Kriterien; z. B. Austauschtreffen, Dokumentation)
- 8) Erfüllung der AO-SF-Kriterien (5 Kriterien; z. B. Verschießen vor/Widersetzen der Erziehung, Gefährdung der eigenen Entwicklung oder der Entwicklung der Mitschülerinnen und Mitschüler)

Die Inhalte der Fallakten wurden den einzelnen Kategorien anhand des Codierschemas zugeordnet. Anschließend wurden sie ausgehend von den genannten Fragestellungen analysiert.

Die **Interviews** wurden aufgenommen, transkribiert und mit der Analysesoftware MAXQDA (VERBI Software, 2022) qualitativ-inhaltsanalytisch unter Anwendung eines deduktiven Vorgehens (Mayring, 2022) ausgewertet. Ausgehend von einem deduktiven Codierschema, das die Inhalte des Fragebogens abbildete, wurden die Antworten der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nach inhaltsanalytischen Merkmalen codiert und zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst. Dabei kam zur Zusammenfassung der gebildeten Kategorien unterstützend das KI-basierte Analysetool von MAXQDA zum Einsatz. Die Kategorien wurden dann wiederum zur Beantwortung der zentralen Fragestellungen herangezogen.

Formale Ergebnisse

(1) Welche psychosozialen und kognitiven Entwicklungsprofile zeigen Schülerinnen und Schüler mit einem BSU FS ESE? Wie wird der BSU FS ESE operationalisiert?

Wissenschaftlicher Hintergrund

Schülerinnen und Schüler mit BSU FS ESE zeigen häufig bedeutsame Beeinträchtigungen in kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklungsmerkmalen (Algozzine et al., 2011; Gunter et al., 2000; Hanisch et al., 2023). Empirische Befunde weisen eindeutig auf schlechte akademische, verhaltensbezogene, soziale, emotionale und nachschulische Entwicklungen dieser Zielgruppe hin (z. B. Bradley et al., 2008; Lane et al., 2008; Wagner et al., 2005). Eine häufig genutzte Kategorisierung von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler mit BSU FS ESE bezieht sich auf internalisierende (z. B. Ängste, Depressionen) und externalisierende (z. B. Aggression, Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsprobleme) Verhaltensprobleme (Myschker & Stein, 2018). Zudem lassen sich häufig auch Probleme im akademischen Lernen sowie in der Sprache feststellen (Benner et al., 2002; Börnert-Ringleb et al., 2023).

Im Rahmen der Feststellungsdiagnostik soll überprüft werden, inwiefern bei den betroffenen Schülerinnen und Schülern ein BSU FS ESE nach § 4 der AO-SF vorliegt, d. h. ob „sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist“ (AO-SF, § 4 Abs. 4, MSB-NRW, 2005/2022). Diese formaljuristische Beschreibung des Förderschwerpunktes ist hoch-inferent, d. h. sie weist einen hohen Grad an möglicher subjektiver Interpretation und Schlussfolgerung hinsichtlich ihrer Operationalisierung auf und es ist offen, wie der BSU FS ESE von begutachtenden Personen beschrieben wird. Gleichzeitig kann eine Analyse der Profile der Schülerinnen und Schüler Hinweise darauf liefern, ob die Verteilung sonderpädagogischer Ressourcen populationsgerecht erfolgt.

Ergebnisse der Aktenanalyse

Die Aktenanalyse ergibt, dass der Großteil der Kinder und Jugendlichen (70,3 %) aus Lebenskontexten mit belastenden Familienstrukturen (v. a. Trennung der Eltern, familiäre Konflikte; finanzielle/wirtschaftliche Herausforderungen) stammt. Die Lebenswege sind von sich dynamisch verändernden Wohnsituationen und vielen Umzügen und dementsprechend auch von Veränderungen der sozialen Bezugsgruppen geprägt. Viele Schülerinnen und Schüler (knapp 30 %) haben einen erkennbaren Migrationshintergrund, wobei diese Zahl vorsichtig zu interpretieren ist, da sich vermutlich auch Falldokumentationen ohne erkennbaren Hinweis auf einen Migrationshintergrund auf entsprechende Schülerinnen und Schüler beziehen. Häufig wird bei Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte von Problemen mit der deutschen Sprache berichtet. In vielen Fallakten (65 %) wird von traumatischen Kindheitserfahrungen (Gewalt/Missbrauch/Vernachlässigung, Instabilität und Bindungsproblemen im Elternhaus z. B. durch Drogenkonsum, Psychopathologie von Bezugspersonen oder Trennungen von Bezugspersonen) berichtet. Für knapp die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler wird über mehr als einen Schul- und Klassenwechsel über die üblichen institutionellen Transitionen hinaus sowie über Klassenwiederholungen berichtet.

Bezüglich der kognitiven Entwicklung wird für 54 % der Fälle von einer durchschnittlichen Intelligenz berichtet (IQ-Wert von 85 bis 115). Knapp 29 % der Schülerinnen und Schüler zeigen unterdurchschnittliche kognitive Fertigkeiten (IQ < 85). Ungefähr 5 % aller Fälle liegen in ihrer kognitiven Leistungsfähigkeit über dem Durchschnitt (IQ > 115).

Die sozial-emotionale Kompetenz wird vor allem über Auffälligkeiten im Bereich externalisierender Verhaltensprobleme operationalisiert. Insgesamt 75,7 % aller Schülerinnen und Schüler (n = 87) zeigen laut Dokumentationen externalisierende Verhaltensprobleme. In den Akten wird vor allem über aggressives Verhalten (körperliche und verbale Aggressionen, provozierendes Verhalten, problematische Konfliktlösung), eine geringe Frustrationstoleranz (v. a. Probleme der Selbstregulation und der Impulskontrolle) sowie über Probleme im Umgang mit Regeln und Autoritäten berichtet. Zudem sind in vielen Fällen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme dokumentiert. Vergleichsweise seltener (n = 17, 14,8 %) finden sich in den Fallakten Informationen über internalisierende Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler. Innerhalb dieser Kategorie wird häufig von Beziehungsproblemen und emotionaler Instabilität (z. B. Stimmungsschwankungen oder sozialer Unsicherheit) berichtet. In 10 Falldokumentationen (11,5 %) lassen sich eindeutige Hinweise auf gleichzeitig auftretende externalisierende und internalisierende Verhal-

tensauffälligkeiten erkennen. Die emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler wird in 36,5 % der Fälle (n = 42) berücksichtigt.

Insgesamt wird bei 12,2 % der Schülerinnen und Schüler (n = 14) explizit eine vorliegende diagnostizierte psychische Störung – vor allem hyperkinetische Störungen (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störungen) und Depressionen – berichtet.

Ergebnisse der Interviews

Die Lehrkräfte berichten darüber, dass Schülerinnen und Schüler mit BSU FS ESE massive Verhaltensprobleme zeigen, die die Schülerinnen und Schüler selbst sowie ihre Mitschülerinnen und Mitschüler im schulischen Lernen erheblich beeinträchtigen. Viele Lehrkräfte benennen zudem, dass durch das Verhalten vieler Schülerinnen und Schüler häufig mit einem BSU FS ESE auch eine Selbst- und/oder Fremdgefährdung vorliegt. In nahezu allen Interviews werden familiäre Probleme bzw. Probleme im Elternhaus als starker Einflussfaktor für den BSU FS ESE aufgeführt. In diesem Zusammenhang benennen die befragten Lehrkräfte vor allem fehlende Strukturen, unsichere Bindungserfahrungen sowie Armut als Risikofaktoren.

Aus den qualitativen Interviews geht zudem sehr deutlich hervor, dass die befragten Personen den Förderschwerpunkt als vielschichtig, facettenreich und komplex betrachten. In fast allen Interviews wird der Förderschwerpunkt anhand eines weiten Spektrums an Verhaltensweisen beschrieben, die Kategorisierung in internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme wird recht häufig aufgeführt. Es wird deutlich, dass ein BSU FS ESE nach Meinung der befragten Personen sehr heterogen ist. Mehrere Lehrkräfte betonen die Komplexität und die multifaktorielle Natur des Förderschwerpunkts.

Ein weiteres Merkmal des BSU FS ESE, das in vielen Interviews aufgeführt wird, ist das Kriterium der Ökologie, also dass die Verhaltensprobleme und Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler nicht nur in der Schule, sondern auch in einem außerschulischen Setting wie dem Elternhaus auftreten. Der BSU FS ESE wird dementsprechend als ein Ergebnis aus der Kind-Umfeld-Interaktion betrachtet.

Zusammenfassendes Urteil

Ausgehend von den genannten Befunden lassen sich folgende zentrale Befunde und Schlussfolgerungen ableiten.

1. Für Jungen mit externalisierenden Verhaltensproblemen wird überproportional häufig (> 80) ein BSU FS ESE festgestellt. Empirische Daten zur Auftretenshäufigkeit von

sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen bei Kindern und Jugendlichen zeigen jedoch, dass internalisierende Verhaltensprobleme häufiger als externalisierende Probleme auftreten und dass Mädchen insgesamt ähnlich häufig betroffen sind wie Jungen (Polanczyk et al., 2015). Jungen mit externalisierenden Verhaltensproblemen sind in den Fallakten demnach überrepräsentiert.

2. Im Umkehrschluss wird sowohl für Schülerinnen und Schüler mit internalisierenden Problemen sowie für Mädchen vergleichsweise seltener ein BSU FS ESE festgestellt. Dementsprechend sind diese Gruppen im BSU FS ESE unterrepräsentiert und bekommen nicht die schulische Unterstützung, die sie eigentlich benötigten.
3. Für die meisten Schülerinnen und Schüler wird in den Akten von belastenden Familienstrukturen, zahlreichen Beziehungsabbrüchen und traumatisierenden Kindheitserlebnissen berichtet. Diese Faktoren sind empirisch als Risikofaktoren für die Entwicklung psychosozialer Störungen, die stark mit einem BSU FS ESE assoziiert sind, abgesichert (z. B. McLaughlin et al., 2012). In den meisten Fällen haben wir es demnach mit „eskalierenden“ Bildungs- und Entwicklungsverläufen (Huber & Grosche, 2012, S. 313) im Sinne des Wait-to-Fail-Prinzips zu tun. Diese könnten über eine sichere und stabile schulische Lernumgebung sowie frühzeitige präventive Hilfen in der allgemeinen Schule abgemildert werden.
4. Mindestens jede dritte Schülerin bzw. jeder dritte Schüler hat einen Migrationshintergrund bzw. unterschiedliche kulturelle und ethnische Hintergründe. Dieser Wert liegt deutlich unter dem Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte in allgemeinbildenden Schulen in NRW im Schuljahr 2021/2022 (42,7%). Aufgrund unklarer Angaben in den Fallakten könnte die tatsächliche Zahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im BSU FS ESE entsprechend höher sein. Eine Überrepräsentation dieser Gruppe ist in den vorliegenden Daten jedenfalls nicht zu erkennen.
5. Der BSU FS ESE wird überwiegend durch beobachtbare, überwiegend externalisierende und soziale Verhaltensweisen, die sich negativ im Kontext Schule auswirken, operationalisiert. Internalisierende Verhaltensprobleme und emotionale Entwicklungsmerkmale werden seltener berücksichtigt.
6. Die berichteten Verhaltensprobleme werden überwiegend auf den schulischen Kontext bezogen. Das wissenschaftlich wichtige Diagnosekriterium der Ökologie (Probleme treten in mind. zwei Kontexten auf) wird zumeist nicht beachtet. Dieser Befund ist möglicherweise konform zur Vorgabe in der AO-SF. Bedenklich ist allerdings, dass dadurch nicht auszuschließen ist, dass die berichteten Probleme möglicherweise durch den Schulkontext (Kompetenz der Lehrkraft, angebotene

Fördermethoden) verursacht wurden und durch niederschwellige und ressourcenschonende Veränderungen verringert werden könnten.

(2) Welche diagnostischen Instrumente werden in der Feststellungspraxis eingesetzt und wie wird deren Einsatz begründet?

Wissenschaftlicher Hintergrund

In der sonderpädagogischen Diagnostik haben sich verschiedene Methoden etabliert, die für die Feststellung eines BSU FS ESE sowie die damit verbundene Förderplanung in Schulen relevant sind und Verwendung finden (sollten) (siehe auch Bundschuh & Winkler, 2014; Casale et al., 2015; Hillenbrand, 2008). Grundsätzlich wird zwischen vorwissenschaftlich-intuitiven und wissenschaftlich begründeten Verfahren unterschieden, wobei letztere auf ihre Tauglichkeit hin überprüft wurden und diese Überprüfung mehr oder minder bestanden haben. Vorwissenschaftlich-intuitive Verfahren umfassen hauptsächlich unsystematische Alltagsbeobachtungen und Hospitationen oder auch unstandardisierte Gesprächsmethoden. Die Verfahren lassen sich in sieben Hauptkategorien unterteilen (Casale et al., 2015):

1. Gesprächsmethoden/Interviewverfahren, die standardisiert, semistrukturiert oder unstrukturiert sein können;
2. Beobachtungsverfahren, zu denen sowohl systematische als auch unsystematische Verhaltensbeobachtungen gehören;
3. Beurteilungsverfahren, einschließlich Verhaltensbeurteilungen wie Ratingskalen;
4. Testverfahren;
5. Lern- und entwicklungsbegleitende Verlaufsdagnostik und curriculumbasierte Testverfahren;
6. Dokumentenanalysen, beispielsweise durch die Analyse von Portfolios oder Tagebüchern;
7. Alltagsbeobachtungen.

Wissenschaftlich ist zu konstatieren, dass besonders unstrukturierte und wenig standardisierte Ansätze eine vergleichsweise geringe Testgüte aufweisen (Casale et al., 2015). Im Gegensatz dazu sind systematische Verhaltensbeobachtungen, Verhaltensbeurteilungen durch Rating-skalen sowie standardisierte Testinstrumente in der Regel wissenschaftlich überprüft und dementsprechend evidenzbasiert. Grundsätzlich ist zu sagen, dass die psychometrische Qualität eines Tests (d. h. die Erfüllung der Testgütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität) mit seinem Strukturierungsgrad steigt, der diagnostische Wert allerdings entscheidend vom Kontext des Einsatzes sowie von

der Kontextualisierung der Befunde abhängt (De Los Reyes et al., 2022; Kane, 2013). Eine Analyse der in den Begutachtungen verwendeten diagnostischen Methoden liefert demnach Hinweise auf die Validität der Ergebnisse sowie deren Interpretationen und damit letztlich auch auf die Güte der Entscheidung im Feststellungsverfahren.

Ergebnisse aus den Fallakten

Die in den Fallakten berichteten testdiagnostischen Befunde stammen zu 36,5% von externen Fachstellen (z. B. Fachärzten, Sozialpsychiatrischen Zentren, Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) und zu 63,5% aus diagnostischen Instrumenten, die von den zur Begutachtung bestellten Lehrkräften umgesetzt bzw. administriert wurden.

Während die externen Fachdienste überwiegend standardisierte und z. T. hoch spezialisierte Testverfahren verwenden (z. B. Testbatterien zur Erfassung der kognitiven Performanz), setzen die Lehrkräfte vor allem Schulleistungstests, Verhaltensscreenings und Beobachtungen zur Informationsgewinnung ein. Die eingesetzten Verfahren haben häufig einen psychopathologischen Fokus und sind weniger auf die Erfassung schulbezogener Verhaltensweisen und Funktionsbeeinträchtigungen ausgerichtet. In über 90% der Fälle stammen die Ergebnisse aus Beurteilungen von nur einer Person (sehr häufig: Lehrkräfte der allgemeinen Schule), was die Objektivität der Befunde und die Kontextualisierung der Daten einschränkt. Zudem handelt es sich bei den genannten Beurteilungsverfahren um Breitband-Screenings, die i. d. R. präventiv zur frühzeitigen Erkennung von Verhaltensproblemen und weniger zur statusdiagnostischen Abklärung eines BSU FS ES eingesetzt werden sollten.

In vielen Dokumentationen (ca. 21%) wird von einer Verhaltens- und Unterrichtsbeobachtung berichtet, die aber größtenteils frei erfolgt.

In mehr als der Hälfte der Verfahren (bei ca. 58%) wurde zudem eine Diagnostik kognitiver Funktionen (Intelligenztestung) vorgenommen, die jedoch ausgehend von den Fallbeschreibungen nur bei knapp 29% der Schülerinnen und Schüler indiziert wäre. Die Durchführung des Intelligenztests wurde in 46,2% der Fälle von den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und in den anderen Fällen durch einen externen Fachdienst geleitet.

In ca. 21% der Fallakten findet sich kein Hinweis auf den Einsatz eines standardisierten Testverfahrens.

In keiner Fallakte findet sich ein Hinweis auf eingesetzte Verfahren zur lern- und entwicklungsbegleitenden Verlaufs- bzw. Prozessdiagnostik.

Ergebnisse aus den Interviews

Die Lehrkräfte berichten davon, dass in der Feststellungsdiagnostik überwiegend informelle diagnostische Instrumente zum Einsatz kommen. Hier werden vor allem Unterrichtshospitationen und Anamnesegespräche mit Eltern und Lehrkräften bzw. Erzieherinnen und Erziehern genannt.

Bezüglich des Einsatzes standardisierter Testverfahren berichten die Lehrkräfte davon, dass Intelligenztests, Verhaltensbeobachtungen und Verhaltensbeurteilungen mit Ratingskalen besonders häufig zum Einsatz kommen. Testverfahren zur Untersuchung der sozial-emotionalen Kompetenz und ihrer Teilkompetenzen werden vergleichsweise weniger genutzt.

Zusammenfassendes Urteil

1. Insgesamt werden diagnostische Befunde von den begutachtenden Lehrkräften und von externen Fachstellen, wie Fachärzten, in den Begutachtungsprozess einbezogen. Die Lehrkräfte verwenden dabei eher schulbezogene Erhebungsverfahren, wohingegen die Fachstellen zumeist sehr spezialisierte Methoden einsetzen.
2. Zur Erfassung emotional-sozialer Entwicklungsaspekte setzen die Lehrkräfte sehr häufig Verhaltensscreenings ein. Diese sind allerdings konzeptionell präventiv ausgerichtet und geben einen ersten sehr allgemeinen Eindruck von möglicherweise vorliegenden emotional-sozialen Entwicklungsproblemen. Sie eignen sich daher nur begrenzt für die Feststellungsdiagnostik.
3. Viele der eingesetzten Beurteilungen haben einen psychopathologischen Fokus und sind nicht notwendigerweise schulbezogen.
4. In den meisten Fällen wird das Verhalten nur von einer Person (i. d. R. der Lehrkraft der allgemeinen Schule) beurteilt. Dies birgt die Gefahr subjektiver Verzerrungen, zumal Lehrkräfte dazu neigen, das Problemverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler zu überschätzen. Zudem verhindert eine einseitige Problemsicht die Kontextualisierung der Verhaltensprobleme, die für eine umfassende Kind-Umwelt-Analyse erforderlich wäre. Insbesondere bei internalisierenden Verhaltensproblemen fehlt hier auch die Perspektive der Schülerinnen und Schüler.
5. Unterrichtsbeobachtungen bzw. Hospitationen werden ebenfalls häufig umgesetzt, allerdings erfolgen sie in den meisten Fällen frei und unstandardisiert. Dieses Vorgehen ist extrem anfällig für diagnostische Fehler, z. B. für Über-/Unterschätzung bestimmter Verhaltensweisen oder auch den Einfluss von Stereotypen bzw. Vorurteilen.
6. Intelligenzdiagnostik wird in vielen Fällen häufig ohne direkt erkennbare Notwendigkeit durchgeführt. Mit Blick

auf die belastende Testsituation für Schülerinnen und Schüler sowie den enormen Vor- und Nachbereitungsaufwand der Lehrkräfte ist dieses Vorgehen fragwürdig.

7. Lern- und entwicklungsbegleitende Verlaufsdiagnostik wird in der Feststellungspraxis nicht berücksichtigt. Dies ist als Hinweis auf eine stark statusdiagnostische Ausrichtung der Feststellungsverfahren zu werten.

(3) Wie wird die schulische Situation der Schülerinnen und Schüler beschrieben? Welche Unterrichts- und Fördermethoden werden in allgemeinen Schulen angeboten und wie erfolgt der Einbezug externer Dienste? Welches Verständnis individueller Förderung lässt sich daraus ableiten?

Wissenschaftlicher Hintergrund

Im Feststellungsverfahren nach AO-SF ist nachzuweisen, dass das Kind oder der Jugendliche „im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann“ (§4 Abs. 4 AO-SF; MSB-NRW, 2005/2022). Dementsprechend sind unter anderem die in der Arbeit mit der Schülerin oder dem Schüler im Regelunterricht eingesetzten Methoden zu dokumentieren und im Gutachten aufzuführen. Darüber hinaus ergibt sich aus §1, Absatz 1 im Schulgesetz NRW das Recht jedes Schülers und jeder Schülerin auf individuelle Förderung im Unterricht. Eine notwendige (aber nicht hinreichende) Bedingung für die Feststellung eines BSU FS ESE ist somit, dass Konzepte individueller Förderung im Unterricht der allgemeinen Schulen für die Schülerinnen und Schüler eingesetzt wurden, jedoch nicht erfolgreich waren.

Die Umsetzung individueller Förderung im Regelunterricht wird fachwissenschaftlich breit und multidisziplinär erforscht. In einer Übersichtsarbeit integriert Dumont (2018) verschiedene Konzepte zu individueller Förderung im Unterricht zu einer Gesamtunterrichtsstrategie und betont vor allem die grundlegende Bedeutsamkeit des adaptiven Unterrichtens (also der kontinuierlichen Anpassung des Unterrichtsangebots an die individuellen Lernvoraussetzungen einzelner Schülerinnen und Schüler), für das es auch Spezifizierungen für Schülerinnen und Schüler mit einem BSU FS ESE gibt (Casale et al., 2023; Leidig et al., 2020; Stein & Stein, 2014). Empirische Wirksamkeitsnachweise von Unterrichtsmethoden und Förderkonzepten für Schülerinnen und Schülern mit BSU FS ESE liegen insbesondere für manualisierte Trainingsprogramme (siehe z. B. Durlak et al., 2022; Hövel, Rietz & Hennemann, 2019), operante Techniken (z. B. Kontingenzmanagement oder Feed-

backsysteme; z. B. Ennis et al., 2020), effektive Klassenführung (z. B. Leidig et al., 2022; Maggin et al., 2015) oder kooperative bzw. tutorielle Lernverfahren (Mundelsee & Jurkowski, 2021; Spilles & Leidig, 2020) vor. Allerdings sind die evidenzbasierten Fördermethoden den Lehrkräften häufig unbekannt und werden dementsprechend nicht systematisch genutzt (Abramczyk & Jurkowski, 2020).

Ergebnisse aus den Fallakten

In 79,8% der Akten (n=91) lassen sich explizite Hinweise auf die Dokumentation bisheriger Förder- und Unterrichtsmethoden in der allgemeinen Schule finden; in den anderen Akten werden diesbezüglich keine Informationen zur Verfügung gestellt. Die Analyse der Fallakten zeigt, dass für die betroffenen Schülerinnen und Schüler evidenzbasierte Unterrichts- und Fördermethoden nur sehr selten eingesetzt werden. Über operante Methoden wird in 26,4% der Fälle berichtet; Methoden des effektiven Classroom Management lassen sich in 6,4% der Akten erkennen. Manualisierte Förderprogramme und Trainings wurden in 3,3% der Fälle eingesetzt. Im überwiegenden Teil der Falldokumentationen (45,7%) wird über Methoden berichtet, deren wissenschaftliche Evidenz zur Wirksamkeit für Schülerinnen und Schüler mit einem BSU FS ESE vergleichsweise gering ist, z. B. individuelle Gespräche, Ausschlusspraktiken oder zusätzliche Betreuungsangebote. Ebenfalls vergleichsweise häufig wird von Unterrichts Anpassungen durch Differenzierung berichtet, die aber aufgrund fehlender Detailinformationen zu den konkreten Modifikationen nicht abschließend beurteilt werden können. Zudem wird in einigen Fällen von therapeutischen Angeboten sowie bereits erfolgter sonderpädagogischer Unterstützung durch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung berichtet.

Eine systematische Überprüfung des Unterrichts- und Fördererfolgs, z. B. anhand verlaufsdiagnostischer Methoden, erfolgt nicht. Die Beurteilung des Fördererfolgs beruht ausschließlich auf Angaben der Lehrkräfte.

In den Fallakten wird auch über den Einbezug externer Dienste in der Arbeit mit der Schülerin oder dem Schüler vor der Antragstellung berichtet. Am häufigsten wurde von den Schülerinnen und Schülern demnach Ergotherapie in Anspruch genommen. Der Einbezug des Jugendamtes bzw. sozialpädagogischer Dienste wird ebenfalls vergleichsweise häufig erwähnt. Überraschend selten berichten die Lehrkräfte vom Einbezug (schul-)psychologischer oder auch psychotherapeutischer Dienste, deren Angebote i. d. R. sehr gut zu den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit BSU FS ESE passen.

Zusammenfassendes Urteil

1. In über 20 % der Fallakten erfolgt die eigentlich notwendige Beschreibung der bisherigen Unterrichts- und Fördermethoden nicht.
2. Es besteht eine Diskrepanz zwischen wissenschaftlich erprobten (evidenzbasierten) Unterrichts- und Förderangeboten und deren Implementation in der Praxis. Insbesondere sozial-emotionale Kompetenzprogramme und/oder kooperative Lernformen werden nicht eingesetzt.
3. Die Beschreibungen der bisherigen eingesetzten Unterrichts- und Fördermethoden weisen auf ein Verständnis von individueller Förderung hin, das insbesondere auf (zusätzlicher) pädagogischer Zuwendung durch mehr Gespräche oder Einzelförderung und weniger auf dem systematischen Einsatz wirksamer Unterrichts- und Fördermethoden zur Herstellung der Passung zwischen Förderung und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler (i. S. einer adaptiven individuellen Förderung) basiert.
4. Eine systematische Überprüfung des Unterrichts- und Fördererfolgs z. B. anhand verlaufdiagnostischer Methoden, die einem adaptiven Verständnis von individueller Förderung inhärent ist, ist nicht zu erkennen.
5. Die benannten externen Dienste werden vergleichsweise selten schulbezogen eingesetzt. Die Integration schulpsychologischer/psychotherapeutischer Dienste erfolgt verhältnismäßig selten.

Fazit

Die Ergebnisse der Qualitätsanalyse zeigen, dass bestimmte Gruppen unter Schülerinnen und Schülern mit BSU FS ESE über- bzw. unterrepräsentiert sind, dass in der Gutachtenerstellung von den Lehrkräften nur in unzureichendem Maße standardisierte und wissenschaftlich überprüfte Diagnoseverfahren genutzt werden und dass individuelle Förderung stärker über personelle Zuwendung oder Gespräche und weniger über die Herstellung der Passung von evidenzbasiertem Fördermaterial mit den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler (i. S. v. Adaptivität) umgesetzt wird. Diese Befunde deuten auf mindestens drei Bildungsungerechtigkeiten: Erstens werden die überrepräsentierten Gruppen einem unnötigen, erhöhten Stigmatisierungs- und Ausgrenzungsrisiko ausgesetzt. Den unterrepräsentierten Gruppen hingegen wird die ihnen zustehende zusätzliche sonderpädagogische Unterstützung vorenthalten. Zweitens sind viele der in den Gutachten berichteten diagnostischen Befunde nicht aussagekräftig, sodass viele der Entscheidungen über einen BSU FS ESE möglicherweise auf Fehldiagnosen beruhen. Drittens wird vielen Schülerinnen und Schülern in Klassen der allgemeinen Schule keine wirksame individuelle Förderung

zuteil, die, wenn sie in den betrachteten Fällen erfolgt wäre, möglicherweise die Entstehung eines BSU FS ESE hätte vermeiden können.

Wenngleich die Ergebnisse der Analysen ernüchternd ausfallen, sind sie gleichzeitig auch eine Chance, um Veränderungen anzustoßen und wissenschaftlich fundierte Veränderungen zu implementieren. Alle hier identifizierten Probleme sind nicht neu und z. T. schon seit mehreren Jahrzehnten auch in der wissenschaftlichen Diskussion bekannt. Dementsprechend existieren auch bereits wissenschaftliche Vorschläge zur Lösung dieser Probleme, auf deren Basis im Folgenden Standards und Kriterien für Verfahrensabläufe abgeleitet werden.

Teilprojekt 3: Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen bei BSU FS ESE

Im zweiten Teilprojekt wurden ausgehend von den Ergebnissen aus Teilprojekt 1 Ideen für Standards und Kriterien für die Verfahrensabläufe und Begutachtungen eines BSU FS ESE abgeleitet. Diese zielen vor allem auf eine höhere Objektivierbarkeit und Verschlankung der Verfahren bei gleichzeitig verbesserter Qualität der Förder- und Unterrichtsangebote der Schülerinnen und Schüler ab. Auf Basis der Vorschläge können Hypothesen über mögliche Veränderungen im Schulsystem abgeleitet werden. Im Folgenden sollen fünf zentrale Standards und Kriterien empfohlen und Annahmen über zu erwartende Effekte bei Implementation dieser Standards formuliert werden. Die Empfehlungen lauten:

- (1) Entwicklung und Vorgabe einer präziseren und umfassenderen Definition des BSU FS ESE in die AO-SF
- (2) Vorgabe einer Übersicht über zu empfehlende Testverfahren für den FS ESE
- (3) Ausbau evidenzbasierter Förder- und Unterstützungsangebote zur schulischen Prävention von BSU FS ESE
- (4) Implementation mehrstufiger Förderkonzepte in Klassen allgemeiner Schulen
- (1) Ausbau und Spezifizierung von Professionalisierungsangeboten für Lehrkräfte

Die Empfehlungen beziehen sich spezifisch auf den BSU FS ESE. In einem gemeinsamen Gutachten aller Teilprojekte werden darüber hinaus zusätzlich Empfehlungen für die Feststellungspraxis insgesamt aufgeführt, die demnach auch für den BSU FS ESE relevant sind und die mit den hier ausgesprochenen Vorschlägen integriert werden müssen.

(1) Entwicklung und Vorgabe einer präziseren und umfassenderen Definition des BSU FS ESE für die AO-SF

Die Feststellungspraxis ist stark mit den zugrunde gelegten Definitionen und Eignungskriterien verbunden.

Die in § 4 Abs. 4 der AO-SF vorgegebene Definition zum Vorliegen eines BSU FS ESE ist sehr eng, nicht präzise und uneindeutig hinsichtlich der erforderlichen Kriterien für eine positive Entscheidung über den Förderbedarf. Sie bezieht sich nur oberflächlich auf Beeinträchtigungen in Schule und Unterricht. Zudem werden kulturelle und ethnische Normen für die Beurteilung des Förderbedarfs nicht berücksichtigt.

Eine objektive Definition des BSU FS ESE sollte möglichst umfassend und präzise sein, den schulischen Kontext angemessen berücksichtigen und die Bedeutsamkeit kultureller und ethnischer Normen in einer globalisierten Migrationsgesellschaft anerkennen. Aus wissenschaftlicher Perspektive erfüllt der bereits genannte Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörung (Forness & Knitzer, 1992; Hennemann & Casale, 2020; Opp, 1998) diese Kriterien am ehesten. In Anlehnung an die darunter gefassten Kriterien und ohne eine psychische Störung mit einem BSU FS ESE gleichzusetzen, wird folgende Definition für einen BSU FS ESE vorgeschlagen:

Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (BSU FS ESE) ist dann anzunehmen, wenn die folgenden Kriterien erfüllt sind:

1. *Das betroffene Kind zeigt in der Schule soziale, verhaltensbezogene oder emotionale Reaktionen, die von den altersbezogenen, kulturabhängigen und ethnischen Normen signifikant abweichen.*
2. *Diese Abweichungen beeinträchtigen die schulische Entwicklung des Kindes in mindestens einem der folgenden Bereiche:*
 - a. *den akademischen Leistungen;*
 - b. *der sozialen Kompetenz;*
 - c. *der sozialen Integration in der Klasse bzw. Schule;*
 - d. *der persönlichen Kompetenz.*
3. *Es handelt sich nicht um Reaktionen, die aufgrund belastender Lebensereignisse nur kurzfristig zu erwarten sind.*
4. *Die genannten Abweichungen zeigen sich in mindestens zwei unterschiedlichen Kontexten, wovon einer die Schule sein muss.*
5. *Bisherige Interventionen in der allgemeinen Schulbildung haben beim betroffenen Kind nicht den*

gewünschten Erfolg erzielt oder es wird angenommen, dass sie voraussichtlich nicht wirksam sein werden.

Es kann vorkommen, dass ein BSU FS ESE gleichzeitig mit anderen Unterstützungsbedarfen auftritt, z. B. im Lernen oder in der Sprache.

Die genannte Definition ist präzise, umfassend und niedriginferent. Sie hätte die folgenden direkten Implikationen für die Feststellungspraxis.

- ➔ Erstens wäre über evidenzbasierte Instrumente diagnostisch zu prüfen, ob und wie stark soziale, verhaltensbezogene oder emotionale Merkmale von Schülerinnen und Schülern von kulturellen und ethnischen Normen abweichen.
- ➔ Zweitens wäre ein negativer Einfluss dieser Normabweichungen auf Bildungs- und Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler nachzuweisen (z. B. über Unterrichtsbeobachtungen, soziometrische Befunde oder Schulleistungstest).
- ➔ Drittens müssten temporäre, kurzfristig stressinduzierte Reaktionen (wie z. B. die Trennung der Eltern) als ursächlich für die Probleme ausgeschlossen werden (z. B. über Prozess- und Verlaufsdagnostik).
- ➔ Viertens müsste nachgewiesen werden, dass die Normabweichungen in mind. zwei Kontexten auftreten, von denen einer die Schule ist (z. B. über Multi-Informanten-Erhebungen).
- ➔ Fünftens wäre nachzuweisen, dass bereits direkte, evidenzbasierte Interventionen implementiert wurden und dass diese nicht erfolgreich waren (z. B. über Prozess- und Verlaufsdagnostik oder Implementationstagebücher).

Zu erwartende Effekte

Diese Definition und ihre Berücksichtigung, z. B. durch die genannten Zugänge, wäre klarer, umfassender, schulbezogener und würde kulturelle oder ethnische Normen berücksichtigen. Dies würde vermutlich die Über- bzw. Unterrepräsentationen bestimmter Typen von Beeinträchtigungen oder bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern verringern. Gleichzeitig würde eine präzise Definition einschließlich der damit verbundenen Prüfkriterien den Lehrkräften mehr Sicherheit und Orientierung in der Begutachtung bieten. Die vorgeschlagene Definition würde zudem die Rechenschaftspflicht der Lehrkräfte zu ausbleibenden Förder- und Unterrichtserfolgen in Klassen allgemeiner Schulen erhöhen, was zu einer hochwertigen Förderung in allgemeinen Schulen sowie zu einer frühzeitigeren Identifikation und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit Problemen in der sozial-emotionalen Entwicklung führen könnte.

(2) Vorgabe einer Übersicht über zu empfehlende Testverfahren für den BSU FS ESE

Auf dem Markt existieren unzählige Diagnoseverfahren, die sich hinsichtlich ihrer Güte erheblich unterscheiden. Wissenschaftlich lassen sich diagnostische Instrumente dann empfehlen, wenn ihre psychometrische Tauglichkeit (v. a. Reliabilität, Validität, Objektivität) positiv geprüft wurde. Die psychometrische Tauglichkeit eines diagnostischen Instruments ist jedoch nur eine notwendige und noch keine hinreichende Bedingung für seinen Einsatz. Diagnostische Verfahren müssen auch für die jeweilige diagnostische Fragestellung sinnvoll sein. Je nach Einsatz und Kontext ist ihre kulturelle und sprachliche Fairness für die jeweiligen Zielgruppen nachzuweisen. Für Lehrkräfte ist es nahezu unmöglich, alle potenziellen Testverfahren für den Einsatz in der Feststellungspraxis zu kennen und hinsichtlich ihres Nutzens für spezifische Fragestellungen zu beurteilen. Hier könnte eine Vorgabe zu empfohlenen Testverfahren für verschiedene Einsatzzwecke (z. B. in Form einer Handreichung und/oder Datenbank) hilfreich sein. Anhang IV enthält eine erste Übersicht, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt und erweitert sowie stetig aktualisiert werden müsste.

Zudem sollten vorhandene testdiagnostische Befunde, die von externen Fachstellen erhoben wurden (z. B. Fachärzte oder Sozialpsychiatrische Zentren), von den begutachtenden Lehrkräften gezielt und schulbezogen in den Begutachtungsprozess integriert werden. Lehrkräfte könnten sich dann auf die Erhebung der folgenden diagnostischen Informationen konzentrieren.

Obligatorisch sollten sein:

- ➔ standardisierte, anamnesegeleitete Verhaltensbeobachtungen im Unterricht und in mindestens einer außerunterrichtlichen Situation;
- ➔ Verhaltensbeurteilungen der sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Situation durch Lehrkraft, Schülerin oder Schüler und Eltern. Dies ermöglicht eine Kontextualisierung der Daten sowie die Berücksichtigung der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler.

Je nach Fallsituation könnten darüber hinaus sinnvoll sein:

- ➔ Entwicklungstests (z. B. Kognition, Emotionsregulation, exekutive Funktionen)
- ➔ Schulleistungstests
- ➔ Verfahren zur Analyse sozialer Interaktionen und Beziehungen

- Funktionale Verhaltensanalysen zur Identifikation der Ursachen eines Problemverhaltens

Zu erwartende Effekte

Die Verwendung wissenschaftlich geprüfter diagnostischer Instrumente mit nachgewiesener psychometrischer Tauglichkeit würde die Qualität, Zuverlässigkeit und Validität diagnostischer Einschätzungen verbessern. Mit einer Empfehlungshandreichung oder einer Datenbank mit Testverfahren für verschiedene Zwecke könnten Lehrkräfte leichter geeignete Instrumente für ihre spezifische Fragestellung auswählen. Dies würde Zeit sparen und gleichzeitig die Relevanz der gesammelten Daten erhöhen. Durch den verbindlichen Einsatz standardisierter Verhaltensbeobachtungen und Verhaltensbeurteilungen aus verschiedenen Perspektiven (Lehrkraft, Schülerin oder Schüler, Eltern) wird eine umfassende und kontextbezogene Datenbasis geschaffen. Dies fördert ein umfassendes Verständnis der Schülerin bzw. des Schülers und der Situation in der Schule und außerhalb. Durch zusätzliche Verfahren (Entwicklungstests, Schulleistungstests, Beziehungs- und Interaktionsanalysen, funktionale Verhaltensanalysen) können tiefere Einblicke in die Persönlichkeit und schulische Situation der Schülerin bzw. des Schülers gewonnen werden. Dies kann helfen, spezifische Ursachen von Problemen zu identifizieren und wirksame Förderung zu planen. Die Einbeziehung der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler sorgt dafür, dass ihre Perspektive und ihre eigenen Einschätzungen berücksichtigt werden, was die Akzeptanz diagnostischer Ergebnisse und empfohlener Fördermethoden bei Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern erhöhen kann. Durch klare Vorgaben und Erwartungen wird eine konsistentere und standardisierte Vorgehensweise in der diagnostischen Feststellungspraxis gewährleistet. Dies könnte auch den Austausch und die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen am Begutachtungsprozess beteiligten Personen erleichtern. Der Einbezug von bereits vorhandenen testdiagnostischen Befunden aus externen Fachstellen würde zudem zeitlich entlasten.

(3) Ausbau evidenzbasierter Förder- und Unterstützungsangebote zur Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Methoden zur Prävention von sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen können wirksam die

sozial-emotionale Kompetenz und das prosoziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler verbessern (Durlak et al., 2011; 2022), externalisierende wie internalisierende Verhaltensprobleme und Stress reduzieren (Beelmann & Lösel, 2021; Caldwell et al., 2021; Healy et al., 2020; Šouláková et al., 2019) und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler steigern (Šouláková et al., 2019). Durch diese Effekte spart Prävention mittel- bis langfristig hohe Kosten im Gesundheitssektor und in der beruflichen Rehabilitation (Le et al., 2021). Dabei ist die Schule als Präventionssetting besonders wirksam (Le et al., 2021, S.19): „In children and adolescents, screening plus psychological interventions [...] at school were the most cost-effective interventions for prevention of mental disorders [...]“. Schulische Präventionsangebote sollten daher anhand der folgenden zwei Elemente ausgebaut werden:

1. Implementation verpflichtender und frühzeitiger universeller Screenings zur Erfassung der sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Situationen von Schülerinnen und Schülern in Klassen allgemeiner Schulen
2. Systematischer Einsatz evidenzbasierter Präventions- und Förderangebote und ihrer Evaluation in Klassen allgemeiner Schulen

1. Implementation verpflichtender und frühzeitiger universeller Screenings zur Erfassung der sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Situationen von Schülerinnen und Schülern in Klassen allgemeiner Schulen

Sowohl die Ergebnisse aus Teilprojekt 1 als auch empirische Daten zur Inzidenz zeigen, dass soziale, emotionale und verhaltensbezogene Probleme bei Kindern und Jugendlichen oft nicht erkannt werden, insbesondere bei internalisierenden Problemen wie Depression und Angst (Merikangas et al., 2010). Zudem zeigen die Ergebnisse aus Teilprojekt 1 sowie Daten aus empirischen Studien, dass gezielte Interventionen bei psychosozialen Problemen häufig sehr spät – z. T. mehrere Jahre nach dem ersten Auftreten der Symptome – erfolgen. Untersuchungen legen auch nahe – und auch dieser Befund lässt sich mit den Ergebnissen aus Teilprojekt 1 stützen –, dass Lehrkräfte generell nur sehr schlecht frühe Symptome emotionaler Probleme bei Schülerinnen und Schülern erkennen und daher erst dann Unterstützung suchen, wenn die Probleme chronisch oder schwerwiegend werden (Forness et al., 2012). Um diese Probleme zu vermeiden, sollte in allgemeinen Schulen regelmäßig ein universelles Screening der sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Situation aller Schülerinnen und Schüler durchgeführt werden, um

frühzeitig mögliche soziale, emotionale oder verhaltensbezogene Probleme zu erkennen.

Universelle Screeningverfahren erkennen sowohl aufkommende Verhaltensprobleme als auch bereits vorliegende starke Probleme bei Schülerinnen und Schülern. Die Screeningergebnisse ermöglichen es Schulen, Ressourcen für frühzeitige Intervention und Prävention bereitzustellen, um somit die Entstehung einer manifesten psychosozialen Belastung (i. S. eines BSU FS ESE) zu vermeiden. Es gibt mehrere psychometrisch validierte Screening-Instrumente und Fragebögen (Casale et al., 2019; Volpe et al., 2018, siehe auch Anhang V) und einige dieser Verfahren (z. B. die deutsche Version der Integrated Teacher Report Form – ITRF; Volpe et al., 2021) können von einer Klassenlehrkraft in nur 10 bis 15 Minuten für eine gesamte Klasse durchgeführt werden (Casale et al., 2023). Darüber hinaus sollten auch die Schülerinnen und Schüler selbst sowie Eltern die Screenings ausfüllen und Informationen für mögliche Verhaltensprobleme zusammentragen. Ein Großteil der existierenden Verfahren liegt als Lehrkraft-, Eltern- und Schülerinnen- bzw. Schülerversion vor.

Zu erwartende Effekte

Insgesamt würde die Implementation universeller Screeningverfahren zu einem proaktiveren und systematischeren Umgang mit Verhaltensproblemen in allgemeinen Schulen führen. Durch regelmäßige universelle Screenings würden emotionale, soziale oder verhaltensbezogene Probleme bei Schülerinnen und Schülern frühzeitig erkannt werden. Insbesondere könnten so internalisierende Probleme, die oft unerkannt bleiben, frühzeitig identifiziert und reduziert werden. Zudem würden regelmäßige Screenings die Lehrkräfte dabei unterstützen, potenzielle Risiken bei Schülerinnen und Schülern zu identifizieren, ohne sich allein auf ihre subjektive Wahrnehmung zu verlassen. Das könnte zu einer höheren Sensibilität und einem besseren Verständnis für die emotionalen und verhaltensbezogenen Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler führen. Mit den Ergebnissen der Screenings könnten Schulen Ressourcen gezielt dort einsetzen, wo sie am meisten benötigt werden. Da Schülerinnen und Schüler sowie Eltern ebenfalls an den Screenings teilnehmen könnten, würde ihre Rolle im Prozess gestärkt. Sie könnten wertvolle Informationen liefern und würden sich wahrscheinlich stärker in den Prozess der Hilfe und Unterstützung eingebunden fühlen.

2. Einsatz evidenzbasierter Präventions- und Förderangebote sowie ihrer Evaluation in Klassen allgemeiner Schulen

Sowohl die Ergebnisse aus Teilprojekt 1 als auch empirische Daten zum sogenannten Research-to-Practice Gap zeigen, dass es eine Diskrepanz zwischen dem wissenschaftlichen Wissen über evidenzbasierte und wirkungsvolle Praktiken und ihrer tatsächlichen Umsetzung in Schulen gibt (Cook & Odom, 2013). Empirische Studien zeigen, dass sich Lehrkräfte für die Nutzung effektiver Unterrichtspraktiken für Schülerinnen und Schüler mit einem BSU FS ESE nur unzureichend vorbereitet fühlen (Gable et al., 2012; Stormont et al., 2011) und diese nicht anwenden (Casale et al., 2023; Gage et al., 2017; Hirn & Scott, 2014). Der Einsatz evidenzbasierter Methoden erhöht allerdings die Wahrscheinlichkeit des Fördererfolgs, führt zu besserer Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, gibt Lehrkräften bei der Förder- und Unterrichtsplanung Orientierung und führt zu positivem Selbstwirksamkeitserleben aufseiten der Lehrkräfte. Es ist daher zu empfehlen, evidenzbasierte Förder- und Unterrichtsstrategien für den BSU FS ESE stärker bekannt zu machen und deren Einsatz in der Praxis zu forcieren.

Leidig und Hennemann (2023) bieten in Anlehnung an Hennemann und Kollegen (2017) eine Übersicht effektiver Handlungsstrategien für sozial-emotionales Lernen in der Schule an (siehe Abbildung 2). Ihr sogenanntes 12-Felder-Schema klassifiziert die entsprechenden Methoden dabei zum einen anhand der Problembelastung der Schülerinnen und Schüler (universelle Methoden für alle Schülerinnen und Schüler, selektive Methoden für Schülerinnen und Schüler unter erhöhten Risiken und indizierte Methoden für bereits stark belastete Schülerinnen und Schüler) und zum anderen anhand des Kontextes (Individuum, Klasse, Schule und Netzwerk). Die Übersicht bietet somit Anreize für eine präventiv ausgerichtete Schulentwicklung.

Zu erwartende Effekte

Die Umsetzung dieser Empfehlungen könnte zu einer verbesserten diagnostischen und pädagogischen Praxis führen, in der Lehrkräfte besser vorbereitet sind, um den individuellen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit BSU FS ESE gerecht zu werden. Der Einsatz evidenzbasierter Methoden erhöht die Wahrscheinlichkeit des Fördererfolgs für Schülerinnen und Schüler mit sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen. Lehrkräfte könnten klare, wissenschaftlich fundierte Leitlinien und Methoden für die Förder- und Unterrichtsplanung erhalten, wodurch Unsicherheiten in der Förder- und Unterrichtsplanung, aber auch ihr zeitlicher Aufwand, reduziert würden. Zudem könnten sich die Lehrkräfte selbstwirk-

Abbildung 2: 12-Felder-Schema mit Strategien zur effektiven Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen nach Leidig & Hennemann (2023, S. 212)

	Individuum	Klasse	Schule	Netzwerk
<i>indiziert Stufe 3</i>	<ul style="list-style-type: none"> funktionale Verhaltensanalyse Intensivierung selektiver Maßnahmen, weitere Strategien, Selbstmanagement individuelles Training sozial-emotionaler Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> pädagogisch-therapeutische Kleingruppentrainings Intensivierung selektiver Maßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> Maßnahmenplanung im multiprofessionellen Team hochspezifisches, individualisiertes Coaching der Lehrkräfte durch spezialisierte Fachkräfte (z. B. Schulpsychologinnen und Schulpsychologen) 	<ul style="list-style-type: none"> Supervision Elterncoaching Maßnahmenplanung im Netzwerk der Hilfen Entwicklung von positiven sozialen Netzwerken, auch peer-mediiert
<i>selektiv Stufe 2</i>	<ul style="list-style-type: none"> verhaltensspezifisches Lob Selbstmanagementstrategien, z. B. Selbstbeobachtung und -bewertung mittels Checklisten, Ziele setzen Selbst- und Fremdeinschätzung in Verbindung mit Verstärkung, z. B. Check In – Check Out, Daily Behavior Report Card, Tokensysteme Verhaltensverträge individuelle beziehungsförderliche Maßnahmen, z. B. Banking Time 	<ul style="list-style-type: none"> Vertiefung Peer-Tutoring und SEL im Unterricht, einschl. Rollenspielen zum Aufbau von Beziehungsfertigkeiten Training sozial-emotionaler Kompetenzen, manualisierte Präventionsprogramme Gruppentraining, Selbstmanagementstrategien 	<ul style="list-style-type: none"> Maßnahmenplanung im multiprofessionellen Team vertiefende Psychoedukation der pädagogischen Fachkräfte und Coaching/Training zum Lehrkrafthandeln 	<ul style="list-style-type: none"> Informationsaustausch mit Eltern Elterntraining/-workshops mit Psychoedukation, z. B. im Rahmen multimodaler Interventionen Austausch im Helfersystem
<i>universell Stufe 1</i>	<ul style="list-style-type: none"> positive L-S-Beziehung positives Lehrkraftfeedback, auch zur Unterstützung förderlicher Attributionen geplantes Ignorieren unerwünschten Verhaltens 	<ul style="list-style-type: none"> effektives Classroom Management (z. B. Gruppenkontingenzverfahren, Regeln, Konsequenzen, lernförderliches Klima) sozial-emotionales Lernen im Unterricht und manualisierte Präventionsprogramme kooperative und Peer-gestützte Lernformen 	<ul style="list-style-type: none"> wertschätzende und fürsorgliche Haltung schulweit geltendes Regelwerk in allen Klassen verankerte Classroom-Management-Elemente, z. B. einheitliche Verfahrensweisen konsequentes Monitoring des Verhaltens Psychoedukation pädagogischer Fachkräfte und Reflexion/Coaching Lehrkrafthandeln 	<ul style="list-style-type: none"> Informationsaustausch mit Eltern Elternworkshops, z. B. im Rahmen multimodaler Präventionsprogramme

samer in ihrer Arbeit erfahren, da sie sich durch den Einsatz wirksamer Methoden erfolgreicher in ihrer Arbeit erleben.

(4) Stärkere Implementation mehrstufiger Förderkonzepte in Klassen allgemeiner Schulen

Mehrstufige Förderkonzepte sind schulische Handlungsmodelle zur evidenzbasierten Prävention von und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen (Grosche & Volpe, 2013). Sie sehen eine enge Verknüpfung von Diagnostik und Förderung auf verschiedenen Stufen im multiprofessionellen Team vor. Mehrstufige Förderkonzepte stellen die Nutzung wissenschaftlicher Evidenz in der schulischen Praxis sicher. Sie bündeln die Expertisen einer Schule für effektive Arbeit und integrieren externe Hilfen, wie Schulsozialarbeit, Schulpsychologie und Lerntherapie. Dadurch soll Schülerinnen und Schüler mit sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Problemen frühzeitig Unterstützung angeboten und gleichzeitig vermieden werden, dass die Schülerinnen und Schüler manifeste Störungen oder einen BSU FS ESE entwickeln. Mehrstufige Förderkonzepte

werden auch im Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Konferenz der KMK (SWK-KMK, 2022) zur sozial-emotionalen Kompetenzförderung in Klassen allgemeiner Grundschulen ausdrücklich empfohlen.

Die konkrete Umsetzung erfolgt durch evidenzbasierte Diagnose- und Förderstrategien, die auf insgesamt drei Stufen implementiert werden. Auf Stufe 1 fördert die Lehrkraft positives Verhalten und sozial-emotionale Kompetenzen durch effektives Classroom Management sowie durch manualisierte Programme oder Trainings für alle Schülerinnen und Schüler. Gleichzeitig werden regelmäßig universelle Verhaltensscreenings eingesetzt, die eine rechtzeitige Identifikation von problematischen Verhaltensweisen ermöglichen (siehe auch Empfehlung 1). Auf Stufe 2 (ca. 20 % aller Schülerinnen und Schüler) fördert die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler durch eine spezifische Kleingruppenförderung (z. B. kognitiv-behaviorale Trainings). Der Fördererfolg wird engmaschig und möglichst zeitnah über Prozess- bzw. Verhaltensverlaufsdiagnostik überprüft (z. B. über die Direkte Verhaltensbeurteilung; Casale et al., 2019). Auf Stufe 3 (ca. 5 % aller Schülerinnen und Schüler) fördert die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler, die auch von der Förderung auf Stufe 2 nicht angemessen profitieren, durch stärker individualisierte Methoden. Gleichzeitig erfolgt eine Analyse der Funktion des problematischen Verhaltens. Auch auf Stufe 3 wird der Fördererfolg engmaschig durch Prozess- bzw. Verhaltensverlaufsdiagnostik überprüft.

Zu erwartende Effekte

Insgesamt könnten die beschriebenen mehrstufigen Förderkonzepte zu einer deutlichen Qualitätssteigerung in der Feststellung eines BSU FS ESE führen. Durch universelle Verhaltensscreenings auf Stufe 1 können sozial-emotionale Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern frühzeitig erkannt werden. Das vermindert das Risiko, dass Probleme übersehen oder erst erkannt werden, wenn sie bereits manifest sind (siehe Empfehlung 1). Das dreistufige System ermöglicht eine genaue Abstimmung der Unterstützungsintensität auf den individuellen Bedarf der Schülerin oder des Schülers. Nicht jedes Kind benötigt intensiviertere oder individualisierte Maßnahmen, wodurch Ressourcen effizienter eingesetzt werden können. Die regelmäßige Überprüfung des Fördererfolgs durch Prozess- bzw. Verhaltensverlaufsdiagnostik stellt sicher, dass Entscheidungen auf aktuellen und relevanten Daten basieren. Dies verbessert die Qualität der Fördermaßnahmen und erlaubt zeitnahe Anpassungen. Durch den Einsatz von wissenschaftlich fundierten Diagnose- und Förderstrategien wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Methoden tatsächlich wirksam sind und den Schülerinnen und Schülern effektiv helfen. Die Einbindung verschiedener Fachkräfte (z. B. aus Schulsozialarbeit, Schulpsychologie) fördert einen ganzheitlichen Förderansatz bei der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern. Die systematische Vermittlung sozial-emotionaler Kompetenzen und effektives Classroom Management können das Klassenklima verbessern und infolgedessen den allgemeinen Lernerfolg aller Schülerinnen und Schüler positiv beeinflussen. Langfristig könnte die Implementation von mehrstufigen Förderkonzepten die Anzahl der Schülerinnen und Schüler reduzieren, die intensivere Unterstützungsmaßnahmen (z. B. i. S. eines BSU FS ESE) benötigen.

(5) Ausbau und Spezifizierung von Professionalisierungsangeboten für Lehrkräfte

Sowohl die Ergebnisse aus Teilprojekt 1 als auch Erkenntnisse aus empirischen Studien deuten sehr klar auf ein Professionalisierungsdefizit von Lehrkräften im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit sozial-emotionalen Problemen bzw. einem BSU FS ESE hin. Studien haben gezeigt, dass viele Lehrkräfte nicht über die notwendige Ausbildung und Kompetenz in diesem Bereich verfügen (Yamaguchi et al., 2020). Dieses Problem ist besonders im Bereich der inklusiven Bildung von Schülern mit BSU FS ESE spürbar, da Lehrkräfte oft eine negative Einstellung gegenüber den Schülerinnen und Schülern haben (De Boer

et al., 2011; Saloviita, 2020). Die Folgen dieser Diskrepanz können gravierend sein, sowohl für Lehrkräfte – in Form von erhöhtem Stress und Burn-out (Gilmour & Wehby, 2020) – als auch für Schülerinnen und Schüler, deren Bildungserfolg eng mit der Qualifikation ihrer Lehrkräfte verknüpft ist (Lee & Lee, 2020). Da Schulen als Hauptzugangspunkt für sonderpädagogische Unterstützung fungieren und Lehrkräfte meist die ersten Fachkräfte sind, die psychosoziale Probleme bei Schülerinnen und Schülern erkennen können (Stormont et al., 2011), ist ihre professionelle Kompetenz in diesem Bereich von zentraler Bedeutung. Dies umfasst das Verständnis für psychische Störungen, die Erkennung früher Probleme und die Implementierung evidenzbasierter Interventionen (Kutcher & Wei, 2020; Jorm, 2012). Es ist evident, dass eine hohe Professionalität von Lehrkräften im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung die Qualität und Effektivität der schulischen Praxis in diesem Bereich verbessert. Professionalisierungsmerkmale von Lehrkräften zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit BSU FS ESE beziehen sich mindestens auf die folgenden Komponenten:

- ➔ Fachwissen über psychische Störungen und sozial-emotionale Kompetenzen, die Erkennung von Frühwarnzeichen sowie die Implementation evidenzbasierter Interventionen
- ➔ Fachdidaktisches Wissen zur systematischen Vermittlung sozial-emotionaler Förderstrategien
- ➔ Diagnostisches Wissen über Testverfahren sowie deren passgenaue Nutzung
- ➔ Pädagogisches Wissen zur Gestaltung eines qualitätsvollen Unterrichts unter Berücksichtigung der Kriterien *Klassenführung*, *konstruktive Unterstützung* und *kognitive Aktivierung*
- ➔ Affektiv-motivationale Merkmale, wie Überzeugungen und Einstellungen zu den Problemlagen der Schülerinnen und Schüler oder die Selbstwirksamkeit in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem BSU FS ESE

Einen wichtigen Professionalisierungsbaustein stellen Lehrkraftfortbildungen dar. Ausgehend von einer Meta-Analyse von Donath et al. (2023) zur Wirksamkeit von Lehrkraftfortbildungen in der Inklusion lassen sich dabei folgende Empfehlungen aussprechen, die allerdings je nach Themenschwerpunkt der Fortbildung variieren könnten:

- ➔ Je aktiver die Lehrkraftfortbildung ausgerichtet ist, desto wirksamer ist sie. Fortbildungen, die einen Wechsel aus Theorie und Praxis über einen längeren Zeitraum vorsehen, sind wirksamer als einzelne Blockveranstaltungen.
- ➔ Gezielte Fortbildungen, für die die Lehrkräfte bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen (z. B. mind. ein Kind mit BSU FS ESE in der Klasse), sind erfolgreicher als vollständig offene Programme.

- ➔ Fortbildungen, an denen ein gesamtes Kollegium teilnimmt, sind weniger erfolgreich als Programme, an denen nur einzelne Lehrkräfte oder Klassenteams teilnehmen; Fortbildungen mit kollektiver Teilnahme des gesamten Kollegiums könnten sich sogar negativ auf Schülerleistungen auswirken.
- ➔ Fortbildungen mit Zertifizierung nach externer Kontrolle des Lernerfolgs haben einen größeren Einfluss auf den Wissenszuwachs.

In Zeiten zunehmender Belastungen von Lehrkräften sind darüber hinaus Möglichkeiten zum Erwerb von sog. Microcredentials zu prüfen. Microcredentials sind Zertifikate, die Lernergebnisse kurzfristiger Lernerfahrungen, z. B. eines kurzen Kurses oder einer Schulung bescheinigen. Sie helfen flexibel und zielgerichtet, die für die persönliche und berufliche Entwicklung benötigten Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Microcredentials könnten noch stärker in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften additiv zu bestehenden Professionalisierungsstrukturen implementiert und auch in bestehende Ressourcen (z. B. wissenschaftliche Fachkonferenzen wie die *Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung*; <https://ese-tagung.de/>) integriert werden. Sie ersetzen keine grundständige universitäre Lehrkräftebildung.

Zu erwartende Effekte

Insgesamt könnten verstärkte und systematische Professionalisierungsmaßnahmen zu einer erheblich verbesserten Praxis zur Feststellung eines BSU FS ESE führen. Die Lehrkräfte würden ihre Kompetenzen in der Diagnostik und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem BSU FS ESE deutlich erhöhen. Das würde zu einer verbesserten Früherkennung und adäquateren Reaktionen auf psychosoziale Probleme der Schülerinnen und Schüler führen. Dies könnte den erlebten Stress reduzieren und dadurch das Burn-out-Risiko mindern. Durch die Implementation der empfohlenen Fortbildungsansätze könnten Lehrkräfte in kürzerer Zeit und effektiver geschult werden. Der Wechsel von Theorie und Praxis in aktiven Fortbildungen mit Zertifizierung könnte die Qualität und den Nutzen der Fortbildungen erhöhen. Die Fortbildungen würden das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen, das diagnostische Wissen, das pädagogische Wissen und die affektiv-motivationalen Merkmale der Lehrkräfte verbessern. Das wiederum würde zu einem besseren Verständnis, einer besseren Erkennung und einer effektiveren Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit BSU FS ESE führen. Wirksame Lehrkraftfortbildungen könnten möglicherweise negative Einstellungen und Vorurteile gegenüber Schülerinnen und Schülern mit BSU FS ESE reduzieren. Dies könnte zu einer positiveren Lernumgebung und förderlichen Beziehungen zwischen Lehrkräften und

Schülerinnen und Schülern führen. Sie würden nicht nur den Schülerinnen und Schülern zugutekommen, sondern auch die Arbeitsbelastung und Zufriedenheit der Lehrkräfte positiv beeinflussen. Der Einsatz von Microcredentials bietet Lehrkräften flexible und zielgerichtete Möglichkeiten zur Weiterbildung. Sie können spezifische Fertigkeiten und Kenntnisse erwerben, die direkt auf ihre aktuellen Anforderungen und Herausforderungen zugeschnitten sind.

Fazit

Die hier vorgelegten fünf wissenschaftlichen Empfehlungen zur Verbesserung der Verfahren zur Feststellung eines BSU FS ESE resultieren aus den Erkenntnissen zur aktuellen Feststellungspraxis, insbesondere aus dem ersten Teilprojekt. Sie adressieren die deutlichsten Probleme in den aktuellen Verfahren und zielen vor allem auf mehr Präzision, Transparenz, Evidenzbasierung und Standardisierung ab. Der Ausbau von Prävention im allgemeinen Schulsystem ist dabei besonders wichtig. Zusammengefasst könnte die Umsetzung der hier genannten Empfehlungen dazu führen, dass zum einen die Qualität der Begutachtungsprozesse steigt, zum anderen aber auch die Feststellungsverfahren reduziert werden. Das System würde dadurch auf vielen Ebenen entlastet.

Wenngleich ein zentrales Ziel der Feststellungspraxis eine möglichst hohe Standardisierung und Vergleichbarkeit im Sinne einer bildungsgerechten Umsetzung sein sollte: Die Entscheidung darüber, ob ein BSU FS ESE vorliegt, muss weiterhin durch ein Gutachten gestützt werden, das von den mit der Schülerin oder dem Schüler arbeitenden und interagierenden Personen verfasst wird. Allerdings sollten inhaltliche Kriterien zur Beschreibung des BSU FS ESE sowie Voraussetzungen für die Antragstellung geschärft und präzisiert werden. Zudem sollte die Legitimation der Antragstellung sowie die inhaltliche Qualität der Verfahren von einer dafür qualifizierten Instanz (z. B. einer Experten- oder Fachstelle) geprüft und sichergestellt werden. Ein hoch standardisierter Entscheidungsbaum zur sonderpädagogischen Diagnostik ist dabei nicht zielführend; vielmehr sollten die Lehrkräfte und weitere Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger zu „flexiblen Denkerinnen und Denker“ ausgebildet und bei der Diagnosestellung begleitet werden. Die vorgeschlagenen Empfehlungen könnten dazu beitragen, dass dies gelingt.

Literatur

Abramczyk, A. & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 296–308.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>

Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. S. (2011). Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 3–16. <https://doi.org/10.1177/1098300709359084>

Armstrong, D. (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731–745.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>

Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.-K., Ahonen, T. & Rescorla, L. (2022). Learning Disabilities Elevate Children's Risk for Behavioral-Emotional Problems: Differences Between LD Types, Genders, and Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, 55(6), 465–481.

<https://doi.org/10.1177/00222194211056297>

Beelmann, A. & Lösel, F. (2021). A Comprehensive Meta-Analysis of Randomized Evaluations of the Effect of Child Social Skills Training on Antisocial Development. *Journal of Developmental and Life-Course Criminology*, 7(1), 41–65.

<https://doi.org/10.1007/s40865-020-00142-8>

Benner, G. J., Nelson, J. R. & Epstein, M. H. (2002). Language Skills of Children with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(1), 43–56.

<https://doi.org/10.1177/106342660201000105>

Blumenthal, Y. & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–16.

<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000323>

Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

<https://doi.org/10.1080/13603110903030089>

Börnert-Ringleb, M., Casale, G., Balt, M. & Herzog, M. (2023). Zum Zusammenhang von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule. Erscheinungsformen – Entwicklungsmodelle – Implikationen für die Praxis* (1. Auflage, S. 34–46). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Bradley, R., Doolittle, J. & Bartolotta, R. (2008). Building on the Data and Adding to the Discussion: The Experiences and Outcomes of Students with Emotional Disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4–23.

<https://doi.org/10.1007/s10864-007-9058-6>

Bundschuh, K. & Winkler, C. (2014). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (8., überarb. & erw. Aufl.). München, Basel: Reinhardt.

Caldwell, D. M., Davies, S. R., Thorn, J. C., Palmer, J. C., Caro, P., Hetrick, S. E. et al. (2021). *School-based interventions to prevent anxiety, depression and conduct disorder in children and young people: a systematic review and network meta-analysis*. Southampton (UK).

<https://doi.org/10.3310/phr09080>

Casale, G., Hamel, N., Durgut-Topcu, T. K., Schrage, M., Herzog, M., Weber, J. & Weber, S. (2023). Adaptiver Unterricht für Schüler/innen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zieldimensionen, Unterrichtsprinzipien sowie Rezeptions- und Nutzungslogiken von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, (0).

<https://doi.org/10.2378/vhn2023.art31d>

Casale, G., Herzog, M., & Volpe, R. J. (2023). Measurement Efficiency of a Teacher Rating Scale to Screen for Students at Risk for Social, Emotional, and Behavioral Problems. *Journal of Intelligence*, 11(3), 57. MDPI AG.

<http://dx.doi.org/10.3390/jintelligence11030057>

Casale, G., Hennemann, T., Huber, C. & Grosche, M. (2015). Testgütekriterien der Verlaufsdiagnostik von Schülerverhalten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung*, 41, S. 37–54.

Casale, G., Hennemann, T., Hanisch, C., Hagen, T., Krull, J., Meyer, H. & Hövel, D. C. (2022). MultiMo – Eine schulbasierte Konzeption eines multimodalen und mehrstufigen Förderkonzeptes bei externalisierendem Problemverhalten in der Grundschule. In S. Blumenthal,

Y. Blumenthal & K. Mahlau (Hrsg.), *Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule. Diagnostik – Prävention – Förderung* (1. Auflage, S. 169–176). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Casale, G., Huber, C., Hennemann, T. & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule. Eine Einführung für die Praxis*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Cook, B. G. & Odom, S. L. (2013). Evidence-Based Practices and Implementation Science in Special Education. *Exceptional Children*, 79(3), 135–144.
<https://doi.org/10.1177/001440291307900201>

Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3-4), 207–221.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>

De Los Reyes, A., Talbott, E., Power, T. J., Michel, J. J., Cook, C. R., Racz, S. J. et al. (2022). The Needs-to-Goals Gap: How informant discrepancies in youth mental health assessments impact service delivery. *Clinical Psychology Review*, 92, 102114.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102114>

Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S. & Götz, T. (2023). Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review* 35, 30 (2023).
<https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

Dumont, H. (2019). Neuer Schlauch für alten Wein? Eine konzeptuelle Betrachtung von individueller Förderung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 249–277. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0840-0>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Ennis, R. P., Royer, D. J., Lane, K. L., & Dunlap, K. D. (2020). Behavior-specific praise in Pre-K-12 settings: Mapping the 50-year knowledge base. *Behavioral Disorders*, 45(3), 131–147.
<https://doi.org/10.1177/0198742919843075>

Farley, J., Duppong Hurley, K., Lambert, M. C. & Gross, T. J. (2023). Profiles of Behavioral, Academic, and Demographic Characteristics of Middle School Students With Emotional or Behavioral Needs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(3), 171–183.
<https://doi.org/10.1177/10634266221099241>

Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M. & Walker, H. M. (2012). Special Education Implications of Point and Cumulative Prevalence for Children With Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 4–18.
<https://doi.org/10.1177/1063426611401624>

Forness, S. R. & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace „serious emotional disturbance“ in Individuals with Disabilities Education Act. *School Psychology Review*, 21(1), 12–20.

Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C. & Park, K. L. (2012). Importance, Usage, and Preparedness to Implement Evidence-based Practices for Students with Emotional Disabilities: A Comparison of Knowledge and Skills of Special Education and General Education Teachers. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 499–520. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0030>

Gage, N. A., Adamson, R., MacSuga-Gage, A. S. & Lewis, T. J. (2017). The Relation Between the Academic Achievement of Students With Emotional and Behavioral Disorders and Teacher Characteristics. *Behavioral Disorders*, 43(1), 213–222.
<https://doi.org/10.1177/0198742917713211>

Gilmour, A. F. & Wehby, J. H. (2020). The association between teaching students with disabilities and teacher turnover. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1042–1060.
<https://doi.org/10.1037/edu0000394>

Grosche, M. & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254–269.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>

Gunter, P. L., Denny, R. K. & Venn, M. L. (2000). Modification of instructional materials and procedures for curricular success of students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 44 (3), 116–121.

- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É. & Hennemann, T. (2023).** Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 21–37.
- Healy, S. R., Valente, J. Y., Caetano, S. C., Martins, S. S., & Sanchez, Z. M. (2020).** Worldwide school-based psychosocial interventions and their effect on aggression among elementary school children: A systematic review 2010–2019. *Aggression and Violent Behavior*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101486>
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017).** *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Kohlhammer Verlag.
- Hillenbrand, C. (2008).** *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. & Melzer, C. (2018).** Zwischen Inklusion und Exklusion. Empirische Aspekte der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 66–122). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A. K. (2019).** Assessing Teacher Opinion on the Inclusion of Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties into Mainstream School Classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424–437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Hirn, R. G. & Scott, T. M. (2014).** Descriptive Analysis of Teacher Instructional Practices and Student Engagement Among Adolescents With and Without Challenging Behavior. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 589–610. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0037>
- Hövel, D. C., Hennemann, T. & Rietz, C. (2019).** Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE*, 1. (2019) 1, S. 38–55. <https://doi.org/10.25656/01:25182>
- Huber, C. & Grosche, M. (2012).** Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(8), 312–322.
- Huber, C., Nicolay, P., & Weber, S. (2022).** Celebrate Diversity? *Unterrichtswissenschaft* 50, 99–124 (2022). <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00115-w>
- Huber, C. & Wilbert, J. (2012).** Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (2), 147–165.
- Jorm, A. F. (2012).** Mental health literacy: empowering the community to take action for better mental health. *The American Psychologist*, 67(3), 231–243. <https://doi.org/10.1037/a0025957>
- Jurkowski, S. & Müller, B. (2018).** Co-teaching in inclusive classes: The development of multi-professional cooperation in teaching dyads. *Teaching and Teacher Education*, 75, 224–231. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.017>
- Kane, M. T. (2013).** Validating the interpretations and uses of test scores. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 1–73. <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- KMK. (2000).** *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- KMK. (2022).** *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen)*. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014).** Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6. (2014) 1, S. 59–75. <https://doi.org/10.25656/01:9245>
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018).** Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Lane, K. L., Barton-Arwood, S. M., Nelson, J. R. & Wehby, J. (2008).** Academic Performance of Students with Emotional and Behavioral Disorders Served in a Self-Contained Setting. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 43–62. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9050-1>
- Le, L. K. D., Esturas, A. C., Mihalopoulos, C., Chiotelis, O., Bucholc, J., Chatterton, M. L. et al. (2021).** Cost-effectiveness evidence of mental health prevention and promotion interventions: A systematic review of economic evaluations. *PLoS Medicine*, 18(5), e1003606. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003606>

- Lee, S. W. & Lee, E. A. (2020).** Teacher qualification matters: The association between cumulative teacher qualification and students' educational attainment. *International Journal of Educational Development*, 77, 102218. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102218>
- Leidig, T., Casale, G., Wilbert, J., Hennemann, T., Volpe, R. J., Briesch, A. & Grosche, M. (2022).** Individual, generalized, and moderated effects of the good behavior game on at-risk primary school students: A multilevel multiple baseline study using behavioral progress monitoring. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.917138>
- Leidig, T. & Hennemann, T. (2023).** Schulische Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Börner-Ringleb, G. Casale, M. Balt & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltens-schwierigkeiten in der Schule. Erscheinungsformen – Entwicklungsmodelle – Implikationen für die Praxis* (1. Auflage, S. 206–2017). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Leidig, T., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2020).** Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), 148–159.
- Maggin, D. M., Zurheide, J., Pickett, K. C. & Baillie, S. J. (2015).** A Systematic Evidence Review of the Check-In/Check-Out Program for Reducing Student Challenging Behaviors. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(4), 197–208. <https://doi.org/10.1177/1098300715573630>
- Mayring, P. (2022).** *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, Neuausgabe). Weinheim: Julius Beltz GmbH & Co. KG.
- McLaughlin, K. A., Green, J. G., Gruber, M. J., Sampson, N. A., Zaslavsky, A. M. & Kessler, R. C. (2012).** Childhood adversities and first onset of psychiatric disorders in a national sample of US adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 69(11), 1151–1160.
- Merikangas, K. R., He, J.P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L. et al. (2010).** Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication--Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10), 980–989. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.05.017>
- Mitchell, B. S., Kern, L., & Conroy, M. A. (2019).** Supporting students with emotional or behavioral disorders: State of the field. *Behavioral Disorders*, 44(2), 70–84. <https://doi.org/10.1177/0198742918816518>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2005/2022).** Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) (13-41 Nr. 2.1), geändert am 23. März 2022. GV. NRW., 2022, S. 405. <https://bass.schul-welt.de/6225.htm>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020).** *Masterplan Grundschule. Qualität stärken – Lehrkräfte unterstützen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022).** *Handlungskonzept Unterrichtsversorgung*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Mundelsee, L. & Jurkowski, S. (2021).** Think and pair before share: Effects of collaboration on students' in-class participation. *Learning and Individual Differences*, 88, 102015. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102015>
- Myschker, N. & Stein, R. (2018).** *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8th ed.). Stuttgart: Kohlhammer Verlag. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032967-6>
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2022).** Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- Opp, G. (1998).** Gefühls- und Verhaltensstörungen. Begriffliche Problemstellungen und Lösungsversuche. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(11), 490–496.
- Opp, G. (2003).** Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In: A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.): *Bildung, Erziehung, Behinderung. Grundlagen und Methoden der pädagogischen Rehabilitation*. Weinheim, 504–517.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015).** Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Saloviita, T. (2020).** Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64–73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>

Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview.

<https://doi.org/10.25656/01:21613>

Šouláková, B., Kasal, A., Butzer, B. & Winkler, P. (2019).

Meta-Review on the Effectiveness of Classroom-Based Psychological Interventions Aimed at Improving Student Mental Health and Well-Being, and Preventing Mental Illness. *The Journal of Primary Prevention*, 40(3), 255–278.

<https://doi.org/10.1007/s10935-019-00552-5>

Spilles, M. & Leidig, T. (2020). Förderung von Lesekompetenz und Soziabilität durch tutorielle Lernverfahren. Hinweise zur Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), 185–199.

Stein, R. A. & Müller, T. (Hrsg.). (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erw. & überarb. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Stein, R. A. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (2., überarb. und aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education*, 20(2), 138–147. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>

SWK-KMK. (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*. SWK : Bonn. <https://doi.org/10.25656/01:25542>

VERBI Software. (2022). MAXQDA, Software für qualitative Datenanalyse [Computer software].

Volpe, R. J., Casale, G., Mohiyeddini, C., Grosche, M., Hennemann, T., Briesch, A. M. et al. (2018). A universal behavioral screener linked to personalized classroom interventions: Psychometric characteristics in a large sample of German schoolchildren. *Journal of School Psychology*, 66, 25–40. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.11.003>

Volpe, R. J., Yeung, T. S., Casale, G., Krull, J., Briesch, A. M., & Henneman, T. (2021). Evaluation of a German language school-based universal screening for student social, emotional, and behavioral risk. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9 (Suppl 1), S10–S20. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1717699>

Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J. & Epstein, M. H. (2005). The Special Education Elementary Longitudinal Study and the National Longitudinal Transition Study. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 25–41.

<https://doi.org/10.1177/10634266050130010301>

Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 38–49.

<https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000165>

Werning, R. (2013). Inklusive schulische Bildung. Grundlagen, Widersprüche und Gelingensbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1), 6–10.

Yamaguchi, S., Foo, J. C., Nishida, A., Ogawa, S., Togo, F. & Sasaki, T. (2020). Mental health literacy programs for school teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Early Intervention in Psychiatry*, 14(1), 14–25.

<https://doi.org/10.1111/eip.12793>

Anhang

Anhang I – Tabellen zu den Fallakten

Tabelle 1: Antragstellende

Antragsteller	Anzahl der Fälle	Prozentsatz
Eltern	82	71,3%
Schule	15	13%
Gemeinsam	11	9,6%
Unbekannt	7	6,1%

Tabelle 2: Zeitpunkt der Verfahrenseinleitung

Zeitpunkt	Anzahl der Verfahren
Vor der Pandemie (bis März 2020)	29
Während der Pandemie (03/2020–12/2021)	51
Nach der Pandemie (ab 01/2022)	19

Tabelle 3: Schulstufenverteilung

Schulstufe	Anzahl der Fälle	Prozentsatz
Primarstufe	68	59%
Sekundarstufe	40	35%
Kindergarten	7	6%

Tabelle 4: Bescheid nach Förderschwerpunkt

Bescheid	Anzahl der Fälle	Prozentsatz
ESE bewilligt	102	89%
Kein ESE bewilligt	6	5%
Unbekannt	7	6%

Tabelle 5: Zeitpunkt der Feststellungsverfahrensinitiierung

Zeitpunkt	Anzahl der Fälle	Prozentsatz
Vor der Einschulung	20	17,4%
Nach der Einschulung	89	77,5%

Tabelle 6: Empfohlene Förderorte

Förderort	Anzahl der Fälle	Prozentsatz
Allg. Schule/Gemeinsames Lernen	54	53%
Förderschule	47	46%

Anhang II – Kriterienkatalog zur Auswertung der Fallakten

Bereich 1:

Formale Kriterien

Schulstufe: Primarstufe (1), Sek. I (2), Kindergarten (3)

Vorliegende Dokumente, Personaldaten des Schülers

Alter (Zahl angeben)

Geschlecht (w = weiblich, m = männlich, d = divers)

Förderbedarf

Sekundärer Förderbedarf (2. Förderbedarf)

Schüler*innen mit und ohne Fluchterfahrung:
mit (1) ohne (2)

Zweck des Gutachtens: Feststellung oder Aufhebung

Bezirksregierung

Schulamt (Benennung Stadt/Kreis)

Antragsteller

Zeitpunkt der Antragstellung

Einschulung

Verfahrensdauer (von Antragstellung
bis zur Entscheidung)

Länge des Gutachtens

Medizinisches Gutachten

Entscheidung (Förderbedarf)

Schulempfehlung

Entbindung von der Schweigepflicht

Begründung der Einleitung des AO-SF-Verfahrens
(spezifische Begründung, wieso ein AO-SF-Verfahren
notwendig ist)

Bereich 2:

Anamnese

Vorschulische Bildung/Erziehung/Förderung;
wie beschrieben?

Lebensumfeld;

Geschwister, Familienstand, Wohnsituation, Verlauf,
Schwangerschaft/Geburt, Eltern-Kind-Interaktion

Bisheriger schulischer Bildungsweg (bisherige Schule,
Wiederholung einer Klasse, Schulwechsel, Art der
Schule etc.)

Bisherige Unterrichts- und Förderangebote

Bisherige externe Dienste à außerschulische
Angebote/Therapie

Bereich 3:

Lern-, Entwicklungs- und Leistungsstand; Schwerpunkt ESE-Kompetenz

Diagnostische Fragestellung und diagnostische Ziele?

Diagnostische Kriterien?

- ➔ Wenn eine diagnostische Fragestellung aufgestellt worden ist, an welchen Kriterien wird diese beantwortet? (Inhaltlich begründen, wieso Förderbedarf vorliegt)
- ➔ Verständnis sozial-emotionaler Kompetenz(-probleme), ADHS, Depression, Verhaltensstörungen, Kriterien, um diagnostische Entscheidung zu treffen z. B. Störungskriterien aus Klassifikationssystemen, Normwerte von bestimmten Merkmalen usw.

Sozial-emotionale Entwicklung; wie beschrieben?

Beeinträchtigungen der Selbststeuerung;
wie beschrieben?

Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten; wie beschrieben?

Lern- und Leistungsstand; wie beschrieben?

Beeinträchtigungen in Schule und Unterricht; wie
beschrieben?

Motorische Entwicklung, Ernährung, Sprachentwicklung

Bereich 4: Testverfahren und Lernprozessdiagnostik

Name des Testverfahrens

Art des Testverfahrens

Begründung und Auswahl des jeweiligen Testverfahrens
(> spezielle Begründung für den Test, wieso dieser gewählt wurde)

Zielkonstrukt des Verfahrens (> was misst der Test?)

Auswertung und Interpretation durch wen?

Sonstige Mitschriften Verhalten (> während Durchführung des Tests oder vorher/nachher)

IQ-Test durchgeführt? Ja (1), nein (2) (> muss nicht in das Testverfahren integriert sein, kann auch externer IQ-Test sein; es reicht, diesen einmal auszufüllen, bei mehreren Testverfahren)

IQ-Test: Wann? Ergebnis? (Beim Ergebnis, wenn vorhanden, den Wert eintragen)

Bereich 5: Elterngespräch

Durchgeführt: ja (1), nein (2)

Wie dokumentiert?

Hier Codierung [im Gutachten (1), durch Protokoll (2), sonstiges (3)]

Beteiligte Personen

Dauer

Inhalte (Was wurde besprochen?/Themen)

Bereich 6: Empfehlung/Entscheidung

Empfehlung Förderort?

Empfehlung Förderbedarf

Rahmenbedingungen der Förderung: allgemeine Bedingungen, Vereinbarungen, übertragbar auf versch. Kontexte (noch keine Maßnahmen)

Empfehlung Fördermaßnahmen
(hier explizite FÖRDER-Maßnahmen)

Bereich 7: Kooperation zw. SLK und RLK

Wie wurde die Kooperation zwischen Lehrkraft für sopäd. Förderung und der Regelschullehrkraft gestaltet und dokumentiert?

Wie oft haben sich die beiden Lehrkräfte gesprochen/ getroffen (und in welcher Form: telefonisch/in Präsenz) (ohne den Termin der Kindstestung)? (Anzahl codieren)

Wurden die Inhalte und/oder Ergebnisse der Treffen/ Gespräche der beiden Lehrkräfte dokumentiert/protokolliert/im Gutachten zusammenfassend dargestellt?

Wie wurden die bisherigen Maßnahmen der allgemeinen Schule zur Unterstützung des Kindes dokumentiert?

Werden diese Maßnahmen in der Begründung der Entscheidung nach AO-SF berücksichtigt (gibt es eine logische Herleitung bestimmter Maßnahmen)?

Wird aus dem Gutachten ersichtlich, dass es „arbeitsteilig und/oder gemeinsam“ von beiden Lehrkräften erstellt wurde?

Gibt es divergierende Ansichten von Sopäd. und RLP? Inwiefern? Wie wurden diese dokumentiert?

Anhang III – Leitfaden für die qualitativen Interviews

I. Einleitung:

1. Begrüßung und Vorstellung
2. Erklärung des Interviewziels und des Themas der AO-SF-Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in NRW

II. Fragen zur Profession der Gesprächspartner:

1. Wie lange sind Sie bereits als Lehrkraft tätig?
2. Welche Fächer und Schulstufen haben Sie schon unterrichtet? Was unterrichten Sie aktuell?
3. Welche Erfahrungen haben Sie im Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“?
4. Welche Qualifikationen, Fortbildungen oder Zusatzqualifikationen haben Sie im Bereich der Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung absolviert (inkl. Studium)?
5. In welcher Funktion sind Sie derzeit tätig (Lehrkraft, Schulleitung etc.)?
6. Wie lange sind Sie bereits in Ihrer derzeitigen Funktion tätig?
7. Welche Verantwortung oder Zuständigkeit haben Sie für die Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ an Ihrer Schule bzw. in Ihrem System?
8. Wie sieht die Zusammenarbeit mit anderen Fachkräften (z. B. Schulpsychologen, Sonderpädagogen) im Rahmen der Feststellungsdiagnostik aus?
9. Gibt es an Ihrer Schule/in Ihrem System bestimmte Prozesse oder Strukturen, die die Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ unterstützen oder beeinflussen?

III. Fragen zum Förderschwerpunkt ESE:

Aktivierender Gesprächsimpuls:

1. Starten Sie das Gespräch mit einem offenen und motivierenden Impuls, um das Interesse der Lehrkräfte zu wecken und sie dazu einzuladen, über ihre Erfahrungen und Meinungen zu sprechen. Beispiel: „Denken Sie einmal an das letzte AO-SF-Verfahren im FS ESE, in das Sie involviert waren. Was ist Ihnen dabei am eindrucklichsten in Erinnerung geblieben?“

Fragen zur Beschreibung des Förderschwerpunkts und zur Vergabe von Förderbedarf:

2. Wie würden Sie den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ in eigenen Worten beschreiben?
3. Welche Kriterien und Beobachtungen führen Sie dazu, einen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung bei Schülerinnen und Schülern festzustellen?
4. Gibt es spezifische Verhaltensweisen oder Merkmale, auf die Sie besonders achten, um einen Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ zu erkennen? Wenn ja, welche sind das?
5. Auf welche Ursachen führen Sie die Entstehung eines Förderbedarfs ESE zurück?
6. Können Sie uns bitte einen Einblick geben, wie Sie sich das Umfeld eines Kindes mit ESE vorstellen, insbesondere im Hinblick auf das Elternhaus?

IV. Fragen zu Kritikpunkten und positiven Aspekten:

1. Gibt es bestimmte Aspekte oder Herausforderungen im Zusammenhang mit der AO-SF-Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“, die Sie kritisch sehen?
2. Was sind aus Ihrer Sicht positive Aspekte oder Stärken der Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“?

3. Wie empfinden Sie die Dauer der aktuellen Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“? Gibt es aus Ihrer Sicht Bereiche, in denen die Diagnoseverfahren zeitlich ineffizient sind?
- 4. Wie erklären Sie sich die starke Streuung in den Zeitstrukturen/zeitlichen Abläufen bei der Gutachtenerstellung sowohl innerhalb der Bezirksregierungen als auch über alle Bezirksregierungen hinweg?**
- 5. Wie erklären Sie sich die zeitliche Diskrepanz zwischen Elternwunsch auf Antragstellung und Beginn der Begutachtung?**
6. Wie erklären Sie sich die Diskrepanz bzw. große Zeitspanne zwischen Ende der Gutachtenerstellung und Bescheid durch die Schulaufsicht?
7. Welche Diagnoseverfahren werden Ihrer Erfahrung nach hauptsächlich bei der Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ eingesetzt? Können Sie deren Vor- und Nachteile aus Ihrer Perspektive schildern?
8. Gibt es Ihrer Meinung nach alternative Diagnoseverfahren, die besser geeignet sein könnten, um den Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ zu identifizieren?
- 9. Wie erklären Sie sich die hohe Zahl an Feststellungsverfahren und Gutachten, in denen kein standardisiertes Diagnoseverfahren eingesetzt wurde (ca. 40%)?**
10. Haben Sie Beobachtungen oder Bedenken bezüglich einer möglichen Über- oder Unterrepräsentation bestimmter Bevölkerungsgruppen bei der Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“?
11. Gibt es mögliche Faktoren, die dazu führen könnten, dass bestimmte Schülerinnen und Schüler in der Diagnostik eher übersehen oder unzureichend berücksichtigt werden?
- 12. Wie erklären Sie sich die hohe Zahl männlicher Schüler (85%) im Förderschwerpunkt ESE?**

13. Wie erklären Sie sich den vergleichsweise hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit externalisierenden Verhaltensproblemen (ca. 75%) im Förderschwerpunkt ESE?

14. Wie gut werden aus Ihrer Sicht individuelle Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ in der aktuellen Feststellungsdiagnostik berücksichtigt?
15. Welche Möglichkeiten sehen Sie, um sicherzustellen, dass die Feststellungsdiagnostik besser auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ eingeht?
- 16. Wie erklären Sie sich, dass in den bisherigen Unterrichts- und Förderangeboten für die Schülerinnen und Schüler nur begrenzt evidenzbasierte Förder- und Unterrichtsstrategien eingesetzt wurden?**
- 17. Wie erklären Sie sich, dass es in ca. 10% aller Feststellungsakten keinen Hinweis auf bisherige Unterrichts- und Förderangebote gibt?**

V. Fragen zur Optimierung der Feststellungsdiagnostik:

- ➔ „Stellen Sie sich vor, Sie haben die Möglichkeit, die Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in NRW neu zu gestalten. Welche Veränderungen oder Verbesserungen würden Sie gerne vornehmen?“

VI. Abschluss:

- ➔ Abschließende Frage: „Gibt es noch weitere Punkte, die Sie gerne zu diesem Thema ansprechen möchten?“
- ➔ Bedanken Sie sich für die Teilnahme und den Beitrag der Lehrkraft.
- ➔ Erfragen Sie, ob es für weitere Fragen oder Anmerkungen Kontaktdaten gibt.

Anhang IV – Übersicht zu möglichen Diagnoseverfahren mit Relevanz im BSU FS ESE

Diagnostische Verfahren im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Schwerpunkt aggressiv-dissoziales Verhalten

Verfahren/Autor	Alter/Reichweite	Empfehlungen/Kritik
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman 2005)	4–17 Jahre (Lehrer, Eltern) 11–17 Jahre (Schüler)	4 Problemskalen und eine Skala zum prosozialem Verhalten, umfassende Normierung, nur grobe Einschätzung
Child Behavior Checklist (Achenbach 1991)	1,5–5 und 5–18 C-TRF (Erzieher, Lehrer) 4–18 Jahre – TRF (Eltern) 11–18 Jahre – YSR (Schüler)	8 Problemskalen, mit insgesamt 250 Items sehr zeitaufwendig
DISYPS III – Diagnosesystem psychischer Störungen (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017)	bis 18 Jahre (Eltern, Lehrer) 11–18 Jahre (Schüler)	genaue Diagnostik nach Klassifikationssystemen, aufwendige Auswertung
BASYS – Beobachtungssystem zur Analyse aggressiven Verhaltens in schulischen Settings (Wettstein 2008)	9–16 Jahre (Beobachtung durch Lehrperson mit BASYS-L und/oder Fremdbeobachter/in mit BASYS-F)	Einzel- und Gruppenverfahren möglich, Erhebung 2 × 45 Min. tgl., hohe Beobachterübereinstimmung Fremdbeob. und Lehrkräfte, Ableitung von Interventionsschritten, Fokus der Störungsprävention im Unterricht
LSL/SSL – Lehrer/Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann et al. 2006, 2014)	6–19 Jahre (Lehrer) 9–19 Jahre (Schüler) 6 Skalen zum Sozialverhalten und 4 Skalen zum Lern- und Arbeitsverhalten	ökonomisches Screening, mit LSL und SSL mehrdimensionale Perspektive
EAS-J/M – Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen (Petermann & Petermann 2015)	9–12;11 Jahre (proximal Kinder)	Einteilung nach sozialer Erwünschtheit bzw. aggressivem Verhalten
Intelligence and Development Scales II – IDS II (Grob et al. 2018)	5;0–10;11 Jahre (Schüler) Kognitiver Entwicklungstest (Intelligenztest), Psychomotorik, sozial-emotionale Kompetenz, Mathematik, Sprache, Leistungsmotivation	hohe Anforderung an den Testleiter, Schwierigkeiten bei Sprach- und Verständnisproblemen (Migrationshintergrund)
FEEL-KJ – Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (Grob & Smolenski 2009)	10–20 Jahre (proximal Schüler) emotionspezifische Erhebung der Emotionsregulation für die Emotionen Angst, Trauer und Wut	differenziertes Kompetenzprofil zur emotionalen Steuerung

Diagnostische Verfahren im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Schwerpunkt Aufmerksamkeitsprobleme, Hyperaktivität, Impulsivität

Verfahren/Autor	Alter/Reichweite	Empfehlungen/Kritik
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman 2005)	4–17 Jahre (Lehrer, Eltern) 11–17 Jahre (Schüler)	4 Problemskalen und eine Skala zum prosozialem Verhalten, umfassende Normierung, nur grobe Einschätzung
Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach 1991)	1,5–5 und 5–18 C-TRF (Erzieher, Lehrer) 4–18 Jahre – TRF (Eltern) 11–18 Jahre – YSR (Schüler)	8 Problemskalen, mit insgesamt 250 Items sehr zeitaufwendig
DISYPS III – Diagnosesystem psychischer Störungen (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017)	bis 18 Jahre (Eltern, Lehrer) 11–18 Jahre (Schüler)	genaue Diagnostik nach Klassifikationssystemen, aufwendige Auswertung
Conners 3® – Conners Skalen zu Aufmerksamkeit und Verhalten – 3 (Lidzba, Christiansen & Drechsler 2013)	6–18 Jahre (Lehrer, Eltern) 8–18 Jahre (Schüler)	Dimensionale Verlaufsüberprüfung, „Überwachung“ anderer Störungsbilder
Arbeitsgedächtnis Testbatterie – AGT-B 5–12 (Hasselhorn et al. 2012)	5–12 Jahre (Schüler)	differenzierte Beratung aller drei Bereiche des AG, da computergestützt kaum Messfehler durch Testleiter, teuer in der Anschaffung
Intelligence and Development Scales II – IDS II (Grob et al. 2017)	5;0–10;11 Jahre (Schüler)	hohe Anforderung an den Testleiter, Schwierigkeiten bei Sprach- und Verständnisproblemen (Migrationshintergrund)
LSL/SSL – Lehrer/Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (Petermann et al. 2006, 2014)	6–19 Jahre (Lehrer) 9–19 Jahre (Schüler)	ökonomisches Screening, mit LSL und SSL mehrdimensionale Perspektive

Diagnostische Verfahren im Kontext internalisierender Verhaltensprobleme – Schwerpunkt Angst

Verfahren/Autor	Alter/Reichweite	Empfehlungen/Kritik
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman 2005)	4–17 Jahre (Lehrer, Eltern) 11–17 Jahre (Schüler)	4 Problemskalen und eine Skala zum prosozialem Verhalten, umfassende Normierung, nur grobe Einschätzung
Child Behavior Checklist (Achenbach 1991)	1,5–5 und 5–18 C-TRF (Erzieher, Lehrer) 4–18 Jahre – TRF (Eltern) 11–18 Jahre – YSR (Schüler)	8 Problemskalen, mit insgesamt 250 Items sehr zeitaufwendig
DISYPS III – Diagnosesystem psychischer Störungen (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017)	bis 18 Jahre (Eltern, Lehrer) 11–18 Jahre (Schüler)	genaue Diagnostik nach Klassifikationssystemen, aufwendige Auswertung
BAV 3–11 – Bochumer Angstverfahren für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter (Mackowiak & Lengning 2010)	3(4)–11 Jahre (Eltern, proximal Kinder)	ökonomische Durchführung und Auswertung – ca. 30 Minuten, differenziertes Bild aus unterschiedlichen Perspektiven
AFS – Angstfragebogen für Schüler (Wieczerkowski et al. 2016)	9–16/17 Jahre (Schüler) plus Einschätzungsskala zur Fremdbeurteilung durch Lehrkraft	ökonomisches Verfahren: 10–25 Min. Bearbeitungsdauer, Normierung alt
BAK – Bereichsspezifischer Angstfragebogen für Kinder und Jugendliche (Mack & Petermann, 2016)	9–18 Jahre (Kinder/Jugendliche) sowie Elterneinschätzung	erfasst situationsspezifische Ängste von Kindern und Jugendlichen u. a. im Schulbereich
KAT-II – Drei Fragebogen zur Erfassung der Ängstlichkeit und von Zustandsängsten bei Kindern ab 9 Jahren (Turner & Tewes 2000)	9–15 Jahre (Schüler)	Vergleich von emotionalen Erlebniszuständen zu verschiedenen Zeitpunkten möglich, ökonomisches Verfahren: Bearbeitungsdauer ca. 5–15 Min.

Diagnostische Verfahren im Kontext internalisierender Verhaltensprobleme – Schwerpunkt Depression

Verfahren/Autor	Alter/Reichweite	Empfehlungen/Kritik
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman 2005)	4–17 Jahre (Lehrer, Eltern) 11–17 Jahre (Schüler)	4 Problemskalen und eine Skala zum prosozialem Verhalten, umfassende Normierung, nur grobe Einschätzung
Child Behavior Checklist (CBCL) (Achenbach 1991)	1,5–5 und 5–18 C-TRF (Erzieher, Lehrer) 4–18 Jahre – TRF (Eltern) 11–18 Jahre – YSR (Schüler)	8 Problemskalen, mit insgesamt 250 Items sehr zeitaufwendig
DISYPS III – Diagnosesystem psychischer Störungen (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017)	bis 18 Jahre (Eltern, Lehrer) 11–18 Jahre (Schüler)	genaue Diagnostik nach Klassifikationssystemen, aufwendige Auswertung
ADS – Allgemeine Depressionsskala (Hautzinger et al. 2012)	ab 12 Jahre (Schüler)	Lang- und Kurzfassung vorhanden (15/20 Items), sehr gute Validitäts- und Reliabilitätswerte
DIKJ – Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche (Stiensmeier-Pelster et al. 2009)	8 bis 16 Jahre (Schüler)	hohe Anforderung an den Testleiter, Schwierigkeiten bei Sprach- und Verständnisproblemen (Migrationshintergrund)

Diagnostische Verfahren zur Erfassung sozialer Beziehungen und Interaktionen

Verfahren/Autor	Alter/Reichweite	Empfehlungen/Kritik
FEES 3-4 (Rauer & Schuck 2003)	Klasse 3 und 4 (Schüler)	Bearbeitungszeit pro Teilfragebogen ca. 30 Min., verteilt auf 2 Schultage; Gruppen- und Einzeltest möglich, ökonomisches Verfahren
FEES 1-2 (Rauer & Schuck 2004)	Klasse 1 und 2 (Schüler)	Bearbeitungszeit pro Teilfragebogen ca. 30 Min., verteilt auf 2 Schultage; Gruppen- und Einzeltest möglich, ökonomisches Verfahren
Soziometrie (nach Moreno 1967)	ab Klasse 1 (Schüler)	verschiedene Operationalisierungen möglich; ökonomisches Verfahren, Gruppen- und Einzeltest möglich; Hilfsmittel bei der Gruppenbildung; Evaluation von Förderprogrammen
BASYS (Wettstein 2008)	9–16 Jahre (Beobachtung durch Lehrperson mit BASYS-L und/oder Fremdbeobachter/in mit BASYS-F)	Einzel- und Gruppenverfahren möglich, Erhebung 2 × 45 Min. tgl.; hohe Beobachterübereinstimmung; Ableitung von Interventionsschritten, Fokus der Störungsprävention
KK-1 (Hrabal 2009)	anwendbar ab Klasse 1 (Schüler), Schwerpunkt in der Sekundarstufe I	ökonomisches Gruppenverfahren; Einblick in Sympathie-Macht-Verhältnisse; PC-gestützte Auswertung mit Soziogramm

Diagnostische Verfahren zur Erfassung von Schulleistungen

Verfahren/Autor	Alter/Reichweite	Empfehlungen/Kritik
ELFE 1-6 (Lenhard & Schneider 2006)	1. bis 6. Klasse	differenziertes Verfahren, umfassende Normierung, Kopplung mit abgestimmtem Förderprogramm
HRT 1-4 – Heidelberger Rechentest (Haffner, Baro, Parzer & Resch 2005)	1. bis 4. Klasse	umfassende Normierung, anhand der Testprofile können konkrete Fördermaßnahmen erarbeitet werden, Verlaufsmessungen möglich
BASIS-MATH 4-8 (Moser Opitz et al. 2010)	4. bis 8. Klasse	auch Erfassung der Rechenwege und Vorgehensweisen möglich, quantitative und qualitative Analyse, ökonomisches Verfahren
Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT-II) (Moll & Landerl 2014)	1. bis 6. Klasse (Schüler)	genaue Diagnostik der Lese- und Rechtschreibleistung
Deutscher Mathematiktest – DEMAT (Hrsg. Hasselhorn et al.)	1. bis 9. Klasse (Schüler)	als Klassentest durchführbar

Anhang V – Überblick über deutschsprachige universelle Verhaltensscreenings

Screening	Zieldimension	Zielgruppe	Umfang
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997), frei verfügbar unter www.sdqinfo.org	4 Problemskalen (Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen, Verhaltensprobleme, Emotionale Probleme) 1 Skala zum prosozialem Verhalten	Schüler im Alter von 4–17 Jahren	insgesamt 25 Items; Bearbeitungsdauer pro Schüler ca. 5 Minuten
Schulische Einschätzung des Verhaltens und der Entwicklung (SEVE; Hartke & Vrban, 2014)	insgesamt 8 Skalen zu verschiedenen schulrelevanten Verhaltensweisen (z. B. Sozialverhalten, Umgang mit Schulmaterial)	Schüler der 1. bis 10. Klasse	insgesamt 56 Items, Bearbeitungsdauer pro Schüler ca. 10 Minuten
Integrated Teacher Report Form (ITRF; Volpe & Fabiano, 2013)	Verhaltensprobleme im Unterricht (Probleme im Lernverhalten, oppositionelle und den Unterricht störende Verhaltensprobleme)	Schüler der 1. bis 6. Klasse	Langversion mit 47 Items (ca. 10 Minuten pro Schüler) Kurzversion mit 16 Items (max. 5 Minuten pro Schüler)
Lehrereinschätzung für Sozial- und Lernverhalten (LSL; Petermann & Petermann, 2013)	Sozial- und Lernverhalten	Schüler von 6 bis 19 Jahren	insgesamt 50 Items in 10 Skalen, Bearbeitungsdauer pro Schüler ca. 10 Minuten
Screening für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich (SVS; Mutzeck, Fingerle & Hartmann, 2011)	Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich	Schüler von 6 bis 12 Jahren	49 Items, Bearbeitungsdauer pro Schüler ca. 10 Minuten
LKS – Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (Hartmann & Methner, 2022)	Sozial-emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten in der Schule	Schüler 6–18 Jahre	124 (Langversion) bzw. 38 (Kurzversion) Items
Einschätzung des Arbeits- und Sozialverhaltens durch Lehrkräfte (Hennig, Schramm & Linderkamp, 2017)	Arbeits- und Sozialverhalten	Schüler von 6 bis 18 Jahren	11 Items, Bearbeitungsdauer pro Schüler max. 5 Minuten

nach Casale et al., 2019, S. 58f.

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Teilprojekt 1

Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis

Teilprojekt 3

Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen

*Prof. Dr. Tobias Bernasconi & Dr. Torsten Dietze,
Universität zu Köln*

INHALT

Teilprojekt 1	167
Vorbemerkungen	167
Allgemeine Einführungen	167
Definition des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung	167
Häufigkeit des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung	168
Analyse der vorliegenden Gutachten	170
Merkmale der Stichprobe	170
Methode und Kriterien der Analyse	170
Zeitpunkte der Einleitung des AO-SF-Verfahrens	171
Vorstrukturierende Elemente in den diagnostischen Bereichen des AO-SF-Verfahrens	171
Analyse der vorhandenen diagnostischen Informationen	172
Erfassung von Informationen zur familiären Situation	172
Migrationshintergrund sowie Erst- und Zweitsprache	173
Der Einsatz von IQ-Diagnostik und spezifischer Diagnostikinstrumente	173
Weitere diagnostische Auswertungen	174
„Intensivpädagogische Förderung bei Schwerstbehinderung“ entsprechend §15 AO-SF	174
Analyse der Gutachten hinsichtlich der VV 5 zu §5 AO-SF	145
Bedeutung/Einfluss nicht pädagogischer Überlegungen im Rahmen des AO-SF-Verfahrens	176
Ergänzende Interviews mit sonderpädagogischen Gutachterinnen und Gutachtern im Schwerpunkt Geistige Entwicklung	176
Zusammenfassung	178
Teilprojekt 3	180
Grundlagen und Grundsätze der Diagnostik	180
Operationalisierung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung	180
Integration einer umfassenden Kind-Umfeld-Analyse	181
Kommunikation und Interaktion erfassen	181
Präventive Maßnahmen erheben und erfragen	182
Gutachtenaufbau	182
Verfahrensbeteiligte und deren Qualifikation	182
Zusammenfassung und Empfehlungen aus Sicht des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung	183
Literatur	185

Anhang	187
Anhang 1: Anforderung des MSB NRW an die Bezirksregierungen bzgl. der Zusendung von AO-SF-Gutachten	187
Anhang 2: Übereinstimmungen zwischen beantragtem und festgesetztem FSP	187
Anhang 3: Beispiel für schulamtsinterne Unterlagen zum Ablauf der AO-SF-Diagnostik	188
Anlage 4: Märkischer Kreis: Anhang mit Testempfehlungen. Standardisierte Tests und informelle Verfahren zur Feststellung des Unterstützungsbedarfs im Rahmen der AO-SF	189
Anhang 5 a: Berliner Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik (2. Auflage 2017), Abschnitt „Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“	190
Anhang 5 b: Thüringen: „Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“	191
Tabellenverzeichnis	
Tabelle 1: ICD-11: 6A00 Störungen der Intelligenzentwicklung	168
Tabelle 2: Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung Geistige Entwicklung in NRW 2021 und ausgewählte frühere Jahre	169
Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung in den Regierungsbezirken des Landes NRW 2021/22	169
Tabelle 4: Jahr der Antragstellung der 94 AO-SF-Gutachten	171
Tabelle 5: Erfassung von diagnostischen Informationen zu Entwicklungsbereichen in 87 Gutachten	172
Tabelle 6: Erfassung von Informationen zur familiären Situation innerhalb von 94 Gutachten	172
Tabelle 7a: weitere relevante Analysen – Teil 1 –	175
Tabelle 7b: weitere relevante Analysen – Teil 2 –	175
Tabelle 8: Zentrale Kategorien zum Ablauf des AO-SF-Verfahrens aus Sicht von Gutachterinnen/Gutachtern im Schwerpunkt Geistige Entwicklung	177

Teilprojekt 1

Vorbemerkungen

Allgemeine Einführungen

Die Pädagogik bei geistiger Behinderung hat ihre Wurzeln in der Legitimation über den Personenkreis der Menschen mit geistiger Behinderung sowie „ein entsprechendes Mandat“ für Menschen mit geistiger Behinderung (Musenberg & Riegert, 2013, 166). Im schulischen Kontext akzentuiert sich die Pädagogik bei geistiger Behinderung über den sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Im Zusammenhang mit dem Ausgangspunkt dieses Gutachtens – der ansteigenden Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung – kann auf eine bemerkenswerte Entwicklung im Zusammenhang mit dem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung (sowie anderen sonderpädagogischen Bedarfen) verwiesen werden: eine seit ca. 20 Jahren steigende Prävalenz in Nordrhein-Westfalen (das gilt auch für Deutschland insgesamt), wengleich regionale Unterschiede existieren (s. u.). Zu dieser Entwicklung fehlt bisher eine eindeutige wissenschaftliche Erklärung. Mögliche Gründe werden u. a. gesehen in veränderten Zuweisungskriterien für einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, einer Verschiebung der diagnostischen Grenzen gegenüber dem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Lernen, der Verfügbarkeit bzw. Nicht-mehr-Verfügbarkeit von sonderpädagogischen Lernorten (insbesondere förderschulischen für den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Schwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung) oder in der verbesserten medizinischen Versorgung z. B. nach Frühgeburten.

Dabei kommt erschwerend hinzu, dass die Definition der (geistigen) Behinderung nicht universal und statisch ist, sondern vielmehr sehr von der jeweiligen Definitionsposition sowie der Haltung, der Einstellung und dem fachlichen Hintergrund der oder des Definierenden abhängt. Dies führt dazu, dass sowohl in der Theorie als auch in der Praxis nicht eindeutig benannt werden kann, was *geistige Behinderung* ausmacht, und infolgedessen, wodurch der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung letztlich bestimmt ist. Vielmehr handelt es sich um ein im Wandel befindliches Konstrukt, das immer wieder neu infrage gestellt und diskutiert wird. Auch internationale Studien weisen darauf hin, dass keine

übergreifende Definition für geistige Behinderung vorliegt, auf deren Grundlage eine eindeutige Abgrenzung, z. B. zu Lernbehinderung, möglich ist. Dies hat auch Auswirkungen auf die Zuweisung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und das Feststellungsverfahren.

Große mediale Aufmerksamkeit erlangte in jüngster Zeit der Fall eines früheren Förderschülers, der das Land NRW wegen aus seiner Sicht jahrelanger falscher Beschulung auf Entschädigung verklagte. Das Landgericht Köln sprach dem ehemaligen Förderschüler Nenad M. Recht zu (AZ: 5 O 182/16 vom 17.07.2018) und verurteilte das Land NRW wegen Amtspflichtverletzung zu einer Entschädigungszahlung. Nicht nur in diesem Einzelfall, sondern insgesamt sind damit Fragen eröffnet: zum einen nach der spezifischen Diagnostik bei Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung und deren Standardisierbarkeit und Aussagekraft; zum anderen nach der grundlegenden Relevanz und der Notwendigkeit der Förderschule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Die Positionen reichen dabei von einem Verständnis als dringend benötigte spezialisierte Schulform bis hin zu einer Bewertung als benachteiligende Struktur im Kontext eines inklusiven Schulwesens.

Die allgemeinen Vorbemerkungen zeigen, dass in der Praxis der Zuweisung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung aktuell von keiner einheitlichen Vorgehensweise auszugehen ist. Dies betrifft sowohl den Begutachtungs- und Feststellungsprozess als auch die zugrunde liegenden Konzepte von „geistiger Behinderung“. Die unterschiedliche schulische Feststellungspraxis wird daher im Rahmen des vorliegenden Gutachtens genauer untersucht.

Definition des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Feststellung einer geistigen Behinderung wurde lange Zeit vor allem über das Konstrukt der Intelligenz vorgenommen. Seit dem Inkrafttreten der ICD-11 (Anfang des Jahres 2022) wird mit Blick auf die Definition von geistiger Behinderung eine Veränderung angestrebt, indem die starke Fokussierung auf den IQ reduziert wird. In der ICD-11 werden die sogenannten Störungen der intellektuellen

Entwicklung (engl. „Disorders of intellectual development“) als eine Gruppe ätiologisch vielfältiger Bedingungen während der Entwicklungsphase beschrieben, die sich auszeichnen durch eine signifikant unterdurchschnittliche intellektuelle Funktionsfähigkeit sowie ein signifikant unterdurchschnittliches (sozial-)adaptives Verhalten – und zwar um zwei oder mehr Standardabweichungen, bezogen auf angemessen genormte und individuell durchgeführte standardisierte Testverfahren.

Ferner wird darauf verwiesen, dass sich die Diagnose auf klinische Beurteilungsverfahren stützen soll, die auf der angemessenen Einschätzung vergleichbarer Verhaltensindikatoren basieren, v. a., wenn keine standardisierten Testverfahren vorliegen.

Tabelle 1: ICD-11: 6A00 Störungen der Intelligenzentwicklung (vgl. auch Bernasconi, 2024)

Codierung ICD 11	Beschreibung	IQ-Wert
6A00.0	Leichtgradige Störung der Intelligenzentwicklung	Etwa zwei bis drei Standardabweichungen unter dem Mittelwert
6A00.1	Mittelgradige Störung der Intelligenzentwicklung	Drei bis vier Standardabweichungen unter dem Mittelwert
6A00.2	Schwergradige Störung der Intelligenzentwicklung	Vier oder mehr Standardabweichungen unter dem Mittelwert
6A00.3	Tiefgreifende Störung der Intelligenzentwicklung	Vier oder mehr Standardabweichungen unter dem Mittelwert

Quelle: Eigene Darstellung auf Basis von „ICD-11 in Deutsch – Entwurfsfassung“, online unter https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/_node.html

Die grundsätzliche Unterteilung in Schweregrade mit Bezug zum IQ-Wert wird auch in der ICD-11 aufrechterhalten, weitere Folgewirkungen und Sekundärstörungen werden aber als gleichwertig benannt:

- ➔ Spracherwerb und -verständnis
- ➔ Lern- und Bildungsprozesse
- ➔ Zusätzliche körperliche Beeinträchtigungen
- ➔ Angewiesenheit auf umfangreiche Betreuung und Versorgung

Mit Blick auf die Unterscheidung von schwerer und schwerster geistiger Behinderung (entsprechend dem §15 AO-SF) wird kommentiert, dass die Unterscheidung zwischen schweren und tiefgreifenden Störungen der intellektuellen Entwicklung ausschließlich auf der Grundlage von Besonderheiten des (sozial-)adaptiven Verhaltens erfolgt,

weil existierende standardisierte Intelligenztests diese Unterscheidung nicht verlässlich und valide messen können.

Diese Einteilung und Definition entspricht auch dem Klassifikationsschema DSM (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen vgl. Saß et al., 1996; American Psychiatric Association).

Das Ausmaß an Unterstützung, die das Kind oder die/der Jugendliche benötigt, um an subjektiv sinnhaften Bildungs- und Lebenssituationen teilhaben zu können, wird zudem von möglicherweise vorliegenden körperstrukturellen und -funktionellen Faktoren, die z. B. die Aufmerksamkeit, das Denken, das Gedächtnis oder die Wahrnehmung betreffen, anatomischen Voraussetzungen mit Blick auf die Motorik sowie umweltbezogenen Variablen, wie Wohnort, Familienzugehörigkeit, Nutzung von Unterstützungssystemen, Peer-Kontakten und personenbezogenen Aspekten, z. B. Alter, Geschlecht und persönlichen Interessen, beeinflusst.

Der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist demnach keine ausschließlich aufgrund einer medizinischen Diagnose zu vergebende Kategorie, sondern hat immer eine multifaktorielle Ursache, in der körperbezogene, aber auch umfeldbedingte und systemische Aspekte eine Rolle spielen.

Sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung liegt entsprechend dann vor, wenn Kinder oder Jugendliche aufgrund der genannten Ursachen und Aspekte zum einen ein weit unterdurchschnittliches adaptives Funktionsniveau und zum anderen ein deutlich unterdurchschnittliches kognitives Funktionsniveau zeigen und aus diesem Grund in der Teilhabe an bedeutenden Lebensbereichen, hier insb. im Kontext von Bildung und Bildungsangeboten, beeinträchtigt sind.

Häufigkeit des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Allgemeine Aussagen zur Häufigkeit des Auftretens einer geistigen Behinderung sind für Deutschland nur eingeschränkt möglich. International wurde die Situation im Rahmen breiter Metastudien beschrieben (vgl. Maulik et al., 2011; McKenzie et al., 2016). Die Autoren kommen dabei zu dem Schluss, dass sich weltweit eine Quote von ca. 1,0 % finden lässt, wobei eine Spannweite zwischen 0,05 % und 1,55 % besteht. Interessant ist, dass sich kaum Unterschiede zwischen Inzidenz und Prävalenz finden lassen. Das macht deutlich, dass es sich bei geistiger Behinderung in aller Regel um ein lebenslanges Phänomen handelt.

Der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist dagegen als schul-administrative Kategorie nicht direkt an eine Diagnose gekoppelt.

Im Land Nordrhein-Westfalen wurden im Schuljahr 2021 insgesamt 24 740 Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet (öffentliche und private Schulen). Wie Tabelle 2 zeigt, beträgt der Anteil an allen Schülerinnen und Schülern im Bundesland 1,012 %. Der langjährige Vergleich zeigt eine kontinuierliche Steigerung der sonderpädagogischen Förderquote. Im Jahr 2016 lag der Anteil z. B. noch bei 0,853 % und gegenüber 1996 hat sich die sonderpädagogische Förderquote bis 2021 mehr als verdoppelt.

Tabelle 2: Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung Geistige Entwicklung in NRW 2021 und ausgewählte frühere Jahre

Jahr	Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung	Sonderpädagogische Förderquote Geistige Entwicklung in %	Alle Schülerinnen und Schüler in NRW
1996	13 103	0,483	2 713 558
2001	15 600	0,543	2 871 584
2006	18 329	0,636	2 880 193
2011	19 607	0,722	2 717 246
2016	21 479	0,853	2 519 527
2021	24 740	1,012	2 443 588

Quelle: MSB NRW (2022a), Statistische Übersicht Nr. 418 – Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion 2021/22; Tabelle 16.1.1, eigene Berechnungen.

Die Verdoppelung der sonderpädagogischen Förderquote ist dabei durch zwei Umstände geprägt.

1. Der Anteil inklusiver Beschulung über alle Unterstützungsbedarfe hinweg (Inklusionsquote) beträgt in NRW im Schuljahr 2021 rund 44,2 % – im sonderpädagogischen Unterstützungsbereich Geistige Entwicklung jedoch nur rund 13,9 % (vgl. MSB NRW, 2022a, Tabelle 8.1.1).¹⁾ Damit liegt der Anteil unter allen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen am niedrigsten. Aufgrund einzelner Studien ist anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung noch deutlich seltener inklusiv beschult werden.

2. Auf Bundesebene ist in den letzten Jahren und über *alle sonderpädagogischen Schwerpunkte* hinweg trotz steigender Inklusionsquote kein Rückgang der Anzahl von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen zu beobachten. Das Anwachsen der Inklusionsquote erfolgt bei einem gleichzeitigen Anstieg der absoluten Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf insgesamt (Biewer, 2017, 228, vgl. auch Bundeszentrale für politische Bildung, 2023, vds 2023). Auch im Teilbereich des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist diese Tendenz zu beobachten.

Die Tabelle 3 zeigt eine differenzierte Auswertung der sonderpädagogischen Förderquote (Förderschule und Regelschule) für das Schuljahr 2021/22 für die fünf Regierungsbezirke in NRW. Hierbei zeigt sich, dass der Anteil zwischen 0,82 % im Regierungsbezirk Köln und einem Anteil von 1,14 % im Regierungsbezirk Münster variiert – das entspricht einer Differenz von fast 30 %!

Tabelle 3: Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung in den Regierungsbezirken des Landes NRW 2021/22

Regierungsbezirk (RB)	Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung	Sonderpädagogische Förderquote Geistige Entwicklung in %	Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im RB
zusammen (Land NRW)	24 740	1,012	2 443 588
RB Arnsberg	4 938	1,017	485 524
RB Detmold	3 314	1,108	299 063
RB Düsseldorf	7 405	1,065	695 277
RB Münster	4 189	1,141	367 179
RB Köln	4 894	0,820	596 545

Quelle: MSB NRW (2022a), Tabelle 17.1.1, eigene Berechnungen.

1 Im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen liegt die Inklusionsquote bei 64 %.

Analyse der vorliegenden Gutachten

Merkmale der Stichprobe

Im Herbst des Jahres 2022 wurden seitens des MSB NRW aus allen fünf Bezirksregierungen AO-SF-Anträge unter verschiedenen Parametern angefordert (vgl. Anhang 1). Für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung konnten 94 Gutachten analysiert werden.²⁾ Die Verteilung nach Regierungsbezirken kann Tabelle 1 entnommen werden (siehe oben, dort in Zeile: „Zusammen“).

Die Verteilung nach Geschlecht (54 Jungen/39 Mädchen; weitere zwei unbekannt) liegt mit 58 % männlichem Anteil etwas unter dem Bundesdurchschnitt von 62,5 % (64.704 männliche und 38.716 weibliche Kinder und Jugendliche; Statistisches Bundesamt, 2022³⁾).

Der Landesrechnungshof NRW hat in einer Prüfung aller Schwerpunkte sonderpädagogischer Unterstützung festgestellt, dass in der Prüfperiode (Bescheiddatum von 31.01.2016 bis einschließlich 02.02.2018) in 5166 Fällen der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf seitens der Schulaufsichtsbehörden festgestellt wurde (LRH, 2022). Dies waren rund 93,5 % aller 5527 eröffneten Verfahren. In den vorliegenden 94 AO-SF-Verfahren sind 100 % positiv bestätigt worden.

Eine weiterführende Auswertung des Landesrechnungshofs ergibt, dass bei einer Betrachtung der „Übereinstimmung zwischen beantragtem und festgesetztem Förderschwerpunkt“ dieser Anteil im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung bei 72 % lag (LRH, 2022, vgl. Anlage 1). Die hier analysierten Gutachten weisen demgegenüber zu 100 % eine Übereinstimmung auf (ggf. wurden weitere Unterstützungsbedarfe beantragt).

Somit sind die 94 ausgewerteten Gutachten hinsichtlich dieser beiden Punkte nicht in Gänze repräsentativ für einen anzunehmenden Querschnitt in NRW.

Methode und Kriterien der Analyse

Die Analyse von anfangs 97 Gutachten erfolgte durch Einzelsichtung der Dateien (AO-SF-Antrag, AO-SF-Durchführung, Bescheid). Die Items für die Analyse wurden in einem deduktiv-induktiven Verfahren ermittelt, bei dem ausgehend von fachlichen Kriterien zunächst auf Ebene anderer Bundesländer bestehende diagnostische Kriterien für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung gesichtet und integriert wurden.

Diese Kategorien bildeten das Analyseschema für die erste Durchsicht der Gutachten. Innerhalb der Durchsicht von etwa 20 % der zur Verfügung gestellten Gutachten wurden dann Items induktiv ergänzt. Hierbei zeigte sich eine teilweise Vorstrukturierung der jeweiligen Schulämter. Dies führte in den untersuchten Bezirksregierungen zu unterschiedlichen Vorstrukturierungen für die Gutachterinnen und Gutachter.

Für die Durchführung der AO-SF-Gutachten gilt insbesondere die Verwaltungsvorschrift Ziff. 13.1.2 zu §13 AO-SF:⁴⁾

13.1.2 Das Gutachten enthält neben den Personaldaten folgende Informationen:

- vorschulische Bildung, Erziehung und Förderung, bisheriger schulischer Bildungsweg, Lebensumfeld, soweit dies für die schulische Bildung und Erziehung von Bedeutung ist,
- Lernentwicklung, Leistungsstand, Arbeits- und Sozialverhalten, Ergebnisse der Test- und Lernprozessdiagnostik, daraus folgender Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung,
- Inhalt des Gesprächs mit den Eltern, Elternwunsch zum Förderort (allgemeine Schule oder Förderschule).

Für den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung ist zudem die Ziffer 5 der Verwaltungsvorschrift 5 (13-41 Nr. 2.2)⁵⁾ zur „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF“⁶⁾ vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. März 2022) von Relevanz. Hier heißt es:

2 Ein Gutachten war zweimal vorhanden, bei zwei Gutachten lagen lediglich die Bescheide vor.

3 Tabelle „Schüler mit sonderpädagogischer Förderung: Deutschland, Schuljahr, Geschlecht, Schulart, Förderschwerpunkte“ Schuljahr 2021/22.

4 Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (VVzAO-SF). RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung vom 02.09.2015.

5 Vergleiche Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW unter <https://bass.schul-welt.de/15651.htm> (abgerufen am 25.09.2023).

6 Vergleiche: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7587 (abgerufen am 25.09.2023).

„Bei der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung muss auch die Prognose belegt sein, die Schülerin oder der Schüler werde zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigen.“

Es sollte daher angenommen werden, dass diese Perspektive bereits als „Beobachtungskriterium“ seitens der Gutachterinnen und Gutachter im AO-SF-Verfahren bekannt ist.

Zeitpunkte der Einleitung des AO-SF-Verfahrens

Insgesamt 56 von 94 der Gutachten (ca. 60 %) sind vor Schuleintritt gestellt bzw. abgeschlossen worden. Entsprechend handelt es sich um eine Zuerkennung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung mit Schuleintritt. Dies entspricht etwa dem Anteil, den Baumann et al. (2021) in einer Untersuchung an bayerischen Förderschulen feststellen.⁷⁾

Die meisten Gutachten sind in den Jahren 2021 und 2022 eröffnet worden, etwa 20 % zwischen den Jahren 2018 und 2020, sieben Gutachten sind an dieser Stelle geschwärzt (vgl. Tabelle 4). Hier zeigen sich keine gravierenden Unterschiede entlang der Bezirksregierungen.

Tabelle 4: Jahr der Antragstellung der 94 AO-SF-Gutachten

Jahr	BR Arnsberg	BR Detmold	BR Düsseldorf	BR Münster	BR Köln
Zusammen	20	19	20	20	15
2022	10	10	4	7	6
2021	4	-	3	4	1
2020	5	5	4	6	4
2019 und früher	-	4	6	-	4
Unbekannt	1	-	3	3	-

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der 94 AO-SF-Gutachten.

Vorstrukturierende Elemente in den diagnostischen Bereichen des AO-SF-Verfahrens

Erhoben wurden vorstrukturierende Elemente in den diagnostischen Bereichen des AO-SF-Verfahrens. Grundsätzlich scheint es in diesem Kontext bei einer eher großen Anzahl von Schulämtern Vorgaben zu geben. Diese liegen entweder in Form von „Gliederungen zum Gutachten“ oder „Deckblättern zum Gutachten“ vor, wie (Abrufdatum 01.09.2023):

- ➔ im Schulamt Märkischer Kreis, nachzulesen unter <https://schule-mk.de/gutachtenvorlage-des-schulamtes-fur-den-markischen-kreis/>
- ➔ im Schulamt für den Kreis Soest (Stand 2017), nachzulesen unter <https://docplayer.org/108424359-Schulamt-fuer-den-kreis-soest-handreichung-ao-sf-bedarf-an-sonderpaedagogischer-unterstuetzung-foerderschwerpunkte-ao-sf-geaendert-vom.html>
- ➔ im Schulamt Dortmund, nachzulesen unter <https://schulische-inklusion-dortmund.de/index.php/de/fests-tellung-des-bedarfs-an-sonderpaedagogischer-unter-stuetzung>
- ➔ bei der BR Düsseldorf (2023), nachzulesen unter https://www.brd.nrw.de/themen/schule-bildung/schulrecht-verwaltung/fragen-und-antworten-zum-sonder-paedagogischen#faq_21068
- ➔ im Schulamt Kleve (2023), nachzulesen unter <https://www.kreis-kleve.de/de/inhalt/ao-sf/>

Nach Analyse der über 90 Gutachten im Rahmen des AO-SF-Verfahrens zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung entsteht der Eindruck, dass sowohl die Verfügbarkeit als auch der Grad der Verbindlichkeit von Vorlagen zu pädagogischen Gutachten zentrale Parameter hinsichtlich der Vorstrukturierung der Gutachten sind. Dabei geben die Schulämter den Gutachtern höchst unterschiedliche weiterführende Informationen an die Hand. Dies reicht von allgemeinen „Handreichungen zur AO-SF“ (Kreis Soest) oder Hinweisen für jeweils einzelne Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung (Siegen-Wittgenstein) bis hin zu „Grundlagen und Arbeitshilfen zur systematischen Verhaltensbeobachtung“ (z. B. Schulamt Kleve).

Die Unterschiedlichkeit in den Arbeitshilfen bzw. Standards der Feststellungsdiagnostik in den Schulämtern erscheint als zentraler Grund für die aufgefundene Heterogenität in den Gutachten. Dies erklärt beispielsweise, dass die im Kontext des sonderpädagogischen Schwerpunkts Geistige Entwicklung wichtigen Entwicklungsbereiche

⁷⁾ Der Anteil an Kindern, die vor der Einschulung den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung erhielten, lag bei 70 %. Zur Einschulung erfolgte die Feststellung bei weiteren 16,7 % der Kinder (Baumann et al., 2021, S. 62).

„Wahrnehmung“ oder „Motorik“ umfangreich oder weniger umfangreich beschrieben werden. Über die diagnostische Expertise der Gutachter im Verfahren zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung lässt sich anhand des untersuchten Materials keine allgemeine Aussage treffen.

Analyse der vorhandenen diagnostischen Informationen

Tabelle 5 zeigt eine Auswertung nach *Information vorhanden/nicht vorhanden* über insgesamt 88 Gutachten. Die Erhebung erfolgte durch Nennung in der Gliederung zum Gutachten oder in Textabschnitten, die z. B. „Aussagen zur Entwicklung“ oder „Aktuelle Lern- und Entwicklungsstände“ hießen. Die jeweiligen Items wurden seitens der Gutachterinnen und Gutachter sehr unterschiedlich bezeichnet (wohl teils auch als Folge der Gliederungsempfehlungen seitens des Schulamts).

Für diese unterstützungsbedarfsspezifische Auswertung wurden sowohl die fünf Entwicklungsbereiche gemäß den „Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Entwicklungsbereiche“ (MSB NRW, 2022b) einbezogen (Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sozialisation,

Kommunikation) als auch weitere Aspekte der Entwicklung eines Kindes bzw. Jugendlichen, die in den Gutachten benannt wurden.

Die Tabelle zeigt, dass in etwa 90 % der untersuchten Gutachten die oben genannten Entwicklungsbereiche beobachtet bzw. diagnostisch beachtet wurden. Als weitere häufige Lern- oder Entwicklungsstände („Weitere Entwicklungsbereiche“) sind zudem Informationen zu Lern- und Arbeitsverhalten und zur emotional-sozialen Entwicklung enthalten, oft sind diese aber auch gemischt und werden wenig voneinander getrennt beschrieben. In 70 % der Gutachten werden diagnostische Informationen zum Bereich „Lebenspraktische Entwicklung“ gegeben. In 24 Fällen wird die „Eltern-Kind-Interaktion“ beschrieben – teilweise separat, teilweise im Bereich „Sozialverhalten“.

Erfassung von Informationen zur familiären Situation

Geschwisterkinder: Hinsichtlich von Informationen zur familiären Situation der 94 Kinder und Jugendlichen in den ausgewerteten AO-SF-Gutachten zeigt Tabelle 6 die folgende Verteilung. Aus 16 AO-SF-Gutachten gingen keine Informationen über Geschwisterkinder hervor. Unter den verbliebenden waren 7 Kinder bzw. Jugendliche Einzel-

Tabelle 5: Erfassung von diagnostischen Informationen zu Entwicklungsbereichen in 87 Gutachten*

	Motorik	Wahrnehmung	Kognition/ Kognitive Orientierung	Sozialisation (Emotional-soziale Entwicklung)	Sprache und Kommunikation	Lern- und Arbeitsverhalten	Sozialverhalten	Lebenspraktische Entwicklung	Eltern-Kind-Interaktion
	Entspricht den 5 Entwicklungsbereichen (MSB NRW, 2022b)					weitere Entwicklungsbereiche			
Enthalten	79	78	83	79	83	82	79	62	24
Nicht enthalten	8	9	4	8	4	5	8	25	63

* Nicht ausgewertet wurden 7 Gutachten; darunter 3 aufgrund fehlender eigener Beobachtung wegen Corona-Pandemie; in 3 Gutachten war die Beschreibung sehr ausführlich, aber in freier Textform ohne Gliederungspunkte; in einem Gutachten wurde ausschließlich Verhaltensbeobachtung dokumentiert.

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der 94 AO-SF-Gutachten.

Tabelle 6: Erfassung von Informationen zur familiären Situation innerhalb von 94 Gutachten

Zusammen	Anzahl der Geschwister						Familienstand der Eltern		Merkmal Migrationshintergrund oder Erst- und Zweitsprache erfasst?
	0	1	2	3	4 und mehr	unbekannt	bekannt	unbekannt	
	7	35	22	8	6	16	82	12	53

Quelle: Eigene Berechnungen auf Basis der 94 AO-SF-Gutachten.

kinder (evtl. wurden sehr viel ältere Geschwisterkinder nicht erwähnt, wenn sie z. B. die familiäre Situation nicht prägen), der überwiegende Teil hatte aber ein oder zwei Geschwisterkinder. Ein überproportionaler Anteil der Stichprobe hatte 3 oder 4 und mehr Geschwisterkinder.⁸⁾

In 82 von 94 Gutachten sind Informationen zum Familienstand der Eltern enthalten. Diese Information scheint damit für die AO-SF-Gutachter von hoher Relevanz zu sein. Dieser hohe Anteil erklärt sich aber zudem bereits durch rechtliche Bestimmungen: etwa welcher Elternteil einzubeziehen/nicht einzubeziehen ist.

Migrationshintergrund sowie Erst- und Zweitsprache

Aus einer Untersuchung in Bayern (2019) in 20 von 111 Förderzentren, die Schülerinnen und Schüler mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichten, ergibt sich, dass die Schülerschaft mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung zu 10,1% nicht in Deutschland geboren ist und bei 13,6% eine andere Nationalität als die deutsche vorliegt. Ermittelt wird zudem ein Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (nach KMK-Definition) von 21,6% (Baumann et al., 2021, 43 ff.). In der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund wird nach Auskunft der Lehrkräfte und Eltern zu 16% zu Hause nicht die deutsche Sprache, sondern ausschließlich in einer anderen Sprache gesprochen.

Die Relevanz der diagnostischen Information zum „Migrationshintergrund des Kindes/der Familie“ und zur „Erst- und Zweitsprache“ wird auch in den ausgewerteten Gutachten deutlich. Informationen dazu sind in 53 Gutachten enthalten.

Ergänzend dazu kommt eine Studie aus Bayern zu dem Schluss, dass „die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (84,9%) mit mindestens einem Elternteil in einer Familie lebt. Aber auch das Aufwachsen außerhalb der Herkunftsfamilie ist für einen substantiellen Teil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung Realität; dabei sind Internat und Heim mit 10,6% von besonderer Bedeutung“. In den untersuchten 94 Gutachten sind – geschätzt – nicht so viele Gutachten außerhalb der

Familienbetreuung entstanden. Dies kann auch mit dem Zeitpunkt der Gutachten – sehr häufig vor oder bei Schuleintritt (siehe oben) – in Verbindung stehen.

Der Einsatz von IQ-Diagnostik und spezifischer Diagnostikinstrumente

In 71 von 94 Gutachten wurde eine IQ-Diagnostik eingesetzt. In über 50% (N=41) dieser Fälle wurde eine Version des SON-R als Verfahren eingesetzt (Nonverbaler Intelligenztest von Tellegen, Laros, F. Petermann; darunter 11 × SON-R 2-8; 9 × SON-R 2,5-7 und 21 × SON-R 6-40). Die Verwendung einer Version des K-ABC-Verfahrens erfolgte 6-mal. Diagnostik wie W-ISC, CFT, WNV, IDS (Intelligence and Development Scales) wurde nur vereinzelt durchgeführt.

Blickt man auf die 23 Gutachten, in denen keine Ergebnisse zu IQ-Tests (eigene und frühere Erhebungen, auch durch andere Institutionen) berichtet werden, ergeben sich folgende Begründungen (sofern explizit genannt)⁹⁾: Testung abgebrochen, Kind lässt sich nicht auf Testverfahren ein, Kind hat eine zu komplexe Behinderung für eine Testung, Kind soll sich zunächst an neue Schulsituation gewöhnen (Gutachter notieren dazu als Vorschlag: „Nachholung im nächsten Schuljahr“). Stattdessen werden in diesen Fällen (aber auch in den Fällen, für die eine IQ-Testung vorliegt) spezifische Diagnostikinstrumente eingesetzt.

Eingesetzt wurden einige spezifische Instrumente für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung wie

- ➔ HKI: Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte
 - ➔ PEP-R: Entwicklungs- und Verhaltensprofil (zur förderdiagnostischen Untersuchung von Kindern mit Autismus und Entwicklungsverzögerungen)
 - ➔ TBGB (Test-TBGB, Testbatterie für geistig behinderte Kinder)
 - ➔ TST – Teddy-Spiel-Test (Sprachentwicklungstests. AA 3–6 Jahre)
- ... sowie andere, z. B. Balloni; informelle Überprüfung anhand des Materialpaketes Förderdiagnostik aus dem Persen Verlag; Überprüfung der motorischen Entwicklung angelehnt an Motorik-Screening; informelle Tests

8 Ergebnisse aus dem Mikrozensus 2019: „Mehr als die Hälfte aller Familien waren im Jahr 2019 Ein-Kind-Familien (51,2 Prozent). Zwei Kinder fanden sich im selben Jahr in gut einem Drittel aller Familienhaushalte (36,5 Prozent). Während Familien mit drei Kindern noch einen Anteil von 9,4 Prozent an allen Familien hatten, lag der Anteil der Familienhaushalte mit vier Kindern bei lediglich 2,1 Prozent. In nur etwa 86.000 Familien lebten 2019 fünf oder mehr Kinder – 0,7 Prozent aller Familienhaushalte.“, Quelle: <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61597/familienhaushalte-nach-zahl-der-kinder/> abgerufen am 23.07.2023.

9 Hinweis: Nicht auszuschließen ist, dass frühere Ergebnisse den AO-SF-Gutachtern dennoch in Form von Anlagen zum Antrag vorlagen, aber bei der Übermittlung der AO-SF-Gutachten durch die Bezirksregierungen nicht enthalten waren.

wie der Mann-Zeichen-Test; informelle Diagnostikkiste der Schule; informelle Leseaufgabe; Stolperwörter-Lesetest von Wilfried Metzke, Lautüberprüfung mit Ravensburger Lautprüfbogen; Sprachprüfverfahren mit Marburger Sprach-Screening (MSS-E); Testung nach Jens Eggert¹⁰.

Zur Auswahl der jeweiligen diagnostischen Instrumente enthalten die Gutachten nur wenige Angaben. Die Auswahl dürfte (vermutet) insbesondere auf die zu beantwortende Fragestellung und die jeweilige Anamnese zurückzuführen sein (ggf. kann es sich auch um Standardinstrumente einzelner Schulen handeln, siehe oben). Dabei dürften auch die in fast allen Fällen bereits vorliegenden Ergebnisse der ärztlichen Untersuchungen/amtsärztlichen Einschulungsuntersuchungen die Auswahl der Instrumente ausweiten/einschränken.

Es existieren hier verschiedene Regelungen, auf die die Gutachter zurückgreifen können. So veröffentlichte z. B. das Schulamt für den Märkischen Kreis eine Empfehlung: „Standardisierte Tests und informelle Verfahren zur Feststellung des Unterstützungsbedarfs im Rahmen des [sic] AO-SFs“ (vgl. Anhang 4).

Andere Bundesländer wie Berlin oder Thüringen veröffentlichen in eigenen Handreichungen ein Spektrum an möglichen Tests für die Feststellung des Unterstützungsbedarfs Geistige Entwicklung inklusive ausführlicher Erläuterungen. In Thüringen wird dabei unterschieden zwischen standardisierten und nicht standardisierten Tests sowie schulischen Kompetenzbereichen, die im Untersuchungsfokus stehen. Es werden Vorschläge für jeweils passende Diagnostikverfahren unterbreitet (vgl. Anhang 5a und Anhang 5b).

Weitere diagnostische Auswertungen

Tabelle 7a zeigt die Analyse weiterer Kriterien innerhalb der ausgewerteten Gutachten. Es wird deutlich, dass bei der Schülerschaft mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung diagnostisch zahlreiche weitere Faktoren eine Rolle spielen können.

Unerwartet hoch ist der Anteil der AO-SF-Gutachten, die pädagogische Förderhinweise auf Basis der Diagnostik enthalten (80 von 95 Gutachten). Darunter sind einige sehr knapp formuliert und einige sind sehr ausführlich erstellt worden.¹¹

In der weiteren qualitativen Analyse der vorliegenden Gutachten wird deutlich, dass die AO-SF-Gutachterinnen und -Gutachter häufig noch weitere Informationen erheben; diese sind teilweise im Bereich der Anamnese, teils in der Diagnostik hinterlegt.

Daneben finden sich den untersuchten Gutachten gelegentlich weitere spezifische Beobachtungen, betreffend z. B. den Bereich der Kulturtechniken, Mathematik und Deutsch (inklusive Vorläuferfähigkeiten), Interessenbereiche des Kindes, Motivation und Handlungsstrategien, Ausdauer und Konzentration, Gedächtnisleistung, Selbstversorgung, Gesundheitszustand, soziale Bezogenheit und Affektivität, Spiel und Interesse an Materialien, sensorische Reaktionen, Explorations- und Spielverhalten, Imitation.

„Intensivpädagogische Förderung bei Schwerstbehinderung“ entsprechend § 15 AO-SF

Im Schuljahr 2021/22 wurden von 24 740 Schülerinnen und Schülern mit dem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung über alle Schulformen hinweg 6 781 intensivpädagogisch betreut. Dies entspricht einem Anteil von 27,4 % im Landesdurchschnitt; differenziert nach Förderort ergibt sich für Förderschulen ein Anteil von 31,5 % und für allgemeine Schulen ein Anteil von 2,2 % (MSB NRW, 2022a). In 11 von 94 analysierten Gutachten wurde eine „intensivpädagogische Förderung“ empfohlen/beantragt. Dieser Anteil liegt mit ca. 12 % deutlich niedriger, ist aber vermutlich im Zusammenhang mit dem Zeitpunkt der Einschulungsphase zu sehen. Die Bezirksregierung Arnsberg stellt je nach Unterstützungsbedarf separate Antragsunterlagen für die Beantragung der intensivpädagogischen Unterstützung bereit.¹²

10 Vermutlich ist gemeint: Eggert, J., 2022. Schnell-Diagnostetests: Basisfähigkeiten. Lernvoraussetzungen von Kindern mit Lerndefiziten feststellen. Pensen; PAC 2 (Pädagogische Analyse und Curriculum der sozialen und persönlichen Entwicklung).

11 Hierzu heißt es etwa in der „Handreichung zur Erstellung des pädagogischen Gutachtens gemäß AO-SF §13“ des Schulamts Düren: „Es ist nicht erforderlich, eine vollständige Förderplanung darzustellen; vielmehr müssen alle Elemente enthalten sein, die deutlich machen, **dass** und in **welchen Bereichen** ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf besteht und welche sonderpädagogischen Unterstützungsmaßnahmen daher benötigt werden“ (S. 5). https://www.kreis-dueren.de/kreishaus/amt/amt40/pdf/ao-sf/Handreichung_AO-SF_paedagogisches_Gutachten_07-2020.pdf

12 Vergleiche: <https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/schulformen-abschluesse/schulformen/foerderschulen-und-sonderpaedagogische-foerderung/antrag-auf-intensivpaedagogische-massnahmen>

Tabelle 7a: Weitere relevante Analysen – Teil 1 – (sonderpädagogische Zusatzgutachten, Feststellung weiterer Unterstützungsbedarfe, Vorhandensein von „Autismus-Spektrum-Störung“, pädagogische Förderhinweise)

Anzahl von Nennungen in 94 Gutachten	Kriterium der Auswertung				
7	Wurde während der Gutachtenerstellung ein sonderpädagogisches Zusatzgutachten (unter Einbeziehung einer weiteren sonderpädagogischen Lehrkraft) angefertigt?				
11	Welche weiteren sonderpädagogischen Förderbedarfe wurden festgestellt?				
	Körperliche und motorische Entwicklung = 2	Sprache = 4	Emotionale und soziale Entwicklung = 3	Sehen = 1	Hören und Kommunikation = 1
8	Wird „Autismus-Spektrum-Störung“ von den Gutachterinnen und Gutachtern als „vorliegend“ markiert?				
80	Enthalten die Gutachten pädagogische Förderhinweise (ggf. als Anhang)?				

Tabelle 7b: weitere relevante Analysen – Teil 2

Anzahl von Nennungen in 94 Gutachten		Kriterium
Ja	Nein/keine Information	
70	24	Sprachentwicklung
59	35	Auffälligkeiten in der nachgeburtlichen Entwicklung (z. B. Sehstörungen, Hörstörungen, Sprachstörungen, Unfälle, Krankenhausaufenthalte, medizinische Behandlungen)
51	43	Auffälligkeiten im Verlauf der Schwangerschaft/Komplikationen während der Geburt
49	45	Motorische Entwicklung
48	46	Sauberkeitsentwicklung
23	71	Ernährungsprobleme

Auch in Studien zum Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung wurde deutlich, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an intensivpädagogischer Förderung bei Schwerstbehinderung bei ca. 30 % liegt. Dabei muss jedoch unterschieden werden zwischen Schülerinnen und Schülern mit sog. komplexer Behinderung (d. h. Mehrfachschädigung, hohem Pflege- und medizinischen Bedarf sowie hohem pädagogischen Unterstützungsbedarf) und den Schülerinnen und Schülern, bei denen der §15 AO-SF aufgrund intensivpädagogischer Bedarfe z. B. im Schwerpunkt Verhalten festgestellt wird. Von den oben genannten ca. 30% der Schülerschaft mit intensivpädagogischer Betreuung liegt bei 21,4% eine komplexe Behinderung als der Grund für die intensivpädagogische Unterstützung vor (vgl. Bernasconi, 2017; Bernasconi et al., 2022).

Analyse der Gutachten hinsichtlich der VV 5 zu § 5 AO-SF

Wie in Fragestellung 1 dargestellt wurde, sieht die Verwaltungsvorschrift 5 (13-41 Nr. 2.2) zur „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“, vor:

„Bei der sonderpädagogischen Förderung im Förderungsschwerpunkt Geistige Entwicklung muss auch die Prognose belegt sein, die Schülerin oder der Schüler werde zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigen“.

Es bleibt hier allerdings unklar, wie diese Prognose belegt werden soll. In den untersuchten Gutachten findet sich kein systematischer Hinweis an die Gutachter, wie dies (bei Schülerinnen und Schülern zu Beginn ihrer Schulzeit/bei

Schuleintritt) belegt werden kann. Partiiell wird in den Gutachten auf den entsprechenden Absatz verwiesen bzw. wird dieser paraphrasiert. Teilweise wird seitens der Gutachterinnen und Gutachter auch genau dieses gutachterliche Unvermögen dokumentiert.¹³⁾

Bedeutung/Einfluss nicht pädagogischer Überlegungen im Rahmen des AO-SF-Verfahrens

Ein Gutachten enthält den Hinweis, dass ein Fahrdienst die Beschulung an einer Schule für Geistige Entwicklung für die Eltern „einfacher“ machen würde. Ein schulärztliches Gutachten (als Anlage zum AO-SF-Gutachten) schreibt: „Aus der Gesamteinschätzung scheint jedoch der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auf einer entsprechenden Förderschule die adäquate sonderpädagogische Förderung zu sein“.

Ergänzende Interviews mit sonderpädagogischen Gutachterinnen und Gutachtern im Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Um erweiterte Informationen zur Praxis der Durchführung von AO-SF-Verfahren bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung einzuholen, wurden fünf ergänzende Interviews geführt. Interviewpartner waren dabei Lehrkräfte bzw. Schulleitungen, die an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung arbeiten und die mindestens ein sonderpädagogisches AO-SF-Verfahren bei vermutetem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Schuljahr 2022/23 durchgeführt haben.

Die Gespräche enthalten die subjektiven Meinungen der Befragten und liefern so ergänzende Informationen zum Verfahren und zu der Durchführung in der Praxis. Die Gespräche wurden pragmatisch kategorisiert und codiert. Die komprimierten Aussagen betreffen die Organisation und Durchführung der Gutachten sowie weitere Aspekte, die aus Sicht der Befragten die gegenwärtige Gutachtenpraxis beschreiben.

Insbesondere wurde dabei in den Interviews darauf verwiesen, dass sich schulinterne „Diagnostik-Teams“ gebildet haben, die für alle Kolleginnen und Kollegen der Schule entweder die Intelligenzdiagnostik oder die gesamte Testdiagnostik durchführen (so etwa auch die Forderung bei Joel, 2017), da es im Kollegium große Unsicherheiten in der Testanwendung gibt.

13 „.... sodass er zum jetzigen Zeitpunkt zur selbständigen Lebensführung dauerhaft auf Hilfe angewiesen ist. Ob Michael [Name des Schülers geändert] diese Unterstützung bis an sein Lebensende benötigt, ist zu diesem Zeitpunkt nicht abschließend zu beurteilen, weshalb eine regelmäßige Überprüfung des Förderschwerpunktes empfohlen wird“; „.... auch wenn hinsichtlich der benötigten Hilfe zur selbständigen Lebensführung auch nach dem Ende der Schulzeit keine gesicherten Aussagen getroffen werden können.“

Tabelle 8: Zentrale Kategorien zum Ablauf des AO-SF-Verfahrens aus Sicht von Gutachterinnen/Gutachtern im Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Organisation des AO-SF-Gutachtens	Durchführung des Gutachtens
<ul style="list-style-type: none"> ➔ Handreichung zum Ablauf eines AO-SF-Verfahrens existiert. ➔ Kriterien für Antragstellung sind gut. ➔ Zeitpunkt der Testdiagnostik sollte nach Beobachtung/ Kennenlernen des Kindes bzw. des Jugendlichen liegen. ➔ Keine systematische Einführung junger Lehrkräfte in AO-SF-Praxis (führt zu Unsicherheiten in den ersten Berufsjahren) ➔ Doppelrolle als Gutachter und als Lehrkraft einer Schule mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung löst Ängste/ Ablehnung bei Eltern aus. ➔ Intelligenzdiagnostik wird seitens der Schulen ausgelagert in z. B. Kinderneurologische Zentren, weil die dort Tätigen „Profis“ sind. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Lehrkräfte der Eingangsstufe übernehmen oft die Gutachten bei Schuleintritt. ➔ Diagnostik-Teams an eigener Schule (nur Intelligenzdiagnostik oder gesamte Testdiagnostik) -> Entlastung für die einzelnen Lehrkräfte wg. Unsicherheit in Anwendung ➔ Eindeutige Gliederungshinweise zum Erstellen eines AO-SF-Gutachtens gibt es/gibt es nicht. ➔ Wenig Zeit für direkte Beobachtung ➔ Hohe Bedeutung der Gespräche mit Erziehern und Lehrkräften ➔ Zusammenarbeit mit den „abgebenden“ Institutionen oftmals zeitintensiv und herausfordernd ➔ Parallele Elternarbeit beim AO-SF-Verfahren (Geistige Entwicklung) – „Behinderungsverarbeitung“ benötigt viel Energie der Eltern. ➔ Fehlende Routine in der Testdiagnostik führt zu vermehrter informeller Diagnostik bzw. unsicherer Anwendung von standardisierter Testdiagnostik. ➔ Rolle von Testdiagnostik wird kritisch gesehen, „muss aber gemacht werden, v. a., wenn es ein Grenzfall sein könnte“.
<p>Weitere genannte Aspekte</p>	
<ul style="list-style-type: none"> ➔ Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung mit vielen Lehrkräften übernehmen im Sinne einer gerechten Verteilung im Landkreis auch viele Gutachten in den Schwerpunkten Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung – gegebenenfalls aber auch ohne eigene Praxis. ➔ Wenn Testverfahren nur zentral im Schulamt bereitliegen, gibt es im 1. Jahresquartal einen übergroßen Andrang für die Ausleihe. ➔ Durchführung des AO-SF-Verfahrens: Dualität zwischen „Gerichtsfestigkeit“ vs. „Pädagogischem Nutzen für das Lernen“. ➔ Es besteht kein Austausch zwischen den Verfassern des schulärztlichen Gutachtens und den AO-SF-Gutachtern. ➔ Eltern lesen aufgrund der Kürze eher das schulärztliche Gutachten als das „Lange AO-SF-Gutachten“. ➔ AO-SF-Verfahren durch Zuzug von Menschen mit Fluchterfahrung sind herausfordernder (z. B. durch Einbezug von Dolmetschern). ➔ Ein AO-SF-Gutachten ist kein „Partnerprojekt“ (wie eigentlich gesetzlich vorgesehen). ➔ Niemand macht AO-SF-Verfahren gerne, weil keine Lehrkraft so richtig dafür ausgebildet ist. ➔ Das AO-SF-Verfahren erfordert mehr diagnostisches Know-how und Routine, als man im Studium lernt. ➔ Theoretische Inhalte aus der Ausbildung können nicht gut auf die Praxis übertragen werden (v. a. Testdiagnostik). ➔ Aspekte der Förderplanung kommen bei der Begutachtung öfter zu kurz, da es mehr um den Förderort und den Schwerpunkt des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs geht und zu wenig Zeit bleibt, das Kind umfassend zu beobachten. 	

Zusammenfassung

Die Stichprobe der Gutachten ist – gemessen an der Gesamtzahl der erstellten Gutachten für die Zahl von derzeit 24 740 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung (siehe Tabelle 2) – zwar nicht repräsentativ, sie erlaubt aber dennoch Rückschlüsse auf die Verfahrenspraxis. In zentralen Merkmalen entsprechen die Gutachten dem aktuellen Forschungsstand bzw. anderen Studien (z. B. Geschlechterverteilung der Schülerinnen und Schüler), andere Merkmale weichen etwas von der derzeitigen Studienlage ab (z. B. §15 Intensivpädagogische Förderung, Migrationshintergrund).

1. Inhaltlich zeigt sich eine z. T. **große Unterschiedlichkeit der pädagogischen Gutachten** hinsichtlich der diagnostischen Darstellungen. Dies ist auch auf die auf Schulamtschulebene bereitgestellten differierten Vorlagen für die AO-SF-Gutachter zurückzuführen (die diagnostische Expertise der Gutachter dürfte eine weitere moderierende Variable sein).
2. Ca. **60% der Gutachten sind vor Schuleintritt** gestellt bzw. abgeschlossen. Dies zeigt, dass der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf Geistige Entwicklung häufig vor Schuleintritt bzw. im Kindesalter festgestellt wird.
3. Trotz der wissenschaftlichen Kritik am Kriterium der Intelligenz wird **mehrheitlich ein IQ-Test** durchgeführt bzw. es wird versucht, eine Testung mit dem Kind zu realisieren.
 - a. In 23 von 95 Gutachten werden keine Ergebnisse zu IQ-Testungen dargestellt (nicht auszuschließen ist, dass Ergebnisse anderer Institutionen vorlagen, aber im pädagogischen Gutachten nicht berichtet wurden). Als Gründe dafür werden genannt: *Testung abgebrochen, Kind lässt sich nicht darauf ein, komplexe Behinderung, Kind soll sich zunächst an neue Schulsituation gewöhnen und Testung soll im nächsten Schuljahr nachgeholt werden.*
 - b. In 42 der 74 Gutachten mit IQ-Test wurde eine Version des SON-R als nonverbales IQ-Verfahren eingesetzt (s. o.).
 - c. Neben standardisierten IQ-Testverfahren wurden auch spezifische Testverfahren eingesetzt, z. B. Heidelberger Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte (HKI).
4. Neben der IQ-Testdiagnostik sind **informelle Tests in sehr vielen Gutachten die Grundlage für die Beurteilung**. Dabei wird nicht immer beschrieben, welches Material für die informelle Testung genau genutzt wurde und für welchen Zweck. Zum Teil gibt es in den Schulen individuell zusammengestellte „Diagnostik-Boxen“ bzw. „Diagnostik-Materialien“, deren Inhalte nicht immer genauer beschrieben werden.
5. Weitere Beurteilungsaspekte sind die **Verhaltensbeobachtung** in der KiTa oder im Alltag und Gespräche mit Fachkräften sowie die Durchführung von spielerischen Situationen oder kleinen Aufgaben mit den Kindern bzw. Jugendlichen. Diese werden qualitativ unterschiedlich (Detailgrad, Fragestellungen der Beobachtung etc.) dokumentiert bzw. beschrieben.
6. Die **Ergebnisse der Diagnostik** werden in den Gutachten entlang der zentralen (Motorik, Wahrnehmung, Kommunikation, Kognition, Sozialisation) sowie weiterer Entwicklungsbereiche aufgegliedert und beschrieben. Dabei besteht eine **große Unterschiedlichkeit in inhaltlicher Aussagekraft, fachlicher Orientierung** und Fundierung. Auch der Schreibstil und die Länge der Gutachten sind sehr unterschiedlich (stichpunktartig bis hin zu einer Essayform).
7. Neben der Feststellung des Unterstützungsbedarfs enthalten 80 von 95 Gutachten auch Förderhinweise. Hinsichtlich der Ausführlichkeit bestehen hier aber große Unterschiede. Teils sind die Förderbereiche sehr konkret und mit Entwicklungsperspektive beschrieben, teils werden sie nur sehr knapp benannt.
8. Die voraussichtlich dauerhaft benötigte Hilfe zur selbstständigen Lebensführung auch nach der Schulzeit wird nicht immer in den Gutachten thematisiert und auch bei der Entscheidungsgrundlage nicht immer benannt.
9. Bei ca. 10 % (n=11) wurde ein weiterer sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt bzw. benannt und eine weitere Überprüfung angeraten (2 × Körperliche und motorische Entwicklung, 4 × Sprache, 3 × Emotionale und soziale Entwicklung, 1 × Sehen, 1 × Hören und Kommunikation).
10. Einige der Vorlagen für die pädagogischen Gutachten bieten die Möglichkeit, **„Förderung im Bereich Autismus-Spektrum“** anzukreuzen. Eine Mehrheit der Schulamts-Vorlagen enthält diese nicht. Ebenfalls deutlich seltener (n=12, darunter einmal befristet für 3 Jahre) als aktuelle Studien vermuten lassen (Bernasconi, 2017) wird **„intensivpädagogische Förderung“** (vgl. §15 AO-SF) angeraten. Dieses Ergebnis kann im Zeitpunkt der Erstellung der Gutachten begründet sein, die überwiegend vor Schuleintritt angefertigt wurden. Auch hier ist vermutlich die Vorlage des zuständigen Schulamts ein moderierender Faktor.
11. Der Bereich **Kommunikation** hat in vielen Gutachten einen zentralen Stellenwert, wird jedoch nicht immer explizit als Unterstützungs- bzw. Förderbereich benannt. Auch zukünftige Maßnahmen der UK werden nicht eindeutig beschrieben oder angeraten, selbst wenn aus der Begutachtung hervorgeht, dass ein Bedarf vorliegt.
12. Der **Elternwunsch** zum schulischen Förderort (im Falle, dass ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf festgestellt wird) wird bei Einleitung des Verfahrens regelmäßig erhoben. Unklar ist in vielen Fällen, ob und wie auch über Möglichkeiten der Beschulung im Gemeinsamen Lernen informiert wurde.

13. Vereinzelt werden eher schulstrukturelle, anstatt schülerspezifische Gründe genannt, die die Zuschreibung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung rechtfertigen, z. B. Einfachheit des Schülerersatzverkehrs für die Eltern, Notwendigkeit einer Schulassistentin; aus einem schulärztlichen Gutachten: „bessere Entwicklungsbedingungen an der Förderschule Geistige Entwicklung“ etc.

Teilprojekt 3

Grundsatz: Bei jeder Veränderung und Vereinfachung des Verfahrens sollte die Qualität sonderpädagogischer Diagnostik erhalten bzw. erhöht werden.

Dies erfordert im Einzelnen folgende hier skizzierte Veränderungen.

Grundlagen und Grundsätze der Diagnostik

Grundsätzlich sollte das Feststellungsverfahren neben einer Statusdiagnostik immer auch prozessorientierte Anteile der Diagnostik und – so weit wie möglich – erhobene Daten enthalten, die sowohl eine begründete Erklärung des Status quo als auch Perspektiven ermöglichen.

Operationalisierung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung sollte bei spezialisierten Bedarfen und Unterstützungsnotwendigkeiten vergeben werden, die sich aus der individuellen Entwicklung eines Kindes bzw. Jugendlichen sowie aus Aspekten, die das familiäre und häusliche Umfeld betreffen, ergeben. Eine kausale Vergabe des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs aufgrund eines bestimmten Krankheitsbilds ist nicht zulässig, da sich aus dem Bestehen einer Diagnose nicht immer eine direkte Prognose hinsichtlich der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ableiten lässt. Dies betrifft insbesondere auch die Empfehlung des Förderorts.

Spezifische Diagnosen oder Syndrome können einen Hinweis auf das Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung geben, wenngleich die tatsächliche Notwendigkeit individuell zu prüfen ist.

Bei der Festlegung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung sollte dann eine konsequente Orientierung an aktuellen Verände-

rungen in der Definition von „geistiger Behinderung“ berücksichtigt werden. Dies bedeutet, dass – gemäß der ICD-11 – eine geistige Behinderung nicht ausschließlich durch die Bestimmung der Intelligenz bzw. des Intelligenzquotienten angenommen werden kann, sondern in mindestens ebensolchem Maße Aspekte, die das adaptive Verhalten betreffen, überprüft und analysiert werden müssen.

Renner, Mickley & Friedrichshain (2015) stellen fest, dass Intelligenzdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen weitgehend ohne Evidenz zu den Gütekriterien der eingesetzten standardisierten Tests stattfindet. Hoch ist daher die Verantwortung, den Herausforderungen bei der Untersuchungsplanung gerecht zu werden. Notwendig ist für jeden Einzelfall die Analyse erforderlicher Voraussetzungen, um Einflüsse zu kontrollieren. Für die Testinterpretation sind aufgrund des Fehlens spezifischer Daten zur testtheoretischen Gültigkeit umfassende entwicklungs-, kognitions- und neuropsychologische Kenntnisse erforderlich.

Zudem können unterschiedliche Testverfahren bei einer und derselben Person durchaus unterschiedliche IQ-Werte messen, je nachdem, welchen Fokus das Testverfahren auf die inhaltlichen Facetten von Intelligenz legt. Letztlich sind die Testverfahren zudem immer auch kulturell verortet und weisen einen unterschiedlichen Zeitpunkt der Normierung auf (Reichenbach/Thiemann, 2013, 149f., 159f.). Auch die Stabilität von IQ-Werten ist im Laufe des Lebens nicht dauerhaft gegeben bzw. gleichbleibend. So gelten Intelligenzmessungen bei Kindern unter 6 Jahren als instabil. Bei 58% der Kinder und Jugendlichen zwischen 6 und 18 Jahren ändert sich der IQ um eine Standardabweichung (=15 Punkte). Auch wenn ab dem 7. Lebensjahr eine zunehmende Stabilität des IQ-Wertes besteht, gibt es dennoch „enorme individuelle IQ-Verschiebungen während der Entwicklung“ (Reichenbach/Thiemann, 2013, 159f.). Des Weiteren haben Aspekte wie die Testumgebung, die Testgestaltung sowie die bisherigen Testverfahren – also eher sog. Umweltfaktoren – Einfluss auf das Testergebnis.

Ein statusdiagnostisches Vorgehen zur Untersuchung der Intelligenz im Kontext von geistiger Behinderung lässt daher insgesamt nur eine Auswahl weniger Verfahren zu. Standardisiert erfasst werden sollte möglichst die Gesamtentwicklung im Kindesalter; vor allem das adaptive Verhalten sollte möglichst immer (teil-)standardisiert erhoben werden.

Der IQ-Wert ist zudem stets nur eine Abbildung des aktuellen Stands zum Testzeitpunkt. Als mögliche alternative Sichtweise kann eine subjektorientierte Intelligenzmessung gesehen werden. Diese orientiert sich weniger am Standard bzw. an der Standardabweichung, sondern vergleicht die Werte einer Person zu unterschiedlichen Zeitpunkten sowie in unterschiedlichen Testsituationen und erhebt somit einen individuellen Normwert.

„Das Intelligenzmerkmal wurde (bereits, Anm. d. Verf.) durch die American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Schalock et al., 2010) seit Beginn der 1990er-Jahre mit dem Kriterium des adaptiven Verhaltens ergänzt. Die ICD-11 (WHO, 2019) sowie das DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 2013, APA) beschreiben eine unterdurchschnittliche intellektuelle Kapazität und Einschränkungen in der Alltagsbewältigung“.

(Eigner, 2022, 421)

„Ein weiteres Indiz für die wachsende Bedeutung adaptiven Verhaltens für die Beschreibung geistiger Behinderung im sonderpädagogischen Handlungsfeld findet sich in den aktuellen Empfehlungen der Kultusministerkonferenz für den sonderpädagogischen Schwerpunkt geistige Entwicklung (2021). Dort wird – anders als in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von 1998 (Kultusministerkonferenz, 1998) – die Berücksichtigung adaptiven Verhaltens für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Bereich der geistigen Entwicklung explizit gefordert (Kultusministerkonferenz 2021, 18)“.

(Dworschak & Kölbl, 2022, 176)

Zur Überprüfung stehen neben einigen Tests wie dem Vineland-3 (Vineland Adaptive Behavior Scales, vgl. Eigner, 2022, 421) auch v. a. informelle Verfahren zur Verfügung, mit denen abgeschätzt werden kann, ob und inwieweit bei einem Kind oder Jugendlichen ein voraussichtlich lebenslanger Hilfebedarf besteht.

Eine standardisierte IQ-Diagnostik sollte nur bei Grenzfällen oder Abgrenzungsproblematiken zu anderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen vorgenommen werden oder wenn ein begründetes Erkenntnisinteresse vorliegt.

Integration einer umfassenden Kind-Umfeld-Analyse

Auf Grundlage internationaler Studien wird deutlich, dass neben medizinischen auch soziografische Aspekte eine Rolle bei der Genese von geistiger Behinderung spielen. Die soziodemografischen Umweltfaktoren sind dabei nicht die

alleinige Ursache einer geistigen Behinderung, sie bedeuten angesichts biologischer Risiken jedoch einen modulierenden Faktor (Gontard, 2003, 37).

Auch hier gilt es, die jeweiligen Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, bei der Feststellung des möglichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs angemessen zu berücksichtigen. Insbesondere Aspekte wie die ökonomische und soziale Lage der Familien, medizinische Begleitung und bisherige familienunterstützende Maßnahmen, Migrationshintergrund, Fluchterfahrungen sind hier explizit zu beschreiben und auf die mögliche Wechselwirkung hinsichtlich der bisherigen sowie der potenziellen Entwicklung eines Kindes bzw. Jugendlichen zu beziehen. Für komplexe Behinderungen sind spezifische diagnostische Fragen zu klären, z. B. „welche körperlichen Funktionen in welcher Weise nutzbar sind und Aktivität ermöglichen, welche Kommunikationsmöglichkeiten vorhanden sind und wie sie Interaktion und Austausch erlauben, welche alltäglichen Aktivitäten selbstständig ausgeführt werden können, welche Möglichkeiten zur Verfügung stehen, um sich die Welt zu erschließen“ (Fröhlich et al., 2021, zit. in Engelhardt & Sarimski & Zentel, 2022, 437).

Kommunikation und Interaktion erfassen

Gemäß aktuellen Studien ist bei Vorliegen eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Geistige Entwicklung von einem hohen Bedarf an Maßnahmen der Unterstützten Kommunikation (UK) auszugehen. Zunehmend werden auch bereits Kinder vor dem Schuleintritt mit Hilfsmitteln aus dem Bereich der UK versorgt. Im Rahmen des Feststellungsverfahrens sollte

1. ein ggf. vorhandener Hilfsmittelbedarf aufgenommen und dokumentiert werden oder
2. bei nicht vorhandener oder verzögerter Lautsprachentwicklung auf die Möglichkeiten Unterstützter Kommunikation hingewiesen werden (Förderempfehlungen) bzw. bisherige (präventive) Förderung in diesem Bereich dokumentiert werden.

In beiden Fällen ist eine Abgrenzung insbesondere zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Sprache und Kommunikation anhand des Sprachentwicklungsniveaus vorzunehmen. Auch hier können Testmaterialien aus dem Bereich der UK genutzt werden. Diese sind bis auf wenige Ausnahmen nicht standardisiert, jedoch an aktuellen Modellen von Sprach- und Kommunikationsentwicklung orientiert.

Unterstützungsbedarfe im Bereich fehlender Lautsprache sind von Bedarfen abzugrenzen, die durch fehlende sprachbasierte Fähigkeiten im Bereich der Kommunikation

bedingt sind, z. B. aufgrund von Migrationsgeschichte oder mangelnder Sprachförderung.

Präventive Maßnahmen erheben und erfragen

Im Rahmen des Feststellungsverfahrens müssen bisherige präventive Maßnahmen (vonseiten des Schulsystems, durch Therapien und/oder medizinische Angebote, durch weitere Einrichtungen wie Kindertagesstätten etc.) erfasst werden. Es sollte deutlich werden, dass bei dem Kind oder Jugendlichen allein durch Prävention keine langfristige Verbesserung der Entwicklungschancen möglich erscheint und deshalb eine spezialisierte sonderpädagogische Unterstützung angezeigt ist.

Gutachtaufbau

Entsprechend den zentralen Bestimmungselementen von Diagnostik kann für die Diagnostik im Kontext des Feststellungsverfahrens in Anlehnung an Schmidt-Atzert et al., 2021 und Gebhardt et al., 2022 formuliert werden:

- ➔ Das Feststellungsverfahren hat einen klaren Gegenstandsbereich: Dieser akzentuiert sich über die bisherige Entwicklung der Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsvoraussetzungen sowie das institutionsbezogene Verhalten (KiTa, Schule, SPZ etc.) von Kindern und Jugendlichen mit Blick auf den schulischen Kontext. Des Weiteren müssen die situativen sozialen Kontextbedingungen, die die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen hinsichtlich des schulischen Lernens betreffen, beachtet werden.
- ➔ Das Feststellungsverfahren erfolgt nicht zum Selbstzweck. Vielmehr steht die Aufgabe einer optimalen, gleichberechtigten, teilhabeförderlichen Unterstützung mit Blick auf die schulische Situation im Mittelpunkt der Diagnostik. Dazu ist eine systematische Sammlung und Interpretation von vielschichtigen Daten zum genannten Gegenstandsbereich essenziell. Wesentliches Merkmal des Feststellungsverfahrens ist eine Ableitung begründeter und nachvollziehbarer Empfehlungen, mit Blick auf die weitere schulische Laufbahn, welche Teilhabe und Bildungschancen sichern.
- ➔ Das diagnostische Vorgehen ist fachlich fundiert. Das bedeutet, dass die eingesetzten Methoden und Materialien dabei dem aktuellen wissenschaftlichen Stand ent-

sprechen sollten. Dabei sollten ausgehend von einer traditionellen Kind-Umfeld-Analyse neben Entwicklungsvoraussetzungen des Kindes, der sozialen Situation, in der das Kind aufwächst, auch die Ressourcen und Potenziale der schulischen Möglichkeiten und Instrumente in der Empfehlung beachtet und auf eine Anpassung an die Unterstützungsbedarfe des Kindes oder des Jugendlichen geprüft werden. Entsprechend spielen neben der Diagnostik mit Blick auf adaptives Verhalten und IQ auch diagnostische Aspekte mit Blick auf weitere Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbereiche eine Rolle. Hinzu treten die bisherige und zukünftige potenzielle Bildungsunterstützung und die Beachtung der sozialen Umgebung der Kinder und Jugendlichen.

Verfahrensbeteiligte und deren Qualifikation

Diagnostische Begutachtung und die Feststellung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf erfordern ein hohes Maß an Qualifikation und Know-how bei den durchführenden Personen. Der Prozess der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erweist sich als sensibler Baustein in der Biografie eines Menschen, weshalb das Verfahren mit großer Sorgfalt und von explizit qualifiziertem Personal durchgeführt werden sollte.¹⁴⁾

Für Lehrpersonen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung bedeutet dies, dass sie über diagnostische Kompetenz verfügen und in der Handhabung von Testmaterialien – standardisiert und nicht standardisiert – geübt und versiert sein sollten. Insbesondere die standardisierte Intelligenzdiagnostik ist dabei von Personen durchzuführen, die in der Durchführung und Gestaltung der genutzten Testbatterie eingearbeitet sind und Erfahrungen aufweisen. Des Weiteren sind die Rahmenbedingungen der Diagnostiksituation zu beachten. Die notwendige Kompetenz sollte dabei in allen drei Phasen der Lehrerbildung erworben werden. Gleichwohl sollte die Etablierung von Spezialistinnen und Spezialisten für sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik geprüft werden. Dies wurde „unter der Hand“ bzw. in Absprache mit dem zuständigen Schulamt in den Schulen der befragten Lehrkräfte bereits etabliert, weil sich die Lehrkräfte selbst hier aufgrund weniger Verfahren pro Jahr als nicht kompetent erleben. Weiter könnten diese Spezialisten auch die praktische Umsetzung von Vorlagen für pädagogische Gutachten mit einer höheren Qualität garantieren, indem nicht nur Test-

14 Zur Problematik/zum Dilemma der Anwendung diagnostischer Testverfahren zur Intelligenzdiagnostik durch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung vgl. (am Beispiel des K-ABC II) Joél 2017.

diagnostik, sondern etwa auch fragegeleitetes Beobachten sowie Diagnostik einzelner Entwicklungsbereiche durch mehrfache Anwendung routiniert erfolgen kann. Hierzu sei auf die Reformen zahlreicher anderer Bundesländer in diesem Bereich verwiesen sowie auf den Aspekt, dass zunehmend mehr sonderpädagogische Lehrkräfte nicht mehr an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung arbeiten (und dennoch derzeit mit sonderpädagogischer Feststellungsdiagnostik beauftragt sind).

Zusammenfassung und Empfehlungen aus Sicht des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Angesichts der für die Bildungsbiografien der Schülerinnen und Schüler im Land Nordrhein-Westfalen elementaren Entscheidung, den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Geistige Entwicklung an sie zu vergeben, wurde im vorliegenden Teilgutachten in Teil 1 zunächst die Gutachtenpraxis anhand von fast 100 AO-SF-Gutachten beleuchtet, woraufhin in Teil 2 Empfehlungen zu diagnostischen Grundsätzen, zum Gutachtenaufbau sowie zu den Verfahrensbeteiligten und deren benötigter Qualifikation formuliert wurden.

Es ergeben sich **drei zentrale Handlungsempfehlungen** für die Weiterentwicklung der AO-SF-Verfahren mit Fokus auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“.

1. Der sonderpädagogische Schwerpunkt „Geistige Entwicklung“ ist sowohl aufgrund der sehr unterschiedlichen und multifaktoriellen Gründe, mit Blick auf die zugrunde liegende Ätiologie, Diagnose und Syndromausprägung in der Person der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers (auch in Kombination mit anderen intrapersonalen Merkmalen), als auch angesichts der notwendigen Komplexität und Intensität der schulischen Förderung insgesamt und der spezifischen Entwicklungsbereiche (vgl. dazu auch die KMK-Empfehlung 2021 für den Förderschwerpunkt) ein sonderpädagogischer Schwerpunkt besonderer Prägung. Der sonderpädagogische Schwerpunkt Geistige Entwicklung benötigt auch zukünftig eine individuelle und hoch spezialisierte Diagnostik, da standardisierte Tests allein die Breite an Entwicklungsbedarfen und Förderbedürfnissen nicht zuverlässig messen können. Eine Zusammenführung mit anderen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen ist mit Blick auf die Erhebung individueller schulischer Bedarfe nicht zielführend, stattdessen gilt es, auf Grundlage wissenschaftlich orientierter Verfahren eine klare und eindeutige kriteriengeleitete Diagnostik zu entwickeln und diese im Feststellungsverfahren zu implementieren. Dabei sollten standardisierte Methoden der Diagnostik und evidenzbasierte Methoden der Prävention und Intervention in gleichem Maße berücksichtigt werden. Hinzu treten weitere Verfahren, die in der Tradition des sonderpädagogischen Schwerpunktes Geistige Entwicklung stehen und seit Langem in der Praxis eingesetzt werden, auch wenn hier der konkrete Evidenznachweis (noch) nicht vorliegt.
2. Innerhalb der AO-SF-Gutachten muss – siehe auch die neu veröffentlichten und verbindlichen Richtlinien zum sonderpädagogischen Schwerpunkt (MSB NRW, 2022c) sowie die aktuelle 2021er-KMK-Empfehlung zum Förderschwerpunkt – die Orientierung an den Entwicklungsbereichen im Fokus stehen. Hierbei ist nicht nur der Ist-Stand zu dokumentieren: Auch bisherige präventive und außerschulische Förderungen sollten Teil des diagnostischen Gutachtens sein. Dringlich wird dabei ein landesweit eindeutiges Verfahren (inhaltlich sowie prozedural) angeraten, um die von den Praktikern benannten Unsicherheiten in der Anwendung, insbesondere von IQ-Testverfahren, nicht bzw. nicht länger aufkommen zu lassen. Hierbei kann auf diverse „Vorlagen“ der Schulämter im Land Nordrhein-Westfalen zurückgegriffen werden, in denen bereits teilweise eine hohe Expertise sichtbar wird. In der Gutachtenvorlage sollte – aufgrund der hohen Bedarfe in der schulischen Förderpraxis (vgl. Bernasconi et al., 2023) – auch der (potenzielle) Bedarf an Unterstützter Kommunikation (UK) benannt werden. In der Diagnostik im Entwicklungsbereich Sprache bzw. Sprachentwicklung ist dieser ohnehin zu erheben. Eine deutliche Abgrenzung insbesondere zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache kann hier über die Nutzung von Materialien zur Diagnostik aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation erfolgen (vgl. zum Überblick Bernasconi, 2023). Grundlegendes Ziel eines AO-SF-Verfahrens muss die Beschreibung der Lern- und Erziehungssituation mittels nachvollziehbarer Struktur sein, inklusive nachvollziehbar dokumentierter Gespräche und unter Nutzung von reliablen Instrumenten.
3. Stärker (und im Einklang mit wissenschaftlicher Forschung) ist in der Diagnostik des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs Geistige Entwicklung ein Fokus auf adaptives Verhalten zu legen (vgl. oben, siehe auch KMK, 2022). Die Verwaltungsvorschrift 5 der „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) vom

29. April 2005“, laut der eine Prognose eines vermutlich lebenslangen Hilfebedarfs zur selbstständigen Lebensführung belegt werden muss, ist in dieser Form zu streichen oder zu ändern. Sie führte in der Vergangenheit zu keiner schärferen Diagnostik und ist aufgrund ihrer weichen Formulierung kein steuerndes Element. Im schlechtesten Fall dient die Verwaltungsvorschrift 5 in ihrer heutigen Formulierung der Perpetuierung der besonderen lebenslangen intensiven Unterstützungsbedürftigkeit. Zudem wird das Entwicklungspotenzial von Schülerinnen und Schülern hier verkannt und den AO-SF-Gutachtern abverlangt, eine Prognose zu geben, die sie im Grunde nicht zuverlässig leisten können, die aber eine langfristige und tiefgreifende Relevanz für die Biografien der Schülerinnen und Schüler hat.

Die weiteren genannten Empfehlungen (Qualifikation des Personals) sind im Sinne einer systematischen Weiterentwicklung ebenfalls von Bedeutung. Neben praktischer sollte wissenschaftliche Expertise bei der Erstellung einer „Handreichung sonderpädagogische Diagnostik im Schwerpunkt Geistige Entwicklung“ eingeholt werden.

Literatur

- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (2021).** Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGE II). Bielefeld: wbv. DOI: 10.3278/6006409w.
- Bernasconi, T., Bächler, L. & Feichtinger, M. (2023).** Bedarf und Einsatz von Assistiver Technologie und Unterstützter Kommunikation in den Förderschulen mit den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Körperliche und motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *uk&forschung* 4/2023 (im Druck).
- Bernasconi, T. (2023).** Diagnostik und Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation. München: Reinhardt.
- Bernasconi, T., Bieritz, K., Goll, H. & Wagner, M. (2022).** Schulische Inklusion von Schüler:innen mit komplexer Behinderung – erste Ergebnisse einer Pilotstudie. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73 (7), 312–323.
- Bernasconi, T. (2017).** Anteil und schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit schwerer und mehrfacher Behinderung an Förderschulen in NRW – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung. In: *VHN* 86 (4), 309–324.
- Biewer, G. (2017).** Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Verlag Julius Klinkhardt. 269 Seiten.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2023).** Dossier Bildung – ein Projekt von Bundeszentrale für politische Bildung/bpb und Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung/WZB, Grafik: Förderschulbesuch: Anteil der Schüler:innen an Förderschulen sinkt kaum. Online unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/518222/foerderschulbesuch-anteil-der-schueler-innen-an-foerderschulen-sinkt-kaum/> (abgerufen am 24.08.2023).
- Dworschak, W. & Kölbl, S. (2022).** Adaptives Verhalten. Zur Bedeutung eines (zu) wenig beachteten Konstrukts im Kontext geistiger Behinderung aus diagnostischer Sicht. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Regensburg: Universitätsbibliothek. 175–190. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- 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* (421–434). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Engelhardt, M. & Sarimski, R. & Zentel, P. (2022).** Diagnostik bei schwerer und mehrfacher Behinderung. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (435–450). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Gebhardt, M., Scheer, D. & Schurig, (2022).** Sonderpädagogische Diagnostik – Eine Einführung. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (7–16). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Gontard, A. von (2003).** Genetische und biologische Faktoren. In: Neuhäuser/Steinhausen (Hrsg.): *Geistige Behinderung. Grundlagen, klinische Syndrome, Behandlung und Rehabilitation*. Stuttgart: Kohlhammer, 24–41.
- Joel, T. (2017).** Das Dilemma der Intelligenzdiagnostik in der Sonderpädagogik – erläutert anhand der neuen KABC-II. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* (1), 68. 12–21.
- KMK (2022).** Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung.
- Maulik, Pallab K. Mascarenhas, Maya N. Mathers, Colin D. Dua, Tarun Saxena, Shekhar (2011).** Prevalence of intellectual disability: A meta-analysis of population-based studies. In: *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 419–436.
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G. et al. (2016).** Systematic Review of the Prevalence and Incidence of Intellectual Disabilities: Current Trends and Issues. *Curr Dev Disord Rep* 3, 104–115. <https://doi.org/10.1007/s40474-016-0085-7>
- MSB NRW (2022a).** Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2021/22. Statistische Übersicht 418.

MSB NRW (2022b). Entwicklungsbereiche (Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen). Heftnummer 6455; gültig ab 01.08.2022.

MSB NRW (2022c). Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 06/22.

Reichenbach, C. & Thiemann, H. (2013). Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik. Dortmund.

Renner, G., Mickley, M. & Friedrichshain, S.Z. (2015). Intelligenzdiagnostik im Vorschulalter. CHC-theoretisch fundierte Untersuchungsplanung und Cross-Battery-Assessment. *Frühförderung interdisziplinär*, 34(2), 67–82.

Saß, H., Wittchen, H.-U., Zaudig, M. (1996). Diagnostisches und statistisches Manual psychischer Störungen DSM-IV.

Schmidt-Atzert, L., Krumm, S. & Amelang, M. (2021). *Psychologische Diagnostik*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-662-61643-7>

Anhang

Anhang 1: Anforderung des MSB NRW an die Bezirksregierungen bzgl. der Zusendung von AO-SF-Gutachten

per E-Mail aus November 2022 (Der Gutachtergruppe am 16.11.2022 z. K. gesendet)



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Vereinbarungen und To-dos

Wissenschaftlicher Prüfauftrag AO-SF

Jede BR stellt dem MSB 20 anonymisierte Gutachten für jeden der Förderschwerpunkte zur Verfügung:

- Lernen
- Sprache
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Geistige Entwicklung

Die Gutachten sollen

- Primarstufe und Sekundarstufe I berücksichtigen,
- Anträge von Eltern, Schulen sowie Eltern und Schulen abbilden,
- Schülerinnen und Schüler mit und ohne Fluchthintergrund umfassen,
- aus Zeiten vor und während der pandemiebedingten Schulschließungen stammen.

Die anonymisierten Gutachten sollen dem MSB Ende Oktober vorliegen.

Anhang 2: Übereinstimmungen zwischen beantragtem und festgesetztem FSP

(ausschließlich von Schulen und „gemeinsam“ gestellte Anträge)

FSP	LE	ESE	SQ	KME	GE	HK	SE
beantragt	1.032	959	340	151	179	92	54
festgesetzt	788	754	178	102	129	65	34
in %	76,4%	78,6%	52,4%	67,5%	72,1%	70,7%	63,0%

Abbildung 17: Übereinstimmungen zwischen beantragtem und festgesetztem FSP (ausschließlich von Schulen und „gemeinsam“ gestellte Anträge)

Quelle: Landesrechnungshof Nordrhein-Westfalen an das MSB vom 07.01.2020 (Inklusion: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs), 30.

Anhang 3: Beispiel für schulamtsinterne Unterlagen zum Ablauf der AO-SF-Diagnostik

Zeitschienen	Pädagogisches Gutachten
Zeitschiene AO-SF zum aktuellen Schuljahr - Kl. 4	Deckblatt und Gliederung des pädagogischen Gutachtens bei vermutetem Förderschwerpunkt ESE
Zeitschiene AO-SF zum aktuellen Schuljahr - Kl. 1 - 3 & Kl. 5 - 6	Erläuterungen zum pädagogischen Gutachten bei vermutetem Förderschwerpunkt ESE
Vordruckwesen	Grundlagen und Arbeitshilfen zur systematischen Verhaltensbeobachtung
Wichtige Bearbeitungshinweise für die Vordrucke	Beobachtungs- und Auswertungsbögen für die systematische Verhaltensbeobachtung
Vordruck 1 A: Antrag auf Eröffnung eines Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung - Schweigepflichtentbindung	Deckblatt und Gliederung des pädagogischen Gutachtens - alle anderen Förderschwerpunkte
Vordruck 1 B: Antrag auf Eröffnung eines Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung Schulneulinge - Schweigepflichtentbindung	Erläuterungen zum pädagogischen Gutachten - alle anderen Förderschwerpunkte
Vordruck 2: Antrag auf Wechsel des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes	Erklärung der Eltern zur Wahl des Förderortes
Vordruck 3: Antrag auf Erweiterung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung	Minimalanforderungen Gemeinsames Lernen
Vordruck 4: Antrag auf Beendigung der sonderpädagogischen Förderung bzw. Aufhebung eines sonderpädagogischen Förderschwerpunktes	Formulierungsbausteine für das Problemresümee
Vordruck 5: Antrag auf Wechsel des Förderortes - Übergang 4/5 (nur für Kinder der 4. Klasse)	Empfehlungen an die beteiligten Lehrkräfte
Elternbrief und Liste der Schulen für alle Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Übergang 4-5 in die SEK I	Liste aller Förderorte der Bildungsregion Kreis Kleve
Beratungsprotokoll zum Übergang 4-5 in die SEK I für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung	Übersicht zum Ablauf des Verfahrens
Meldebogen Gemeinsames Lernen - Übergang in das Gemeinsame Lernen SEK I	Übersicht zum Ablauf des Verfahrens
Meldebogen Förderschule - Übergang in eine Förderschule SEK I	Liste der verfügbaren Testmaterialien an Förderschulen im Kreis Kleve - Stand Dez. 22
Vordruck 6: Antrag auf Wechsel des Förderortes	Sonderpädagogische Förderplanung im Kreis Kleve
Vordruck 7: Erstantrag auf intensivpädagogische Förderung bei Schwerstbehinderung (gemäß §15 AO-SF), nur GG / KME / SE / HK - Stand März 2022	Verbindliche Standards zur sonderpädagogischen Förderplanung
Vordruck 7 A: Folgeantrag auf intensivpädagogische Förderung bei Schwerstbehinderung und Antrag zur Aufhebung gemäß §15 AO-SF, nur GG / KME / SE / HK - Stand März 2022	Förderplanung Deckblatt
NEU - Antrag auf intensivpädagogische Förderung gem. §15 AO-SF, nur ESE - Antragsformular A - Stand März 2022	Förderplanraster
NEU - Antrag auf intensivpädagogische Förderung gem. §15 AO-SF, nur ESE - Sonderpädagogischer Bericht zum Antrag auf Zuordnung zur Gruppe der Schwerstbehinderten B - (HINWEIS: in Resümee u.a. Votum von U-turn einfügen) - Stand März 2022	Planungshilfe zur lernförderlichen Verknüpfung von Präsenz- und Distanzunterricht
Vordruck 8: Bericht zum Ende einer Probezeit	Jährliche Überprüfung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (§ 17 AO-SF) VERBINDLICH!
Vordruck 9: Antrag auf Wechsel des Förderortes zum Ende der SEK I	
Vordruck 10: Antrag auf Fristverlängerung	
Vordruck 11: Antrag auf Beschulung auf Probe bei evtl. Wechsel in eine andere Schule	
Vordruck 12: Vollmacht bezogen auf das Übergangsverfahren 4/5 - Gemeinsames Sorgerecht	

Quelle: Schulamt Kleve, Quelle: <https://www.kreis-kleve.de/de/inhalt/ao-sf/>, abgerufen am 17.08.2023

Anhang 4: Märkischer Kreis: Anhang mit Testempfehlungen. Standardisierte Tests und informelle Verfahren zur Feststellung des Unterstützungsbedarfs im Rahmen der AO-SF

<u>Anhang mit Testempfehlungen</u>	
Standardisierte Tests und informelle Verfahren zur Feststellung des Unterstützungsbedarfs im Rahmen des AO-SFs	
I. Testempfehlungen GG II. Testempfehlungen LE III. Testempfehlungen SQ IV. Testempfehlungen ESE V. Testempfehlungen KME	
I. Testempfehlungen GG:	
Intelligenztest (non-verbal) visuell-motorischen Fertigkeiten, perzeptiven Fertigkeiten, räumliches Vorstellungsvermögen, abstraktes und konkretes Denkvermögen. Gesamt IQ-Wert	→ SON R 2-8 (Snijders-Oomen non-verbaler Intelligenztest – revidierte Fassung) → SON R 6-40 (Snijders-Oomen non-verbaler Intelligenztest – revidierte Fassung)
Intelligenztest Definition der Intelligenz als Fähigkeit, Probleme durch geistiges Verarbeiten zu lösen, so dass bei der Diagnose der Prozess der Lösungsfindung und nicht der Inhalt der Aufgabe im Vordergrund steht, u.a. simultane Verarbeitungsprozesse, Planungsfähigkeit, Problemlösen, Lernen, Wissen ...	→ K ABC II (Kaufmann – Assessment battery for children – second edition) <ul style="list-style-type: none"> ○ Die Kaufman Assessment Battery for Children – II ist ein Individualtest zur Erfassung intellektueller Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 18 Jahren. Testalter von 3-18 Jahren)
Intelligenztest Arbeitsgedächtnis, Sprachverständnis, Verarbeitungsgeschwindigkeit, visuell-räumliches Denken, fluides Schlussfolgern. Gesamt-IQ Wert.	→ WISC V (Wechsler Intelligence Scale for children – fifth edition) – Testalter von 6; 0 bis 16;11 → Der WISC-V ist die aktuelle Revision des weltweit am häufigsten eingesetzten Intelligenzdiagnostikums zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten von Kinder und Jugendlichen. Mit der WISC-V liegt ein sehr differenziertes Intelligenzdiagnostikum mit 15 Untertests vor.
Basisdiagnostik Nonverbale Intelligenz, verbale Intelligenz, Kognition, expressive Sprache, Aufmerksamkeit, auditives Arbeitsgedächtnis (Visuomotorik)	→ BUEVA II (Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter – Version II) Ziel der Vorschultestatterie ist es, umschriebene Entwicklungsstörungen und allgemeine Entwicklungsrückstände bereits vor Schulbeginn zu erkennen, um die betroffenen Kinder einer frühzeitigen Förderung zuführen zu können.
Basisdiagnostik Teilleistungsstörungen, Aufmerksamkeitsstörungen, Sprache, Lesen, Rechtschreibung, Rechnen	→ BUEGA (Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter) Ziel der BUEGA ist es, im Grundschulalter relevante Teilleistungsstörungen sowie Aufmerksamkeitsstörungen ökonomisch zu erfassen. Aus den Testergebnissen wird ein Gesamtwert gebildet, der aufgrund seiner hohen Korrelation mit Schulleistungen für die Schullaufbahnberatung herangezogen werden kann.

Quelle: <https://schule-mk.de/download/464/anhaenge-gutachtentvorlage/4EA2FA6105C86291-10816/Anhang-mit-Testempfehlungen>; abgerufen am 18.08.2023, nur für Geistige Entwicklung.

Anhang 5 a: Berliner Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik (2. Auflage 2017), Abschnitt „Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung“

2 Erhebungsinstrumente

Die folgende Auswahl von Explorations- und Beobachtungsbögen sowie standardisierten Testverfahren stellt einen Kanon an Verfahren dar, die die Grundlage der sonderpädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ bilden sollten, um die Vergleichbarkeit des diagnostischen Vorgehens zu erhöhen. Die Auswahl erfolgte insbesondere unter den Gesichtspunkten der Akzeptanz in Wissenschaft und Praxis sowie der Aktualität der Normen.

Tabelle G: Verzeichnis der Erhebungsinstrumente für die sonderpädagogische Diagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“

Methodenklassen	Erhebungsinstrumente	Erläuterung
BEFRAGEN		
ELTERN		
Anamnese/Exploration mit Eltern (und ggf. Kind/Jugendlichen)	Leitfaden zur Anamnese und Exploration in Elterngesprächen (Formular G1)	Der Leitfaden zur Anamnese und Exploration in Elterngesprächen wurde auf Grundlage des Diagnostischen Elternfragebogens (DEF, Dehmel, Kuhnert & Zinn, 1993), der Leitfragen von Bundschuh (2010) und von bisher unveröffentlichten Bögen aus der diagnostischen Praxis von Berliner Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen entwickelt. Er bietet als semistrukturierter Interviewleitfaden die Möglichkeit, durch adaptives Nachfragen individuellen und subjektiven Inhalten, die sich im Rahmen des Beziehungsgeschehens zwischen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Eltern bzw. Kind/Jugendlichen ergeben, stärker Rechnung zu tragen.
LEHRKRÄFTE		
Befragung der unterrichtenden Lehrkräfte (ggf. Erzieher/-innen)	Bericht der Schule (vgl. Formular Ve5)	
BEOBACHTEN		
Verhaltensbeobachtung im Rahmen der Unterrichtshospitation (fakultativ)	Dokumentationsbogen: Verhaltensbeobachtungen im Unterricht (Formular G2)	Der Dokumentationsbogen beinhaltet verschiedene Kategorien des Verhaltens, die als eine Orientierungsgrundlage für Verhaltensbeobachtungen im Unterricht fungieren können.
TESTEN		
Tests zur Überprüfung der Intelligenz	SON-R 2 ½- 7 SON-R 5 ½- 17 SON-R 6- 40	Der SON-R 2 ½- 7 ist ein sprachfreier Intelligenztest für Kinder von 2;6 bis 7;11 Jahren. Das Verfahren eignet sich neben der allgemeinen Intelligenzdiagnostik vor allem für die Testung von Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen, Hörbeeinträchtigungen oder kognitiven Beeinträchtigungen sowie von Kindern, die nicht Deutsch als Muttersprache beherrschen. Alle Untertests werden adaptiv vorgegeben. Der SON-R 5 ½- 17 ist ein Intelligenztest für Kinder und Jugendliche, bei dessen Durchführung die Verwendung gesprochener oder geschriebener Sprache nicht notwendig ist. Der Test ist besonders geeignet zur Untersuchung von Kindern und Jugendlichen, die in der verbalen Kommunikation behindert sind (z.B. gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche) oder für Kinder und Jugendliche, in deren Herkunftsfamilie nicht Deutsch gesprochen wird. Der SON-R 5 ½- 17 eignet sich für Kinder und Jugendliche im Alter von 5 Jahren und 6 Monaten bis 17 Jahren. Alle Untertests werden adaptiv vorgegeben. (Mittelfristig sollte der SON-R 5 ½- 17 durch den SON-R 6- 40 ersetzt werden, da dieser eine überarbeitete und neu normierte Version darstellt.) Der SON-R 6- 40 eignet sich durch seinen sprachfreien Charakter besonders zur Untersuchung kommunikativ behinderter Kinder und Jugendlicher (dazu gehören hörbehinderte, gehörlose und sprachbehinderte Kinder und Jugendliche). Darüber hinaus bietet sich die Anwendung bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, schwer zu testenden oder geistig behinderten Kindern an, sowie bei Kindern und Jugendlichen, welche die Sprache der Diagnostizierenden nicht oder nur unzureichend beherrschen. Alle Untertests werden adaptiv vorgegeben.
	CFT 1	Der CFT 1 ermöglicht mit seinen 5 Untertests (Substitutionen, Labyrinth, Klassifikationen, Ähnlichkeiten und Matrizen) die Bestimmung der Grundintelligenz, d.h. der Fähigkeit des Kindes, Regeln zu erkennen, Merkmale zu identifizieren und rasch wahrzunehmen. Der Test gibt darüber Aufschluss, bis zu welchem Komplexitätsgrad das Kind bereits in der Lage ist, insbesondere nonverbale Problemstellungen zu erfassen und zu lösen. Der Test kann für Kinder im Alter von 5;3 bis 9;5 Jahren eingesetzt werden.

Methodenklassen	Erhebungsinstrumente	Erläuterung
Tests zur Überprüfung der Intelligenz	CFT 20-R	Der CFT 20-R erfasst das allgemeine intellektuelle Niveau (Grundintelligenz) im Sinne der „General Fluid Ability“ nach Cattell. Diese kann umschrieben werden als Fähigkeit, figurale Beziehungen und formal-logische Denkprobleme mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad zu erkennen und innerhalb einer bestimmten Zeit zu verarbeiten. Da dies durch sprachfreie und anschauliche Testaufgaben geschieht, werden Personen mit schlechten Kenntnissen der deutschen Sprache und mangelhaften Kulturtechniken nicht benachteiligt. Der CFT 20-R besteht aus zwei gleichartig aufgebauten Testteilen mit je vier Untertests (Reihenfortsetzen, Klassifikationen, Matrizen und topologische Schlussfolgerungen). Der Test kann für Kinder und Jugendliche im Alter von 8;5 bis 19 Jahren eingesetzt werden.
	WPPSI-III (ehemals HAWWA-III)	Die WPPSI-III stellt einen Intelligenztest zur Erfassung allgemeiner und spezifischer intellektueller Fähigkeiten von Kindern zwischen 3;0 und 7;2 Jahren dar. Mit der WPPSI-III kann ein Gesamt-IQ als Maß für den kognitiven Entwicklungsstand eines Kindes im Vorschulalter bestimmt werden. Zusätzlich können vier weitere übergeordnete Werte berechnet werden: Verbal- und Handlungsteil, Verarbeitungsgeschwindigkeit und Allgemeine Sprachskala. Die Testbatterie besteht aus 14 Untertests, die sich in drei Gruppen aufteilen lassen: Kerntests, optionale und zusätzliche Untertests.
	WISC-IV (ehemals HAWIK-IV)	Der WISC-IV ist ein häufig eingesetztes Intelligenzverfahren für Kinder und Jugendliche der Altersgruppe von 6;0 bis 16;11 Jahren. Mit ihm liegt ein sehr differenziertes Intelligenzdiagnostikum mit 15 Untertests vor, auf deren Basis 4 Indizes und ein Gesamt-IQ berechnet werden kann. Die Indizes sind: • Sprachverständnis, • Wahrnehmungsgeladenes Logisches Denken, • Arbeitsgedächtnis und • Verarbeitungsgeschwindigkeit.
Tests zur Überprüfung der Intelligenz	K-ABC	Die K-ABC ist ein Individualtest zur Messung von Intelligenz und erworbenen Fertigkeiten bei Kindern im Alter von 2;6 bis 12;5 Jahren. Die Grundlage der K-ABC ist die Definition der Intelligenz als Fähigkeit, Probleme durch geistiges Verarbeiten zu lösen, so dass bei der Diagnose der Prozess der Lösungsfindung und nicht der Inhalt der Aufgabe im Vordergrund steht. Die Messung intellektueller Fähigkeiten wird von der Messung des Standes erworbener Fertigkeiten getrennt, um diese unterschiedlichen Bereiche mentaler Leistung einzeln und im Vergleich miteinander erfassen zu können. Deshalb ist die K-ABC in vier Skalen gegliedert: „Skala einzelheitlichen Denkens“, „Skala ganzheitlichen Denkens“ (als Skalen intellektueller Fähigkeiten), „Fertigkeitenkala“ und „Sprachfreie Skala“.
Informelle Verfahren	Sensomotorisches Entwicklungsgitter 0- 7 ½ Jahre	Das Verfahren ermöglicht eine Grobdiagnostik bei Entwicklungsausfällen bis zum 4. Lebensjahr in den Bereichen optische Wahrnehmung, Handgeschick, Körperkontrolle, Sprache, akustische Wahrnehmung. Die gegliederten Entwicklungsdaten von 4;2 bis 7;6 Jahren stellen eine wichtige Grundlage für eine systematische Förderung dar. Das Praxisbuch vermittelt neben der genauen Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung eine Fülle von Spiel- und Fördervorschlägen.
	Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern (Frohlich & Haupt, 2004)	Bei dem Verfahren handelt es sich um eine Beobachtungsdiagnostik in mehreren Funktionsbereichen bei schwerstmehrfachbehinderten Kindern.
	PEP-R	Das Verfahren ermöglicht die Erstellung eines Entwicklungsprofils und Bestimmung eines Entwicklungsalters entwicklungsbehinderter und autistischer Kinder.
	AAPEP	Das Verfahren überprüft Kompetenzen zur Lebensbewältigung für Jugendliche und Erwachsene mit Entwicklungsbehinderungen und mit autistischer Störung.

Bei der Interpretation der Ergebnisse der Intelligenztests sollten je nach Verfahren folgende Aspekte beachtet werden:

- die Streuung der Punktwerte der einzelnen Untertests zur Erstellung eines Stärken-Schwächen-Profiles,
- der Vergleich der Fähigkeiten, die eher der kristallinen Intelligenz zuzuordnen sind, mit Fähigkeiten, die eher mit der fluiden Intelligenz korrespondieren,
- die Vertrauensintervalle der Verfahren,
- das Lern- und Arbeitsverhalten, der soziokulturelle Hintergrund, die Erstsprache, die kommunikativen/sensorischen/motorischen Fähigkeiten, die adaptiven Kompetenzen (Sozialisierung, Selbstständigkeit, Kommunikation ...) und
- das Verhalten in der Testsituation und der Grad der Vertrautheit

Die Messgenauigkeit der einzelnen standardisierten Verfahren ist in unteren Intelligenzbereichen nicht immer differenziert. Dies ist bedeutsam für die Interpretation der Testergebnisse. Bei Kindern und Jugendlichen, bei denen ein standardisiertes Verfahren behinderungsbedingt nicht durchgeführt werden kann, kann ein informelles Verfahren auf den aktuellen Entwicklungsstand verweisen. Das informelle Verfahren kann mit Unterstützung von Erzieherinnen und Erziehern bzw. Lehrkräften der aktuellen Lerngruppe durchgeführt werden. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Verfahren werden von begleitenden Faktoren wie Setting, Tagesform, Arbeitstempo usw. beeinflusst. Diese Faktoren sind deshalb zu dokumentieren.

Anhang 5 b: Thüringen: „Leitfaden zur sonderpädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“

Tabelle 1: Ausgewählte Diagnostikverfahren für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Diagnostikverfahren	Zielstellung	Erläuterungen	Altersbereich (Jahre; Monate)	Dauer								
Kognitive Kompetenzen												
Grob, A., Meyer, Ch. S. & Hagmann von Arx, P. (2018): IDS 2	Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche	<p>Die IDS 2 ist ein umfangreiches Verfahren zur Messung der Intelligenz und zur Überprüfung der Kompetenzen in fünf Entwicklungsbereichen. Das gesamte Verfahren ist modular aufgebaut und adaptiv vorgegeben. Für die Überprüfung der kognitiven Kompetenzen ist das aktuelle CHC-Modell der Intelligenz grundlegend und überprüft in sieben bzw. 14 Untertests insgesamt sieben CHC-Faktoren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Denken verbal - Denken abstrakt - Langzeitgedächtnis - Kurzzeitgedächtnis auditiv - Kurzzeitgedächtnis räumlich-visuell - Verarbeitungsgeschwindigkeit - visuelle Verarbeitung <p>Zur Intelligenzdiagnostik in den oben erwähnten Bereichen liegen drei Varianten vor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - IQ-Screening (zwei Untertests) - IQ-Test (sieben Untertests) - IQ-Profil (14 Untertests) <p>Die Auswertung und Interpretation der Testwerte erfolgt elektronisch im Hogrefe-Testsystem HTS 5 (online) und lässt sowohl interindividuelle als auch intraindividuelle Analysen der jeweiligen Kompetenzen zu. Zusätzlich zur Intelligenzmessung können mit der IDS die Fähigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen mittels vier Untertests erhoben werden. In der Zusammenschau mit den Kompetenzen der Intelligenzmessung ergibt sich für Kinder und Erwachsenen ein umfangreiches Bild der individuellen Fähigkeiten und Ressourcen.</p>	5;0 – 20;11	<p>IQ-Screening in ca. 10 Minuten</p> <p>IQ-Test in ca. 50 Minuten</p> <p>IQ-Profil in ca. 90 Minuten</p> <p>exekutive Funktionen ca. 30 Minuten</p>								
Peter J. Tellegen, Jacob A. Laros, Franz Petermann (2018): SON-R 2-8	Nonverbaler Test zur Messung der Intelligenz	<p>Die Testverfahren der SON-R-Reihe überprüfen die kindlichen Kompetenzen im Bereich der fluiden Intelligenz. Das gesamte Testverfahren kann ohne die Verwendung gesprochener oder geschriebener Sprache durchgeführt werden und eignet sich im besonderen Maße für Kinder mit Beeinträchtigungen in der Sprach- und Sprechentwicklung sowie Kommunikation. Ebenso ist der SON-R für Kinder anderer Muttersprachen als Deutsch sehr gut geeignet. Die fluide Intelligenz wird mit sechs Subtests ermittelt, die das abstrakte und das konkrete Denkvermögen der Kinder abbilden. Die ermittelten Werte lassen sich in eine Handlungsskala und eine Denkskala einordnen sowie als Gesamtwert, den SON-R-IQ, darstellen. Alle Untertests des Verfahrens werden adaptiv vorgegeben.</p> <p>Die fluide Intelligenz wird mit dem SON-R 2-8 wie folgt erhoben:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">Denkskala:</td> <td style="width: 50%;">Handlungsskala</td> </tr> <tr> <td>2. Kategorien</td> <td>1. Puzzle</td> </tr> <tr> <td>4. Situationen</td> <td>3. Zeichenmuster</td> </tr> <tr> <td>6. Analogien</td> <td>5. Mosaik</td> </tr> </table>	Denkskala:	Handlungsskala	2. Kategorien	1. Puzzle	4. Situationen	3. Zeichenmuster	6. Analogien	5. Mosaik	2;0 – 8;0	durchschnittlich 50 Minuten
Denkskala:	Handlungsskala											
2. Kategorien	1. Puzzle											
4. Situationen	3. Zeichenmuster											
6. Analogien	5. Mosaik											
Peter J. Tellegen, Jacob A. Laros, Franz Petermann (2012): SON-R 6-40	Nonverbaler Test zur Messung der Intelligenz	<p>Die Testverfahren der SON-R-Reihe überprüfen die Kompetenzen im Bereich der fluiden Intelligenz. Das gesamte Testverfahren kann ohne die Verwendung gesprochener oder geschriebener Sprache durchgeführt werden und eignet sich im besonderen Maße für Kinder und Erwachsene mit Barrieren in der Sprach- und Sprechentwicklung sowie Kommunikation. Ebenso ist der SON-R für Kinder und Erwachsene anderer Muttersprachen als Deutsch sehr gut geeignet. Die fluide Intelligenz wird zeitökonomisch mit vier Subtests ermittelt, die das abstrakte und das konkrete Denkvermögen abbilden. Der Testanstieg ist in jedem Untertest adaptiv vorgegeben.</p> <p>Folgende Untertests erheben die fluide Intelligenz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Analogien (abstraktes und schlussfolgerndes Denken) 2. Mosaik (Denken in räumlichen Beziehungen) 3. Kategorien (abstraktes Denken) 4. Zeichenmuster (räumliches Denken, visuomotorische Fertigkeiten) 	6;0 – 40;11	durchschnittlich 50 Minuten								
Snijders, Peter J. Tellegen, Jacob A. Laros (2005): SON-R 5 ½-17	Nonverbaler Test zur Messung der Intelligenz	<p>Die Testverfahren der SON-R-Reihe überprüfen die Kompetenzen im Bereich der fluiden Intelligenz. Das gesamte Testverfahren kann ohne die Verwendung gesprochener oder geschriebener Sprache durchgeführt werden und eignet sich im besonderen Maße für Kinder und Erwachsene mit Barrieren in der Sprach- und Sprechentwicklung sowie Kommunikation. Ebenso ist der SON-R für Kinder und Erwachsene anderer Muttersprachen als Deutsch sehr gut geeignet. Die fluide Intelligenz wird mit sieben Untertests, die das abstrakte und konkrete Denken sowie das räumliche Vorstellungsvermögen und die Perzeptionsfähigkeit abbilden, ermittelt. Mit den folgenden Untertests wird der Gesamtwert SON-R-IQ ermittelt: Kategorien, Analogien, Situationen, Bildgeschichten, Mosaik, Zeichenmuster und Suchbilder.</p> <p>Hinweis: Für den SON-R 5 ½-17 liegen ausschließlich niederländische Normen vor. Eine Beurteilung der kognitiven Kompetenzen im Bereich der fluiden Intelligenz unterliegen aufgrund der veralteten Normierung dem Flynn-Effekt und erschweren eine faire Beurteilung selbiger. Aus diesem Grund sollte eine Auswertung ausschließlich mit dem Auswertungsprogramm (USB-Karte) erfolgen, der den Flynn-Effekt der erhobenen Testwerte bereinigt.</p>	5;6 – 17;0	durchschnittlich 90 Minuten								
David Wechsler, Jack A. Naglieri (2014): WNV	Wechsler Nonverbal Scale of Ability	<p>Die WNV ist ein nonverbaler Test zur Messung der Intelligenz und erfasst die kognitiven Fähigkeiten in einer Kombination aus verbalen und handlungsbezogenen Aufgaben. Die WNV ist ein sprachfreies und kulturunabhängiges bzw. kulturfaires Verfahren und liegt in zwei Versionen vor. Es wird zwischen einer Testung mit 4 Untertests und einer Kurzform (Screening) mit zwei Untertests unterschieden und in jeweils zwei Altersgruppen unterteilt. Mit den folgenden sechs Untertests lässt sich der Gesamtwert WNV-IQ erheben:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matrizen-Test, - Zahlen-Symbol-Test, - Figuren legen, - Formen wiedererkennen, - visuell-räumliche Merkspanne und - Bilder ordnen. 	4;0 – 21;11	je nach gewählter Version zwischen 25 bis 40 Minuten								

Diagnostik- verfahren	Zielstellung	Erläuterungen	Altersbereich (Jahre; Monate)	Dauer
Allgemeine Entwicklung				
Günter Esser, Anne Wyschkon (2016): BUEVA III	Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Vorschulalter	<p>Die Testbatterie BUEVA III ermöglicht die Diagnostik des aktuellen kindlichen Entwicklungsstandes unter Berücksichtigung schule relevanter Faktoren und zielt auf die Früherkennung von umschriebenen Entwicklungsstörungen ab. Die theoretische Grundlage der Testbatterie bildet die Kategorisierung der Umschriebenen Entwicklungsstörungen (UES) in der ICD 10 und zwar Artikulationsstörungen (F80.0), Sprachstörungen (F80.1, F80.2) und motorische Störungen (F82). Ziel der Testbatterie ist die frühzeitige Erkennung von umschriebenen Entwicklungsstörungen UES in Abgrenzung zum Intelligenzniveau. Zudem können Aufmerksamkeitsstörungen oder der Verdacht auf ein niedriges Intelligenzniveau überprüft werden.</p> <p>Die Testbatterie bietet bei zeitökonomischer Durchführung eine umfangliche Kompetenzerhebung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen und hält für die Diagnostik zwei Varianten (Lang- und Kurzform) vor. Die insgesamt elf Untertests lassen eine Auswertung von vier Gesamtwerten zu (Intelligenz, Motorik, Sprache und Gesamtentwicklungsstand) und können nachfolgend mit fünf Verdachtsdiagnosen abgeglichen werden.</p> <p>Die Testbatterie BUEVA III ist mit folgenden Untertests aufgebaut und differenziert den unteren Leistungsbereich gut:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nonverbale Intelligenz, - verbale Intelligenz, - rezep tive und expressive Sprache, - Visuomotorik und Körperkoordination, - Zahlen- und Mengenverständnis, - phonologische Bewusstheit, - Artikulation, - Aufmerksamkeit und - Arbeitsgedächtnis. <p>Die BUEVA III eignet sich zu Schulaufnahmeuntersuchungen und zur Früherkennung von Risiken in der kindlichen Entwicklung. Eine Erfassung überdurchschnittlicher Leistungen ist mit der BUEVA III nicht angestrebt.</p>	4;0 – 6;5	ca. 45 Minuten
Emotionale und soziale Kompetenzen				
Grob, A., Meyer, Ch. S. & Hagmann von Arx, P. (2018): IDS 2	Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche	<p>Die IDS 2 ist ein umfangreiches Verfahren zur Messung der Intelligenz und zur Überprüfung der Kompetenzen in fünf Entwicklungsbereichen. Das gesamte Verfahren ist modular aufgebaut und adaptiv vorgegeben. Zur Überprüfung der allgemeinen Entwicklungsfunktionen hält die IDS 2 die Module Psychomotorik, sozial-emotionale Entwicklung, schulische Kompetenzen und Arbeitshaltung vor, die unabhängig voneinander und separat durchgeführt werden können.</p> <p>Im Modul Psychomotorik werden die motorischen Fähigkeiten in den Bereichen Grobmotorik, Feinmotorik und Visuomotorik erfasst. Die Entwicklungsskalen der IDS 2 werden insgesamt durch zwölf Untertests abgebildet und altersspezifisch zugewiesen. Die Auswertung erfolgt elektronisch im Hogrefe Testsystem HTS 5 (online) und ermöglicht sowohl intraindividuelle als auch interindividuelle Analysen der Testwerte.</p> <p>Die IDS 2 ist für den Einsatz bei älteren Kindern gut geeignet und differenziert deutlich im oberen Leistungsbereich.</p>	5;0 – 20;11	<p>Psychomotorik ca. 20 Minuten</p> <p>sozial-emotionale Kompetenz ca. 15 Minuten</p> <p>schulische Kompetenzen zwischen 30-60 Minuten</p> <p>Arbeitshaltung ca. 7 Minuten</p>
Grob, A., Meyer, Ch. S. & Hagmann von Arx, P. (2018): IDS 2	Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche	<p>Die IDS 2 ist ein umfangreiches Verfahren zur Messung der Intelligenz und zur Überprüfung der Kompetenzen in fünf Entwicklungsbereichen. Das gesamte Verfahren ist modular aufgebaut und adaptiv vorgegeben. Zur Überprüfung der sozial-emotionalen Kompetenzen stehen drei Untertests mit Bildmaterial zur Verfügung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotionen erkennen - Emotionen regulieren - sozial kompetent handeln <p>Die Auswertung erfolgt elektronisch im Hogrefe Testsystem HTS 5 (online) und ermöglicht sowohl intraindividuelle als auch interindividuelle Analysen der Testwerte.</p>	5;0 – 20;11	sozial-emotionale Kompetenz ca. 15 Minuten
Diagnostik- verfahren				
Pia Bienenstein; Susanne Nußbeck (2010): IFES	Inventar zur funktionellen Erfassung selbstverletzenden Verhaltens bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung	<p>Das IFES als nichtstandardisiertes Verfahren erfasst die Funktion des selbstverletzenden Verhaltens bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Für jede Form des selbstverletzenden Verhaltens wird ein Fremdbeurteilungsbogen bestehend aus 24 Items herangezogen. Folgende Funktionen werden für das selbstverletzende Verhalten bestimmt:</p> <ul style="list-style-type: none"> - situative Überforderung, - Erhalt eines beliebten Objektes, - Vermeidung von Anforderungen, - körperliches Unwohlsein und - Stimulation. <p>Das Verfahren kann bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingesetzt werden. Geschlechtsspezifische Effekte lagen bei der Evaluation einer deutschlandweiten Stichprobe nicht vor.</p>	alle Altersgruppen	ca. 10 Minuten
Tanja Sappok, Sabine Zepperitz, Brian Fergus Barrett, Anton Došen (2018): SEED	Skala der emotionalen Entwicklung – Diagnostik	<p>Der SEED ist ein Instrument zur Feststellung des emotionalen Entwicklungsstandes bei Personen mit intellektueller Entwicklungsstörung. Erhoben werden die Daten mit Hilfe eines semistrukturierten Interviews naher Bezugspersonen zum Verhalten des Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen. Hintergrund der Diagnostik des emotionalen Entwicklungsstandes ist die Möglichkeit eine veränderte, ganzheitliche Sichtweise auf die Verhaltensweisen der zu Untersuchenden zu erlangen und schlussfolgend die Förder- und Therapieansätze zu individualisieren.</p> <p>Der Fragebogen gliedert sich in acht Bereiche (Domänen), die jeweils einen spezifischen Teil der emotionalen Entwicklung erfassen und der entsprechenden Entwicklungsphase zugeordnet werden können. Die Auswertung erfolgt über Cut-off-Werte, welche mit einem grundlegenden entwicklungspsychologischen Verständnis zu interpretieren sind.</p>	alle Altersgruppen; emotionales Referenzalter 0 – 12	30-60 Minuten

Diagnostik-verfahren	Zielstellung	Erläuterungen	Altersbereich (Jahre; Monate)	Dauer
Joop Hoekman, Aly Miedema, Bernhard Otten, Jan Gielen (2012): SEN	Skalen zur Einschätzung des Sozial-Emotionalen Entwicklungsniveaus	<p>Der nichtstandardisierte Fremdbeurteilungsbogen erfasst die sozialen und die emotionalen Kompetenzen des Kindes mit separaten Fragebögen. Die Testwerte werden zur Einschätzung des sozialen und des emotionalen Entwicklungsalters herangezogen. Ein Gesamtentwicklungsalter für die sozial-emotionale Entwicklung kann ebenfalls erhoben und interpretiert werden.</p> <p>Die Fragebögen sind in Altersblöcken in Halbjahresschritten gegliedert und erheben mit jeweils 76 Items die sozialen und die emotionalen Fähigkeiten des Kindes. Die Items beider Skalen werden bestimmten Dimensionen (Bereichen) der Entwicklung zugeordnet und sind wie folgt strukturiert:</p> <p>Die Skala zum sozialen Entwicklungsniveau umfasst neun Dimensionen: Kontaktaufnahme, soziale Selbstständigkeit, moralische Entwicklung, Impulskontrolle, Ich-Bewusstsein im sozialen Kontext, soziales Einschätzungsvermögen, Sozialverhalten, Umgang mit Vorschriften und Autoritätspersonen und soziale Aspekte der sexuellen Entwicklung.</p> <p>Die Skala zur emotionalen Entwicklung umfasst sieben Dimensionen: Selbstbild, emotionale Selbstständigkeit, Realitätsbewusstsein, moralische Entwicklung, Ängste, Impulskontrolle und Regulation von Emotionen.</p> <p>Das SEN-Testauswertungsprogramm erleichtert die Analyse und Interpretation der Daten auf drei Ebenen: dem Skalenniveau, auf der Ebene der Dimension und der einzelnen Items. Somit sind differenzierte Aussagen zum Kompetenzprofil der Kinder im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung möglich und können für die anschließende Förderung genutzt werden.</p>	0 – 14	nicht angegeben
Stewart L. Einfeld, Bruce J. Tonge, H.-C. Steinhausen (2007): VFE	Verhaltensfragebogen bei Entwicklungsstörungen	<p>Der VFE überprüft durch eine Fremdeinschätzung mittels Fragebogen einen breiten Bereich möglicher „Störungen“ des Verhaltens. Zielgruppe des VFE sind Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung.</p> <p>Der VFE-Fragebogen liegt in einer Versionen für Eltern und primäre Bezugspersonen (VFE-E), für Lehrkräfte (VFE-L) sowie in einer Version für Erwachsene (VFE-ER) vor. Die Items werden für die Auswertung und den Gesamtwert folgenden fünf Subskalen zugeordnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - disruptiv/antisoziales Verhalten, - Selbstabsorbierung, - Kommunikationsstörung, - Angst und - soziale Beziehung. <p>Der Gesamtwert des VFE markiert im Abgleich mit einem Cut-off-Wert den Verdacht auf das Risiko einer möglichen psychischen Erkrankung. Eine umfassende klinische Diagnostik ersetzt der VFE nicht.</p>	ab 4 Jahre	ca. 15 Minuten
Schulische Kompetenzen				
Carin de Vries (2013): DIFMaB	Diagnostisches Inventar zur Förderung mathematischer Basiskompetenzen	<p>Mit dem DIFMaB als nichtstandardisiertes Verfahren können mathematische Kompetenzen in den Bereichen Pränumerik, Aspekte des Zahlbegriffs und im Bereich der ersten Rechenoperationen erfasst werden. Die Überprüfung der mathematischen Kompetenzen erfolgt für jede Aufgabe auf den drei Zugangsebenen nach Jerome Bruner:</p> <ul style="list-style-type: none"> - konkrete Handlungen, - Umgang mit Abbildungen/Fotos und - Umgang mit Symbolen. <p>Zudem kann neben den mathematischen Kompetenzen und den Zugangsebenen die benötigte Hilfestellung bei der Aufgabenbewältigung notiert werden.</p> <p>Hinweis: Der DIFMaB besteht aus einer Vielzahl an Kopiervorlagen. Das Material zur Überprüfung der mathematischen Fähigkeiten muss selbst hergestellt werden. Somit sollte ein einmaliger Vorbereitungsaufwand von zwei bis drei Stunden beachtet werden.</p>	alle Altersstufen	nicht angegeben
Arno Koch, Nils Euker, Jan Kuhl (2016): GISC-EL	Gießener Screening zur Erfassung der erweiterten Lesefähigkeit	<p>Das nichtstandardisierte Verfahren GISC-EL erfasst die erweiterte Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und eignet sich zur prozessorientierten und kompetenzorientierten Diagnostik. Aufbauend auf den Ergebnissen des Verfahrens lassen sich Fördermaßnahmen individuell anpassen und evaluieren. Beginnend mit der Stufe der fotorealistischen Abbildungen über phonologische Vorläuferfähigkeiten bis hin zum Textlesen werden in acht Kompetenzstufen die Lesefähigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfasst. Die Auswertung erfolgt nicht in einem Gesamtwert, sondern in qualitativer Weise und wird mittels Prozentangaben in <i>nicht gekannt</i>, <i>teilweise gekannt</i> und <i>sicher gekannt</i> unterteilt.</p>	<p>Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ca. 6 – 20</p> <p>Förderschwerpunkt Lernen ca. 6 – 10</p>	zwischen 15 und 35 Minuten
Grob, A., Meyer, Ch. S. & Hagmann von Arx, P. (2018): IDS 2	Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder und Jugendliche	<p>Die IDS 2 ist ein umfangreiches Verfahren zur Messung der Intelligenz und zur Überprüfung der Kompetenzen in fünf Entwicklungsbereichen. Das gesamte Verfahren ist modular aufgebaut und adaptiv vorgegeben. Zur Überprüfung der allgemeinen Entwicklungsfunktionen hält die IDS 2 unter anderem die Module schulische Kompetenzen und Arbeitshaltung vor, die unabhängig voneinander und separat durchgeführt werden können. Der Funktionsbereich Arbeitshaltung ist für Kinder und Erwachsene ab 11;0 Jahren vorgesehen und umfasst zwei Fragebögen zur Gewissenhaftigkeit und zur Leistungsmotivation.</p> <p>Das Modul der schulischen Kompetenzen gliedert sich in die folgenden vier Bereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - logisch-mathematische Fähigkeiten - Phonemanalyse - Lesen - Rechtschreiben <p>Für die Auswertung der schulischen Kompetenzen liegen neben den altersspezifischen Normen auch klassenspezifische Normen vor.</p> <p>Die Auswertung erfolgt elektronisch im Hogrefe Testsystem HTS 5 (online) und ermöglicht sowohl intraindividuelle als auch interindividuelle Analysen der Testwerte.</p>	5;0 – 20;11	<p>Arbeitshaltung ca. 7 Minuten</p> <p>schulische Kompetenzen zwischen 30-60 Minuten</p>

Diagnostik-verfahren	Zielstellung	Erläuterungen	Altersbereich (Jahre; Monate)	Dauer
Unterstützte Kommunikation				
Diagnosebögen (2006) aus: Jens Boenisch; Stefanie Sachse: Diagnostik und Beratung in der Unterstützten Kommunikation	Handreichung zur Interventionsplanung im Bereich der Unterstützten Kommunikation.	Die Diagnosebögen dienen der Interventionsplanung in der Unterstützten Kommunikation (UK) und erfassen ein Spektrum an Kompetenzen und Fähigkeiten der UK-Nutzerinnen und -Nutzer und beziehen die Perspektive des Umfeldes mit ein. Die ganzheitliche Sichtweise zeigt sich in der Gliederung des Fragebogens in sieben Bereiche: <ul style="list-style-type: none"> - aktuelle Kommunikationsfähigkeit, - Stufe des kommunikativen Verhaltens, - kognitive Fähigkeiten und Sprachverständnis, - sensorische Aspekte, - grob- und feinmotorische Fähigkeiten, - emotionale und psychosoziale Aspekte und - Umfeld. Die Diagnosebögen können je nach Zielstellung und Intention in Gänze oder in Teilen durchgeführt werden. Die Daten werden mittels Beobachtungen der UK-Nutzerinnen und -Nutzer beziehungsweise in Gesprächen mit den Bezugspersonen und/oder UK-Nutzerinnen und -Nutzern erfasst und können sowohl in Beratungssituationen als auch zur konkreten Förderplanung eingesetzt werden.	alle Altersgruppen	nicht angegeben
Diagnostik-verfahren	Zielstellung	Erläuterungen	Altersbereich (Jahre; Monate)	Dauer
Franca Hansen (2009): TASP	Test zur Abklärung des Symbol- und Sprachverständnisses in der Unterstützten Kommunikation	Der TASP unterstützt als nichtstandardisiertes Verfahren die Planung, Förderung und Evaluierung von Maßnahmen im Bereich der Unterstützten Kommunikation. Er ermittelt, welches Sprach- und Grammatikverständnis bei der jeweiligen Person vorliegt und in welcher Größe und Anzahl die Symbole gut für die Kommunikation geeignet sind. Das Verfahren beinhaltet vier Untertests: <ul style="list-style-type: none"> - Symbolgröße und -anzahl, - grammatische Fähigkeiten, - Kategorienverständnis und - Syntaxverständnis; Anwendung von Satzbau. Der TASP ist modular und in steigender Komplexität aufgebaut, so dass die Untertests separat durchgeführt werden können. In der herkömmlichen Version ist der TASP mit den Boardmakersymbolen (PCS) ausgestattet. Eine adaptierte Version mit METACOM-Symbolen ist ebenfalls erhältlich. Die Auswertung erfolgt übersichtlich in zusammenfassender Form und ist als Grundlage der zu planenden Förderung äußerst hilfreich. Eine Standardisierung liegt dem TASP nicht zugrunde, so dass kein Gesamtwert zum interindividuellen Vergleich herangezogen werden kann.	alle Altersgruppen	nicht angegeben; ca. 1-2 Unterrichtseinheiten
Scholz, M., Wagner, M., Haag, K. & Herale, P. (2015): BKF-R (online-Ressource)	Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten – Revision	Im BKF-R werden die kommunikativen Kompetenzen eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen von mehreren Personen eingeschätzt und anschließend verglichen. Die Beobachtungen und Einschätzungen der Bezugspersonen werden nicht zu einem Gesamtwert zusammengefasst, sondern bleiben für sich in ihrer Aussage stehen. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der multiperspektivischen Einschätzungen werden grafisch dargestellt und können zur weiteren Förderplanung genutzt werden. Der BKF-R umfasst zwei grundlegende, in sich differenzierte Module zu den Bereichen situationsspezifische Kommunikation und grundlegende kommunikative Fähigkeiten. Des Weiteren können optionale Zusatzmodule gewählt werden (Wahrnehmung, Orientierung und Motorik). Jedes Modul kann separat angewendet werden. Der BKF-R ist eine online-Ressource. Der Download der Fragebögen sowie die Auswertung erfolgt unter www.bkf-r.de .	alle Altersgruppen	nicht angegeben
Diagnostik-verfahren	Zielstellung	Erläuterungen	Altersbereich (Jahre; Monate)	Dauer
Diagnostik bei Schülerinnen und Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf				
Lilli Nielsen (2002): Beobachtungsbogen für mehrfach-behinderte Kinder	Einschätzung des Entwicklungsstandes von Schülerinnen und Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf und Beeinträchtigungen des Sehens	Grundlegend für den Beobachtungsbogen von Lilli Nielsen sind ihre bahnbrechenden Untersuchungen über Raumvorstellungen bei blinden Kindern. Der umfangreiche Fragebogen erfasst die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf (nicht nur im Bereich Sehen) in 18 Entwicklungsbereichen in äußerst kleinschrittiger und differenzierter Form. Die Daten werden für das Entwicklungsalter 0-48 Monate erhoben und können sowohl in der Statusdiagnostik als auch in der prozessimmanenten Diagnostik eingesetzt werden.	alle Altersgruppen, Entwicklungsalter: 0 – 4	nicht angegeben
Andreas Fröhlich und Ursula Haupt (2004): Leitfaden zur Förderdiagnostik mit schwerst-behinderten Kindern	Einschätzung des Entwicklungsstandes von Schülerinnen und Schülern mit hohem Unterstützungsbedarf	Der Leitfaden ist ein detailliertes Beobachtungsverfahren und versteht sich als praktische Anleitung zur pädagogisch-therapeutischen Einschätzung der Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit hohem Unterstützungsbedarf. Die Überprüfung der Kompetenzen erfolgt in den Bereichen: <ul style="list-style-type: none"> - Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind, - Reaktionen des Kindes auf Sprache, - sprachliche Äußerungen des Kindes, - Reaktionen des Kindes auf somatische, akustische und visuelle Reize, - Manipulation mit den Händen, - Bewegungen des ganzen Körpers, - räumliches Erleben, - Trinken und Essen und - Umgang mit dem Kind. 	alle Altersgruppen; analoges Entwicklungsalter: 12 Monate	nicht angegeben

Quelle: https://bildung.thueringen.de/fileadmin/schule/inklusion/Diagnostik_Geistige_Entwicklung.pdf (abgerufen am 18.08.2023), hier Seite 14 ff.

Tabelle 2: Standardisierte und informelle Diagnostikverfahren nach Kompetenzbereichen

(hellblau = standardisierte Verfahren; weiß = informelle Verfahren)

Verfahren	Kompetenzbereiche							Alter
	Kognition	Sprache	Konzentration/ Aufmerksamkeit	Wahrnehmung	Grob- und Feinmotorik	Schulleistungen	Sozial- emotionales Verhalten	
Standardisierte Verfahren								
BUEVA III	x	x	x	X Visuomotorik	X Körper- koordination	X Zahlen- und Mengen- verständnis		4;0 – 6;5
IDS 2	x	x	x	X Visuomotorik	x	Mathematik Phonemanalyse Lesen Rechtschreiben	X	5;0 – 20;11
SEN							X	0 – 14
SON-R 2-8	X			X visuelle & räumliche Wahrnehmung				2;0 – 8;0
SON-R 6 -40	X			X UT: Zeichen- muster (visuelle W.)				6;0 – 40;11
SON-R 5 ½ - 17	X			X				5;6 – 17;0
VFE							X	ab 4 Jahre
WNV	X							4;0 – 21;11
Verfahren	Kompetenzbereiche							Alter
	Kognition	Sprache	Konzentration/ Aufmerksamkeit	Wahrnehmung	Grob- und Feinmotorik	Schulleistungen	Sozial- emotionales Verhalten	
Informelle Verfahren								
Beobachtungs- bögen Lilli Nielsen		X		X	x		X	0 – 99
BKF – R		X		X	x			0 – 99
DIFMaB						X		0 – 99
Diagnose bögen UK	X	x		X	x		X	0 – 99
GISC-EL						X erweitertes Lesen		6 – 20
IFES							X	0 – 99
Leitfaden Fröhlich/Haupt		X		X	x		X	0 – 99
SEED							X	0 – 99
TASP		X						0 – 99

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen

Teilprojekt 1

Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis

Teilprojekt 3

Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen

Prof. Dr. Matthias Grünke, Dr. Jennifer Karnes & Alina Jochims,
Universität zu Köln

INHALT

Einleitung	200
Ergänzende Empfehlungen zu den allgemeinen Empfehlungen für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen	201
Vermutungen für den Anstieg der Anträge zur Überprüfung auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen	203
Anhang I: Theoretische Einordnung	204
1. Phänomenologie der Klientel mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen	204
2. Eckpunkte in der (schrift-)sprachlichen Entwicklung	206
3. Eckpunkte in der mathematischen Entwicklung	207
4. Eckpunkte des Lern- und Arbeitsverhaltens	209
5. Diagnostische Erhebungsinstrumente	209
6. Unterrichtsbeobachtungen	210
7. Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF § 4 (2)	210
8. Desiderat und Ausblick	210
Referenzen	211
Anhang II: Technischer Report der Universität zu Köln im Rahmen des Prüfauftrages des MSB NRW zur aktuellen Gutachtenpraxis im Rahmen des AO-SF-Verfahrens im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen	214
1. Kurzzusammenfassung zum Prüfauftrag	214
2. Abstract	214
Anhang III: Technischer Bericht zur qualitativen Analyse der zur Verfügung gestellten Gutachten	216
1. Stichprobe	216
2. Methodisches Vorgehen	217
3. Ergebnisse	219
3.1 Gutachtenstruktur der AO-SF	219
3.2 Anamnese	219
3.3 Diagnostische Erhebungsinstrumente	235
3.4 Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF § 4 (2)	243
Referenzen	251

Anhang IV: Technischer Bericht zur quantitativen Online-Umfrage	255
1. Stichprobe	255
2. Konzeption der Umfrage	255
3. Ergebnisse	256
3.1 Allgemeine Informationen	256
3.2 Angaben zur Antragstellung	258
3.3 Angaben zum AO-SF-Verfahren	259
Referenzen	261
Anhang V: Technischer Bericht zu den qualitativen Interviews mit Lehrkräften	262
1. Stichprobe	262
2. Leitfragen	263
3. Ergebnisse	264
3.1 Beteiligung an der Antragstellung	264
3.2 Beteiligung an der Gutachtenerstellung	264
3.3 Wissenserwerb für die Durchführung des AO-SF-Verfahrens	265
3.4 Anzahl der durchgeführten AO-SF-Verfahren	266
3.5 Zuweisung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen in Bezug auf interne und externe Einflussfaktoren	266
3.6 Ablauf der Antragstellung innerhalb eines AO-SF-Verfahrens	267
3.7 Entscheidungen für Vorgehensweisen im AO-SF-Verfahren	268
3.8 Bewertungen des Verfahrens durch die Interviewten	271
3.9 Vermutungen über Auswirkungen der Corona-Verordnungen und weiterer pandemiebedingter Herausforderungen	275
3.10 Sonstiges	275
4. Einordnung der Ergebnisse	276
Referenzen	276
Abbildungen Anhang VI	
Abbildung 1: Daten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und Lehrkräfte sonderpädagogischer Förderung	204
Abbildung 2: Herkunft und Verteilung der sonderpädagogischen Gutachten	216
Abbildung 3: Bearbeitungsdauer Gutachten pro Bezirksregierung	217
Abbildung 4: Klassenstufe Gutachtenerstellung	217
Abbildung 5: Haupt- und Subkategorien	218
Abbildung 6: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015, S. 86)	218
Abbildung 7: Quantitative Auswertung „Sprachkompetenz“	223
Abbildung 8: Quantitative Auswertung „Lesekompetenz“	223
Abbildung 9: Quantitative Auswertung der Unterkategorie „Rechtschreibung“	223
Abbildung 10: Quantitative Auswertung „Schreibkompetenz“	224
Abbildung 11: Verwendete Testverfahren „Sprachkompetenz“	224
Abbildung 12: Verwendete Testverfahren „Lesekompetenz“	225
Abbildung 13: Verwendete Testverfahren „Schreibkompetenz“	225
Abbildung 14: Grundlagen der Gutachten	229
Abbildung 15: Operationsverständnis	230

Abbildung 16: Grundrechenarten	230
Abbildung 17: Zahlen- und Mengenverständnis	230
Abbildung 18: Orientierung im Zahlenraum	232
Abbildung 19 Größen	232
Abbildung 20: Verwendete Testverfahren „Mathematische Kompetenzentwicklung“	233
Abbildung 21: Ausgeschlossene Kategorien	236
Abbildung 22 IQ-Testverfahren	236
Abbildung 23: Verwendete Testverfahren	236
Abbildung 24: Mehrsprachigkeit	236
Abbildung 25: Verwendete IQ-Testverfahren	241
Abbildung 26: Verwendete Testverfahren „Verhalten“	241
Abbildung 27: Verwendete Testverfahren „Aufmerksamkeit und Konzentration“	242
Abbildung 28: Weitere verwendete Testverfahren	242
Abbildung 29: Quantitative Auswertung „schwerwiegend“, „langandauernd“ und „umfänglich“	246
Abbildung 30: Relative Häufigkeit der inhaltlichen Nennungen der drei AO-SF-Kriterien in %	247
Abbildung 31: Nennung der Kriterien im Gutachten	247
Abbildung 32 Quantitative Auswertung „schwerwiegend“	248
Abbildung 33: Quantitative Auswertung „umfänglich“	248
Abbildung 34: Quantitative Auswertung „langandauernd“	249
Abbildung 35: Anzahl Antragstellungen auf Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens in den letzten zwei Schuljahren zum Förderschwerpunkt Lernen	256
Abbildung 36: Angaben über den Wissenserwerb zur Durchführung eines AO-SF-Verfahrens	257
Abbildung 37: Anzahl der durchgeführten AO-SF-Verfahren in den letzten zwei Schuljahren zum Förderschwerpunkt Lernen	257
Abbildung 38: Angaben über den Wissenserwerb zur Durchführung eines AO-SF-Verfahrens	257
Abbildung 39: Pädagogisch nutzbare Anteile im Gutachten	258
Abbildung 40: Entscheidung Eröffnung AO-SF-Antrag	259

Einleitung

Innerhalb des Prüfauftrags durch das Ministerium für Schule und Bildung NRW mit der Universität zu Köln wurden die spezifischen Empfehlungen für die Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen von der Arbeitsgruppe, bestehend aus Prof. Dr. Matthias Grünke, Dr. Jennifer Karnes und Alina Jochims, auf Grundlage der Ergebnisse aus drei Teilstudien entwickelt. Es wurden zum einen die 108 zur Verfügung gestellten Gutachten einer inhaltlichen Textanalyse unterzogen. In einem nächsten Schritt gab es eine große Online-Umfrage, an der 3726 Lehrkräfte aus NRW teilnahmen. In Ergänzung zu den hieraus gewonnenen Erkenntnissen wurden noch sieben Lehrkräfte einem leitfadengestützten Interview unterzogen. Die detaillierte Beschreibung des Vorgehens, der Ergebnisse sowie der Interpretation selbiger innerhalb der einzelnen Teilstudien finden sich im Anhang. Aus diesen Teilschritten der Analyse und Interpretation in Ergänzung um die empirische Perspektive wurden die folgend beschriebenen Empfehlungen abgeleitet.

Ergänzende Empfehlungen zu den allgemeinen Empfehlungen für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen

Die Empfehlungen aus wissenschaftlicher Sicht zur Verbesserung der Qualität der Gutachten innerhalb der AO-SF-Verfahren sind zum größten Teil nicht schwerpunktspezifisch auszuformulieren. Die allgemeinen Empfehlungen sollten hier schwerpunktübergreifend als Grundlage betrachtet werden. Dennoch gelten natürlich nicht alle Empfehlungen in der zu Beginn des Gutachtens gemeinsam formulierten Version auch unverändert für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen. Deshalb soll hier noch einmal in ergänzender Form und bezugnehmend auf die gemeinsamen Empfehlungen ein schärferer Blick auf die Empfehlungen geworfen werden.

Uneingeschränkt gelten die Empfehlungen zu **Handlungsbereich 1** mit der Empfehlung, *Fachstellen zur Begleitung, Koordination, Beratung und Fortbildung* im Rahmen der AO-SF-Verfahren einzurichten. Selbiges gilt für den **Handlungsbereich 2** und den hier empfohlenen *Ausbau der Professionalisierung und die Qualifikation* der beteiligten Akteurinnen und Akteure.

Der **Handlungsbereich 3** umfasst die *Grundlagen und Grundsätze der Diagnostik sowie des diagnostischen Prozesses*. Hier differenzieren sich die sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe in den spezifischen Schwerpunkten auseinander und der Schwerpunkt Lernen benötigt die Formulierung spezifischer Empfehlungen bei der Auswahl der Diagnostik. Keins der derzeitigen Verfahren zur Feststellung des IQ ist ausreichend kultursensibel und sprachfrei, um sicherstellen zu können, dass die relevanten Teilbereiche der Intelligenz, die im Bereich des Lernens von Relevanz sind, bei allen Schülerinnen und Schüler hinreichend überprüft werden können. Eine generelle Testung des IQ in jedem AO-SF-Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen kann folglich nicht die ausreichende Beschreibung der Schwierigkeit der Schülerinnen und Schüler im Lernen sein.

So sind für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen neben einer Überprüfung der Intelligenz in Form eines möglichst kultur- und sprachsensiblen IQ-Testes die (schrift-)sprachlichen und mathematischen Kom-

petenzen zu überprüfen. Weiter muss eine evidenzbasierte Überprüfung des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie der vorausgegangenen Fördermaßnahmen erfolgen. Außerdem sollte die Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit differenziert betrachtet werden. Auch bei der Auswahl der anderen Testinstrumente sollte die Sprach- und Kultursensibilität, soweit dies möglich ist, berücksichtigt werden.

Die hier benannten Entwicklungsbereiche sollten zusätzlich zu einer evidenzbasierten Diagnostik auch innerhalb von Unterrichtsbeobachtungen überprüft werden. Dabei soll die Durchführung der Beobachtungen während der Unterrichtsstunde strukturiert und kriteriengeleitet erfolgen. Dies ließe sich beispielsweise in Form eines standardisierten Beobachtungsbogens umsetzen, in dem bestimmte Bereiche und Items überprüft werden, die empirisch belegt und bedeutsam für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen sind. Ein Anteil in der Beschreibung der Unterrichtsbeobachtung sollte ebenfalls das kriteriengeleitete Beobachten des Lehrkräfthandelns beinhalten.

Die weiteren genannten Punkte innerhalb der Empfehlungen für alle beteiligten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe in allen Schwerpunkten sind weiterhin deckungsgleich mit den spezifischen Empfehlungen für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen.

Der **Handlungsbereich 4** mit der Empfehlung der *Standardisierung, Zentralisierung und Digitalisierung* des AO-SF-Verfahrens beinhaltet die konkrete Empfehlung zur Entwicklung eindeutiger und einheitlicher Definitionen für jeden Schwerpunkt. Die zentralen Begriffe zur Umschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen benötigen eine deutliche Schärfung und klare Definition. Das bedeutet, dass es einer Operationalisierung der Begriffe „umfänglich“, „schwerwiegend“ und „langandauernd“ bedarf, wie sie im weiteren Verlauf dieses Kapitels stattfindet. Ebenso muss die Idee der hierbei vorauszusetzenden „ausreichenden Beschulung“ als Ursache für die Rückstände klarer gefasst werden. Auch für den sonderpädagogischen

Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen sollten spezielle „Härtefälle“ bei der weiteren Planung berücksichtigt werden, die gegebenenfalls einen zeitweise zu vergehenden Zustand der Gleichstellung mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen ermöglichen, so dass Schülerinnen und Schüler, bei denen aufgrund ihrer speziellen Situation weder der Schwerpunkt Lernen festgestellt noch ausgeschlossen werden kann, dennoch ein Anrecht auf sonderpädagogische Unterstützung erhalten können. Wenn beispielsweise ein Kind im Alter von 13 Jahren aus individuellen Gründen erstmals beschult wird, kann es selbst ohne einen unterdurchschnittlichen IQ oder ohne Schwierigkeiten im Bereich Aufmerksamkeit und Konzentration trotzdem dem Unterricht der allgemeinen Schule nicht folgen und benötigt sonderpädagogische Unterstützung im Lernen.

Innerhalb der Operationalisierung dieser Begriffe sollten neben den im schulischen Kontext erworbenen Kompetenzen (mathematische Leistung, [schrift-]sprachliche Leistung, Leistungen in weiteren Fächern) weitere Elemente wie das Arbeitsgedächtnis, die Leistungsmotivation und weitere relevante phänomenologische Kriterien zur Beschreibung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen überprüft werden.

Die im folgenden Kapitel (*Phänomenologie der Klientel mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen*) dargestellten Teilaspekte und aus theoretischer Perspektive skizzierten Kriterien zur Zuweisung einer Diagnose im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen werden als erfüllt angesehen, wenn im Rahmen eines Feststellungsverfahrens Folgendes dokumentiert werden konnte:

1. (Meta-)kognitive Lernstrategien, Aufmerksamkeit und Konzentration, Motivation sowie Vorläuferkompetenzen weisen eine Entwicklung auf, die nicht dem altersüblichen Niveau entspricht. Diese Feststellung findet durch den Einsatz standardisierter Tests statt. Die Leistungen müssen sich im unterdurchschnittlichen Bereich befinden (T-Wert unter 40). Sollte es stattdessen zu einer Überprüfung mithilfe informeller Verfahren unter Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse kommen, ist diese Entscheidung im Rahmen des Gutachtens zu begründen.
2. Die Ergebnisse aus einschlägigen standardisierten und der jeweiligen Altersnorm entsprechenden Diagnoseverfahren für Lesen, Schreiben und Rechnen liegen alleamt im untersten Perzentil.
3. Die Schwierigkeiten persistieren über mehr als sechs Monate.
4. Die Kinder oder Jugendlichen haben mindestens 80 % des Unterrichts innerhalb eines Schuljahres besucht (das entspricht bei einer 180-Tage-Schulzeit 144 Tagen).
5. Der Sprachstand kann als angemessen gelten. Dies lässt sich beispielsweise im Rahmen informeller, aber kriteriengeleiteter Gespräche einschätzen. Bei Unsicherheiten empfiehlt sich die Durchführung eines standardisierten Sprachstandstests. In diesem Fall dürfen die Leistungen nicht unterhalb des Durchschnitts liegen (T-Wert von mindestens 40).
6. Eine Sinnesschädigung ist auszuschließen. Bei etwaigen Unklarheiten wird die Durchführung einer (schul-)ärztlichen Untersuchung erbeten.
7. Es muss vorab klar definiert werden, wie viele dieser genannten Punkte erfüllt sein müssen, um zu einem eindeutigen Ergebnis in Bezug auf die mögliche Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen kommen zu können.

Die Empfehlungen zielen darauf ab, die Qualität und Aussagekraft der diagnostischen Instrumente zu verbessern. Ihre Umsetzung könnte allerdings auf Schwierigkeiten stoßen werden. Lehrkräfte fühlen sich bereits schon jetzt durch die aktuellen Verfahren belastet. Deshalb ist es wichtig, ein Screening-Instrument zu entwickeln, dessen Einsatz am Anfang des Bewertungsprozesses stehen und wichtige Informationen über die Schülerinnen und Schüler sammeln sollte. Mit diesen Ergebnissen können dann gezieltere Diagnosen gestellt werden.

Vermutungen für den Anstieg der Anträge zur Überprüfung auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen

Die Beschreibung der Aussagen der Lehrkräfte sowohl aus den Gutachten als auch aus der Online-Umfrage und den Expertinnen- und Experteninterviews lässt die Vermutung aufkommen, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund multifaktorieller Ursachen ein nicht ausreichendes Maß an präventiver Förderung erhalten haben. Durch Ausbleiben passgenauer und evidenzbasierter Lernförderung kann es bei Schülerinnen und Schülern zur Entwicklung eines sich manifestierenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen kommen. Über Faktoren, die hier dieser Prävention im Wege standen, kann nur spekuliert werden mit dem Datenmaterial, was zur Analyse zur Verfügung stand, weshalb davon an dieser Stelle Abstand genommen werden muss. Dennoch wäre es interessant, genauer herauszufinden, welche Ressourcen in einem Schulsystem zur Verfügung stehen, wie Lehrkraftstunden, Materialien, Differenzierungsräume, Möglichkeiten, sich fort- und auch weiterzubilden zu können, und dergleichen mehr.

Dies unterstreicht, dass das bloße Abwarten oft die Probleme von Schülerinnen und Schülern verschärft, anstatt sie zu lösen. Die negative Entwicklung lässt sich nur stoppen, wenn entwicklungsfördernde, wissenschaftlich begründete und genau auf den aktuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler abgestimmte Interventionen eingeführt werden. So lässt sich vermeiden, dass wichtige Zeit für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verloren geht.

Die Lehrkräfte gaben in den Interviews vorrangig die pandemiebedingten Beeinträchtigungen in der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als von ihnen vermutete potenzielle Ursache für den Anstieg der AO-SF-Verfahren an. Die Beeinträchtigungen könnten den vorangegangenen Punkt untermauern an genau dieser Schnittstelle hin zu guter Förderung und Prozessbegleitung durch Lehrkräfte. Diesen war teilweise während der pandemischen Auflagen der Zugang zu Kindern über längere Zeiträume hinweg kaum bis nicht möglich.

Der Anstieg der Zahlen kann jedoch nicht ausschließlich darauf zurückzuführen sein, da der Anstieg auch präpan-

demisch bereits zu verzeichnen ist. Dennoch könnte es sich um eine Ursache handeln, die die Situation um den Anstieg weiter verschärft hat. Hierbei ist bedeutend, dass die pandemiebedingten Beeinträchtigungen in verschiedenen Fächern und im Lern- und Arbeitsverhalten noch langfristige Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler haben könnten und dementsprechend nicht absehbar ist, ob die hohe Zahl an AO-SF-Anträgen wieder rückläufig sein wird.

Ein nächster Punkt, der bei allen Studien ersichtlich wurde, ist die deutlich intensiviertere Einbindung von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung durch deren Tätigkeit innerhalb inklusiver Grundschulen. Dies scheint dazu zu führen, dass Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung schon vor Eröffnung der Verfahren eine beratende und aktive Rolle in der Begleitung der Schülerinnen und Schüler einnehmen. Aber auch innerhalb der Antragstellung sind die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung sehr stark involviert bis hin zu der Einnahme einer federführenden Rolle im Prozess. Hier könnte das Wissen über den weiteren Verlauf des Verfahrens dazu führen, dass die Anträge schärfer formuliert werden könnten. Da die gleichen Lehrkräfte teilweise aber auch in den Prozess der Begutachtung und Verschriftlichung eingebunden sind, könnte eine zusätzliche externe, unabhängige und möglicherweise dadurch objektivere Perspektive fehlen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich ausschließlich auf Grundlage der Analyse mit Perspektive auf die Schülerinnen und Schüler keine umfassende Beantwortung der Frage formulieren lässt. Es fehlen Möglichkeiten zur Analyse wie beispielsweise des Einflusses der schulischen Ebene zur Feststellung vorangegangener Unterstützung oder aber von Ursachen, die innerhalb der Schulen liegen könnten. Dies würde die Option eröffnen, dass auch die schulischen Systeme selbst in einen kritisch reflektierenden Prozess einbezogen werden können.

Anhang I: Theoretische Einordnung

1. Phänomenologie der Klientel mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen

In Nordrhein-Westfalen hat die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen deutlich erkennbar zugenommen. Aktuelle Zahlen aus der offiziellen Schulstatistik des Landes NRW zeigen, dass die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen in den vergangenen Schuljahren erheblich angestiegen ist. Während zum aktuellen Zeitpunkt insgesamt 52.572 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen unterrichtet werden, waren es im vorherigen Schuljahr (2021/22) noch 51.076 (MSB NRW, 2022b) und im Schuljahr davor (2020/21) 48.773 Schülerinnen und Schüler (MSB NRW, 2021b). Innerhalb von nur zwei Schuljahren hat sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen somit um 3.799 (7,79%) erhöht. Dies wirft aus einer bildungspolitischen Perspektive die Frage auf, welche Ursachen und Einflussfaktoren hinter dieser Entwicklung stehen (MSB NRW, 2022b).

Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen ist ein Begriff, der in unserem Bildungssystem verwendet wird, um Minderleistungen beim absichtsvollen Wissens- und Kompetenzerwerb zu beschreiben. Es geht hierbei um Kinder und Jugendliche, die sich die Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen (beispielsweise im Bereich der Leseflüssigkeit, der Rechtschreibung oder der Grundrechenarten) nicht in ausreichender Qualität, nicht mit ausreichender Sicherheit und nicht in der dafür vorgesehenen Zeit aneignen (Hattie, 2023; Lauth et al., 2023, im Druck).

Minderleistungen liegen dann vor, wenn die Ergebnisse aus einschlägigen standardisierten Diagnoseverfahren im untersten Perzentil liegen (Lauth et al., 2023, im Druck). Kommt es hingegen im Verlauf der Schulzeit zu Schwierigkeiten bei komplexeren Anforderungen (z. B. bei der Gedichtanalyse oder bei der Anwendung linearer Funktionen), obschon die Grundfertigkeiten beherrscht werden, so spricht man nicht von einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen.

Die Bezeichnung dient als Sammelbegriff für verschiedene Auffälligkeiten im Lernverhalten, einschließlich solcher, bei denen die allgemeine intellektuelle Leistungsfähigkeit im leicht unterdurchschnittlichen Bereich liegt. Maßgeblich für eine Diagnosestellung ist die Einschätzung, dass die bestehenden Rückstände nicht durch das herkömmliche Lernangebot aufgeholt werden können und deswegen zusätzliche sonderpädagogische Maßnahmen angezeigt sind (Lauth et al., 2023, im Druck).

Abbildung 1: Daten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und Lehrkräfte sonderpädagogischer Förderung

Schuljahr	Schülerinnen und Schüler Schwerpunkt	Schülerinnen und Schüler Schwerpunkt Lernen	Lehrpersonal sonderpädagogische Förderung	Lehrpersonal sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen
2021/22	155.169	51.076	38.061	12.489
2020/21	151.783	48.773	37.541	12.253
2019/20	148.753	47.555	36.689	11.867
2018/19	144.256	45.365	35.463	11.386
2017/18	140.529	44.167	35.215	11.323

Anmerkung. Aus der Statistischen Übersicht des Ministeriums für Schule und Bildung NRW (2021/2022, S. 27, S. 62; 2018–2020, S. 27, S. 64).

Sinnesbeeinträchtigungen müssen als Ursache ausgeschlossen werden, um den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen diagnostizieren zu können. Gleiches gilt eigentlich auch für sprachliche Hürden aufgrund einer Migrationsgeschichte und für eine mangelnde Beschulung. In der Praxis ist es jedoch oft schwer, objektiv zu bestimmen, inwieweit diese Aspekte tatsächlich keine Rolle bei der Entwicklung der Lernprobleme spielen. Im Zweifel wird der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen deswegen beim Vorliegen entsprechender Leistungsrückstände in aller Regel vergeben (Swanson et al., 2013; Lauth et al., 2023, im Druck; Hartung et al., 2022).

Entsprechend den Vorgaben der AO-SF (§ 4 Abs. 2) manifestiert sich ein „Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im FSP Lernen [...] dann, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langandauernder Art sind“ (MSB NRW, 2022 a, S. 2). Die Termini „schwerwiegend“, „umfänglich“ und „langandauernd“ lassen sich auf die „Merkmalsdimensionen zur Klassifizierung von Behinderungen und Störungen“ zurückführen, wie sie von Bach (1975, zit. nach Scherer, 1995) eingeführt wurden. Bach (1975) legte in Bezug auf Lernbeeinträchtigungen folgende Kategorisierungen dar: Eine Lernbeeinträchtigung wird als „schwerwiegend“ eingestuft, wenn die erzielten Leistungen mehr als ein Fünftel unterhalb des Normbereichs liegen; sie wird als „umfänglich“ definiert, wenn sie sich auf mehrere Lernbereiche erstreckt, und sie wird als „langandauernd“ betrachtet, wenn die Vermittlung des Lernstoffes innerhalb von zwei Schuljahren voraussichtlich nicht erreichbar ist (Scherer, 1995, S. 18–20). Dies definiert die Begriffe jedoch weiterhin nicht hinlänglich.

Pädagogische Diskurse zeigen Unklarheiten bei Begriffsdefinitionen bei sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen, was die Abgrenzung von Lernbehinderung, Lernstörungen und Lernschwierigkeiten erschwert (Vossen, 2022; Kretschmann, 2007). Heimlich (2009) kritisiert vage Bezeichnungen, die trennen, ob Kinder mit Lernschwierigkeiten von solchen mit Lernrückständen zu differenzieren sind (Heimlich, 2009).

„Lernschwierigkeiten“ umfassen Herausforderungen im Wissenserwerb, Erinnerung und Übertragung. Meist finden sich diese bereits am Anfang von Lernprozessen, da Bestehendes vor Neuem überwunden wird. Bei starken Lernschwierigkeiten wird oft sonderpädagogische Unterstützung nötig (Heimlich, 2009).

Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen finden sich vielfältige Lernschwierigkeiten, wie im Bereich des Lesens, Schreibens und Rechnens, und Einflussfaktoren kognitiver, sensomotorischer, emotionaler oder sozialer Art (Heimlich, 2009). Zusätzlich existieren bei vielen Schülerinnen und

Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen Wahrnehmungsprobleme, Schwierigkeiten in der Merkfähigkeit und Aufmerksamkeit, eingeschränkte Ausdrucksfähigkeit und soziale Hürden (KMK, 2019). Daher wird zusätzliche Unterstützung für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls und einer realistischen Selbsteinschätzung nötig (MSB NRW, 2022 a). Betont werden sollte an dieser Stelle, dass die Bildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen im Kontext der Bildungsumgebung betrachtet werden sollte (KMK, 2019).

Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen ist also nach aktueller Auffassung ein Begriff, der in unserem Bildungssystem verwendet wird, um Minderleistungen beim absichtsvollen Wissens- und Kompetenzerwerb zu beschreiben. Eine entsprechende Diagnose ist nach aktuellem Stand dann indiziert, wenn folgende Bedingungen vorliegen:

1. Es bestehen gravierende Schwierigkeiten im Bereich basaler Lernkompetenzen. Damit ist Folgendes gemeint:
 - a) Die betreffenden Kinder oder Jugendlichen weisen eine mangelnde Fähigkeit zur metakognitiven Handlungsorganisation und -steuerung auf. Werden sie vor eine Lernaufgabe gestellt, sind sie relativ schlecht dazu in der Lage, ein geeignetes Vorgehen zur Lösung des Problems auszuwählen. Ihnen ist zu wenig bewusst, welche Strategien in einem bestimmten Fall vielversprechend sind und welche nicht. Sie können ihre Aktivitäten nicht gut planen und überwachen. Wenn Schwierigkeiten auftreten, erkennen sie oft nicht, dass sie den eingeschlagenen Weg ändern oder anpassen müssen. Ein effektives Zeitmanagement gelingt ihnen in der Regel nicht.
 - b) Die Schülerinnen und Schüler verfügen über keine ausreichende Handlungskompetenz im Bereich effektiver Lernstrategien. Selbst wenn sie befriedigende Fähigkeiten zur metakognitiven Handlungsorganisation und -steuerung aufweisen würden, könnten sie die zur Lösung einer Aufgabe ausgewählten Techniken und Methoden nicht routiniert einsetzen. Effektive Lernstrategien entlasten das Arbeitsgedächtnis. Dieses zentrale kognitive System dient als vorübergehender Speicher für Informationen, die für kurze Zeit benötigt werden, während man sich aktiv mit ihnen auseinandersetzt. Mnemotechniken, elaboriertes Wiederholen, Chunking (sinnvolle Bündelungen von Informationen in kleinere, leichter zu merkende Einheiten bzw. Muster) und andere basale Lernstrategien sorgen dafür, dass man das Arbeitsgedächtnis trotz seiner begrenzten Kapazitäten gut nutzen kann, um kognitive Anforderungen zu bewältigen.
 - c) Im Fall eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen können die Betroffenen sich nicht für die Bedarfe des schulischen Alltags innerhalb der Beschulung einer allgemeinen Schule und im

Vergleich mit der Altersnorm konzentrieren und motivieren. Auch hier gilt das Gleiche wie soeben beschrieben: Bei noch so guten Fähigkeiten zur metakognitiven Handlungsorganisation und -steuerung sowie zum sachgerechten Einsatz effektiver Lernstrategien hätten die Bemühungen keinen Erfolg, wenn sich die Schülerinnen und Schüler nicht hinreichend auf die Aufgabe fokussieren und sie nicht genügend Zeit investieren können.

- d) Die Schülerinnen und Schüler verfügen über begrenztes bereichsspezifisches Wissen im Bereich der sogenannten Vorläuferkompetenzen. Um das volle Potenzial des schulischen Lehrplans ausschöpfen zu können, sind umfassende Kenntnisse in Bezug auf Wortschatz und Bedeutung, phonetische Strukturen sowie die Abfolge von Zahlen im grundlegenden Bereich von entscheidender Bedeutung. Wenn dieses Wissen nicht ausreichend entwickelt ist, ist die erfolgreiche Bewältigung schulischer Aufgaben selbst bei guten Fähigkeiten in der metakognitiven Handlungsorganisation und -steuerung, angemessenen Fertigkeiten zur Anwendung effektiver Lernstrategien sowie akzeptabler Konzentration und Motivation nicht möglich.
2. Die Rückstände betreffen die Basiskompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen (beispielsweise im Bereich der Leseflüssigkeit, der Rechtschreibung oder der Grundrechenarten). Kinder und Jugendliche mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen sind nicht in der Lage, sich diese in ausreichender Qualität, mit hinlänglicher Sicherheit und in der dafür vorgesehenen Zeit anzueignen. Kommt es hingegen im Verlauf der Schulzeit zu Schwierigkeiten bei komplexeren Anforderungen (z. B. bei der Gedichtanalyse oder bei der Anwendung linearer Funktionen), obschon die Grundfertigkeiten beherrscht werden, so vergibt man keine entsprechende Diagnose. Die Schwierigkeiten müssen umfassend sein. Es geht also um Rückstände in allen drei genannten Bereichen.
3. Die Probleme bestehen über einen längeren Zeitraum.
4. Eine mangelnde Beschulung und unzureichende deutsche Sprachkenntnisse müssen als Ursache ausgeschlossen werden können.
5. Es dürfen keine Sinnesschädigungen vorliegen.

Im Gegensatz zu den bekannten Teilleistungsschwächen wie Legasthenie und Dyskalkulie ist es beim sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen nicht zwingend erforderlich, dass die allgemeinen intellektuellen Fähigkeiten im Durchschnitt liegen, um eine Diagnose zu stellen. Sie können sich auch im Bereich der ersten und zweiten negativen Standardabweichung befinden. Tatsächlich ist es so, dass leicht unterdurchschnittliche Werte bei den betreffenden Kindern und Jugendlichen recht häufig auftreten, da Intelligenz und die Fähigkeit zur Anwendung (meta-)kognitiver Lernstrategien eng miteinander verknüpft sind.

Auch gemäß der ICD-10-GM (Version 2018) werden „umschriebene Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ (F81) als Störungen beschrieben, bei denen die normalen Muster des Fertigkeitserwerbs von frühen Entwicklungsstadien an gestört sind. Diese Störungen sind nicht allein auf einen Mangel an Gelegenheit zum Lernen, eine Intelligenzminderung oder erworbene Hirnschädigungen zurückzuführen (Quelle: ICD-10-GM, 2018).

Insgesamt verdeutlichen die Definitionen und Ansätze die Vielschichtigkeit von Lernstörungen, Lernbehinderungen und Entwicklungsverzögerungen sowie ihre unterschiedlichen Auswirkungen auf schulisches Lernen und individuelle Entwicklungsverläufe.

2. Eckpunkte in der (schrift-) sprachlichen Entwicklung

Die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die Entwicklung von Schülerinnen und Schüler ist von grundlegender Wichtigkeit und bildet die Grundlage für ihren schulischen Werdegang. Innerhalb des schulischen Kontexts werden schriftsprachliche Kompetenzen als essenzieller Bestandteil des Bildungsauftrags betrachtet, da die Fähigkeit zur Schriftsprache die Voraussetzung für weiterführendes Lernen bildet und somit eine kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht (MSB NRW, 2021 a).

Der Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen baut auf grundlegenden Vorläuferfähigkeiten auf, die bereits bei Schuleintritt vorhanden sein sollten oder gezielt gefördert werden müssen, um erfolgreiches Weiterlernen zu gewährleisten. Diese Vorläuferfähigkeiten beinhalten die pragmatische Bewusstheit, also die Fähigkeit, die eigene Sprache bewusst und zielgerichtet einzusetzen. Die syntaktische Bewusstheit umfasst die Fähigkeit, grammatische Strukturen in der Sprache bewusst zu erkennen und anzuwenden. Die Wortbewusstheit ermöglicht die Identifikation einzelner Wörter als Bestandteile der gesprochenen Sprache, während die phonologische Bewusstheit die Fähigkeit beschreibt, die klangliche Struktur der Sprache wahrzunehmen und zu manipulieren (KMK, 2022 a).

Die sprachliche Kompetenzentwicklung gliedert sich in vier prozessbezogene Kompetenzbereiche: „Sprechen und Zuhören“, „Lesen“, „Schreiben“ und „Sprachgebrauch“ (MSB NRW, 2008; Valtin & Sasse, 2020; Küspert & Schneider, 2018). Diese Kompetenzbereiche lassen sich in drei wichtige Kategorien unterteilen: Sprachkompetenz, Lesekompetenz und Schreibkompetenz.

In der Sprachkompetenz stehen die produktive und rezeptive Sprache im Fokus, wobei die produktive Sprachkompetenz die Fähigkeit umfasst, einen angemessenen Wortschatz zu besitzen, sich situationsadäquat auszudrücken und die deutsche Sprache verständlich zu nutzen (KMK, 2022a; Bushati et al., 2023). Die rezeptive Sprachkompetenz erfordert die Fähigkeit, konstruktiv an Gesprächssituationen teilzunehmen, Gesprächsregeln zu beachten und Gesprächsstrategien anzuwenden. Dies schließt auch das verstehende Zuhören ein, was die Aufmerksamkeit für Beiträge von Mitschülerinnen und Mitschülern sowie die Anwendung kognitiver und metakognitiver Strategien zur Informationsgewinnung beinhaltet (Döll, 2023; Klinger et al., 2019)

Die Lesekompetenz setzt sich aus zwei wichtigen Teilkompetenzen zusammen: der Leseflüssigkeit und dem Leseverstehen. Leseflüssigkeit erfordert die Fähigkeit, schriftsprachliche Informationen zu verstehen und zu nutzen, Wörter sicher zu erkennen und auch unbekannte Wörter über schriftsprachliche Einheiten zu erschließen. Zudem müssen Lesetechniken beherrscht werden, um sich in Texten orientieren zu können. Das Leseverstehen hingegen bezieht sich auf die Fähigkeit, Texte sinnverstehend zu erfassen und dabei kognitive und metakognitive Strategien anzuwenden, um einen Text sinnvoll zu strukturieren (KMK, 2022a; Moll & Landerl, 2014; Lenhard et al., 2022).

Die Schreibkompetenz umfasst die Fähigkeit, Wörter, Sätze und Texte flüssig zu schreiben, wozu auch das orthographisch korrekte Schreiben gehört. Orthographische Korrektheit erfordert das Wissen über und die Anwendung von Rechtschreibstrategien, wie Groß- und Kleinschreibung sowie Längenmarkierungen. Ebenso muss korrekte Interpunktion verwendet werden. Die Fähigkeit zur Gestaltung von leserlichen und übersichtlichen Texten und zur Formulierung und Überarbeitung von Texten sind ebenfalls Bestandteile der Schreibkompetenz (KMK, 2022).

Es ist wichtig zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erworben haben, oft zusätzliche Unterstützung beim Erwerb der deutschen Schriftsprache benötigen. Hierbei sollte der Schwerpunkt auf dem Wortschatz und -verständnis sowie auf grammatischen Mustern liegen (MSB NRW, 2008).

Der Schriftspracherwerb wurde wissenschaftlich umfassend erforscht und folgt definierten Phasen, in denen bedeutende Kompetenzen erworben werden, die sich mit den schriftsprachlichen Kompetenzen im Lehrplan decken (Valtin & Sasse, 2020; Valtin, 1997; Frith, 1985). Um den Entwicklungsstand von Schülerinnen und Schüler festzustellen, stehen standardisierte Diagnoseverfahren zur Verfügung, die schriftsprachliche Kompetenzen von der Vorschule bis zur Sekundarstufe erfassen und verschiedene

Teilkompetenzen und Fähigkeiten abfragen, wie sie im Lehrplan gefordert werden (Moll & Landerl, 2014; Küspert & Schneider, 2018).

3. Eckpunkte in der mathematischen Entwicklung

Im schulischen Rahmen werden „mathematische Kompetenzen“ als jene Fähigkeiten und Fertigkeiten bezeichnet, die Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik erwerben, um mathematische Aufgabenstellungen und Anforderungen zu verstehen, zu bearbeiten und in vielfältigen Kontexten anzuwenden (KMK, 2022b, S. 2). Diese Kompetenzen werden im fachdidaktischen Diskurs auch als „Basiskompetenzen“ zusammengefasst. „Basiskompetenzen“ umfassen mathematische Fertigkeiten, die bis zum Ende der allgemeinen Schulpflicht von allen Schülerinnen und Schüler – ungeachtet ihres Bildungswegs – erworben werden sollten. Diese Fertigkeiten sind grundlegend für das souveräne Bewältigen des Alltags und ermöglichen eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen und kulturellen Geschehen. Gleichzeitig bilden sie eine wichtige Grundlage für einen erfolversprechenden Einstieg in berufliche Ausbildungen und die Ausübung von beruflichen Tätigkeiten. Schülerinnen und Schüler, denen diese essenziellen Basiskompetenzen in Mathematik fehlen, sehen sich möglicherweise immer wieder vor Herausforderungen gestellt – sei es im schulischen Umfeld oder im persönlichen Leben –, wenn sie sich in Situationen ohne externe Unterstützung behaupten müssen (Mullis et al., 2020; Geary et al., 2012; NMAP, 2008; Heinze & Schütte, 2019).

Zur besseren Einordnung der Beurteilung der Beschreibungen von Kompetenzentwicklung durch Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung hier vorab die zu erwartende mathematische Kompetenzentwicklung:

Die Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen und eines kohärenten Aufbaus mathematischer Inhalte basiert auf einer spiralförmigen Mathematik, die sich entlang wesentlicher „Leitideen“ erstreckt. Diese beziehen sich auf verschiedene Sachgebiete der Mathematik, sind jedoch nicht identisch mit ihnen. Die Hervorhebung grundlegender Ideen betont, dass mathematische Phänomene wie „Zählen“ oder „Messen“ eine übergreifende Bedeutung besitzen (KMK, 2022b, S. 6).

In Bezug auf die inhaltsbezogenen Kompetenzen lassen sich fünf mathematische Leitideen identifizieren, die im gesamten Mathematikunterricht von zentraler Bedeutung sind. Diese sind:

1. Muster, Strukturen und funktionaler Zusammenhang,
2. Größen und Messen,
3. Daten und Zufall,
4. Raum und Form sowie
5. Zahl und Operation (KMK, 2022b, S. 6).

Diese Leitideen erfassen den grundlegenden Kern mathematischen Verständnisses und die Fähigkeit, Regeln und Gesetzmäßigkeiten zur Lösung von Problemen zu nutzen. Der Erwerb von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen erfolgt durch aktive Auseinandersetzung mit mathematischen Aufgaben.

In diesem Kontext sind drei Anforderungsbereiche zu unterscheiden:

1. „Reproduzieren“,
2. „Zusammenhänge herstellen“ und
3. „Verallgemeinern und Reflektieren“.

Diese Bereiche beschreiben unterschiedliche kognitive Anforderungen mathematischer Aktivitäten, wobei die Komplexität von Bereich (1) bis Bereich (3) zunimmt. Die Bearbeitung von Aufgaben in allen drei Bereichen ist für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Fertigkeiten von Bedeutung, um prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen aufzubauen (KMK, 2022b, S. 9).

Die Struktur der Kompetenzen und Leitideen wurde so gestaltet, dass die in der Sekundarstufe I erworbenen Fähigkeiten auf den Grundlagen der Primarstufe aufbauen und weitere Anschlussmöglichkeiten bieten (KMK, 2022b).

Generell gesehen stimmen die Beschreibungen der erwerb- baren Inhalte mit den Erkenntnissen aus der Forschung zur Entwicklung mathematischer Fähigkeiten bei Kindern überein. In dieser Forschung wird auch betont, dass eine isolierte, rein inhaltliche Bearbeitung von Aufgaben nicht förderlich ist. Stattdessen wird die Bedeutung eines inter- aktiven Ansatzes hervorgehoben, bei dem mathematische Inhalte in einem zusammenhängenden Kontext erarbeitet werden, wobei auch die prozessbezogenen Fähigkeiten ein- bezogen werden. Dieser Ansatz ist von entscheidender Bedeutung für die Förderung der mathematischen Entwick- lung bei Kindern (Drüke-Noe et al., 2011; Geary, 2011; Götze, 2015; Käpnick & Benölken, 2020; Moser Opitz, 2016; Moser Opitz & Schmassmann, 2016; Rathgeb-Schnierer et al., 2023, Sundermann & Selter, 2013).

Es existieren zahlreiche standardisierte Diagnostik- instrumente zur Erfassung der mathematischen Basis- kompetenzen, die vom Vorschulalter bis in die Sekundar- stufe reichen.

Neben der Reliabilität und Validierung, die standardisierte Herangehensweisen mitbringen, bilden sie teilweise sehr umfassend die Palette mathematischer Basiskompetenzen ab, die im Lehrplan gefordert werden.

Für eine passgenaue Beurteilung muss bei der Auswahl möglicher Diagnoseverfahren berücksichtigt werden, für welchen Anwendungsbereich diese geeignet sind (Alter, Klassenstufe), welche Zielsetzung sie verfolgen (Screening, Diagnosstellung, Lernverlaufdiagnostik) und wie der Ein- satzbereich ist (Einzel- oder Gruppentest, Paralleltestung möglich) (Tischler & Petermann, 2012).

Anmerkung: Bei dem Prozess der Analyse der Beschrei- bung mathematischer Kompetenzen innerhalb der Gut- achten werden die erarbeiteten Kategorien im Bereich der mathematischen Entwicklung mit mathematischen Ent- wicklungsmodellen, Bildungsstandards und curricularen Vorgaben des Fachbereichs Mathematik verglichen. Dies erfolgt auf Grundlage der Richtlinien der Kernlehrpläne NRW, der KMK-Empfehlungen und der Ausbildungsord- nung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF). Da die Gutachten zwischen 2014 und 2022 erstellt wurden und somit bis maximal ins Schuljahr 2021/22 reichen, werden im Literaturvergleich die Lehrpläne herangezogen, die während dieses Zeitraums aktuell und gültig waren.

Im aktualisierten Lehrplan, speziell im Bereich der „pro- zessbezogenen Kompetenzen“ bzw. „Kompetenzbereiche (Prozesse)“, wurde die Betonung der kreativen Aspekte nicht mehr explizit erwähnt, während die prozessbezo- genen Kompetenzen „Darstellen“ und „Kommunizieren“ nun separat behandelt werden (MSB NRW, 2021a; MSB NRW, 2008).

Ein zentraler Schwerpunkt im neuen Lehrplan liegt auf der Nutzung digitaler Werkzeuge (MSB NRW, 2021a). Dies reflektiert die verstärkte Integration digitaler Technologien in den Bildungsbereich.

Im Bereich „Zahlen und Operationen“ hat sich ebenfalls eine bedeutsame Veränderung ergeben. Die Betonung liegt nicht mehr auf „Zahlvorstellungen“, sondern auf „Zahl- verständnis“ (MSB NRW, 2021a). Hier wird verstärktes Augenmerk auf die Entwicklung individueller Rechenstrate- gien gelegt.

4. Eckpunkte des Lern- und Arbeitsverhaltens

Das Lern- und Arbeitsverhalten beschreibt eine Reihe von Verhaltensweisen und Eigenschaften, die die Lernenden, das Lernumfeld und die Zusammenarbeit erheblich beeinflussen können. Beispielsweise empfehlen Brunstein und Glaser (2014) Arbeitsproben mit Lese-, Schreib- und Rechenaufgaben zu nehmen und ein besonderes Augenmerk auf strategisches Vorgehen sowie das Ausdauerverhalten der Schülerinnen oder Schüler zu richten. Pagani et al. (2012) nennen als Dimensionen des Lern- und Arbeitsverhaltens Selbstregulation, Ausdauer, Arbeitsorganisation und Selbständigkeit. Zudem beschreiben sie, dass Kinder mit einer besseren Leistung innerhalb der Aufmerksamkeit auch ein besseres Lern- und Arbeitsverhalten zeigen und dies ihrer Studie zufolge einen größeren Einfluss auf Selbstige hat als das Bildungsniveau der Erziehungsberechtigten oder emotionale Probleme des Kindes.

Die Items der Kurzversion der deutschsprachigen Version der Integrated-Teacher-Report-Form (ITRF)-Skala „Probleme im lernförderlichen Verhalten“ (PLV) und der Skala „Oppositionelle und störende Verhaltensweisen“ (OSV) beispielsweise umschreiben diese Eigenschaften, weshalb sie als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit der Beschreibung des Lern- und Arbeitsverhaltens herangezogen werden (Casale et al., 2019).

In der Skala „Probleme im lernförderlichen Verhalten“ (PLV) werden Verhaltensweisen wie die Korrektur der eigenen Arbeit oder das selbständige Vorzeigen von Unterrichtsaufgaben erfasst. Auch die Vollständigkeit der zu erledigenden Hausaufgaben, das vorbereitete Erscheinen zum Unterricht, das rechtzeitige Fertigstellen von Unterrichtsaufgaben und das Mitnehmen von Materialien, die zu Hause benötigt werden, zählen genauso hierzu wie der selbständige Beginn der Aufgabenbearbeitung und die Beteiligung am Unterricht (Casale et al., 2019).

Innerhalb der Skala „Oppositionelle und störende Verhaltensweisen“ (OSV) sind Verhaltensweisen wie unangebrachte Bemerkungen, Konflikte mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Streitereien oder Zanken mit Lehrkräften sowie das Verwenden von unangemessener Sprache erfasst (Casale et al., 2019).

Auch im Rahmen der Verhaltensbeobachtung anhand des Münchner Aufmerksamkeitsinventars (MAI) nach Helmke und Renkl (1992) werden Verhaltensweisen umschrieben, die als relevant für ein gutes Lern- und Arbeitsverhalten angesehen werden können. Hierbei unterscheiden sie die Dimensionen On-Task, passiv (das tun, was erwartet wird); On-Task, aktiv (das Zeigen spontanen und selbstinitiierten Engagements wie freiwilliges Melden); On-Task, reaktiv

(angemessenes Reagieren auf Aufforderungen, wie eine Frage zu beantworten); Off-Task, passiv (Verpassen von Lernmöglichkeiten, ohne andere zu stören; beispielsweise durch Träumereien); Off-Task, aktiv (oppositionelles Verhalten durch beispielsweise Unterhaltungen mit Mitschülerinnen oder Mitschülern) und No-Task, bei dem Lernangebote weder genutzt noch verpasst werden, weil zu dem Zeitpunkt der Messung keine vorliegen.

Diese Verhaltensweisen und Eigenschaften sind entscheidend für das Lernen und die soziale Integration in schulischen Umgebungen. Die Identifizierung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, die Schwierigkeiten in diesen Bereichen haben, ist wichtig, um ihre Bildungserfahrung zu verbessern und ihr Potenzial zu entfalten (Casale et al., 2019; Helmke & Renkl, 1992; Pagani et al., 2012; Brunstein & Glaser, 2014).

5. Diagnostische Erhebungsinstrumente

Bei einer Lernstörung zeigen Schülerinnen und Schüler Leistungen, die unterhalb des Durchschnitts liegen, insbesondere in den relevanten Basiskompetenzen wie beispielsweise Lesen, Schreiben und Rechnen. In diesem Zusammenhang existieren anerkannte Klassifikationssysteme wie ICD-10 bzw. ICD-11 und DSM-5, die Lernstörungen in Teilleistungsstörungen der Lesefähigkeiten, Rechtschreibfähigkeiten und Rechenfähigkeiten sowie allgemeine Lernstörungen unterscheiden. Diese Klassifizierung richtet sich danach, welche spezifischen Kompetenzen betroffen sind (ICD-10; deutsche Fassung von Dilling et al., 2011; DSM 5; deutsche Fassung von Falkai & Wittchen, 2015).

Zusätzlich zur Klassifikation ist es von entscheidender Bedeutung, das Lernen selbst auf individueller Ebene zu analysieren und in Teilaspekte zu gliedern. Bestimmte Defizite in Fertigkeiten können die Fähigkeit zum Lernen beeinträchtigen. Ein wichtiger Aspekt hierbei sind die Basisfertigkeiten, die grundlegende Fähigkeiten zur Informationsverarbeitung umfassen, wie beispielsweise die Fähigkeit, sich Informationen zu merken (Baumert et al., 2001; Swanson et al., 2013). Ebenso sind exekutive Funktionen von großer Bedeutung, da sie Schülerinnen und Schüler helfen, ihr eigenes Lernen zu strukturieren und beispielsweise Lernstrategien anzuwenden (Brunsting, 2011; Schuchardt & Mähler, 2016; Drechsler, 2007). Alle diese Bereiche und Fähigkeiten stellen grundlegende Kompetenzen dar, die bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen mithilfe standardisierter Testinstrumente erhoben werden müssen (Swanson et al., 2013; Klicpera et al., 2010).

6. Unterrichtsbeobachtungen

Die Analyse der von den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung im Rahmen der vorliegenden Gutachten durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen wurde bisher aufgrund der Verteilung der zur Verfügung gestellten Ressourcen noch nicht vorgenommen. Dennoch gibt es einen ersten Eindruck von der ersten Durchsicht der Gutachten im Hinblick auf diese Oberkategorie. In keinem Gutachten wurde eine theoriegeleitete und wissenschaftlichen Gütekriterien folgende Form der Unterrichtsbeobachtung gewählt. Das lässt den Eindruck entstehen, dass die Qualität bezüglich der Reduktion subjektiver Aspekte der Beobachtungen sehr schwankend sein könnte.

Durch die fehlende Orientierung an wissenschaftlichen Gütekriterien innerhalb geleiteter Beobachtungen lassen sich die zu analysierenden Beobachtungen vermutlich nicht klar von Alltagsbeobachtungen abgrenzen und weisen teilweise eine hohe Subjektivität und anekdotischen Charakter auf. Eine Standardisierung, die eine intersubjektive Überprüfbarkeit erleichtert, findet nicht statt (Greve & Wentura, 1997; Hussy et al., 2010; Martin & Wawrinowski, 2006).

Vor Beginn der Beobachtungen wird bei den betrachteten Gutachten kein explizites Beobachtungsziel definiert und es werden auch keine Aspekte innerhalb des Wahrnehmungsfeldes der beobachtenden Person definiert.

Aufgrund der ungeleiteten Beobachtungen ist diese Kategorie kaum auf Qualität zu überprüfen und lässt sich nur schwer analysieren. Dennoch wäre ein weiterer und vertiefender Blick in den Ist-Stand der Beobachtungspraxis der begutachtenden Lehrkräfte sehr interessant.

7. Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF § 4 (2)

Im Rahmen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen erfolgt die Identifizierung eines Unterstützungsbedarfs mittels der Erstellung eines pädagogischen Gutachtens, wie es in der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF) des Landes Nordrhein-Westfalen vorgeschrieben ist. Das Hauptziel dieses Prozesses besteht darin, die Art und den Umfang der potenziell erforderlichen Unterstützung festzustellen, wobei die individuelle Situation der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers berücksichtigt wird (MSB NRW, 2022 a).

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen wird im Rahmen der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung definiert, wenn gravierende, weitreichende und anhaltende Lern- und Leistungsdefizite vorliegen (MSB NRW, 2022 a). Hierbei erfolgt eine Differenzierung anhand der drei Kriterien „schwerwiegend“, „umfanglich“ und „langandauernd“, um zu bestimmen, ob lediglich eine Lernstörung oder ein tatsächlicher sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen gegeben ist (Heimlich, 2009).

Die Dimension „Umfang“ einer Lernbeeinträchtigung wird durch das Vorliegen von Lernschwierigkeiten in mehr als einem Schulfach gemessen. Der „Schweregrad“ wird anhand eines IQ-Wertes unter dem Durchschnittsbereich (zwischen 70 und 85) erkannt, während die „Dauer“ durch das Fortbestehen der Lernschwierigkeiten über einen Zeitraum von mehr als zwei Schuljahren gemessen wird (Heimlich, 2009; Heimlich, 2022).

Es sei angemerkt, dass die Literatur keine präzisen Angaben zur Definition dieser einzelnen Kriterien bereitstellt. Daher beabsichtigt die Analyse der vorhandenen Gutachten herauszufinden, wie, aus Sicht der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, diese Kriterien definiert werden und ab welchem Zeitpunkt die einzelnen Kriterien als relevant betrachtet werden.

8. Desiderat und Ausblick

Im Rahmen der in diesem Teil des Gesamtgutachtens dargestellten Studien entsteht Raum für weitere Fragen, die in künftigen Projekten vertiefend betrachtet werden sollten. Zunächst sollten unter anderem die Oberkategorien „Unterrichtsbeobachtung“, „Bisherige Förderungsmaßnahmen“ und eine detailliertere Analyse des „Lern- und Arbeitsverhaltens“ in einem Folgeprojekt betrachtet werden. Dies wird gewiss mit Einführung neuer Vorlagen und Vorgaben für das AO-SF-Verfahren ein spannendes Thema für künftige Analysen.

Die Integration der Sichtweisen von Erziehungsberechtigten und Schülerinnen und Schülern könnte die Qualität des derzeitigen Verfahrens auf förderschwerpunktspezifischer Ebene deutlich erhöhen. Durch diese Einbeziehung werden die Bedürfnisse und Erfahrungen dieser direkt Beteiligten besser berücksichtigt, was zu präziseren und individuelleren Fördermaßnahmen führen kann. Ebenso wichtig ist es, die Perspektiven der Schulämter und Bezirksregierungen in zukünftige Untersuchungen einzu beziehen, um ein umfassendes Verständnis der aktuellen Herausforderungen und Verbesserungsmöglichkeiten zu gewinnen.

Ein weiterer Faktor wäre ein Vergleich zur Praxis in anderen Bundesländern und auch internationalen Bildungssystemen, um eine Übertragbarkeit der Ergebnisse anzuviesieren.

Darüber hinaus sollte Deutsch als Zweitsprache intensiver berücksichtigt werden, um die spezifischen Herausforderungen und Bedürfnisse angemessen erfassen zu können.

Schließlich wurden während der Analyse wiederholt Datenlücken deutlich, wie beispielsweise innerhalb der Oberkategorie „Diagnostik“. Diese Lücken betrafen unter anderem Informationen zu den Instrumenten, die das Lern- und Arbeitsverhalten beschreiben, sowie in der Oberkategorie „Mathematische Kompetenzentwicklung“ Daten in Bezug auf die Beschreibung prozessbezogener Kompetenzen. Dies war darauf zurückzuführen, dass diese Daten in den vorliegenden Gutachten in den bisherigen Analyseschritten nicht identifiziert werden konnten. Auch dies wäre für künftige Folgeuntersuchungen von Interesse.

Referenzen

- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2001).** *PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich.
- Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2014).** *Underachievement: Wenn Schülerinnen und Schüler weniger leisten, als sie können*. In: G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C.
- Brunstein (2014).** *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Hogrefe.
- Brunsting, M. (2011).** *Lernschwierigkeiten – Wie exekutive Funktionen helfen können. Grundlagen und Praxis für Pädagogik und Heilpädagogik*. Haupt.
- Bushati, B., Krammer, G., Dorner, M., & Schmölzer-Eibinger, S. (2023).** Mündliche Sprachkompetenz und deren Rolle für die Entwicklung der Leseverständnisfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16, 285–303. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00183-0>
- Casale, G., Volpe, R., Hennemann, T., Briesch, A., Daniels, B., & Grosche, M. (2019).** Konstruktvalidität eines Verhaltensscreenings. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(1), 17–31.
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (2017).** ICD-10-GM Version 2018. *Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. 10. Revision: German Modification*. Deutsche Krankenhaus Verlagsgesellschaft.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H., & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.). (2011).** *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (5. Aufl.). Huber.
- Drechsler, R. (2007).** Exekutive Funktionen. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 18 (3), 233–248. <https://doi.org/10.1024/1016-264X.18.3.233>
- Döll, M. (2023).** Sprachkompetenz. In M. Huber & M. Döll (Hrsg.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (S. 589–596). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37858-5_73
- Drüke-Noe, C., Möller, G., Pallack, A., Schmidt, S., Schmidt, U., Sommer, N., & Wynands, A. (2011).** *Basiskompetenzen Mathematik für Alltag und Berufseinstieg am Ende der allgemeinen Schulpflicht*. Cornelsen Verlag.
- Falkai, P., & Wittchen, H. U. (2015).** *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – DSM-5*. Hogrefe.
- Frith, U. (1985).** Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia. Neurological and cognitive studies of phonological reading* (S. 301–330). Lawrence Erlbaum.
- Geary, D. C. (2011).** Cognitive predictors of individual differences in achievement growth mathematics: A five-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539–1552.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012).** Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement. A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 206–223. <https://doi.org/10.1037/a0025398>
- Greve, W., & Wentura, D. (1997).** *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung* (2., korrigierte Auflage). Psychologie Verlags Union.
- Götze, D. (2015).** *Sprachförderung im Mathematikunterricht*. Cornelsen.
- Götze, D. & Pilger, B. (2017).** Zerlegungsbäume. In C. Selter (Hrsg.), *Guter Mathematikunterricht* (S. 33–37). Cornelsen.

- Hartung, N., Vossen, A., Hecht, T., & Sinner, D. (2022).** Diagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes im Schwerpunkt Lernen. In M. Gebhardt, D. Scheer, & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 517–526). Universitätsbibliothek Regensburg. doi: <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Hattie, J. (2023).** *Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of over 2,100 Meta-Analyses relating to achievement*. Routledge.
- Heimlich, U. (2009).** *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Julius Klinkhardt Verlag.
- Heimlich, U. (2022).** *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten*. Julius Klinkhardt.
- Helmke, A., & Renkl, A. (1992).** Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schülersaufmerksamkeit im Unterricht. *Diagnostica*, 38, 130–141.
- Heinze, A., & Schütte, M. (2019).** *Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik. Mathematische Förderung von Kindern mit einer intellektuellen Beeinträchtigung. Eine Längsschnittstudie in inklusiven Klassen* (Bd. 36). Waxmann. doi:10.31244/9783830990857
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2010).** *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Springer.
- Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger – Klicpera, B. (2010).** *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. UTB.
- Klinger, T., Usanova, I., & Gogolin, I. (2019).** Entwicklung rezeptiver und produktiver schriftsprachlicher Fähigkeiten im Deutschen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 22(1), 75–103. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-00862-0>
- KMK. (2019).** *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*.
- KMK. (2022 a).** Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, MK. [2022 a]. Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, vom 23.06.2022]). In S. d. Deutschland (Hrsg.), *Kultusministerkonferenz*, (S. 1–24).
- KMK. (2022 b).** Bildungsstandards für das Fach Mathematik Primarbereich. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, MK. [2022 b]. Bildungsstandards für das Fach Mathematik Primarbereich. [Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, vom 23.06.2022]). In S. d. Deutschland (Hrsg.), *Kultusministerkonferenz*, (S. 1–18).
- Kretschmann, R. (2007).** Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Käpnick, F., & Benölken, R. (2020).** *Mathematiklernen in der Grundschule. Mathematik Primarstufe und Sekundarstufe I + II*. (2. Aufl.) Springer.
- Käuser, R. (2023).** www.qualis.nrw.de (Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landesinstitut für Schule). Abgerufen am 02.07.2023 von Lehrplannavigator – Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/index.html>
- Küspert, P., & Schneider, W. (2018).** *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (2014).** *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Hogrefe.
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C., & Grünke, M. (2023, im Druck).** *Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Hogrefe.
- Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2022).** *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II*. Hogrefe.
- Martin, E. & Wawrinowski, U. (2006).** *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung*. Beltz Verlag.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.). (2008).** *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre*, Heft 2012 (1. Aufl.). https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.). (2021 a).** *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, Praktische Philosophie, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Sachunterricht, Sport*, Heft 2012 (1. Aufl.). https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelba_2021_08_02.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.). (2021 b).** *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2020/21*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Bildungsland NRW, MSB NRW.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.). (2022 a).** *Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF)*. Rund-erlass, Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSB) NRW, Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.). (2022 b).** *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22. Statistische Übersicht Nr. 417*. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Moll, K., & Landerl, K. (2014).** *SLRT II. Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT) (2. Aufl.)*. Hogrefe.
- Moser Opitz, E. (2016).** Lernbereich Mathematik – Erstrechnen. In U. Heimlich & F.B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: ein Handbuch für Studium und Praxis*. (S. 253–265). Kohlhammer.
- Moser Opitz, E., & Schmassmann, M. (2016).** Lernbereich Mathematik – Grundoperationen. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: ein Handbuch für Studium und Praxis*. (S. 266–279). Kohlhammer.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D., & Fishbein, B. (2020).** *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. Boston College. Verfügbar: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/> (letzter Zugriff: 13.09.2023).
- National Mathematics Advisory Panel (NMAP). (2008).** *Foundations for success: The final report of the national mathematics advisory panel*. U.S. Department of Education.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., & Parent, S. (2012).** Relating Kindergarten Attention to Subsequent Developmental Pathways of Classroom Engagement in Elementary School. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 715–725. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9605-4>
- Rathgeb-Schnierer, E., Schuler, S., & Schütte, S. (2023).** *Mathematikunterricht in der Grundschule – Lernangebote fachorientiert, kindorientiert und differenziert gestalten*. Springer.
- Scherer, P. (1995).** *Entdeckendes Lernen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte. Theoretische Grundlegung und evaluierte unterrichtspraktische Erprobung*. Landesinstitut für Schule. doi: <https://doi.org/10.1007/BF03338837>
- Schneider, W., Küspert, P., & Krajewski, K. (2021).** *Die Entwicklung mathematischer Kompetenzen (3. Auflage)*. Brill Schöningh.
- Schuchardt, K., & Mähler, C. (2016).** Exekutive Funktionen bei Kindern mit Lernstörungen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65(6), 389–405. <https://doi.org/10.13109/prkk.2016.65.6.389>
- Steinbrink, R. (17.07.2023).** *Ministerium: Organisation*. (M. N. Bildungsland NRW, Herausgeber) Verfügbar unter: <https://schulministerium.nrw/ministerium/organisation> (letzter Zugriff: 13.09.2023).
- Sundermann, B., & Selter, C. (2013).** *Beurteilen und Fördern im Mathematikunterricht. Gute Aufgaben – Differenzierte Arbeiten – Ermutigende Rückmeldungen*. Cornelsen.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (2013).** *Handbook of learning disabilities*. Guilford press.
- Tischler, L., & Petermann, F. (2012).** Diagnostik von Rechenstörungen. *Monatszeitschrift Kinderheilkunde*, 1001–1012.
- Valtin, R. (1997).** Stufen des Lesens – und Schreibenlernens. Schriftspracherwerb als Entwicklungsprozeß. In D. Haarmann (Hg.), *Handbuch Grundschule* (S. 76–88). Beltz Verlag.
- Valtin, R., & Sasse, A. (2020).** Schriftspracherwerb. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für Studium und Praxis (197–209)*. Kohlhammer.
- Vossen, A. H. (2022).** Das sonderpädagogische Gutachten (Status und Feststellungsdiagnostik). In M. Gebhardt, D. Scheer, & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 345–354). Regensburg. doi: <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Anhang II: Technischer Report der Universität zu Köln im Rahmen des Prüfauftrages des MSB NRW zur aktuellen Gutachtenpraxis im Rahmen des AO-SF-Verfahrens im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen

1. Kurzzusammenfassung zum Prüfauftrag

Dieser Teil des Gutachtens enthält eine umfassende Untersuchung, die in drei Hauptbereiche untergliedert ist:

- ➔ **Qualitative Analyse der Gutachten:** Hierbei erfolgt eine tiefgehende qualitative Untersuchung der eingereichten Gutachten hinsichtlich mehrerer ausgewählter Kategorien. Es fließen ebenfalls quantitative Daten in die Betrachtung mit ein. Diese Analyse soll die Qualität der Inhalte der Gutachten sichtbar machen.
- ➔ **Online-Umfrage unter Lehrkräften:** Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Durchführung und anschließenden Auswertung einer Online-Umfrage, die unter Lehrkräften durchgeführt wurde. Hierbei werden Meinungen, Einschätzungen und Erfahrungen der Lehrkräfte erfasst und analysiert, um ein breites Meinungsbild und Feedback zu deren Einschätzung der aktuellen Situation zu erhalten.
- ➔ **Qualitative Interviews mit Lehrkräften:** Die qualitativen Interviews mit Lehrkräften bieten die Möglichkeit, tiefgehende Einblicke in deren Erfahrungen und Perspektiven zu gewinnen. Diese Interviews erlauben eine vertiefte Analyse und ergänzen die im Vorangegangenen dargestellten Umfrageergebnisse sowie auch die sich aus der Analyse der Gutachten ergebenden Vermutungen zu möglichen Verbesserungen in der Gutachtenerstellung im Rahmen des AO-SF-Verfahrens.

Auf Basis der Ergebnisse aus diesen Untersuchungen werden am Ende förderschwerpunktspezifische Empfehlungen erarbeitet, die darauf abzielen, das bestehende AO-SF-Verfahren in Nordrhein-Westfalen gezielt zu verbessern. Diese spezifischen Empfehlungen sollen dazu

beitragen, die Effizienz und Wirksamkeit des Verfahrens zu steigern und somit die Bedürfnisse der beteiligten Akteuerinnen und Akteure besser zu erfüllen. Die Erkenntnisse aus den qualitativen und quantitativen Analysen bilden die Grundlage für die Formulierung dieser Empfehlungen und sollen eine Ergänzung der allgemein formulierten Empfehlungen über alle Teilprojekte des Prüfauftrags hinweg darstellen.

Das Projektteam für die Analyse der Gutachten aus dem Bereich der AO-SF-Verfahren zur Feststellung eines möglichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen setzte sich aus Prof. Dr. Matthias Grünke, Dr. Jennifer Karnes und Alina Jochims von der Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Lehrstuhl „Konzeption und Evaluation schulischer Förderung im Förderschwerpunkt Lernen“, zusammen. Unterstützt wurde das Team durch Masterstudierende und zwei studentische Hilfskräfte.

Schlüsselwörter: Online-Umfrage unter den Lehrkräften im Primar- und Sekundarstufenbereich NRW, Gutachtenpraxis, AO-SF-Verfahren

2. Abstract

This section of the report encompasses a comprehensive investigation in three main areas:

- ➔ **Qualitative Analysis of the Reports:** This involves an in-depth qualitative examination of the submitted reports with respect to several selected categories. Additionally, quantitative data is also considered in the evaluation. The purpose of this analysis is to make the quality of the report content visible.

- ➔ **Online Survey among Teachers:** Another focal point is the execution and subsequent analysis of an online survey conducted among teachers. This survey aims to capture and analyze the opinions, assessments, and experiences of teachers to gain a broad perspective and feedback on their assessment of the current situation.
- ➔ **Qualitative Interviews with Teachers:** Qualitative interviews with teachers provide an opportunity to gain profound insights into their experiences and perspectives. These interviews allow for a more in-depth analysis, complementing the survey results presented earlier, as well as the assumptions derived from the analysis of the reports regarding potential improvements in the report generation process within the AO-SF procedure.

Based on the findings from these investigations, specific recommendations tailored to the focus areas will be developed. These recommendations aim to target and enhance the existing AO-SF procedure in North Rhine-Westphalia. These specific recommendations are intended to increase the efficiency and effectiveness of the procedure, thereby better meeting the needs of the involved stakeholders. The insights gained from both qualitative and quantitative analyses will form the basis for formulating these recommendations, serving as a supplement to the general recommendations across all subprojects of the audit assignment.

The team analyzing the reports consisted of Prof. Dr. Matthias Grünke, Dr. Jennifer Karnes and Alina Jochims from the University of Cologne (Department of Special Education and Rehabilitation), some graduate students and two student assistants.

Keywords: Representative survey of primary and secondary school teachers in NRW, expert opinion practice, AO-SF procedure

Anhang III: Technischer Bericht zur qualitativen Analyse der zur Verfügung gestellten Gutachten

1. Stichprobe

Für die Analyse der Gutachten wurden 113 Gutachten vom Schulministerium zur Verfügung gestellt. Insgesamt wurden für das weitere Vorgehen 108 Gutachten verwendet aufgrund von doppelt eingereichten Gutachten und zwei nicht stattgegebenen Anträgen, auf die kein Gutachten folgte. Die Gutachten stammen aus den fünf Regierungsbezirken (Arnsberg, Düsseldorf, Münster, Köln und Detmold) und teilten sich in den Primar- und Sekundarbereich auf.

Aus Arnsberg wurden 18 Gutachten zur Verfügung gestellt. Davon stammten 13 aus dem Primarbereich und fünf aus dem Sekundarbereich. Im Regierungsbezirk Düsseldorf wurden 28 Gutachten zur Verfügung gestellt. Dabei stammten zwölf aus dem Primarbereich und 16 aus dem Sekundarbereich. Aus Münster stammten insgesamt 23 Gutachten. Zwölf Gutachten sind aus dem Primarbereich und weitere elf aus der Sekundarstufe. Aus dem Regierungsbezirk Köln wurden 20 Gutachten zur Verfügung gestellt. Davon stammten 14 Gutachten aus dem Primarbereich und sechs aus dem Sekundarbereich. Die 19 Gutachten aus Detmold setzen sich aus 13 Gutachten im Primarbereich und sechs Gutachten im Sekundarbereich zusammen. Insgesamt kommen 64 Gutachten aus dem Primarbereich (59,26 %) und 44 Gutachten aus dem Sekundarbereich (40,74 %). Alle Gutachten stammen aus dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen.

Abbildung 2: Herkunft und Verteilung der sonderpädagogischen Gutachten

Bezirksregierung	Gutachten Primarstufe	Gutachten Sekundarstufe	Gutachten total
Arnsberg	13	5	18
Düsseldorf	12	16	28
Münster	12	11	23
Köln	14	6	20
Detmold	13	6	19
Gesamt	64	44	108

Die Erstellung der Gutachten erstreckt sich von Mai 2015 bis September 2022, wobei eine zeitliche Korrelation zur COVID-19-Pandemie erkennbar ist. Eine differenzierte Analyse ergibt, dass der Großteil dieser Gutachten (56,19 %) in den Jahren 2021 und 2022 erstellt wurde, was als postpandemischer Zeitraum betrachtet werden kann. Hingegen wurden 28,57 % der Gutachten während der Pandemie erstellt und lediglich 15,24 % der Gutachten bereits vor dem Ausbruch der Pandemie.

Die zeitliche Spanne von der Antragstellung bis zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen stellt eine wichtige Kennzahl dar und beträgt im Durchschnitt etwa 5,6 Monate. Diese Dauer kann jedoch je nach Zuständigkeitsbereich der Bezirksregierungen variieren. Die nachfolgende Abbildung bietet eine Aufschlüsselung dieser Zeitspanne nach den einzelnen Bezirksregierungen.

Abbildung 3: Bearbeitungsdauer Gutachten pro Bezirksregierung

Bezirksregierung	Dauer in Monaten
Arnsberg	4,76
Köln	5,72
Detmold	6,10
Münster	5,23
Düsseldorf	6,03

Die vorliegende Stichprobe setzt sich aus 58,18 % männlichen und 41,82 % weiblichen Schülerinnen und Schülern zusammen.

Außerdem sind 61,29 % der Schülerinnen und Schüler bilingual aufgewachsen, während 38,71 % monolingual aufgewachsen sind.

Die Zeitspanne, innerhalb derer die Gutachten verfasst wurden, erstreckt sich vom Kita-Alter bis zur 9. Klasse. Dabei wurde die Mehrheit der Gutachten in der 2. Klasse erstellt.

Abbildung 4: Klassenstufe Gutachtenerstellung

Klassenstufe	Häufigkeit
Kita	10
1. Klasse	3
2. Klasse	24
3. Klasse	17
4. Klasse	6
5. Klasse	13
6. Klasse	19
7. Klasse	5
8. Klasse	3
9. Klasse	1

2. Methodisches Vorgehen

Das genutzte Datenmaterial wurde dem Schulministerium Nordrhein-Westfalen in Form von anonymisierten Gutachten vorab von den einzelnen Bezirksregierungen (Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster) übermittelt.

Die Gutachten wurden dem Projektteam im September 2022 zur Verfügung gestellt.

Die Initiation der Datenanalyse erfolgte durch eine umfassende Dokumentensichtung durch das Projektteam. Im Rahmen der Methodentriangulation wurden mehrere Ansätze zur Datenerhebung kombiniert, um mögliche Verzerrungen oder Einschränkungen einzelner Methoden auszuschließen und die Ergebnisse aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten (Flick, 2011). Nach der initialen Sichtung der Gutachten wurden anhand des Prüfauftrags verschiedene Kategorien entwickelt, welche die aktuelle Gutachtenpraxis im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen beschreiben sollten. Diese Kategorien wurden abgeleitet von der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung und bedeutender Grundlagenliteratur zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen. In einem zweiten Schritt erfolgte eine qualitative Textanalyse in Anlehnung an die Vorgehensweise bei Mayring (2015) mittels der Software MAXQDA. Die Methodentriangulation stärkt dabei die Validität und Zuverlässigkeit der qualitativen Forschungsergebnisse (Flick, 2011).

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Untersuchung wurden verschiedene Ober- und Unterkategorien entwickelt, um eine systematische Analyse der Gutachten im Kontext des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen durchzuführen. Diese Kategorisierung diente der strukturierten Erfassung und Bewertung von Gutachten, wobei sowohl formale als auch inhaltliche Aspekte berücksichtigt wurden. Dabei entstanden vier Hauptkategorien, die mit verschiedenen Subkategorien detaillierter beschrieben wurden.

Die erste Hauptkategorie trägt den Namen „Gutachtenstruktur der AO-SF“ und umfasst sämtliche erforderlichen Dokumente, die im Rahmen eines AO-SF-Verfahrens vorhanden sein müssen, wie vom Ministerium für Schule und Bildung (MSB) vorgeschrieben (MSB NRW, 2022 a).

Die zweite Hauptkategorie, „Anamnese“, beinhaltet die Analyse des individuellen Bildungshintergrunds der betreffenden Schülerinnen und Schüler. Dies schließt verschiedene Subkategorien ein, wie beispielsweise die detaillierte Beschreibung des Lern- und Arbeitsverhaltens, der Konzentrationsfähigkeit und der vorangegangenen Förderung.

Die dritte Hauptkategorie, „Diagnostische Erhebungsinstrumente“, konzentriert sich auf alle eingesetzten diagnostischen Instrumente.

Die letzte Hauptkategorie beschäftigt sich mit den „Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF §4(2)“. In diesem Zusammenhang wurde ermittelt, ob die in den Gutachten beschriebenen Lern- und Leistungsausfälle als

schwerwiegend, umfänglich und langandauernd charakterisiert wurden, wie es die AO-SF vorgibt (MSB NRW, 2022a).

Nach der Festlegung dieses Kategoriensystems erfolgte ein Kodierungsprozess, bei dem alle Gutachten durch das Projektteam kodiert wurden. Dieser erste Kodierungsprozess zielte darauf ab, gemeinsame Trends im Datenmaterial zu identifizieren. Hierzu wurden die Daten in einer Excel-Tabelle zusammengeführt und die Häufigkeit der gebildeten Kategorien analysiert. Eine visuelle Darstellung der einzelnen Haupt- und Subkategorien findet sich in Abbildung 4. (s. Abb. 5)

Im Anschluss an die Auswertung des ersten Kodierungsprozesses wurde eine qualitative Analyse der Inhalte nach den Methoden von Mayring (2015) durchgeführt. Dabei orientierte sich der Prozess an einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung (Mayring, 2015). Hierbei wurden im ersten Schritt die zuvor deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien herangezogen. Zusätzlich wurden deduktiv gebil-

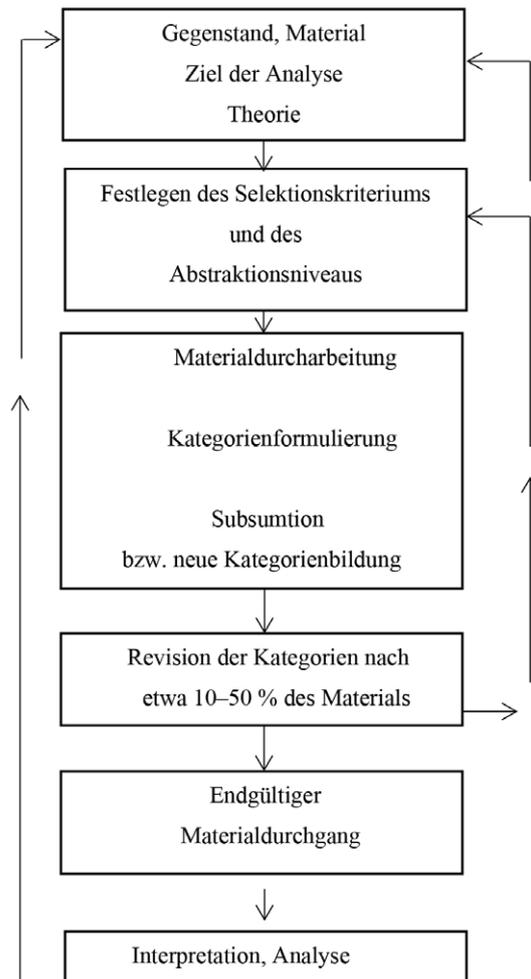
dete Subkategorien herangezogen, die in der Analyse der Daten bei mindestens 90 % der Gutachten vorhanden waren und ebenfalls in der Forschungsliteratur bedeutend für die Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen sind. Dadurch waren sie für die weitere qualitative Analyse von Relevanz.

In einem zweiten Kodierungsprozess wurden diese Kategorien durch passende Zitate und exemplarische Verweise aus den Gutachten gestützt, um die erzielten Ergebnisse zu validieren. Neben den deduktiv entwickelten Kategorien wurden auch induktive Subkategorien gebildet. Diese wurden aus dem untersuchten Material selbst abgeleitet und in die Analyse einbezogen. Diese Vorgehensweise ermöglichte die Erfassung von Kategorien, die in der Literatur nicht vorhergesehen wurden, aber in den untersuchten Dokumenten häufig vorkamen und daher eine wichtige Rolle in der Analyse spielten. Die Schritte der induktiven Kategorienbildung wurden gemäß dem Prozessmodell der induktiven Kategorienbildung durchgeführt und folgten einem klaren und strukturierten Ablauf (Mayring,

Abbildung 5: Haupt- und Subkategorien

Hauptkategorien	Subkategorien
Gutachtenstruktur der AO-SF	1.1 Titelblatt 1.2 Antragstellung 1.3 Eröffnung 1.4 Entscheidung 1.5 Stammdatenblatt 1.6 Einladung Abschlussgespräch 1.7 Entbindung von der Schweigepflicht 1.8 Abschlussgespräch
Anamnese	2.1 Geschlecht 2.2 Schulbesuchsjahr 2.3 Klassenstufe 2.4 Kita-Besuch 2.5 Mono-/Bilingual 2.6 Vorgegangene Fördermaßnahmen 2.7 Motorische Entwicklung 2.8 Logopädie 2.9 Ergotherapie 2.10 Sprachentwicklung 2.11 Lern- und Arbeitsverhalten 2.12 Ausdauer und Konzentration 2.13 Mathematische Entwicklung 2.14 Sprachliche Entwicklung 2.15 Psychosoziale und emotionale Entwicklung 2.16 Vorgegangene Förderangebote 2.17 Therapieberichte 2.18 Zeugnisse 2.19 Schulärztliche Gutachten
Diagnostische Erhebungsinstrumente	3.1 Verwendete Testverfahren 3.2 Verwendete IQ-Testverfahren 3.3 Beachtung Mehrsprachigkeit
Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF § 4 (2)	4.1 Schwerwiegend 4.2 Umfänglich 4.3 Langandauernd

Abbildung 6: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung (Mayring, 2015, S. 86)



2015). Im Verlauf der Textanalyse wurden verschiedene Abschnitte und Aussagen den deduktiv-induktiv entwickelten Kategorien zugeordnet. (s. Abb. 6)

Die Textanalyse erfolgte dabei mittels des computergestützten Programms MAXQDA. Mithilfe dieser Software wurde ein systematisches Kategoriensystem entwickelt. Die gesamte Kollektion der Gutachten wurde in das System integriert und relevante Textabschnitte wurden den entsprechenden Kategorien zugeordnet.

Im kommenden Kapitel erfolgt die umfassende Analyse der Daten. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der detaillierten Untersuchung sowohl der Hauptkategorien als auch der zugehörigen Subkategorien hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung und individuellen Ausprägung. Diese Analyse ermöglicht es, die spezifischen Merkmale und Charakteristika jeder Kategorie zu erfassen.

Im Anschluss erfolgen eine qualitative Gegenüberstellung der Beschreibungen innerhalb der einzelnen Kategorien sowie eine vergleichende Analyse über alle vorhandenen Gutachten hinweg. Dabei werden die kodierten Abschnitte innerhalb jeder Kategorie herangezogen und durch exemplarische Verweise aus dem vorliegenden Datenmaterial gestützt, um die erzielten Ergebnisse zu untermauern und ihre Aussagekraft zu erhöhen.

Darüber hinaus erfolgt eine hierarchisch sukzessive Betrachtung der individuellen Kategorien, wodurch die Analyse in eine strukturierte und systematische Form gebracht wird. Dieser Ansatz ermöglicht es, die Bedeutung und das Gewicht jeder einzelnen Kategorie im Kontext der vorliegenden Gutachten herauszuarbeiten und wichtige Erkenntnisse über die Thematik des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen zu gewinnen.

Ein ähnlicher Ansatz wird durch den Literaturvergleich im Rahmen der Dateninterpretation verfolgt. Hierbei werden die Ergebnisse dieser Analyse mit bestehenden wissenschaftlichen Erkenntnissen verglichen und in einen theoretischen Kontext eingeordnet. Dafür werden relevante Studien, Forschungsergebnisse und theoretische Modelle herangezogen und mit den eigenen Resultaten abgeglichen (Mayring, 2015)

3. Ergebnisse

Im nachfolgenden Abschnitt werden die Resultate der qualitativen Textanalyse präsentiert. Dabei konzentrierte sich die Analyse auf die Hauptkategorien (2) „Anamnese“, (3) „Diagnostische Erhebungsinstrumente“ und (4) „Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF §4 (2)“. Mit Blick auf die zur Ver-

fügung gestellten Ressourcen wurden jedoch aus der Hauptkategorie (2) lediglich die Subkategorien „Sprachentwicklung“, „Mathematische Entwicklung“, und „Vorangegangene Förderangebote“ in die Untersuchung einbezogen.

3.1 Gutachtenstruktur der AO-SF

Im Verlauf des zweiten Kodierungsprozesses wurde die erste Hauptkategorie „Gutachtenstruktur der AO-SF“ nicht zusätzlich vertiefend analysiert, da die Priorisierung innerhalb der zur Verfügung stehenden Ressourcen im Rahmen des Prüfauftrags die Analyse anderer Teilbereiche innerhalb der Gutachten vorsah.

Ein bemerkenswertes Ergebnis, das bereits aus dem ersten Kodierungsprozess hervorging, betraf den Umfang der vorliegenden Gutachten. Hierbei wurde festgestellt, dass die durchschnittliche Seitenzahl der vorliegenden Gutachten 43 Seiten betrug. Dabei entfielen im Durchschnitt zwölf Seiten auf den eigentlichen Textteil des Gutachtens.

Interessanterweise ergab die Analyse, dass nur 27,91% der Seiten eines Gutachtens für die eigentliche inhaltliche Auswertung relevant waren, während 72,09% der Seiten Formblätter und Anhänge umfassten. Dieses Muster deutet auf eine erhebliche Dokumentation von administrativen Aspekten innerhalb der Gutachten hin. Eine detaillierte Untersuchung dieses Phänomens wurde aufgrund der begrenzten Zeitressourcen im Rahmen des Prüfauftrags nicht durchgeführt.

Dies könnte jedoch Gegenstand weiterführender Analysen sein, um die Bedeutung und den Einfluss dieser administrativen Dokumentation auf den Gesamtprozess der Gutachtenerstellung genauer zu erforschen

3.2 Anamnese

In Anbetracht des Themenkomplexes der Anamnese, in der die Teilfacetten der „sprachlichen Entwicklung“, der „mathematischen Entwicklung“ sowie des „Lern- und Arbeitsverhalten“ eine zentrale Achse bilden, erfolgte eine gezielte Ausrichtung auf die detaillierte Ausformulierung dieser drei Domänen. Hierbei stellen die drei Bereiche zentrale Kriterien der Anamnese der Schülerinnen und Schüler in den analysierten Gutachten dar und werden aus diesem Grund im Folgenden systematisch analysiert.

Diese Analyse zielt darauf ab herauszufinden, inwieweit die besagten Entwicklungsbereiche innerhalb der einzelnen Gutachten konzeptualisiert sind. Zu diesem Zweck wurden für jeden Entwicklungsaspekt separate Kategorien und deren Subkategorien abgegrenzt.

3.2.1 Datenaufbereitung

Bei diesem Prozess werden die erarbeiteten Kategorien mit passenden Entwicklungsmodellen, Bildungsstandards und curricularen Vorgaben der Fachbereiche verglichen. Dies erfolgt auf Grundlage der Richtlinien der Kernlehrpläne NRW, der KMK-Empfehlungen und der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF) (KMK, 2022a; KMK, 2022b; MSB NRW, 2021a; MSB NRW, 2022a). Die Auswahl der Literatur berücksichtigt dabei die Rahmenbedingungen der Stichprobe. Da die Gutachten zwischen 2014 und 2022 erstellt wurden und somit bis maximal ins Schuljahr 2021/22 reichen, werden im Literaturvergleich die Lehrpläne herangezogen, die während dieses Zeitraums aktuell und gültig waren.

Trotz der geplanten Einführung weiterentwickelter Lehrpläne zum Schuljahr 2021/22, deren Gültigkeit jedoch aufgrund von Pandemiebedingungen verschoben wurde, werden die aktuellen Kernlehrpläne für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I der Gesamtschule, Realschule und Hauptschule berücksichtigt. Die Validierung der Forschungsergebnisse ist ein essenzieller Bestandteil dieser wissenschaftlichen Untersuchung. Sie steigert die Glaubwürdigkeit der Forschungsergebnisse, identifiziert Lücken im aktuellen Forschungsstand und eröffnet Möglichkeiten für weitere Forschungsfragen.

3.2.2 Sprachliche Entwicklung

Beschreibung der Kategorien für die sprachliche Entwicklung

Im nachfolgenden Abschnitt werden die deduktiv-induktiv erstellten Kategorien näher erläutert. Dabei werden bedeutsame Zitate herangezogen, um die Kategorien zu untermauern und deren Relevanz im Kontext der vorliegenden Untersuchung zu verdeutlichen. Dieser Ansatz ermöglicht es, die entwickelten Kategorien auf eine solide theoretische Grundlage zu stellen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse zu veranschaulichen.

Kategorie „Sprachkompetenz“

Die erste Hauptkategorie „Sprachkompetenz“ umfasst Unterkategorien wie „Sprachverständnis“, „Artikulation/Ausdruck/Aussprache“, „Wortschatz“, „Grammatik“ und „Sprachliche Entwicklung“.

Die Kategorie „Sprachverständnis“ umfasst Ausdrücke wie: „rezeptive als auch expressive Sprachentwicklungsstörung“, „erzählte verständlich“, „verstand mündliche Erklärungen“, „Probleme bei der Sinnentnahme vom Geschriebenen erschweren das Verständnis von Textaufgaben enorm“, „hat wenig Schwierigkeiten, die deutsche Sprache zu verstehen und zu sprechen“, „Einschränkungen in der Kommunikationsfähigkeit und im Sprachver-

ständnis“, „kommunikationsfreudig“, „wenn er offensichtlich nicht verstanden wird“, „missverstanden“, „sprachlichen Anweisungen verstanden hat“, „befolgt Arbeitsanweisungen“. In der Unterkategorie sind Begriffe wie „Sinnentnahme“, „Aufgabenstellung“ und „Kommunikationsfähigkeit“ zentral.

In der Kategorie „Artikulation/Ausdruck/Aussprache“ wird häufig zwischen Artikulation/Aussprache und Ausdruck differenziert. Dabei umfasst das Feld „Artikulation/Aussprache“ folgende Aussagen: „artikulierten Satzmuster sind aber einfach“, „leise“, „nasal“, „spricht ... undeutlich“, „verständlicher Ausdruck“, „verständlich ausdrücken“, „deutlich und verständlich“, „Verschlucken von Lauten“, Aussprache „verwaschen“, Artikulation „unauffällig“, „spricht verständlich“, teilweise „erzählt verständlich“, „liest sehr stockend“, „Aussprache aller deutschen Laute“. Hierbei sind Begriffe wie „verständlich“, „(un-)deutlich“ und „Verschlucken von Lauten“ zentral in der Verwendung. Der Begriff „Ausdruck“ umfasst folgende Aspekte: „vollständigen Satz“, „unvollständigen Sätze“, „erzählt zusammenhängend und verständlich“, „kleinkindhaft“, „rudimentären Zwei-Wort-Sätzen“, „Ein-Wort-Sätzen“, „Zwei- bis Dreiwort-sätzen“. Dabei werden folgende Beschreibungen häufig verwendet: Ein-, Zwei- oder Dreiwortsätze; vollständig/ unvollständig.

In der Subkategorie „Wortschatz“ werden folgende Aspekte genannt: „Wortfindungsstörungen“, „geringen Wortschatzes“, „stark eingeschränkten Wortschatz“, „aktiver und passiver Wortschatz“, „keine Weiterentwicklung“, „bekannte Wörter“, „Wortschatz zu gering“, „verfügt über einen altersgemäßen Wortschatz“, „altersgemäßen Wortschatz“, „Sprachschatzerweiterung“, „Erlernen neuer Wörter“, „Auffälligkeiten im Bereich des Wortschatzes“, „Wortschatz erweitern“, „grundlegende Wortschatz“, „Probleme mit Begriffen, die im Wortschatztest ... abgefragt werden“, „altersangemessenen aktiven und passiven Wortschatz“. Hierbei sind wesentliche Begriffe „aktiver und passiver Wortschatz“, „altersgemäß“ und „Auffälligkeiten“.

In der Kategorie „Grammatik“ werden folgende Inhalte behandelt: „Syntax“, „fehlender grammatischer Strukturen“, „spricht nicht grammatikalisch korrekt“, „Satzbau“, „Dysgrammatismus in allen Bereichen“, „einfache kurze Sätze mit vielen Grammatikfehlern“, „spricht grammatikalisch korrekt und in vollständigen Sätzen“, „altersentsprechenden Satzstrukturen und macht keine gravierenden Fehler“, „grammatisch richtig“, „Schwierigkeiten in den Bereichen Rechtschreibung, Satzbau und Grammatik“, „grammatikalischen Schwierigkeiten“, „Unterschied zwischen Präsens und Präteritum scheint noch nicht verinnerlicht zu sein“, „benennt die bestimmten und unbestimmten Artikel von Nomen mit Unterstützung. Schwache Verben kann sie nur mit Unterstützung konjugieren“, „Grammatik ist fehlerhaft“. In der Kategorie werden Beschreibungen

wie „vollständige Sätze“, „grammatisch korrekt/fehlerhaft“ und auch genauere Beschreibungen zu der Verwendung einzelner grammatikalischer Teilaspekte häufig verwendet.

Innerhalb der Kategorie „Sprachliche Entwicklung“ sind folgende Inhalte anzutreffen: „Sprachentwicklung“, „Sprachentwicklungsstörung“, „Sprachentwicklung sehr unauffällig“, „langsamer“, „unauffällig“, „ist nicht altersangemessen“, „verzögerte Sprachentwicklung“, „Sprachentwicklungsverzögerung“. Dabei sind Begriffe wie „langsam“ und „unauffällig“ zentral.

Kategorie „Lesekompetenz“

In der zweiten Hauptkategorie „Lesekompetenz“ werden Aspekte wie „Leseverständnis“, „Lautsynthese“, „Silbenkenntnis“ und „Buchstabenkenntnis“ thematisiert.

Innerhalb der Kategorie „Leseverständnis“ wurden folgende Aussagen gemacht: „fehlerfrei vorlesen“, „sinnentnehmend lesen“, „Kerninformationen entnehmen“, „Sinnentnehmendes Lesen und Schreiben fördern zu Automatisierung“, „Lesestörung“, „Wort-, Satz- und Textverständnis“, „einfache Wörter und kurze Sätze“, „kann einfachen Texten Informationen entnehmen“, „kann einfache Texte sinnerfassend betont vortragen“, „kann keine simplen, inhaltlichen Verständnisfragen zu einem Text beantworten“, „sinnerfassend“, „Texten sinnentnehmend Informationen zu entnehmen“, „Texte erliest er mit Hilfestellungen, den Inhalt kann er oft nicht verstehen“. In der Kategorie werden Beschreibungen wie „Sinnentnahme“, „Informationen entnehmen“ und „Textverständnis“ häufig verwendet.

Die Kategorie „Lautsynthese“ zeigt vor allem folgende Inhalte: „kann Laute sicher unterscheiden und Buchstaben zuordnen“, „kann Laute zusammenziehen“, „Laut-Synthese gelingt nicht immer. So vergisst er teilweise Buchstaben oder Endungen“, „Zusammenschleifen der Laute“, „die Laute miteinander zu verbinden“, „die Buchstaben zu einem Wort zu verbinden“, „kann weitgehend lautgetreue Silben lesen und zu kurzen Wörtern zusammenschleifen“, „Synthese von Buchstaben nicht gelingt“. Hierbei sind Begriffe wie „Laute unterscheiden“ und „Laute zusammenziehen“, „Laute zusammenschleifen“ und „Laute verbinden“ zentral.

In der Subkategorie „Silbenkenntnis“ werden folgende Aspekte genannt: „Zusammenbauen“ von zwei einzelnen Silben zu Wörtern gelang ebenfalls mühelos“, „kann Silben nicht zu einem Wort zusammenziehen“, „Wörter in Silben zu zerlegen“, „Übungen zu Silben“, „Wörter in Silben zergliedern“, „ohne Unterstützung von Silbenbögen bzw. Silbenschrift“, „Benennung der Silbenanzahl“. Dabei wird der Fokus auf das Zusammenziehen von Silben und die Silbenzerlegung gelegt.

Die Kategorie „Buchstabenkenntnis“ umfasst die Aussagen: „korrekte Benutzung aller Buchstaben ist noch nicht immer ganz sicher“, „kann alle Buchstaben aus dem Gedächtnis schreiben“, „Buchstabenerkennung“, „kannte die eingeführten Buchstaben“, „kennt alle Laute und Buchstaben“, „vergisst er teilweise Buchstaben oder Endungen von Wörtern“, „er verwechselte noch oft ähnlich aussehende Buchstaben“, „Die Laut-Buchstaben-Zuordnung gelernter Buchstaben ist noch nicht gesichert“, „Buchstaben und ihre Verlautung müssen stetig wiederholt werden, damit er sie sich merken kann“, „schreibt erlernte Buchstaben nicht immer in Bewegungsrichtung und formklar“, „vertauscht ... verbal mehrmals den Buchstaben b und d und andersherum“, „wenige Buchstaben erkennen und benennen“, „bereits geübte Buchstaben vergisst sie sehr schnell wieder“, „hat Mühe, die Buchstaben mit den entsprechenden Lauten zu speichern“, „vertauscht einige Buchstaben und rät dann den Laut/Buchstaben“. Dabei sind Aussagen zu dem Erkennen von Buchstaben, dem Verwechseln von Buchstaben und der Buchstaben-Laut-Zuordnung zentral.

Kategorie „Schreibkompetenz“

Die dritte Hauptkategorie „Schreibkompetenz“ wird mithilfe von fünf Unterkategorien umschrieben. Diese Subkategorien umfassen: „Lautgetreues Schreiben“, „Abschreibekompetenz“, „Verfassen eigener Sätze/Texte“, „Schriftbild“ und „Rechtschreibung“. Außerdem wird die Unterkategorie „Rechtschreibung“ nochmal in zwei weitere Subkategorien differenziert: „Groß- und Kleinschreibung“ und „Rechtschreibstrategien“.

Die Kategorie „Lautgetreues Schreiben“ umfasst Begriffe wie: „Lauttreue Wörter verschriftet“, „überwiegend lautgetreuen Wörtern“, „schreibt einfache, lautgetreue Wörter auf“, „schrieb lautgetreu“, „lautgetreue Verschriftlichung“, „Das Verschriftlichen lautorientierter Wörter bereitet ihm weiterhin noch große Probleme“, „lautgetreues Schreiben gelang ihm nur ansatzweise“, „das lautgetreue Verfassen von Wörtern“, „das lautgetreue Schreiben ist nur in einfacher Form möglich“. Hierbei sind besonders Aussagen wie „das lautgetreue Schreiben“ und „das Verfassen von lautgetreuen Wörtern“ sowie „Probleme in der lautgetreuen Schreibung“ bedeutend.

Die Unterkategorie „Abschreibekompetenz“ behandelt vorwiegend folgende Aspekte: „nutzt Abschreibetechniken unter Anleitung und schreibt bekannte Texte mit überwiegend lautgetreuen Wörtern und wenigen Fehlern ab“, „Text weist viele Fehler auf“, „konnte Text abschreiben“, „nutzt Abschreibetechniken“, „Er ist in der Lage, Wörter und Sätze mit einigen Fehlern nach Vorlage abzuschreiben“, „Das Abschreiben von Texten gelingt sauber, jedoch nicht fehlerfrei“, „Abschreiben gelingt, wenn er klare Vorlage hat“, „Es scheint, als ob sie die Buchstaben eher abmalt“. Dabei wird ein besonderer Fokus auf Abschreibetechniken, klare Vorgaben und Fehler gelegt.

In der Kategorie „Verfassen eigener Sätze/Texte“ werden folgende Inhalte benannt: „verfasst schriftlich sehr kurze und knappe Texte“, „benötigt noch intensive Übung und weitere Anleitung, um eigene Texte folgerichtig und strukturiert aufzuschreiben“, „schreibt kurze eigene Texte und achtet dabei auf Wortgrenzen“, „schreibt erste kleine Sätze“, „Ein eigenständiges Formulieren von Texten unter Berücksichtigung der Rechtschreibregeln stellt für ihn eine Überforderung dar“, „eigene Sätze kann sie nicht formulieren“, „schreibt gerne eigene Sätze“, „Verfassen freier Texte fällt schwer“, „benötigt viel Unterstützung“, „Herausforderung“. Dabei sind Begriffe zur Beschreibung der Länge der Texte, der Fähigkeit, eigene Sätze/Texte zu formulieren, und der benötigten Unterstützung zentral.

Innerhalb der Kategorie „Schriftbild“ wurden folgende Aussagen gemacht: „Die Abschrift wirkt zudem sehr unsauber und weist viele Fehler auf“, „Sätzen besonders schön abschreiben“, „sauberes Ergebnis mit regelmäßigem Schriftbild“, „schöne Schrift“, „feinmotorischen Anforderungen“, „ordentliches Schriftbild“, „Das Abschreiben von Texten gelingt sauber“, „unregelmäßige Schriftbild dabei auffällig“, „schlecht leserlich“, „leserliches Schriftbild“, „Schreiben auf Lineatur“, „deutliches Schriftbild“, „Ihr Schriftbild ist sehr großformatig, obwohl sie nach Vorlage die Lineatur einzuhalten weiß“, „ungleichmäßig“. Hier sind Aussagen zentral, die das Aussehen des Schriftbildes beschreiben und die Regelmäßigkeit bzw. die Fähigkeit, auf der Lineatur zu schreiben, darstellen.

Die Kategorie „Rechtschreibung“ wird mittels zweier Subkategorien beschrieben. Dabei werden in der Subkategorie „Groß- und Kleinschreibung“ Inhalte beschrieben wie: „schreibt mit einer hohen Fehleranzahl nach Orthografie und Großschreibung“, „Großschreibung an Satzanfängen“, „Ihre Groß- und Kleinschreibung ist nicht gefestigt, auch schreibt sie Satzanfänge meist klein“, „achtet nicht auf die Groß- und Kleinschreibung“, „Die rechtschreiblichen Regeln zur Groß- und Kleinschreibung hat er kennengelernt“, „noch nicht sicher anwenden“, „benutzt er anfangs nur Großbuchstaben“, „benutzt mal Groß- und Kleinbuchstaben in der Schreibung, meist eine Mischform“. Dabei wird der Fokus auf die Nichtbeachtung von Groß- und Kleinschreibung, unter anderem auch im Hinblick auf Satzanfänge, gelegt. Die Subkategorie „Rechtschreibstrategien“ behandelt folgende Aspekte: „Rechtschreibmuster und erlernte Regelungen“, „wendet er bereits erlernte Rechtschreibregeln noch nicht an“, „geübte Rechtschreibstrategien versteht er nicht“, „größere Schwierigkeiten, die besprochenen Regeln anzuwenden (z. B. Unterscheidung von Wortarten, Nutzung von Pronomen, Bildung unterschiedlicher Zeitformen)“, „wendet Rechtschreibmuster an“, „Die erarbeiteten Rechtschreibregeln müssen immer wieder anhand von Beispielsätzen mit Hilfe der erlernten Rechtschreibstrategien (Schwingen, Verlängern, Ableiten, Merken) geübt werden“, „Defizite in Rechtschreibung“, „Es

liegt eine starke Förderbedürftigkeit der Rechtschreibung vor“, „Alle Rechtschreibstrategien sollten weiter gefördert und erweitert werden, damit sich Rechtschreibleistungen verbessern“. Hierbei werden besonders Rechtschreiberegeln erwähnt sowie die Verwendung von Rechtschreibstrategien. Vereinzelt werden dabei Rechtschreibstrategien aufgeführt.

Quantitative Auswertung

Bei der Auswertung der Häufigkeit der genannten Kodierungen wird systematisch vorgegangen, indem die zuvor beschriebenen Kategorien der sprachlichen Entwicklung hierarchisch beschrieben werden. Um einen Überblick über die absolute und die relative Häufigkeit der Kategorien zu erhalten, wird jeweils miteinander verglichen, welche Unterkategorie wie oft und in wie vielen Gutachten insgesamt genannt wurde.

Quantitative Auswertung „Sprachkompetenz“

Die Kategorie „Sprachkompetenz“ wurde in allen vorliegenden Gutachten insgesamt 292-mal aufgeführt. Dieser Wert ergibt sich aus den Unterkategorien, die zur differenzierten Beschreibung der Sprachkompetenz in den Gutachten verwendet wurden. Die Unterkategorie „Wortschatz“ wurde in sämtlichen Gutachten insgesamt 101-mal erwähnt und ist somit die am häufigsten auftretende Unterkategorie. Trotz ihrer häufigen Erwähnung wird diese Kategorie jedoch lediglich in 36,04 % der insgesamt 108 Gutachten ausführlich behandelt.

Die Kategorie „Artikulation/Ausdruck/Aussprache“ wird insgesamt 63-mal in den Gutachten erwähnt, jedoch findet sie lediglich in 27,93 % der untersuchten 108 Gutachten Verwendung.

Die Unterkategorie „Grammatik“ nimmt den dritten Platz in Bezug auf die absolute Häufigkeit ein und wird insgesamt 53-mal genannt. Darüber hinaus taucht diese Kategorie in 26 der analysierten Gutachten auf, was 23,42 % entspricht.

Die „Sprachverständnis“-Kategorie wird in allen Gutachten insgesamt 48-mal erwähnt und findet sich in 20,72 % der 108 untersuchten Gutachten wieder.

Schließlich steht die Kategorie „Sprachliche Entwicklung“ mit insgesamt 27 absoluten Nennungen und einer Präsenz in 15 der analysierten Gutachten (13,51 %) an letzter Stelle in Bezug auf die Häufigkeit der Erwähnungen. (s. Abb. 7)

Quantitative Auswertung „Lesekompetenz“

Die Hauptkategorie der „Lesekompetenz“ gliedert sich in vier Unterkategorien. Die am häufigsten erwähnte Unterkategorie ist das „Leseverständnis“, das insgesamt 106-mal benannt wurde. Diese Kategorie wird zudem in den meisten der 108 untersuchten Gutachten verwendet und findet sich in 50,45 % aller Gutachten wieder.

Abbildung 7: Quantitative Auswertung „Sprachkompetenz“

Sprachkompetenz						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Sprachverständnis	48	43,24 %	4	23	20,72 %	4
Artikulation/Ausdruck/Aussprache	63	56,76 %	2	31	27,93 %	2
Wortschatz	101	90,99 %	1	40	36,04 %	1
Grammatik	53	47,75 %	3	26	23,42 %	3
Sprachliche Entwicklung	27	24,32 %	5	15	13,51 %	5

Abbildung 8: Quantitative Auswertung „Lesekompetenz“

Lesekompetenz						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Leseverständnis	106	95,50 %	1	56	50,45 %	1
Lautsynthese	21	18,92 %	4	13	11,71 %	4
Silbenkenntnis	27	24,32 %	3	16	14,41 %	3
Buchstabenkenntnis	47	42,34 %	2	22	19,82 %	2

Abbildung 9: Quantitative Auswertung der Unterkategorie „Rechtschreibung“

Rechtschreibung						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Groß- und Kleinschreibung	21	18,92 %	2	12	10,81 %	2
Rechtschreibstrategien	30	27,03 %	1	14	12,61 %	1

Die zweithäufigste Unterkategorie zur Beschreibung der Lesekompetenz ist „Buchstabenkenntnis“, die insgesamt 47-mal erwähnt wurde. Dabei findet sich diese Kategorie in 22 Gutachten (19,82 %) wieder.

Die Unterkategorie „Silbenkenntnis“ wurde insgesamt 27-mal beschrieben und in 16 der analysierten Gutachten (14,41 %) erwähnt.

Die am seltensten genannte Unterkategorie ist „Lautsynthese“ mit insgesamt 21 Nennungen. Diese Unterkategorie ist in 13 der untersuchten Gutachten (11,71 %) vertreten. (s. Abb. 8)

Quantitative Auswertung „Schreibkompetenz“

Die Kategorie der „Schreibkompetenz“ setzt sich aus fünf Unterkategorien zusammen. Innerhalb dieser Kategorie

wird die am häufigsten genannte Unterkategorie, nämlich „Rechtschreibung“, nochmals in zwei Subkategorien unterteilt. Insgesamt wird die „Rechtschreibung“ 52-mal in den analysierten Dokumenten erwähnt und in 26 der Gutachten (25,23 %) ausführlich beschrieben. Diese Häufigkeit ergibt sich aus der Kombination der beiden Subkategorien, nämlich „Rechtschreibstrategien“ und „Groß- und Kleinschreibung“.

Die Subkategorie „Rechtschreibstrategien“ wird insgesamt 20-mal in den Gutachten aufgeführt und findet sich in 14 dieser Dokumente wieder. Die Subkategorie „Groß- und Kleinschreibung“ wird 21-mal beschrieben und ist in zwölf der analysierten Gutachten präsent. (s. Abb. 9)

Abbildung 10: Quantitative Auswertung „Schreibkompetenz“

Schreibkompetenz						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Rechtschreibung	52	48,65%	1	26	25,23%	1
Lautgetreues Schreiben	29	26,13%	3	19	17,12%	4
Abschreibkompetenz	28	25,23%	4	15	13,51%	5
Verfassen eigener Sätze/Texte	27	24,32%	5	21	18,92%	2
Schriftbild	31	27,93%	2	20	18,52%	3

Die weiteren Unterkategorien weisen Unterschiede sowohl in ihren absoluten als auch in ihren relativen Häufigkeiten auf. Im Folgenden werden zunächst die absoluten Häufigkeiten dargestellt. Die am zweithäufigsten genannte Unterkategorie ist das „Schriftbild“, die insgesamt 31-mal erwähnt wurde. Darauf folgt das „Lautgetreue Schreiben“ mit 29 Erwähnungen. Die Unterkategorie „Abschreibkompetenzen“ belegt den vierten Platz in Bezug auf die absolute Häufigkeit, wobei sie in allen Gutachten 28-mal genannt wurde. Am seltensten wird die Unterkategorie „Verfassen eigener Sätze/Texte“ mit insgesamt 27 Nennungen erwähnt.

Die relativen Häufigkeiten zeigen eine unterschiedliche Reihenfolge für diese Unterkategorien. Die Unterkategorie „Verfassen eigener Sätze/Texte“ wird in 18,92 % aller analysierten Gutachten erwähnt, gefolgt von der Beschreibung des „Schriftbilds“, das in 18,52 % der Gutachten auftaucht. Das „Lautgetreue Schreiben“ wird in 17,12 % der Gutachten erwähnt, während die „Abschreibkompetenz“ in 13,51 % der Gutachten genannt wird. (s. Abb. 10)

Verwendete standardisierte Testverfahren zur Beschreibung der sprachlichen Kompetenzentwicklung

Im Folgenden wird die in den vorliegenden Gutachten verwendete Diagnostik zur Bewertung der schriftsprachlichen Kompetenzentwicklung analysiert. Dabei erfolgt eine Differenzierung zwischen den Kompetenzbereichen „Sprache“, „Lesen“ und „Schreiben“.

Zur Überprüfung der „Sprachkompetenz“ wurden vier normierte Diagnostikinstrumente identifiziert. Der „Sprachstandserhebungstest (SET)“ (Petermann, 2018) wurde zweimal verwendet, einmal in Detmold und einmal in Münster. Das „Screening der kindlichen Sprachentwicklung (SCREENIKS)“ (Wagner, 2014) wurde einmal in Detmold eingesetzt. In der Bezirksregierung Düsseldorf wurde die „PDSS“ (Kauschke et al., 2022) einmal eingesetzt, wobei zusätzlich das Diagnostikinstrument „Delfin“ (Fried et al., 2009) Verwendung fand. In Münster wurde

außerdem einmal ein informelles Verfahren, der „Duisburger Sprachstandstest (DST)“ (Pietsch et al., 2014, zit. nach Syring, 2021), genutzt.

Abbildung 11: Verwendete Testverfahren „Sprachkompetenz“

Normierte Testverfahren	Häufigkeit
SET	2
SCREENIKS	1
PDSS	1
Delfin	1
Informelle Testverfahren	Häufigkeit
DST	1

Für die Überprüfung der „Lesekompetenz“ kamen fünf normierte Testverfahren zum Einsatz. Der „ELFE II“-Test (Lenhard et al., 2022) wurde insgesamt elfmal verwendet, dreimal in Arnberg, viermal in Detmold, dreimal in Münster und einmal in Düsseldorf. In Arnberg wurde außerdem einmal das „Salzburger Lese-Screening (SLS)“ (Mayringer & Wimmer, 2014) verwendet. Die „Würzburger Leise Leseprobe (WLLP-R)“ (Schneider et al., 2011) kam einmal in Detmold zum Einsatz. In Münster wurden jeweils einmal die „Diagnostischen Bilderlisten (DBL)“ (Dummer-Smoch, 2022) und der „Potsdamer Lesetest (PLT)“ (Schnitzler & Scheerer-Neumann, 2021) verwendet. Zusätzlich wurde zur Überprüfung der Lesekompetenz in Düsseldorf und Arnberg einmal ein informelles Verfahren genutzt, nämlich der „Stolperwörter-Lesetest (STOLLE)“ nach Wilfried Metze (Brügelmann, 2003).

Abbildung 12: Verwendete Testverfahren „Lesekompetenz“

Normierte Testverfahren	Häufigkeit
ELFE II	11
SLS	1
WLLP-R	1
DBL	1
PLT	1
Informelle Testverfahren	Häufigkeit
STOLLE	2

Für die Überprüfung der „Schreibkompetenz“ wurden drei normierte Testverfahren und zwei informelle Verfahren eingesetzt. Ein informelles Verfahren war die „Alfons Diagnostik Deutsch“ (Flierl et al., 2011), die einmal in Detmold verwendet wurde. Ebenso wurde „MuSE-Pro“ (Berg, 2020) einmal in Düsseldorf genutzt. Der normierte Test „Deutscher Rechtschreibtest für fünfte und sechste Klassen (DERET 5-6+)“ (Méndez et al., 2015) kam einmal in Düsseldorf zum Einsatz. Das am zweithäufigsten genutzte normierte Testverfahren war der „Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT II)“ (Moll & Landerl, 2014), der insgesamt viermal verwendet wurde, einmal in Düsseldorf, einmal in Köln und zweimal in Arnsberg. Die „Hamburger Schreib-Probe (HSP)“ (May et al., 2023) wurde am häufigsten genutzt, insgesamt 28-mal in den Gutachten, und zwar achtmal in Düsseldorf, sechsmal in Detmold, fünfmal in Arnsberg, fünfmal in Münster und viermal in Köln.

Abbildung 13: Verwendete Testverfahren „Schreibkompetenz“

Normierte Testverfahren	Häufigkeit
HSP	28
SLRT II	4
DERET	1
Informelle Testverfahren	Häufigkeit
Alfons Diagnostik Deutsch	1
MuSE-Pro	1

Datenlücken

Die vorliegenden Gutachten zur schriftsprachlichen Entwicklung von Kindern bieten zwar wertvolle Einblicke, jedoch werden in verschiedenen entscheidenden Bereichen Datenlücken deutlich. Um eine umfassendere und

präzisere Beurteilung dieser Situation vornehmen zu können, bedarf es einer gezielten Untersuchung und einer Ergänzung der fehlenden Informationen.

Datenlücken „Sprachkompetenz“

Eine stärkere Unterscheidung zwischen rezeptiver und produktiver Sprachkompetenz ist erforderlich, um ein umfassenderes Bild von den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu erhalten. Die bisherigen Daten bieten nur begrenzte Einblicke in diese wichtige Differenzierung.

Datenlücken „Lesekompetenz“

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt, der in den vorliegenden Gutachten zur schriftsprachlichen Entwicklung von Kindern vernachlässigt wird, ist die Leseflüssigkeit. Diese stellt einen bedeutenden Bereich in der Entwicklung der Lesekompetenz dar. Die bisherigen Daten bieten zwar Einblicke in das Leseverständnis der Kinder, jedoch fehlt eine umfassende Untersuchung der Leseflüssigkeit. Es ist von entscheidender Bedeutung zu ermitteln, wie flüssig und mühelos die Kinder Texte lesen können, da dies einen wichtigen Indikator für ihre Leseeffizienz darstellt. Eine ausführlichere Analyse der Leseflüssigkeit ist daher unerlässlich, um eine ganzheitliche Beurteilung der Leseentwicklung der Kinder vornehmen zu können (Lenhard, 2019; Mayringer & Wimmer, 2014).

Datenlücken „Rechtschreibkompetenz“

Bei der Analyse der Rechtschreibstrategien der Kinder sollten im ersten Schritt genaue Differenzierungen vorgenommen werden. Dies umfassten die Identifikation und Dokumentation der spezifischen Rechtschreibstrategien, die von den Kindern angewendet werden, wie beispielsweise Verlängerung oder Ableitung. Diese Informationen sind von grundlegender Bedeutung, um eine gezielte pädagogische Entscheidung hinsichtlich der schriftsprachlichen Kompetenzen treffen zu können (Sommer-Stumpfenhorst, 2020; Brezing et al., 2022).

Ebenso ist es unerlässlich, die Groß- und Kleinschreibung genauer zu betrachten. Die bisherigen Gutachten beschränken sich darauf, ob die Kinder die Groß- und Kleinschreibung beherrschen oder nicht. Eine umfassendere Analyse sollte jedoch die Kenntnis von Rechtschreibregeln und die Fähigkeit zur Anwendung dieser Regeln in unterschiedlichen Kontexten einschließen (Augst & Dehn, 1998; Bredel & Röber, 2015).

Die Verwendung von Interpunktion bei der Rechtschreibung sollte ebenfalls genauer betrachtet werden, um festzustellen, ob die Kinder die Regeln für die korrekte Verwendung von Satzzeichen verstehen und anwenden können (Bredel & Röber, 2015; Nottbusch & Jonischkait, 2015).

Zuletzt ist die Beschreibung des Schriftbilds der Kinder von erheblicher Bedeutung. Allerdings wird dieser Aspekt

oft nur oberflächlich behandelt. Eine detailliertere Erfassung des Schriftbilds sollte nicht nur das äußere Erscheinungsbild, sondern auch die fein- und grobmotorischen Fähigkeiten der Kinder berücksichtigen (Sommer-Stumpfenhorst, 2020; Nottbusch & Jonischkait, 2015).

Des Weiteren fehlen in allen drei Kompetenzbereichen detaillierte Informationen zu den Laut-Buchstaben-Verbindungen in den vorliegenden Gutachten. Diese Verbindungen sind von grundlegender Bedeutung für den Schriftspracherwerb. Es ist notwendig zu erläutern, wie gut die Kinder verschiedene Buchstaben und Laute erkennen und miteinander verknüpfen können, um ihre schriftsprachliche Entwicklung angemessen zu bewerten (Valtin & Sasse, 2020, Klicpera et al., 2010).

Insgesamt verdeutlichen diese Datenlücken die Notwendigkeit einer gründlicheren und präziseren Erfassung der schriftsprachlichen Entwicklung von Kindern, um empirisch belegte und wissenschaftlich fundierte Entscheidungen über die schriftsprachlichen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler treffen zu können.

In der vorliegenden Analyse wurde im vorherigen Abschnitt die Verwendung standardisierter Testverfahren zur Beurteilung der schriftsprachlichen Entwicklung eingehend untersucht. Es wurde festgestellt, dass der Großteil der dokumentierten Fortschritte in schriftsprachlichen Fähigkeiten auf Beobachtungen im schulischen Unterricht sowie auf schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler basiert. Dabei wurde versäumt, zuverlässige und validierte Testverfahren in die Bewertungsprozesse einzubeziehen.

Diese Befunde legen nahe, dass die vorgenommenen Einschätzungen und Bewertungen bezüglich der schriftsprachlichen Entwicklung in den vorliegenden Gutachten eventuell ein geringeres Maß an Objektivität und Vergleichbarkeit aufweisen könnten. Dies resultiert aus der Abwesenheit von Daten, die auf standardisierten Testverfahren basieren, die als anerkannte Maßstäbe für eine umfassende und vergleichbare Beurteilung der schriftsprachlichen Kompetenzentwicklung dienen (Bundschuh & Winkler, 2019; Gebhardt et al., 2022).

Interpretation der Ergebnisse

Im Rahmen des Vergleichs der Häufigkeiten und Nennungen aller analysierten Haupt- und Unterkategorien im Kontext schriftsprachlicher Kompetenzen steht die Kategorisierung von „Sprachkompetenz“, „Lesekompetenz“ und „Schreibkompetenz“ im Vordergrund und diese wurden hinsichtlich ihrer Verwendung und signifikanten Bedeutung in den Gutachten untersucht.

Die Hauptkategorie „Sprachkompetenz“ manifestiert sich als am häufigsten innerhalb der Gutachten identifizierte Kategorie mit insgesamt 292 Erwähnungen. Dieses auffäl-

lige Vorkommen deutet auf ihre bedeutende Position innerhalb des verwendeten Kategoriensystems hin und betont ihre zentrale Rolle bei der Beschreibung von schriftsprachlichen Kompetenzen im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen. Dies steht in Übereinstimmung mit den curricularen Vorgaben.

Die Kategorie „Lesekompetenz“ belegt den zweiten Platz mit 201 Erwähnungen in sämtlichen Gutachten. Es ist bemerkenswert, dass die Unterkategorie „Leseverständnis“ sowohl in absoluter als auch in relativer Hinsicht am häufigsten genannt wird im Vergleich zu allen Haupt- und Subkategorien. Dies unterstreicht ihre herausragende Relevanz bei der Ermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen, was sowohl empirisch als auch curricular gestützt ist. Allerdings wird die „Leseeflüssigkeit“ in den Gutachten nicht erörtert, obwohl sie empirisch als bedeutende Kompetenz im Verlauf der schriftsprachlichen Entwicklung nachgewiesen ist. Dies stellt eine wichtige Lücke in der Darstellung von Schriftsprachkompetenzen dar und sollte im Zusammenhang mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen eine bedeutende Rolle in den Gutachten einnehmen.

Die Kategorie „Schreibkompetenz“ wird am seltensten in den Gutachten erwähnt (169-mal). Dabei fehlen auch einige bedeutende Kriterien, die die Schriftsprachkompetenz empirisch erfassen und darlegen (siehe Datenlücken).

Zusammenfassend zeigt sich, dass alle drei Kompetenzbereiche (Sprach-, Schreib-, und Lesekompetenz) in den Gutachten präsent sind, wenn auch in unterschiedlichem Maße. Diese Beobachtung betont die herausragende Bedeutung dieser Kompetenzbereiche bei der Beschreibung von schriftsprachlichen Fähigkeiten im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen und spiegelt sich in den verfassten Gutachten wider.

Es wird deutlich, dass bestimmte Bereiche differenzierter und auf Grundlage etablierter Entwicklungsmodelle beschrieben werden müssen. In vielen Fällen erfolgt eine übermäßig detaillierte Darstellung, während gleichzeitig wesentliche Aspekte fehlen, die die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gemäß schriftsprachlicher Entwicklungsmodelle abbilden.

Eine herausfordernde Thematik, die sich aus dieser Analyse ergibt, ist die geringe Anzahl standardisierter und normierter Testverfahren, die in den Gutachten Verwendung finden. Bemerkenswert ist, dass für die am häufigsten innerhalb der Analyse festgehaltene Kategorie „Sprachkompetenz“ lediglich in 4,63% der Fälle standardisierte Testverfahren eingesetzt wurden. Für die Kategorie „Lesekompetenz“ wurden in 13,89% der Gutachten normierte Testverfahren verwendet, während dies für die Kategorie „Schreibkompetenz“ in 30,56% der Fälle zutrifft.

Interessanterweise wird die Kategorie „Schreibkompetenz“ am seltensten behandelt, jedoch scheint sie am häufigsten mithilfe von standardisierten Tests überprüft zu werden.

Dies wirft Fragen zur Qualität der Nennungen der Kriterien in den Gutachten auf, da die meisten dieser Kriterien auf Unterrichtsbeobachtungen und Aussagen der Lehrkräfte basieren. Das könnte zu subjektiven Einschätzungen führen, die möglicherweise nicht an den Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs orientiert sind. Dies legt nahe, dass eine präzisere Überprüfung und Normierung der Bewertungskriterien erforderlich sind, um objektivere und zuverlässigere Ergebnisse zu erzielen.

Die Darstellung schriftsprachlicher Fähigkeiten hat erhebliche Auswirkungen auf die Empfehlungen im Kontext des Förderbereichs Lernen gemäß § 4 (2) der Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF). Viele der vorliegenden Gutachten nutzen eine umfassende Beschreibung schriftsprachlicher Kompetenzen, um die Lern- und Leistungsschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu erfassen. Dies unterstreicht die zentrale Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten innerhalb der analysierten Gutachten.

Ein Vergleich dieser Beschreibungen mit den gesetzlichen Vorgaben der Lehrpläne, der AO-SF und den Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK) verdeutlicht zudem, dass die Darstellungen schriftsprachlicher Kompetenzen weitgehend mit den normativen Anforderungen im Kontext des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen konform gehen. Dennoch gibt es Bereiche, die in den Gutachten unzureichend berücksichtigt werden, obwohl sie nach dem aktuellen Forschungsstand in die Beschreibung schriftsprachlicher Kompetenzen einbezogen werden sollten. Dies ist von entscheidender Bedeutung, um eine präzise und standardisierte Erfassung schriftsprachlicher Kompetenzen im Hinblick auf das Lern- und Leistungsverhalten zu gewährleisten (Bundschuh & Winkler, 2019; Heimlich et al., 2016; Valtin & Sasse, 2020)

3.2.3 Mathematische Entwicklung

Beschreibung der Kategorien für die mathematische Entwicklung

Im nachfolgenden Abschnitt werden die deduktiv-induktiv erstellten Kategorien näher erläutert. Dabei werden bedeutsame Zitate herangezogen, um die Kategorien zu untermauern und deren Relevanz im Kontext der vorliegenden Untersuchung zu verdeutlichen. Dieser Ansatz ermöglicht es, die entwickelten Kategorien auf eine solide theoretische Grundlage zu stellen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse zu veranschaulichen.

Kategorie „Nennung mit mathematischem Bezug innerhalb der Kernelemente des Gutachtens“

Die Kategorie „Nennung mit mathematischem Bezug innerhalb der Kernelemente des Gutachtens“ umfasst die grundlegenden Elemente, die im Rahmen des AO-SF-Verfahrens beigefügt werden. Diese grundlegenden Aspekte sind folglich in sämtlichen 108 Gutachten vorhanden und erstrecken sich über den gesamten Verlauf der Gutachten. Die Unterkategorie „Anlass der Untersuchung“ findet sich überwiegend auf den ersten Seiten der Gutachten unter der Überschrift „Anlass“ wieder. Hierbei wird der Grund für die Durchführung der Untersuchung des vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt dargelegt. In diesem Teil der Gutachten erfolgt eine Zusammenfassung der Ursachen, warum das Feststellungsverfahren initiiert wurde, basierend auf einer kurzen Darstellung der schulischen Leistungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler. Hier sind Schlüsselbegriffe wie „Leistungsdefizit“, „Lernrückstände“, „Lern- und Leistungsdefizite“ sowie „nicht ausreichende Leistungen“ vorherrschend. Diese Begriffe werden stets in Verbindung mit Erwähnungen des Bereichs „Mathematik“ verwendet.

Die Unterkategorie „Begründung der Entscheidung“ befindet sich hingegen überwiegend am Ende der Gutachten. Die dominierenden Begriffe innerhalb dieser Unterkategorie sind „erhebliche Rückstände“, „vordringlicher Förderbedarf“, „Leistungsstand entspricht nicht den Anforderungen“ sowie „deutliche Auffälligkeiten“. Innerhalb der „Begründung der Entscheidung“ erläutern die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung die Gründe, die zur Festlegung ihrer Empfehlung hinsichtlich der Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen geführt haben.

„Zeugnisnoten“ umfasst lediglich die Benennung der Note, wie „mangelhaft“, „ausreichend“, „ungenügend“ und „befriedigend“.

Kategorie „Leistungsstand“

Die Kategorie „Leistungsstand“ erscheint durchgängig in sämtlichen Gutachten und in verschiedenen Abschnitten. Häufig zitierte Textstellen sind „Zeigt bei den schulischen Leistungen deutliche Rückstände in ...“, „Hat insgesamt umfassende Schwierigkeiten beim ...“, „Leistungen entsprechen in Mathematik nicht den Anforderungen der Klassenstufe ...“, „zeigt in allen Bereichen der Kernfächer (Mathematik), im Vergleich zur Altersgruppe, große Rückstände und Leistungsdefizite“, „befindet sich in der Lernentwicklung auf dem Stand ...“, „beherrscht Basiskompetenzen in Mathematik noch nicht in ausreichendem Maße“, „erreichte nach 4 Schuljahren nicht die Mindestanforderungen in Mathematik der dritten Klasse“, „zeigt zunehmend Schwierigkeiten, den Anforderungen der Klasse 3 gerecht zu werden“, „Mit ihren/seinen Leistungen erfüllt er/sie knapp die Anforderungen des ersten Schuljahres“.

„... kann im Fach Mathematik nicht die Anforderungen der Klasse 5 erfüllen“ sowie „Konnte in den knapp zwei Schuljahren inhaltliche Kompetenz in Mathematik kaum ausbauen“.

Die Unterkategorie „Ergebnisse oder Auswertungen“ bezieht sich auf die Ergebnisse bzw. Auswertungen der durchgeführten diagnostischen Verfahren im Fach Mathematik und tritt in den Gutachten meist als Auszug aus Testverfahren auf. Beispiele hierfür sind: „Der Gesamtwert (der Testung der mathematischen Fertigkeiten) liegt weit unter dem Normbereich“, „erzielt insgesamt nur weit unterdurchschnittliche Ergebnisse in ...“, „schneidet im Test insgesamt durchschnittlich ab“, „im Gesamttest erreicht ... einen PR von ...“, „Insgesamt erzielte ... mit einem PR von ... eine sehr schwache Leistung“, „zeigt eine mindestens unterdurchschnittliche Leistung (PR = ...)“, „Dies spiegelt sich auch im Subtest ... wider“, „Die unterdurchschnittlichen Testergebnisse geben Hinweis darauf, dass ...“ sowie „hier liegen die Ergebnisse hinter dem Klassenziel zurück“. Zur assoziierten Unterkategorie „Diagnostische Befunde“ wurden folgende Termini kodiert: „Dyskalkulie“, „Rechenstörung“, „Rechenschwäche“, „Diagnose“, „diagnostiziert“, „testdiagnostisch“, „Ergebnisse“ sowie „Gesamtwert“.

Kategorie „Arithmetische Kompetenzen“

In der Kategorie „Arithmetische Kompetenzen“ werden Aspekte wie „Kopfrechnen“, „zählendes Rechnen“, „Ergänzungsaufgaben“, „Rechenstrategien“, „Rechenwege“ und „Grundrechenarten“ behandelt.

Die Kategorie „Kopfrechnen“ umfasst Inhalte wie: „Löst Kopfrechenaufgaben bis ... (Zahlenraum)“, „Zeigt beim Lösen von Kopfrechenaufgaben bis ... noch Unsicherheiten“, „Schnelles Kopfrechnen gelingt noch nicht“, „Löst Kopfrechenaufgaben schnell und sicher“, „Rechnet zügig im Kopf“, „Kopfrechnen fällt ihm/ihr schwer“, „Beherrscht das schnelle Kopfrechnen nicht sicher“, „Kopfrechenaufgaben gelingen mit wechselndem Erfolg“ und „Das Kopfrechnen im Zahlenraum bis ... gelingt noch nicht“.

Die Kategorie „Zählendes Rechnen“ umfasst Ausdrücke wie: „Rechnet noch zählend“, „Ist noch an das zählende Rechnen orientiert bzw. darauf fokussiert“, „Setzt bei Kopfrechenübungen ihre/seine Finger ein“, „Löst ... Aufgaben zählend“, „Ablösen vom zählenden Rechnen gelingt noch nicht“ oder „Rechnet weiterhin abzählend mit den Fingern“.

Innerhalb der Kategorie „Ergänzungsaufgaben“ wurden folgende Aussagen gemacht: „Schwierigkeiten bei Ergänzungsaufgaben“, „Ergänzungsaufgaben bereiten ihm/ihr noch Schwierigkeiten“, „Ergänzungsaufgaben kann er/sie noch nicht lösen“, „Ergänzungsaufgaben bereiten immer wieder Probleme“, „Ergänzungsaufgaben können noch

nicht sicher gelöst werden“ und „Beherrscht Ergänzungsaufgaben im Zahlenraum bis ...“.

Die Kategorie „Rechenstrategien“ beinhaltet die folgenden Inhalte: „nutzt keine Rechenstrategien“, „keine Anwendung von Rechenstrategien“, „gelernte Rechenstrategien müssen häufig wiederholt werden“, „Anwendung erlernter Rechenstrategien“, „hat wichtige Strategien automatisiert“, „verschiedene Rechenstrategien werden angewendet“ und „gelingt es, Aufgaben mit Hilfe von Rechenstrategien zu lösen“.

Die Kategorie „Rechenwege“ umfasst folgende Erwähnungen: „kann Rechenwege oft nicht verbalisieren“, „kann Rechenwege nicht erklären“, „umschreibt seine/ihre Rechenwege“, „hat Schwierigkeiten, neue Rechenwege nachzuvollziehen“ und „Rechenwege erklären ist ihm/ihr nicht möglich“.

Kategorie „Geometrie, Größen, Sachrechnen“

Die Kategorie „Geometrie“ innerhalb der pädagogischen Gutachten zeigt vor allem die folgenden Inhalte: „erkennt und benennt erste geometrische Grundformen“, „besitzt grundlegende geometrische Kenntnisse“, „vertraut mit geometrischen Grundformen“, „kennt geometrische Körper und ihre Eigenschaften“, „kann Dreiecke und Vierecke benennen und beschreiben“, „kann geometrische Körper zuordnen“, „erkennen von Symmetrie in Figuren“ sowie „ergänzt Figuren auf symmetrische Weise“.

Innerhalb der Kategorie „Größen“ werden die Aspekte „Geld“, „Zeit“, „Längen“ und „Größen“ erfasst. Im Bereich „Geld“ sind die folgenden Inhalte anzutreffen: „besitzt grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit Geld“, „ist in der Lage, mit Geldbeträgen umzugehen“, „versteht den sachbezogenen Umgang mit Geld“ und „kann Geldbeträge bestimmen, wechseln und zurückgeben“. Im Bereich „Längen“ werden insbesondere folgende Punkte genannt: „verfügt über grundlegende Kenntnisse im Umgang mit Längen“, „löst Aufgaben im Bereich Längen“, „benötigt Unterstützung bei Längenumrechnungen“ und „beantwortet Fragen zu Längen und Abmessungen von verschiedenen Objekten“. Im Bereich „Zeit“ sind die folgenden Treffer zu verzeichnen: „hat Schwierigkeiten im Umgang mit Zeitangaben“, „zeigt Probleme bei zeitlicher Orientierung“ und „hat Schwierigkeiten mit Zeitspannen“.

„Sachrechnen“ als dritte Kategorie bezieht sich auf Sachaufgaben und enthält Formulierungen wie: „Sachaufgaben sind eine große Herausforderung für ...“, „kann Sachaufgaben nur mit Unterstützung lösen“, „selbstständiges Lösen von Sachaufgaben ist nicht möglich“, „löst Sachaufgaben“, „zeigt auch bei Rechnungen in Sachzusammenhängen Unsicherheiten“ oder „hat geringes Verständnis für Sachaufgaben“.

Quantitative Auswertung

Nachdem die Kategorienbildung und die Zuordnung der Gutachteninhalte zu den jeweiligen Kategorien ausführlich untersucht wurden, erfolgt der nächste Schritt, bei dem der Fokus auf die quantitative Darstellung der mathematischen Kompetenzentwicklung gerichtet wird. In diesem Zusammenhang wird untersucht, wie oft die einzelnen Kategorien in den gesamten Gutachten verwendet werden. Dabei werden sowohl die absolute Häufigkeit als auch die relative Häufigkeit der Erwähnung einzelner Kategorien in den Gutachten ermittelt.

Bei der Auswertung der Häufigkeit der genannten Kodierungen wird systematisch vorgegangen, indem die zuvor beschriebenen Kategorien der mathematischen Entwicklung hierarchisch beschrieben werden. Um einen Überblick über die absolute und die relative Häufigkeit der Kategorien zu erhalten, wird jeweils miteinander verglichen, welche Unterkategorie wie oft und in wie vielen Gutachten insgesamt genannt wurde.

Quantitative Auswertung „Nennung mit mathematischem Bezug innerhalb der Kernelemente des Gutachtens“

Die Kategorie „Nennung mit mathematischem Bezug innerhalb der Kernelemente des Gutachtens“ wurde in allen 108 Gutachten insgesamt 258-mal bedient. Diese Nennungen setzen sich aus den folgenden Subcodes mit den folgenden Häufigkeiten zusammen: Im „Anlass der Untersuchung“ kam eine Nennung mit mathematischem Bezug zusammengefasst neunmal, in der „Begründung der Entscheidung“ achtmal, bei der Beschreibung in der Kategorie „Leistungsstand“ 71-mal, bei „Testergebnisse und Auswertungen“ 46-mal, bei „Förderbedarf und -empfehlung“ 64-mal und innerhalb der „Zeugnisnoten“ 60-mal vor. (s. Abb. 14)

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, kam innerhalb der „Nennung mit mathematischem Bezug innerhalb der Kernelemente des Gutachtens“ der „Leistungsstand“ mit 71 Nennungen in 47 Gutachten sowohl absolut als auch relativ

am häufigsten vor. Die Kategorie „Förderbedarf und -empfehlung“ wurde mit 64 Nennungen verteilt auf 40 Gutachten am zweithäufigsten absolut sowie relativ bedient. Mit vier Nennungen weniger belegt die Kategorie „Zeugnisnoten“ den dritten Rang der absoluten und der relativen Häufigkeit. Die Kategorie „Testergebnisse und Auswertungen“ wurde insgesamt am fünfthäufigsten absolut als auch relativ in den Gutachten bedient. Mit insgesamt neun Nennungen in neun Gutachten belegt die Kategorie „Anlass der Untersuchung“ den fünften und vorletzten Rang. Mit einer Nennung weniger bildet die Kategorie „Begründung der Entscheidung“ das Schlusslicht innerhalb der „Nennung mit mathematischem Bezug innerhalb der Kernelemente des Gutachtens“.

Quantitative Auswertung „Arithmetische Kompetenzen“

Die Kategorie „Arithmetische Kompetenzen“ wurde insgesamt 371-mal in den pädagogischen Gutachten erwähnt. Dieser Wert ergibt sich aus einer Vielzahl von Unterkategorien, die alle unter das Konzept der „arithmetischen Kompetenzen“ fallen. Da aus diesen Unterkategorien ein eigener Komplex gebildet wird, erfolgt im Folgenden eine individuelle Betrachtung der Subkategorien der „Arithmetischen Kompetenzen“.

Die Kategorie „Kopfrechnen“ wurde insgesamt 43-mal genannt, „Zählendes Rechnen“ 47-mal, „Ergänzungsaufgaben“ 42-mal, „Rechenwege“ zwölfmal, „Rechenstrategien“ 44-mal und „Grundrechenarten“ 77-mal. Da die Kategorie „Grundrechenarten“ zusätzliche Unterkategorien umfasst, wurde an dieser Stelle der Durchschnitt der Subkategorien zum besseren Häufigkeitsvergleich gebildet. Im weiteren Verlauf werden die einzelnen Subkategorien genauer untersucht.

Innerhalb der Kategorie „Arithmetische Kompetenzen“ wurde die Unterkategorie „Grundrechenarten“ sowohl absolut als auch relativ am häufigsten in den Gutachten erwähnt. Die Unterkategorie „Zählendes Rechnen“ belegt sowohl absolut als auch relativ den zweithöchsten Rang.

Abbildung 14: Grundlagen der Gutachten

Grundlagen der Gutachten						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Rechtschreibung	52	48,65%	1	26	25,23%	1
Lautgetreues Schreiben	29	26,13%	3	19	17,12%	4
Abschreibkompetenz	28	25,23%	4	15	13,51%	5
Verfassen eigener Sätze/Texte	27	24,32%	5	21	18,92%	2
Schriftbild	31	27,93%	2	20	18,52%	3

Abbildung 15: Operationsverständnis

Operationsverständnis						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Kopfrechnen	43	38,74%	4	29	26,13%	3
Zählendes Rechnen	47	42,34%	2	33	29,73%	2
Ergänzungsaufgaben	42	37,84%	5	25	22,52%	5
Rechenwege	12	10,81%	6	5	4,50%	6
Rechenstrategien	44	39,64%	3	27	24,32%	4
Grundrechenarten	77	69,37%	1	51	45,95%	1

Abbildung 16: Grundrechenarten

Grundrechenarten						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Addition	119	107,21%	1	51	45,95%	2
Subtraktion	116	104,50%	2	56	50,45%	1
Multiplikation	46	41,44%	3	31	27,93%	3
Division	27	24,32%	4	20	18,02%	4

Abbildung 17: Zahlen- und Mengenverständnis

Zahlen- und Mengenverständnis						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Umgang mit Zahlen	37	33,33%	3	27	24,32%	2
Umgang mit Mengen	24	21,62%	4	18	16,22%	4
Zehnerübergang	43	38,74%	2	24	21,62%	3
Orientierung im Zahlenraum	68	61,26%	1	48	43,24%	1

Die Kategorie „Rechenstrategien“ erreicht mit 44 Nennungen absolut den dritthöchsten Rang und relativ den viertniedrigsten Rang. Mit einer Nennung weniger findet sich die Unterkategorie „Kopfrechnen“ absolut auf dem vierten und relativ auf dem fünften Rang. Die Kategorie „Ergänzungsaufgaben“ liegt mit einer weiteren Nennung weniger auf dem vorletzten absoluten und relativen Rang. Abschließend belegt die Unterkategorie „Rechenwege“ innerhalb der Kategorie „Arithmetische Kompetenzen“ den letzten Platz, da sie insgesamt zwölfmal in lediglich fünf Gutachten genannt wurde. (s. Abb. 15)

Innerhalb der Kategorie „Arithmetische Kompetenzen“ sticht die Unterkategorie „Grundrechenarten“ hervor, die sowohl in absoluter als auch in relativer Hinsicht die häufigste Erwähnung in den Gutachten erfuh. Die Unterkategorie „Zählendes Rechnen“ folgt auf dem zweithäufigsten Rang sowohl in absoluter als auch in relativer Betrachtung. Die Kategorie „Rechenstrategien“ nimmt den dritthöchsten Rang in absoluten Nennungen ein, mit insgesamt 44 Nennungen, und liegt in relativer Betrachtung auf dem viertniedrigsten Rang. Die Unterkategorie „Kopfrechnen“ erreicht mit einer Nennung weniger den vierten Platz in absoluter Häufigkeit und den fünften in relativer Häufigkeit. Mit einer weiteren Nennung weniger als „Kopfrechnen“

platziert sich die Kategorie „Ergänzungsaufgaben“ auf dem vorletzten Rang sowohl in absoluter als auch in relativer Hinsicht. Abschließend befindet sich die Kategorie „Rechenwege“ auf dem letzten Rang innerhalb der „Operationsverständnis“-Kategorie, da sie insgesamt lediglich zwölfmal in fünf Gutachten erwähnt wurde.

Im Kontext der Kategorie „Grundrechenarten“ erweist sich die Unterkategorie „Addition“ mit insgesamt 119 Nennungen als die am häufigsten genannte. Ihr folgt die Unterkategorie „Subtraktion“ mit 116 Nennungen, die den zweithöchsten Rang einnimmt. Infolgedessen belegt „Addition“ den ersten Rang innerhalb der absoluten Häufigkeit, während „Subtraktion“ den zweiten Platz einnimmt. Da die Unterkategorie „Subtraktion“ relativ betrachtet in mehr Gutachten genannt wurde als „Addition“, geht der erste Rang der relativen Häufigkeit an „Subtraktion“ und der zweite an „Addition“.

Die Unterkategorie „Multiplikation“ wurde insgesamt 46-mal in 31 Gutachten erwähnt. Sowohl absolut als auch relativ betrachtet belegt sie den dritten Rang, der zugleich vorletzter ist. In Bezug auf die Unterkategorie „Division“ zeigt sich, dass diese mit insgesamt 27 Nennungen sowohl absolut als auch relativ am seltensten genannt wurde. Sie nimmt folglich den letzten Rang innerhalb beider Häufigkeiten ein. (s. Abb.16)

Die Kategorie „Zahlen- und Mengenverständnis“ wurde insgesamt 362-mal in den pädagogischen Gutachten erwähnt. Ähnlich wie bei der Kategorie „Arithmetische Kompetenzen“ setzt sich dieser Wert aus der Summe mehrerer Unterkategorien zusammen, die alle dem „Zahlen- und Mengenverständnis“ zugeordnet sind. Die nachfolgenden Abschnitte widmen sich der individuellen Betrachtung dieser Subkategorien.

Die Subkategorie „Umgang mit Zahlen“ erfuhr insgesamt 37 Nennungen, „Umgang mit Mengen“ wurde 24-mal genannt, „Zehnerübergang“ erhielt 43 Nennungen und „Orientierung im Zahlenraum“ wurde insgesamt 272-mal genannt. Da letztere Kategorie in sieben weitere Subkategorien unterteilt ist, wurde zur besseren Vergleichbarkeit jeweils der Durchschnitt der Subkategorien berechnet. Eine detaillierte Untersuchung der einzelnen Subkategorien erfolgt später in diesem Bericht. (s. Abb.17)

Der Tabelle sind die relativen sowie absoluten Häufigkeitsverteilungen des „Zahlen- und Mengenverständnisses“ zu entnehmen, die folgendermaßen ausfallen: Die Kategorie „Orientierung im Zahlenraum“ wurde mit 68 Nennungen mit Abstand absolut am häufigsten genannt und steht auch innerhalb der relativen Häufigkeit an erster Stelle. Mit 43 Nennungen in 24 Gutachten wurde die Kategorie „Zehnerübergang“ absolut am zweithäufigsten und relativ am dritthäufigsten genannt. Die Kategorie „Umgang mit

Zahlen“ wurde absolut betrachtet am dritthäufigsten und relativ betrachtet am zweithäufigsten erwähnt. Die Kategorie „Umgang mit Mengen“ belegt hinsichtlich beider Häufigkeiten den letzten Rang.

Wie zuvor angekündigt, erfolgt an dieser Stelle eine genauere Betrachtung der Kategorie „Orientierung im Zahlenraum“. Insgesamt wurden 272 Nennungen für die „Orientierung im Zahlenraum“ verzeichnet, die auf verschiedene Subkategorien verteilt sind. Diese Verteilung soll im Folgenden genauer analysiert werden.

Die Subkategorie „Zahlenraum bis 20“ wurde am häufigsten genannt, und erschien insgesamt 108-mal, aufgeteilt auf 50 Gutachten. Somit belegt der „Zahlenraum bis 20“ sowohl den ersten Rang in Bezug auf die relative als auch die absolute Häufigkeit. Die Unterkategorie „Zahlenraum bis 100“ belegt mit 87 Nennungen in 48 Gutachten den zweiten Rang sowohl in relativer als auch in absoluter Hinsicht. Der „Zahlenraum bis 10“ wurde mit insgesamt 47 Nennungen fast halb so oft wie der „Zahlenraum bis 100“ genannt. Aufgeteilt auf 27 Gutachten belegt die Kategorie „Zahlenraum bis 10“ somit den dritten Rang in Bezug auf die absolute und relative Häufigkeit.

Die Kategorie „Zahlenraum bis 1.000“ erreicht den vierten Rang in der absoluten Häufigkeit und den dritten Rang in der relativen Häufigkeit, mit insgesamt 25 Nennungen in 18 Gutachten. Der „Zahlenraum bis 5“ wurde insgesamt dreimal in ebenfalls drei Gutachten genannt und belegt den vorletzten Rang sowohl in der absoluten als auch in der relativen Häufigkeit.

Den letzten Rang teilen sich die Unterkategorien „Zahlenraum bis 10.000“ und „Zahlenraum bis 1.000.000“. Beide Kategorien wurden jeweils einmal in einem Gutachten genannt und sind somit sowohl absolut als auch relativ die am seltensten genannten. (s. Abb.18)

Quantitative Auswertung „Größen“

Die Kategorie „Größen“ wurde insgesamt 83-mal innerhalb aller 108 Gutachten bedient. Diese gliedert sich in vier weitere Subkategorien, die im Folgenden aufgeführt werden. Die Kategorie „Geld“ wurde 36-mal, die Kategorie „Zeit“ achtmal, „Längen“ 14-mal und „Größen“ 25-mal genannt. Welchen relativen und absoluten Häufigkeiten dies entspricht, wird mithilfe der nachfolgenden Tabelle dargestellt und anschließend erläutert. Die Kategorie „Geld“ wurde mit insgesamt 36 Nennungen, verteilt auf 21 Gutachten, absolut und relativ betrachtet am häufigsten genannt.

Die Kategorie „Größen“ belegt mit 25 Nennungen innerhalb 18 Gutachten den zweiten Rang und die Kategorie „Längen“ mit 14 Benennungen in zehn Gutachten Rang 3. Mit acht Nennungen in sieben Gutachten wurde die Kategorie „Zeit“ absolut sowie relativ am seltensten genannt.

Abbildung 18: Orientierung im Zahlenraum

Orientierung im Zahlenraum						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Zahlenraum bis 5	3	2,70%	5	3	2,70%	2
Zahlenraum bis 10	47	42,34%	3	27	24,32%	4
Zahlenraum bis 20	108	97,30%	1	50	45,05%	3
Zahlenraum bis 100	87	78,38%	2	48	43,24%	1
Zahlenraum bis 1.000	25	22,52%	4	18	16,22%	4
Zahlenraum bis 10.000	1	0,90%	6	1	0,90%	6
Zahlenraum bis 1.000.000	1	0,90%	6	1	0,90%	6

Abbildung 19: Größen

Größen						
Unterkategorien	Absolute (wie häufig genannt)			Relative (in wie vielen Gutachten genannt)		
	#	%	Rang	#	%	Rang
Geld	36	32,43%	1	21	18,92%	1
Zeit	8	7,21%	4	7	6,31%	4
Längen	14	12,61%	3	10	9,01%	3
Größen	25	22,56%	2	18	16,22%	2

Diese Verteilung wird mit der nachfolgenden Tabelle verdeutlicht. (s. Abb.19)

Verwendete standardisierte Testverfahren zur Beschreibung der mathematischen Kompetenzentwicklung

Die in den vorliegenden Gutachten verwendete Diagnostik zur Bewertung der mathematischen Kompetenzentwicklung wurde im Folgenden analysiert. Insgesamt wurden neun verschiedene diagnostische Instrumente identifiziert, die über alle Gutachten hinweg bei der Beschreibung mathematischer Kompetenzen zur Anwendung kamen.

Die absolute Häufigkeit der einzelnen diagnostischen Instrumente stellt sich wie folgt dar:

Das Diagnostikinstrument „DEMAT“ (Krajewski et al., 2002; Krajewski et al., 2020; Roick, 2004 & Göltz et al., 2006) wurde neunmal verwendet und war damit am häufigsten vertreten. Es kam in drei Gutachten aus dem Regierungsbezirk Arnsberg, in zwei Gutachten aus Köln, in zwei aus Detmold, in einem aus Münster und einem aus Düsseldorf zum Einsatz. Der Heidelberger Rechentest „HRT

1-4“ (Haffner et al., 2005) wurde insgesamt viermal verwendet: in einem Gutachten aus Arnsberg, in einem aus Detmold und in zwei Gutachten aus Münster.

Der „ZAREKI-R“ (von Aster et al., 2006) wurde zweimal eingesetzt, einmal in Arnsberg und einmal in Köln.

Der Eggenberger Rechentest 1+ „ERT 1+“ (Schaupp et al., 2007) kam in drei Gutachten vor, einmal in Köln und zweimal in Detmold. „Basis-Math 4-8“ (Moser-Opitz et al., 2010) wurde in zwei Gutachten genutzt, jeweils einmal in Detmold und einmal in Münster. Das Rechenfertigkeiten- und Zahlenverarbeitungs-Diagnostikum „RZD 2-8“ (Jacobs & Petermann, 2020) wurde insgesamt einmal, und zwar in Düsseldorf, angewandt.

Nicht normierte Testverfahren kamen ebenfalls zum Einsatz. Hier wurde die „Alfons Diagnostik Mathe“ (Flierl et al., 2012) in einem Gutachten aus Detmold, der „Schnell-Diagnosetest Mathe“ (Eggert, 2022b) einmal in einem Gutachten aus Düsseldorf sowie die „Förderdiagnostik nach Katrin Hasenbein“ (Hasenbein, 2004) in einem Gutachten aus Detmold eingesetzt. (s. Abb. 20)

Abbildung 20: Verwendete Testverfahren „Mathematische Kompetenzentwicklung“

Normierte Testverfahren	Arnsberg	Köln	Detmold	Münster	Düsseldorf	Absolute Häufigkeit
DEMAT	3	2	2	1	1	9
HRT	1		1	2		4
ZAREKI-R	1	1				2
ERT	1		2			3
BASIS-MATH			1	1		2
RZD					1	1
Informelle Testverfahren	Arnsberg	Köln	Detmold	Münster	Düsseldorf	Absolute Häufigkeit
Alfons Diagnostik Mathe			1			1
Förderdiagnostik nach Katrin Hasebein			1			1
Schnell-Diagnosetest Mathe					1	1

Datenlücken

Im vorangegangenen Kapitel, das sich mit der Beschreibung der mathematischen Kompetenzentwicklung innerhalb der Gutachten befasst, konnten neben den bereits zuvor beschriebenen Kategorien weitere Aspekte identifiziert werden. Diese neuen Kategorien beziehen sich speziell auf die Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen, die im Rahmen der Leitideen der Kultusministerkonferenz von 2002 formuliert wurden. Hierbei handelt es sich um Kompetenzbereiche wie Darstellen, Problemlösen, Argumentieren, Modellieren und Kommunizieren. Es wäre möglich gewesen, diese Kategorien in die Untersuchung einzubeziehen, um die mathematische Entwicklung in einem breiteren Kontext zu betrachten. Allerdings wurden diese Aspekte in keinem der begutachteten Gutachten explizit der mathematischen Entwicklung zugeordnet oder in anderen Abschnitten der Gutachten von den Gutachterinnen und Gutachtern in diesem Zusammenhang erwähnt. Dies führt zu einer eklatanten Datenlücke innerhalb der Analyse.

Des Weiteren ergab die Analyse im vorherigen Abschnitt zur Verwendung standardisierter Testverfahren zur Beschreibung der mathematischen Kompetenzentwicklung, dass der Großteil der beschriebenen mathematischen Entwicklungen auf Beobachtungen im Unterricht und schriftlichen Arbeiten der Schülerinnen und Schüler beruht, ohne die Verwendung zuverlässiger und validierter Testverfahren mit einzubeziehen. Dies lässt den Schluss zu, dass die Einschätzungen und Bewertungen der mathematischen Kompetenzentwicklung in den Gutachten möglicherweise weniger objektiv und vergleichbar sind, da sie nicht auf standardisierten Testdaten basieren.

Interpretation der Ergebnisse

Im Rahmen des Vergleichs der Häufigkeiten und Nennungen aller analysierten Haupt- und Unterkategorien wird

deutlich, dass die Kategorie „Arithmetische Kompetenzen“ mit klarem Abstand am häufigsten genannt wurde. Dies verdeutlicht, dass die arithmetischen Kompetenzen einen bedeutenden Raum im Kategoriensystem einnehmen und somit einen herausragenden Stellenwert innerhalb der Beschreibung mathematischer Kompetenzen einnehmen. Dies lässt den Schluss zu, dass arithmetische Kompetenzen eine zentrale Rolle im Prozess der Gutachtenerstellung im Zusammenhang mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen spielen.

In Bezug auf die vier Sachgebiete des Mathematikunterrichts zeigt der direkte Vergleich der Ergebnisse, dass das Gebiet der arithmetischen Kompetenzen im Rahmen des Feststellungsverfahrens besonders relevant erscheint. Unabhängig von Schulstufen und Lernorten wurde arithmetisches Verständnis und Können von den Gutachterinnen und Gutachtern am häufigsten genannt und beschrieben. Die curricularen Vorgaben in Nordrhein-Westfalen für die Grund-, Real-, Gesamt- und Hauptschulen unterstreichen die fundamentale Bedeutung der arithmetischen Kompetenzen. Die Vorgaben legen nahe, dass grundlegende mathematische Kompetenzen im Umgang mit Zahlen und Operationen von Schülerinnen und Schülern sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe I erworben werden sollen.

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass die Kategorien „Arithmetische Kompetenzen“ (mit 371 Nennungen) und „Zahlen- und Mengenverständnis“ (mit 362 Nennungen) einen hohen Stellenwert in den pädagogischen Gutachten einnehmen. Besonders das „Zahlen- und Mengenverständnis“ spielt eine zentrale Rolle in der mathematischen Entwicklung. Dies wird durch die hohe Anzahl der Nennungen (362) bekräftigt und hebt die zentrale Bedeutung

dieser Kompetenz hervor, die über Schulstufen und städtische Unterschiede hinweg von großer Relevanz für die mathematische Entwicklung ist.

Forschungsergebnisse unterstreichen die signifikante Verbindung zwischen dem Verständnis von Zahlen und Mengen und der Entwicklung mathematischer Fähigkeiten. Die Fertigkeiten im Umgang mit Mengen und Zahlen, einschließlich der Zählfähigkeit und des Verständnisses von Zählprinzipien, sind entscheidend für die Ausbildung mathematischer Kompetenzen. Besonders die Bereiche der Grundrechenarten und des zählenden Rechnens innerhalb der arithmetischen Fähigkeiten stützen diese Feststellung.

Die Analyseergebnisse machen deutlich, dass das Verständnis für Zahlen und Mengen sowie die arithmetischen Fähigkeiten selbst zentral für den Erwerb weiterführender mathematischer Kompetenzen sind. Dabei erweist sich die Integration arithmetischer Fähigkeiten als wesentlich in der mathematischen Entwicklung.

Die geringe Anzahl der Gutachten, in denen standardisierte Verfahren zur diagnostischen Erfassung des Lernstands bezüglich der mathematischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler herangezogen wurden, stellt die Qualität der Nennungen innerhalb der Gutachten in Frage. Es wurden über alle Gutachten hinweg lediglich 21 normierte Testverfahren zur Beschreibung der Kompetenzen angewandt und in die Beschreibung der mathematischen Kompetenzen einbezogen.

Die Darlegung der mathematischen Fähigkeiten beeinflusst in vielfältiger Weise die Empfehlung für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen gemäß AO-SF § 4 (2). Aufgrund der Tatsache, dass sämtliche zur Verfügung gestellten pädagogischen Gutachten eine Beschreibung mathematischer Kompetenzen enthalten, wird deutlich, dass die mathematische Kompetenzdarstellung innerhalb der analysierten Gutachten von wesentlicher Bedeutung ist.

Die Verknüpfung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden enthüllt, dass die Schilderung der mathematischen Fähigkeiten in den Gutachten facettenreich und umfassend erfolgte und daher für Gutachterinnen und Gutachter unabhängig von Schulform oder Bezirksregierung relevant war.

Es ist jedoch anzumerken, dass diese Ergebnisse nur bedingt aussagekräftig sind, da die Einschätzung der Kompetenzen größtenteils auf Grundlage der Einschätzung und ungeleiteten Beobachtung einzelner Personen entstanden ist und somit keine Validität oder Reliabilität aufweist. Standardisierte Diagnostikinstrumente kamen nur in 19,44 % der Gutachten zum Einsatz.

Mittels der Schaffung eines komplexen Kategorienrasters wurde auch ermittelt, welche Kategorien der mathematischen Kompetenzen besonders bedeutend für die Formulierung der Empfehlung zur Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen erschienen. Eine statistische Analyse der Häufigkeiten dieser Kategorien verdeutlichte, dass insbesondere die Beschreibung der mathematischen Fähigkeiten in den Bereichen „Arithmetische Kompetenzen“ sowie „Zahlen- und Mengenverständnis“ einen maßgeblichen Platz in den pädagogischen Gutachten einnahm und somit ebenfalls Einfluss auf die Empfehlungen für den Förderbereich Lernen hatte.

Durch einen Abgleich mit den rechtlichen Vorgaben der Lehrpläne, der AO-SF und der KMK-Richtlinien wurde zudem herausgearbeitet, dass die Beschreibung der inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen in den Gutachten größtenteils mit den Anforderungen der normativen Bestimmungen in Bezug auf den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen übereinstimmt. Was jedoch ebenfalls deutlich wurde, ist, dass die Gutachten durchweg den bisherigen Kompetenzerwerb prozessbezogener Kompetenzen aussparten oder den mathematischen Kompetenzen nicht eindeutig zuschrieben. Auch hierdurch verliert die Qualität der Aussage zur Beschreibung der mathematischen Kompetenzen mit Blick auf das aktuelle Lern- und Leistungsverhalten deutlich an Kraft.

3.2.4 Lern- und Arbeitsverhalten

Der gesamte Abschnitt verdeutlicht nicht nur, was unter Lern- und Arbeitsverhalten gefasst und verstanden werden kann, sondern gibt direkt Einblick in eine Möglichkeit eines einfachen und schnell durchführbaren Screenings.

Anhand der Kategorien, die bei der qualitativen Textanalyse identifiziert wurden, ergab sich auch die Oberkategorie „Lern- und Arbeitsverhalten“. Diese wurde absolut 144-mal erfasst. Die relative Häufigkeit liegt bei 45,96 % aller Gutachten, da 51 der 108 Gutachten Informationen über das Lern- und Arbeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler beinhalten.

In den anderen 57 Gutachten wird dieses nicht erwähnt.

Unter den Textstellen, die in einem ersten Schritt der Analyse der Oberkategorie „Lern- und Arbeitsverhalten“ zugeordnet werden konnten, finden sich qualitativ sehr unterschiedliche Aussagen. Dies betrifft sowohl die Aussage an sich, die Zuordnung eines bestimmten Verhaltens zum Lern- und Arbeitsverhalten als auch die Differenzierung und Benennung verschiedener Facetten des Lern- und Arbeitsverhaltens.

Ein Blick in die innerhalb aller Gutachten zum Einsatz gekommenen Diagnostikinstrumente zeigt, dass innerhalb der analysierten Gutachten kaum ein standardisierter Test zur Beschreibung des Lern- und Arbeitsverhaltens zum Einsatz kommt. In einem Fall wurde die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL) verwendet und in einem weiteren Fall wurde der IDS-2 für den sozial-emotionalen Bereich eingesetzt, um daraus Rückschlüsse auf das Lern- und Arbeitsverhalten ziehen zu können.

Weiter kommt es zu weniger spezifischen Aussagen, wie beispielsweise „Mit Materialien geht ... sehr sorgfältig um ...“ oder aber „Im Unterricht ist ... eher ängstlich und wenig selbstbewusst ...“.

Es wurden mehrere Aussagen und Verhaltensmuster identifiziert, die wiederholt in den Nennungen der Lehrkräfte auftauchen. Aufgrund der zur Verfügung gestellten Ressourcen konnten diese aber in diesem Schritt der Bearbeitung der Daten nicht vertiefend bearbeitet werden.

3.3 Diagnostische Erhebungsinstrumente

Im vorliegenden Abschnitt erfolgt eine eingehende Analyse der Kategorie „Diagnostische Erhebungsinstrumente“. Diese Kategorie ist von grundlegender Bedeutung für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen, da diagnostische Testinstrumente eingesetzt werden, um verschiedene Kompetenzen zu überprüfen, die Aufschluss über mögliche Lernschwierigkeiten geben können (Bundschuh & Winkler, 2019; Gebhardt et al., 2022). Innerhalb dieser Hauptkategorie sind drei zentrale Subkategorien identifiziert worden: „Verwendete Testverfahren“, „IQ-Testverfahren“ und „Mehrsprachigkeit“.

Die erste Subkategorie, „Verwendete Testverfahren“, erfasst die Anwendung von standardisierten und informellen Tests zur Diagnostik verschiedener Kompetenzbereiche, wie beispielsweise Schriftsprache und Konzentration. Diese Tests werden verwendet, um das individuelle Lernverhalten und die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu bewerten (Sälzer et al., 2015; Bundschuh & Winkler, 2019).

Die zweite Subkategorie, „IQ-Testverfahren“, ist von besonderer Bedeutung, da die Feststellung des IQ-Wertes eine wesentliche Rolle bei der Festlegung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen spielt. IQ-Testverfahren werden eingesetzt, um kognitive Fähigkeiten zu bewerten und die intellektuelle Entwicklung der Schülerinnen und der Schüler zu erfassen (Dilling et al., 2011; Heimlich et al., 2016).

Die dritte Subkategorie, „Mehrsprachigkeit“, wurde in die Analyse einbezogen, da viele diagnostische Testverfahren nicht für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache ausgerichtet sind. Dies kann zu verfälschten Ergebnissen führen, weshalb die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit bei der Diagnose von Lernschwierigkeiten von großer Bedeutung ist (Jeuk, 2018; Jeuk, 2021).

Die Analyse wurde mithilfe der Software „MAXQDA“ (Verbi, 2023) durchgeführt und basierte auf einer induktiven Generierung von Kategorien (Mayring, 2015). Das Hauptziel bestand darin, die Konzeptualisierung der genannten Kriterien in den verschiedenen Gutachten zu ermitteln. Zu diesem Zweck wurden für jeden Aspekt der diagnostischen Erhebungsinstrumente separate Kategorien und Subkategorien präzise abgegrenzt und identifiziert.

Diese methodische Vorgehensweise ermöglichte es, die spezifischen Merkmale und Ausprägungen der Kriterien in den vorliegenden Gutachten herauszuarbeiten und ihre Anwendung und Interpretation in den individuellen Kontexten zu verstehen. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten somit Einblicke in die verwendeten diagnostischen Verfahren und ihre Eignung zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen gemäß den Vorgaben der AO-SF §4 (2) anhand ihrer qualitativen Aussagekraft.

3.3.1 Quantitative Auswertung

Die systematische Auswertung der genannten Kodierungen erfolgt gemäß einer hierarchischen Erfassung der zuvor beschriebenen Kategorien zu den diagnostischen Erhebungsinstrumenten. Dieser methodische Ansatz ermöglicht die quantitative Analyse der absoluten und relativen Häufigkeit jeder einzelnen Kategorie. Es erfolgt ein detaillierter Vergleich, um herauszufinden, wie oft jede Unterkategorie in den Gutachten auftritt und in wie vielen der insgesamt analysierten Gutachten sie präsent ist. Auf diese Weise wird ein umfassender Einblick in die Häufigkeit und Verbreitung der genannten Kategorien in der vorliegenden Stichprobe gewonnen.

Im Folgenden werden zuerst die drei deduktiv erstellten Hauptkategorien dargelegt. Im Anschluss erfolgt die Darstellung der sechs induktiv erstellten Kategorien.

Weiterhin konnten fünf zusätzliche Kategorien induktiv erhoben werden. Aufgrund der begrenzten Ressourcen im Rahmen des vorliegenden Prüfauftrags werden diese jedoch nicht umfassender analysiert. Dennoch werden sie in der nachfolgenden Abbildung aufgeführt, da sie eine Relevanz für die Empfehlungen darstellen.

Abbildung 21: Ausgeschlossene Kategorien

Ausgeschlossene Kategorien		
Unterkategorien	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Abbruch/Abweichung des Tests	41	16,22 %
Ort der Durchführung	14	12,61 %
Testalter/Referenzalter	119	38,74 %
Datumsangabe Testungen	166	54,05 %
Mitteilung Ergebnisse Gespräch mit Erziehungsberechtigten	73	56,76 %

„IQ-Testverfahren“

Die Kategorie „IQ-Testverfahren“ wurde in sämtlichen vorliegenden Gutachten insgesamt 700-mal erwähnt. Dabei fand in allen 108 Gutachten diese Kategorie Verwendung. Dieser Wert ergibt sich aus den verschiedenen Unterkategorien, die zur detaillierten Beschreibung der IQ-Testverfahren verwendet wurden. Von diesen Unterkategorien war „Beschreibung Verfahren“ mit insgesamt 141 Erwähnungen die am häufigsten auftretende. Das bedeutet, dass in 62,16 % aller analysierten Gutachten eine Beschreibung des angewendeten IQ-Testverfahrens vorlag.

Die Kategorie „Beschreibung Ergebnisse“ bezieht sich auf die Fälle, in denen die Ergebnisse der IQ-Testverfahren in den Gutachten beschrieben wurden. Dies traf auf insgesamt 37,84 % der 108 untersuchten Gutachten zu.

Die Kategorie „Darstellung Ergebnisse“ beschreibt die Verwendung von Tabellen oder anderen grafischen Darstellungen zur Präsentation der Ergebnisse der „IQ-Testverfahren“. Diese Kategorie wurde in 39 Gutachten gefunden, was 24,32 % aller analysierten Gutachten entspricht.

Abbildung 22: IQ-Testverfahren

IQ-Testverfahren		
Unterkategorien	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Beschreibung Verfahren	141	62,16 %
Beschreibung Ergebnisse	73	37,84 %
Darstellung Ergebnisse	39	24,32 %

„Verwendete Testverfahren“

Die Kategorie „Verwendete Testverfahren“ wurde insgesamt 494-mal in den analysierten Gutachten erwähnt und

wurde in 85 der untersuchten Gutachten angewendet, was 76,58 % aller Gutachten ausmacht. In dieser Kategorie wurden die gleichen Subkategorien verwendet wie in der Kategorie „IQ-Testverfahren“. Folglich wurde die Subkategorie „Beschreibung Verfahren“ 99-mal in den Gutachten gefunden, was 37,84 % aller Gutachten entspricht. Die Kategorie „Beschreibung Ergebnisse“ hingegen wurde deutlich seltener genannt, nämlich nur 29-mal, und fand somit in 15,32 % der Gutachten Anwendung. Innerhalb dieser Kategorie wurde die Subkategorie „Darstellung Ergebnisse“ 46-mal verwendet und war in 14,41 % der analysierten Gutachten vertreten.

Abbildung 23: Verwendete Testverfahren

Testverfahren		
Unterkategorien	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Beschreibung Verfahren	99	37,84 %
Beschreibung Ergebnisse	29	15,32 %
Darstellung Ergebnisse	46	14,41 %

„Mehrsprachigkeit“

Die Kategorie „Mehrsprachigkeit“ wurde in zwei Subkategorien unterteilt, welche die Beachtung der Mehrsprachigkeit innerhalb der Gutachten erfassen und eine Begründung für die Beachtung der Mehrsprachigkeit erwähnen.

Die Hauptkategorie „Mehrsprachigkeit“ wurde 123-mal erwähnt. Somit fand eine Beachtung der Mehrsprachigkeit bei 52,25 % aller Gutachten statt. Eine zusätzliche Begründung für die Beachtung dieser fand sich 28-mal in 19,82 % der Gutachten wieder.

Abbildung 24: Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit		
Unterkategorien	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Beachtung Mehrsprachigkeit	123	52,25 %
Begründung Mehrsprachigkeit	28	19,82 %

„Klassifikationssysteme“

In dieser Kategorie erfolgt die Kategorisierung der Häufigkeit, mit der Klassifikationssysteme wie das ICD-10 in den analysierten Gutachten erwähnt werden. Diese spezifische Kategorie wurde in 20 Fällen gefunden, was 10,81 % aller Gutachten entspricht.

„Außerschulische Diagnostik“

Innerhalb der Kategorie „Außerschulische Diagnostik“ werden Textabschnitte kategorisiert, die auf diagnostische Verfahren hinweisen, die außerhalb der Schule durchgeführt wurden. Diese Kategorie wurde 91-mal in 29,73 % der Gutachten bedient.

„Einordnung Förderschwerpunkt“

In dieser Kategorie werden Textabschnitte kategorisiert, in denen eine Verknüpfung der Ergebnisse von diagnostischen Testverfahren mit der Festlegung des Förderschwerpunkts hergestellt wird. Diese Konstellation wurde insgesamt 149-mal gefunden, was 59,46 % der analysierten Gutachten ausmacht.

„Verknüpfung Ergebnisse Gutachten“

Die Kategorie „Verknüpfung Ergebnisse Gutachten“ dient dazu, Textstellen zu identifizieren, in denen die Ergebnisse der diagnostischen Tests zur Unterstützung von Aussagen im Gutachten herangezogen werden. Innerhalb dieser Kategorie gibt es eine Unterkategorie namens „Interpretation/Einordnung Ergebnisse“, in der die Ergebnisse der diagnostischen Untersuchungen interpretiert und individuell eingeordnet werden. Die Hauptkategorie wurde insgesamt 145-mal in 67,66 % der analysierten Gutachten gefunden. Hingegen wurde die Unterkategorie, und somit die Interpretation der Ergebnisse, signifikant häufiger verwendet, nämlich 509-mal in 67,57 % der Gutachten.

„Entscheidungsgrundlage Testauswahl“

Die Kategorie „Entscheidungsgrundlage Testauswahl“ identifiziert Textpassagen, die eine Begründung für die Auswahl bestimmter Testinstrumente formulieren. Insgesamt wird diese Kategorie 65-mal in 34,23 % der Gutachten bedient.

„Beobachtungen während der Testung“

Die Kategorie „Beobachtungen während der Testung“ erfasst Beschreibungen von Beobachtungen, wie etwa das Verhalten der Schülerin oder des Schülers, die von der Lehrkraft während der Durchführung der Tests gemacht und in den Gutachten festgehalten wurden. Insgesamt wurden derartige Beschreibungen in 73 Fällen gefunden, was 56,76 % aller analysierten Gutachten entspricht.

3.3.2 Beschreibung der Kategorien zu den diagnostischen Erhebungsinstrumenten

Im nachfolgenden Abschnitt werden die deduktiv-induktiv erstellten Kategorien näher erläutert. Dabei werden bedeutsame Zitate herangezogen, um die Kategorien zu untermauern und deren Relevanz im Kontext der vorliegenden Untersuchung zu verdeutlichen. Dieser Ansatz ermöglicht es, die entwickelten Kategorien auf eine solide

theoretische Grundlage zu stellen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse zu veranschaulichen.

Kategorie „IQ-Testverfahren“

Die Kategorie „IQ-Testverfahren“ wird mithilfe von drei Unterkategorien beschrieben. Dabei umfasst die erste Unterkategorie „Beschreibung Verfahren“ folgende Aussagen: „Der SON-R 6-40 ist in vier Subtests unterteilt: Analogien (Abstraktes Denken, Mosaik nachlegen (Konkretes Denken, räumliche Fähigkeiten), Kategorien bilden (Abstraktes Denken) und Zeichenmuster vervollständigen (Konkretes Denken)“, „Erläuterung der Subtests ... Mit dem Subtest Analogien wird ... Zur Lösung der Aufgaben ist das Erkennen ... erforderlich“, „Der Wechsler Intelligence Scale For Children (WISC-IV) ist ein mehrdimensionaler, sprachhandlungsgebundener Intelligenztest für Kinder im Alter von 6–16;11 Jahren, dessen Durchführung ungefähr 120 Minuten erfordert“, „Der WISC V stellt ein psychologisch-pädagogisches Testverfahren zur umfassenden Beurteilung der allgemeinen kognitiven Funktionsweise eines Kindes/Jugendlichen dar. Er kann ebenfalls zur Beurteilung von intellektueller Hochbegabung, Intelligenzminderung sowie von individuellen kognitiven Stärken und Schwächen eingesetzt werden.“, „Bei dem IDS-2 handelt es sich um einen standardisierten Test, mit welchem man den aktuellen Leistungsstand in kognitiven und allgemeinen Entwicklungsfunktionen einschätzen kann ...“, „K-ABC-2: Die Kaufmann Assessment Battery for Children, Second Edition, ist ein Individualtest zur Erfassung informationsverarbeitender und kognitiver Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen von 3 bis 18 Jahren“, „Das Referenzalter eines Wertes zeigt an, in welchem Alter die Hälfte der Personen der Normpopulation einen niedrigeren Wert erzielt, und entspricht somit dem gebräuchlicheren Ausdruck ‚Entwicklungsalter‘“, „Das Verfahren besteht aus vier Subtests mit insgesamt 124 Items“. Hierbei umfassen die Beschreibungen des Verfahrens sowohl sehr oberflächliche als auch sehr detaillierte Beschreibungen der verwendeten IQ-Verfahren.

Die zweite Unterkategorie „Beschreibung Ergebnisse“ behandelt Inhalte wie: „... ist als altersangemessen einzustufen“, „Im Bereich ... liegen seine Leistung im unteren Durchschnitt“, „Denken Abstrakt“ und „Denken Verbal“, „also eine große, persönliche Stärke ... Seine Fähigkeiten sollten positiv unterstützend in die Förderplanung miteingebaut werden“, „im ‚Kurzzeitgedächtnis Auditiv‘“, „damit sind bei ihm alle Bereiche besonders beeinträchtigt, welche mit der Verarbeitung und der Erinnerungsfunktion zu tun haben, ausgenommen das räumlich-visuelle Kurzzeitgedächtnis“, „Hier zeigte sich im Vergleich zu ihrem ‚wahren‘ Alter von 13,2 Jahren ein Referenzalter von nur 9,0 Jahren, so dass in diesem Bereich ein erhöhter Förderbedarf deutlich wird“, „erzielte, bezogen auf diese Fähigkeit, Ergebnisse im leicht unterdurchschnittlichen Bereich bzw. unterdurchschnittlichen Bereich“, „der IQ-Wert des

Handlungsteils lag bei 88 (logisches Denken), der Wert der Verarbeitungsgeschwindigkeit bei 78“, „Beim WNV wurden vier Untertests durchgeführt (Matrizentest, Zahlen-Symbol-Test, visuell-räumliche Merkspanne, Bilder zuordnen). Die T-Werte aller Untertests liegen im unteren durchschnittlichen Bereich ... Übertragung dieser Werte in den Intelligenzquotienten ergibt sich der Gesamtwert von 88“. Innerhalb der Kategorie finden sich sowohl sehr detaillierte als auch weniger detailreiche Beschreibungen.

Die dritte Unterkategorie „Darstellung Ergebnisse“ umfasst vor allem Tabellen, welche die verschiedenen verwendeten IQ-Testverfahren strukturiert darstellen und die Ergebnisse der einzelnen Subtests präsentieren.

Kategorie „Verwendete Testverfahren“

Die Kategorie „Verwendete Testverfahren“ wird mit den gleichen drei Subkategorien ausgefüllt. Dabei werden in der ersten Unterkategorie „Beschreibung Verfahren“ folgende Aussagen gemacht: „Bei der Hamburger-Schreibprobe handelt es sich um einen Rechtschreibtest für Kinder der zweiten Klasse“, „Beim ELFE 1-6 handelt es sich um einen normierten Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler“, „Der deutsche Mathematiktest für zweite Klassen dient der Erfassung der Mathematikleistungen bei Kindern gemäß den Lehrplänen der 16 deutschen Bundesländer. Die Mathematikleistung wird in 10 Subtests erfasst.“, „Der Mann-Zeichen-Test gibt Auskunft über den Entwicklungsstand und über das Selbstwertgefühl des Kindes ...“, „Zur Überprüfung der auditiv - sprachlichen Fähigkeiten wurde der Mottier-Test durchgeführt. Dieser testet in erster Linie die auditive Merkfähigkeit und Lautdifferenzierung ...“, „Ziel des ZAREKI-R ist die Gewinnung von qualitativen und quantitativen Einblicken in wesentliche Aspekte der Zahlenverarbeitung und des Rechnens bei Grundschulkindern. Der Test besteht aus 12 Subtests, die ...“. Die Kategorie umfasst Beschreibungen der einzelnen Verfahren. Dabei ist auffällig, dass die Verfahren häufig sehr detailliert beschrieben werden.

Die zweite Unterkategorie „Beschreibung Ergebnisse“ beschreibt vor allem folgende Inhalte: „Die Kategorien ‚Unaufmerksamkeit‘ und ‚Hyperaktivität / Impulsivität‘ werden mit signifikant auffälligen erhöhten Werten bewertet“, „Die Kategorien ‚Oppositionelles Verhalten‘, ‚Aggressiv-dissoziales Verhalten‘, ‚Begrenzte prosoziale Emotionalität‘ und ‚Disruptive Affektregulationsstörung und Reizbarkeit‘ wurden mit 9 bewertet“, „weit unterdurchschnittlichen Bereich“, „Bei den Graphemtreffern erreicht ... mit 243 Treffern einen Prozentrang von ...“, „Bei der ‚kognitiven Mengenbeurteilung‘ erzielt er einen PR von 16 und beim ‚Zahlenvergleich‘ einen PR von 25. Auffällig ist sein Ergebnis bei den Textaufgaben. Hier erzielt er einen PR von 0.“, „Die Alphabetische Strategie fällt in das Referenzniveau ...“. In dieser Kategorie werden die unterschiedlichen Testergebnisse dargestellt. Dies geschieht durch die

Beschreibung der erreichten Prozenträge und Werte der einzelnen diagnostischen Tests.

Die letzte Unterkategorie „Darstellung Ergebnisse“ nutzt Darstellungen, welche die verschiedenen verwendeten Testverfahren strukturiert darstellen und die Ergebnisse der einzelnen Subtests präsentieren.

Kategorie „Mehrsprachigkeit“

Die Hauptkategorie „Mehrsprachigkeit“ umfasst zwei Unterkategorien: „Beachtung Mehrsprachigkeit“ und „Begründung Mehrsprachigkeit“.

Die Kategorie „Beachtung Mehrsprachigkeit“ umfasst Ausdrücke wie: „CFT 20-R: Da dies durch sprachfreie und anschauliche Testaufgaben geschieht, werden Personen mit schlechten Kenntnissen der deutschen Sprache und mangelhaften Kulturtechniken nicht benachteiligt“, „SON-R 6-40: Das Verfahren bietet darüber hinaus die Anwendung ... bei Kindern und Erwachsenen, welche die Sprache des Untersuchers nicht oder nur unzureichend beherrschen“, „SON-R 6-40: kann zudem ausgeschlossen werden, dass ... vorliegende sprachliche Defizite sich negativ auf die Testergebnisse ausgewirkt haben“, „Sprachfrei Index: Der Sprachfrei Index (SEI) erfasst die kognitive Leistungsfähigkeit in einer Sonderform, bei der nur sprachfrei durchführbare Anforderungen eingesetzt werden, was nicht mit dem generellen Ausschluss sprachlicher Prozesse und Fähigkeiten gleichgesetzt werden kann“, „sprachfreien Teil des K-ABC-II ein unterdurchschnittliches Ergebnis ... erzielte“, „Auch unter Berücksichtigung der Migration des Jungen und Erlernen der deutschen Sprache lassen sich die intellektuellen Einschränkungen nicht darauf zurückführen ...“, „durchgeführt, um eine Beeinflussung durch ihren geringen Wortschatz auszuschließen“, „auf die sprachfreie Skala (SFI)“, „(WECHSLER NON-VERBAL SCALE OF ABILITY) überprüft ... Der WNV wurde gewählt, da er nonverbal durchgeführt werden kann, ohne dabei Einfluss auf die Testung zu nehmen ...“. In der Unterkategorie ist auffällig, dass häufig bei IQ-Testungen auf die Mehrsprachigkeit geachtet wird.

Die Unterkategorie „Begründung Mehrsprachigkeit“ nennt folgende Aspekte: „Unter zusätzlicher Berücksichtigung des Migrationshintergrundes und des Erlernens der deutschen Sprache ist nicht von einer Lesestörung auszugehen“, „Der nonverbale Intelligenztest wurde ausgewählt, um zu vermeiden, dass ... fehlende sprachliche Fähigkeiten sich negativ auf die Testergebnisse auswirken würden“, „Die vorhandene Kultur- und Sprachbarriere erscheint für diesen Zustand nicht ursächlich“, „Auch unter Berücksichtigung der Migration des Jungen und des Erlernens der deutschen Sprache lassen sich die intellektuellen Einschränkungen nicht darauf zurückführen ...“, „unzureichende Sprachkenntnisse die Testergebnisse verfälschen könnten“. In der Kategorie werden häufig Begründungen

genannt, um darzustellen, dass Testergebnisse nicht auf fehlende Deutschkenntnisse zurückzuführen sind.

Kategorie „Klassifikationssysteme“

Innerhalb der Kategorie sind folgende Inhalte anzutreffen: „Bereich der Lernbehinderung (vgl. ICD-10)“, „Somit liegt der ermittelte Intelligenzwert im Grenzbereich zwischen dem Förderschwerpunkt Lernen (IQ 70–84) und dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (IQ 50-69) anhand der Einordnung der ICD-10“, „Es wurden eine Lese-Rechtsschwäche (F81.0) und Hinweise auf eine einfache Aufmerksamkeitsstörung (F90.0) festgestellt“, „Klinische Diagnosen (nach ICD-10): Achse II: Umschriebene Entwicklungsstörungen (Kombinierte umschriebene Entwicklungsstörungen F83)“, „Der angegebene IQ-Wert liegt im unterdurchschnittlichen (ICD-10, F70) Bereich“. Hierbei wird das Klassifikationssystem ICD-10 und dessen Codes zur Beschreibung von Lern- und Entwicklungsstörungen häufig benannt.

Kategorie „Außerschulische Diagnostik“

Die Kategorie umfasst folgende Aussagen: „Der Bericht besagt, dass ... [das Kind] im Bereich des Sprachverständnisses Ergebnisse erzielte, welche im Bereich der Geistigen Behinderung liegen. Bei den anderen Indizes habe ... Werte erreicht, welche im Bereich der Lernbehinderung lagen. Insgesamt wird im Abschlussbericht jedoch im Folgenden von einer Geistigen Behinderung gesprochen, obwohl das Gesamtergebnis auf einem heterogenen Leistungsprofil beruht.“, „Die Kriterien einer rezeptiven Sprachstörung sahen die Experten als erfüllt an ...“, „Da sich auch im EEG keine eindeutigen Auffälligkeiten gezeigt hätten, wurde das Vorliegen des Landau-Kleffner-Syndroms ausgeschlossen“, „Zur Abklärung der Ursachen der geistigen Behinderung empfehlen wir zunächst die ambulante Durchführung eines cMRT. Ein entsprechendes Vorgespräch wurde bereits bei uns im Haus im Juni vereinbart. Im Anschluss sollte ggf. eine Vorstellung in der Humangenetik (Chromosomen-Analyse und Array-CGH) zur erweiterten Abklärung erfolgen.“, „wurde im ... in der Abteilung für Phoniatrie und Pädaudiologie umfassend getestet“, „Trotzdem wird im Abschlussbericht der Klinik ...“, „Aus der Praxis ... liegt folgende Diagnose per E-Mail vor: ...“, „extern durchgeführte Intelligenzdiagnostik“, „war mehrfach im sozialpädiatrischen Zentrum ... Hier wurde eine Entwicklungsverzögerung ... diagnostiziert“, „Ergotherapeutischer Bericht“, „siehe ärztliche Stellungnahme der Praxis ... zur Planung einer Eingliederungshilfe ...“, „Ärzte empfehlen ...“, „Logopädin diagnostizierte ...“. In der Kategorie werden Berichte, Diagnosen und Testergebnisse beschrieben, die außerhalb der Schule erstellt wurden, dieser aber vorliegen.

Kategorie „Einordnung Förderschwerpunkt“

Die Kategorie umfasst Formulierungen wie: „Insgesamt wird im Abschlussbericht ... von einer Geistigen Behinderung gesprochen, obwohl ...“, „... den Unterstützungsbe-

reich eher im Bereich des Förderschwerpunktes Lernen zu sehen“, „im Bereich des Sprachverständnisses ..., „im Bereich der Geistigen Behinderung anzusiedeln ist“, „besteht für ... sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Sinne einer Lern- und Entwicklungsstörung im Förderschwerpunkt Lernen. Auch im Bereich der Emotionalität liegen aufgrund der negativen Lernerfahrungen Entwicklungsverzögerungen vor.“, „Nach Auffassung der Gutachter liegt bei ... ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen nach § 4 Satz (2) der AO-SF (Stand 01.12.2014) vor“, „Es liegt bei ... eine Lern- und Entwicklungsstörung nach § 4 Satz (1) der AO-SF (Stand 01.12.2014) vor“, „ausgeprägte Lernstörung in diesem Bereich“, „... ebenfalls einem Ergebnis im Bereich der Lernbehinderung entspricht“, „Unter Einbeziehung aller Testergebnisse und Beobachtungen liegt der Förderschwerpunkt für ... im Bereich des Lernens, ... kann dem Unterricht nicht in ausreichender Form folgen, so dass ein Wechsel des Bildungsgangs in den Bildungsgang Lernen sinnvoll wäre“, „Die herabgesetzte Intelligenz, die einen Wert von 78 hat ... liegt ebenfalls im Bereich der Lernbehinderung...“, „Die Interpretation der Ergebnisse des durchgeführten CFT 20-R weist auf einen Förderbedarf im Bereich Lernen hin ...“. In der Kategorie liegt ein besonderer Fokus auf der Verknüpfung von Testergebnissen mit der Einordnung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernens.

Kategorie „Verknüpfung der Ergebnisse mit der Empfehlung innerhalb des Gutachtens“

Die Kategorie umschreibt ebenfalls eine Subkategorie: „Interpretation/Einordnung Ergebnisse“. In der Kategorie „Verknüpfung Ergebnisse Gutachten“ werden folgende Inhalte benannt: „Bei ... liegt eine Kombinierte umschriebene Entwicklungsstörung vor ... Intelligenzleistungen sind als unterdurchschnittlich zu bewerten ...“, „Die Leistungsanforderungen des Unterrichtsstoffes der 3. Klasse entsprechen also nicht den Voraussetzungen des Kindes“, „Die von ... erbrachten Testleistungen bestätigen unter Zugrundelegung aller vorhandenen Daten einen sonderpädagogischen Förderbedarf in dem Förderschwerpunkt Lernen“, „In sämtlichen überprüften Bereichen liegt das Referenzalter fast 4 Jahre unter dem tatsächlichen Alter, was die großen Differenzen und seine schulischen Schwierigkeiten widerspiegeln, „Sämtliche Ergebnisse der Untersuchungsverfahren, die zur Überprüfung ausgewählt wurden, weisen darauf hin, dass es sich hier nicht um eine altersangemessene Entwicklung handelt. Der Gesamtstandardwert von 60, ermittelt im Rahmen der durchgeführten Intelligenzdiagnostik, stützt ebenfalls diese Annahme.“ Hier wird ein besonderer Fokus auf die Untermauerung der Aussagen mithilfe der diagnostischen Testergebnisse gelegt.

Die Subkategorie „Interpretation/Einordnung Ergebnisse“ umfasst vorwiegend folgende Aussagen: „Vorsichtig

interpretiert könnte dies einen Hinweis auf eine sehr strukturierte, reflektierte Bearbeitung zulassen, in der spontane Abweichungen oder flexibles Agieren schwer werden“, „Hier lassen sich Rückschlüsse auf Probleme im Bereich ... zu ... Hier könnte einer der Gründe für die Probleme ... liegen, komplexeren Erklärungen zu folgen ...“, „In den einzelnen Items werden sowohl (weit) unterdurchschnittliche als auch durchschnittliche Ergebnisse erzielt“, „... Ob dies auf die vermutete Wahrnehmungsstörung ... zurückzuführen ist, bleibt zu überprüfen“. In der Kategorie sind Aussagen zentral, welche die Testergebnisse interpretieren und Rückschlüsse auf mögliche Problemlagen der Schülerin/des Schülers ziehen.

Kategorie „Entscheidungsgrundlage Testauswahl“

In der Kategorie „Entscheidungsgrundlage Testauswahl“ werden Inhalte beschrieben wie: „Zur schulischen Status-einschätzung und zwecks Gewinnung förderdiagnostisch relevanter Daten wurde der SON-R 6-40 durchgeführt“, „Im Bereich der Kognition stützt sich das Gutachterteam wegen des Unterrichtsausfalls aufgrund der Corona-Pandemie neben den Alltagsbeobachtungen und den Aussagen der Mutter ausschließlich auf den ... durchgeführten WISC IV, bei welchem ...“, „Zur Überprüfung der geistigen Entwicklung wurde der CFT 20-R von ... angewandt ...“, „Um die intellektuelle Leistungsfähigkeit von ... besser einsehen zu können, führten wir den SON-R 6-40 Test durch“, „Zur Überprüfung der auditiv - sprachlichen Fähigkeiten wurden der Mottier-Test durchgeführt“, „Nach dem Erstgespräch mit der Klassenlehrerin ... und den Ergebnissen des IDS-2 für den sozial-emotionalen Bereich sind sich beide Gutachter einig, dass sich ... Lern- und Arbeitsverhalten sowie Sozialverhalten so verbessert haben, dass auf weitere Testungen in diesem Bereich verzichtet wurde“, „Abklärung, eine Verhaltensbeobachtung und -diagnostik als auch der K-ABC-II als Intelligenztestung durchgeführt wurden und Motivation, Konzentration und sein Durchhaltevermögen innerhalb des schulischen Rahmens als mangelhaft während des Klassenunterrichts beobachtet werden konnte, entschied ich mich dazu, nur informelle Testungen durchzuführen“, „Aufgrund der sprachlichen Defizite ... und des zweisprachigen Aufwachsens ... Überprüfung mit dem Intelligenztest CFT 20-R“. Hier werden sowohl Begründungen für die Verwendung von Testverfahren beschrieben als auch für die Art der Testverfahren genannt und ebenso Begründungen, warum weitere Testungen ausgeschlossen werden.

Kategorie „Beobachtungsbeschreibung“

Die Kategorie umfasst Aussagen wie: „Während des gesamten Tests war ... sehr motiviert. Er hatte Spaß an den Aufgaben und war konzentriert. Allerdings antwortete er teilweise sehr schnell und musste darauf hingewiesen werden, sich Zeit zu nehmen. Während des gesamten Tests war ... motiviert und machte bereitwillig mit.“, „zeigte sich offen, kooperativ und bearbeitete die Aufgaben konzentriert und aufmerksam“, „Bei der Bearbeitung dieses Tests fiel ... auf“, „leicht ablenkbar und eher unkonzentriert und unaufmerksam ...“, „augenscheinlich unter den Anforderungen/Misserfolgen litt“, „keine der genannten Wörter kannte und er aufgrund der Misserfolge zu weinen begann“, „Auch hier arbeitete er langsam und konzentriert und reizte jedes Mal das Zeitfenster aus“, „Mitarbeit während der Testsituation ... altersentsprechend ...“. In der Kategorie stehen insbesondere die Beschreibung des Verhaltens während der Testungen der Schülerin/des Schülers im Fokus.

3.3.3 Quantitative Auswertung der verwendeten Diagnostikverfahren

Im folgenden Abschnitt erfolgt eine quantitative Analyse der verwendeten Erhebungsinstrumente. Hierbei werden die zuvor behandelten Kategorien „IQ-Verfahren“ und „Verwendete Testverfahren“ im Detail untersucht, um die genutzten Erhebungsinstrumente quantitativ darzustellen und zu analysieren. Darüber hinaus wird auch eine vertiefte Analyse der dargestellten Unterrichtsbeobachtungen vorgenommen.

IQ-Testverfahren

Zur Überprüfung der Intelligenz wurden insgesamt 14 normierte Testinstrumente sowie ein informelles Verfahren eingesetzt. Unter diesen Testverfahren war der „SON - R“ (Snijders et al., 2005), ein nonverbaler Intelligenztest, mit 48 Anwendungen am häufigsten vertreten. An zweiter Stelle stand die „Kaufman Assessment Battery for Children II (KABC-II)“ (Melchers & Melchers, 2015) mit 31 Anwendungen. Die „Wechsler Intelligence Scale für Children“ wurde 15-mal genutzt. Die beiden Grundintelligenztests „CFT 20 - R“ (Weiß, 2008) und „CFT 1- R“ (Weiß & Osterland, 2012) wurden insgesamt 21-mal zur Ermittlung des Intelligenzniveaus verwendet, wobei der umfassendere Test „CFT 20 – R“ mit 16 Anwendungen häufiger zum Einsatz kam als der „CFT 1- R“ mit 8 Anwendungen. Der non-verbale Test „Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)“ (Petermann, 2014 a) wurde in sechs Gutachten verwendet, während die „Intelligence and Development Scales (IDS)“ (Grob & et al., 2009) fünfmal genutzt wurde. Das „Adaptive Intelligenz Diagnostikum (AID 3)“ (Kubinger & Holocher-Benetka, 2023) und der „Hamburg - Wechsler - Intelligenztest für Kinder (HAWIK)“ (Petermann & Petermann, 2010) wurden jeweils zweimal in den Gutachten erwähnt. Die „Standard Progressive Matrices (SPM)“ (Horn, 2009), „Reynolds Intellectual Assessment Scales and Screening (RIAS)“ (Hagmann-von Arx & Grob, 2014), „Intelligence and Development Scales – Preschool (IDS-P)“ (Grob et al., 2013) und „Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence“ (Petermann, 2014 b) wurden jeweils nur einmal verwendet. Zusätzlich zu den normierten Tests wurde der informelle Intelligenztest „Mann-Zeichen-Test“ (Brosat &

Töttemeyer, 2019) in zwölf Fällen eingesetzt. Hierbei malen die Schülerinnen und Schüler Zeichenfiguren, dies soll Aufschluss über ihre Intelligenz geben.

Es ist anzumerken, dass die absolute Häufigkeit der IQ-Testverfahren insgesamt 148 beträgt, was darauf hinweist, dass in den Gutachten häufig mehr als ein IQ-Test verwendet wurde. Des Weiteren ist hervorzuheben, dass innerhalb der 148 Verwendungen der IQ-Testverfahren insgesamt 54-mal (36,49%) ein nonverbaler Intelligenztest verwendet wurde.

Abbildung 25: Verwendete IQ-Testverfahren

Normierte Testverfahren	Häufigkeit
SON – R	48
KABC-II	31
WISC-IV	15
CFT 20-R	16
CFT 1-R	8
WNV	6
IDS	5
AID 3	2
HAWIK	2
SPM	1
RIAS	1
IDS-P	1
WPPSI-III	1
Informelle Testverfahren	Häufigkeit
Mann – Zeichen-Test	12

Testverfahren

Im folgenden Abschnitt erfolgt eine quantitative Darstellung der weiteren genutzten Testverfahren, die in den vorliegenden Gutachten Verwendung gefunden haben. In diesem Zusammenhang werden diagnostische Instrumente für die Bereiche „Verhalten“ und „Aufmerksamkeit und Konzentration“ präsentiert. Zudem wird eine separate Kategorie vorgestellt, die zusätzlich verwendete Testverfahren beschreibt, die keiner der genannten Bereiche zugeordnet werden können. Es sei angemerkt, dass die Bereiche „Beschreibung der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen“ und „Beschreibung der Entwicklung mathematischer Kompetenzen“ bereits ausführlich behandelt wurden und daher hier nicht erneut aufgegriffen werden.

Verhalten

Zur Evaluation von Verhaltensauffälligkeiten wurden insgesamt sieben genormte Testverfahren verwendet, die in allen Gutachten insgesamt 24-mal eingesetzt wurden. Am häufigsten wurde die „Child Behavior Checklist (CBCL)“ (Döpfner et al., 2014) mit sechs Anwendungen verwendet. Auf dem zweiten Platz stehen der „Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)“ (Lobeck et al., 2015) und der „Lehrerfragebogen für das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF/6-18R)“ (Döpfner et al., 2014) mit jeweils fünf Anwendungen. Ein weiterer Fragebogen zur Bewertung des Verhaltens durch Lehrkräfte, die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)“ (Petermann & Petermann, 2013), wurde viermal verwendet. Die Selbstbewertung der Jugendlichen bezüglich ihres Verhaltens erfolgte mit dem „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Erfahrungen (FEESS)“ (Rauer & Schuck, 2004) und wurde nur einmal verwendet. Ebenfalls nur einmal kam das „Screening für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich (SVS)“ (Mutzeck et al., 2011) zum Einsatz.

Es ist erwähnenswert, dass die LSL der einzige Test ist, der neben der Verhaltensbewertung auch das Lernverhalten erfasst. Da keine anderen Tests in den Gutachten verwendet wurden, um das Lernverhalten zu überprüfen, wurde das Lernverhalten insgesamt nur in vier der analysierten Gutachten untersucht.

Abbildung 26: Verwendete Testverfahren „Verhalten“

Normierte Testverfahren	Häufigkeit
CBCL	6
SDQ	5
TRF/6-18R	5
LSL	4
YSR	2
FEESS	1
SVS	1

Aufmerksamkeit und Konzentration

Zur Überprüfung der Aufmerksamkeit und Konzentration wurden sechs normierte Testverfahren verwendet. Insgesamt erfolgte 16-mal eine Testung auf Probleme in Bezug auf Aufmerksamkeit und Konzentration. Am häufigsten wurde der Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest „d2-R“ (Brickenkamp et al., 2010) eingesetzt, und zwar in acht Fällen. Auf dem zweiten Platz steht der Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest „TEA-Ch“ (Manly et al., 2001), der dreimal genutzt

wurde. Ein weiteres Testinstrument zur reinen Überprüfung der Aufmerksamkeit war die „Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung (TAP)“ (Zimmermann & Fimm, 1993; Zimmermann & Fimm, 2004), die in zwei Fällen zum Einsatz kam. Die letzten drei standardisierten Testinstrumente wurden jeweils nur einmal verwendet: die „Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung – Kinderversion (KITAP)“ (Zimmermann et al. 2002), die „Kaseler -Konzentrations -Aufgabe (KKA)“ (Krampen, 2007), die sowohl Konzentration als auch Aufmerksamkeit erfasst, und der „Continuous Performance Test (CPT)“ (Kyne et al., 2003), der die selektive Aufmerksamkeit misst.

Abbildung 27: Verwendete Testverfahren „Aufmerksamkeit und Konzentration“

Normierte Testverfahren	Häufigkeit
d2-R	8
TEA-Ch	3
TAP	2
KITAP	1
KKA	1
CPT	1

Weitere Testverfahren

Neben den bereits erwähnten Bereichen, die von Bedeutung sind für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen, wurden zusätzlich verschiedene normierte und informelle Testverfahren eingesetzt, um andere Kompetenzbereiche zu erfassen. Insgesamt wurden vier normierte Testverfahren genutzt, die unterschiedliche Entwicklungsbereiche abdeckten. Hierbei kam die „Basisdiagnostik umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter (BUEGA-II)“ (Esser et al., 2021) in drei Fällen zum Einsatz. Der „Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahren (ET 6-6-R)“ (Petermann & Macha, 2013) wurde in zwei Fällen verwendet. Zur Beurteilung des Entwicklungsstands der Gesamtkörperbeherrschung wurde einmal der „Körperkoordinationstest für Kinder (KTK)“ (Kiphard & Schilling, 2017) verwendet. Ebenfalls wurde einmal die „Movement Assessment Battery for Children (M-ABC-2)“ (Petermann, 2015) eingesetzt.

Zusätzlich zur Überprüfung der Entwicklung wurde die visuelle Wahrnehmung in sechs Fällen mithilfe des „FEW-JE“ (Petermann et al., 2012) untersucht. Des Weiteren wurde in einem Fall eine Aphasie-Diagnose mit dem „Aphasie - Schnell -Test (AST)“ (Kroker, 2006) durchgeführt.

Neben den normierten Verfahren wurden auch drei informelle Testverfahren angewandt. „Das Schulspiel“ (Kleiner, 1998) wurde am häufigsten verwendet, und zwar in drei Fällen, um die Schulfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Der „Schnell-Diagnosetest: Basisfähigkeiten“ (Eggert, 2022a) wurde zweimal genutzt, um schulische Basiskompetenzen zu überprüfen. Ebenfalls wurde einmal das Instrument „Familie in Tieren“ (Brem-Gräser, 2023) verwendet, das durch das Malen von Tieren Aufschluss über die Familienverhältnisse geben soll.

Abbildung 28: Weitere verwendete Testverfahren

Normierte Testverfahren	Häufigkeit	Diagnosebereich
FEW -JE	6	Visuelle Wahrnehmung
BUEGA-II	3	Entwicklungsstörungen
ET 6-6-R	2	Entwicklungstest
KTK	1	Entwicklung Motorik
M-ABC-2	1	Entwicklungstest
AST	1	Aphasie
Informelle Testverfahren	Häufigkeit	
Schulspiel	3	Schulfähigkeiten
Schnell-Diagnosetest: Basisfähigkeiten	2	Schulische Basiskompetenzen
Familie in Tieren	1	Familienverhältnisse

3.3.4 Datenlücken

Mehrsprachigkeit spielt eine bedeutende Rolle bei der Auswahl der diagnostischen Instrumente im Bildungsumfeld. Wenn Schülerinnen und Schüler in einem mehrsprachigen Umfeld aufwachsen, ist es entscheidend, diagnostische Instrumente auszuwählen, die ihre sprachliche Vielfalt angemessen berücksichtigen. Dies bedeutet, dass die gewählten Tests in den relevanten Sprachen zur Verfügung stehen oder gegebenenfalls nonverbal sind, um eine akkurate Einschätzung der individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen (Lengyel, 2020; Schmiedeler et al., 2011).

Die Mehrsprachigkeit kann auch Auswirkungen auf die Interpretation der Testergebnisse haben. Es ist wichtig zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler, die mehrsprachig sind, möglicherweise unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten in ihren verschiedenen Sprachen aufweisen. Infolgedessen müssen die Ergebnisse der Tests sorgfältig

analysiert und interpretiert werden, um sicherzustellen, dass die individuellen Fähigkeiten und Schwächen jeder Schülerin und jedes Schülers in Betracht gezogen werden (Schmiedeler et al., 2011; Ritterfeld et al., 2013).

Es ist weiterhin von großer Bedeutung, dass die Mehrsprachigkeit in die Bewertung der Testergebnisse einbezogen wird, um eine gerechte und akkurate Diagnose des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen sicherzustellen. Dies erfordert eine Sensibilität gegenüber kulturellen und sprachlichen Unterschieden sowie die Verwendung von mehrsprachigen Fachkräften oder Übersetzerinnen und Übersetzern, um sicherzustellen, dass die Tests in einer für die Schülerinnen und Schüler verständlichen Weise durchgeführt werden (Lüke et al., 2020; Lengyel, 2020).

Insgesamt zeigt die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit in der Auswahl und Bewertung diagnostischer Instrumente die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen. Die Beachtung der Mehrsprachigkeit ist dabei in einigen Gutachten gegeben, dies reicht aber nicht dafür aus, dass alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer sprachlichen Vielfalt gerechte Bildungschancen erhalten, und sollte demnach deutlich mehr im Fokus stehen.

3.3.5 Interpretation der Ergebnisse

Die Analyse der vorliegenden sonderpädagogischen Gutachten zum sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen ergab mehrere interessante Befunde. In 62% der untersuchten Gutachten wurde das Testverfahren ausführlich beschrieben. Es stellt sich die Frage nach dem Mehrwert dieser Beschreibungen und ihrer Notwendigkeit.

Des Weiteren wurden einige Kategorien in den Gutachten identifiziert, die für den Rückschluss auf den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen nicht relevant sind. Hierzu gehört die Beschreibung des Verhaltens während der Testung oder die Untersuchung von Familienverhältnissen.

Außerdem fällt auf, dass einige Kategorien in den Gutachten, wie die Datumsangabe von Testungen oder die Mitteilung der Testergebnisse an die Erziehungsberechtigten, vergleichsweise detailliert beschrieben werden. Obwohl diese Kategorien in der vorliegenden Analyse ausgeschlossen wurden, sollten sie dennoch nicht unbeachtet bleiben. Ihre ausführliche Darstellung in den Gutachten erscheint nicht immer notwendig und könnte in einer ökonomischeren Form, beispielsweise in Form von Checklisten oder ähnlichen Instrumenten, erfasst werden. Das könnte

dazu beitragen, die Effizienz der Gutachtenerstellung zu steigern und Ressourcen sinnvoller zu nutzen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Analyse von Teilprojekt 4 der Kollegen Timmermann und Gelsing.

Zudem sollte der Rückschluss von der diagnostischen Testung auf den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen in 100% der Fälle gezogen werden, was jedoch nur in 67,57% der Gutachten der Fall war. Dies legt nahe, dass die Verknüpfung von Testergebnissen mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt in vielen Gutachten nicht ausreichend erfolgt.

Es ist auch erwähnenswert, dass bestimmte Aspekte der schulischen Kompetenzen, wie das Lern- und Arbeitsverhalten, nur selten in den diagnostischen Tests abgefragt wurden. Dies stellt eine Lücke dar, da diese Fähigkeiten wichtige Komponenten für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen sind. Zudem wurden in einigen Gutachten informelle Testverfahren verwendet, die möglicherweise nicht ausreichend normiert sind, um eine genaue Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen zu ermöglichen.

Insgesamt zeigt die Analyse der Gutachten, dass es Potenzial für Verbesserungen gibt, um die Diagnose und Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen genauer und zuverlässiger zu gestalten. Dies könnte durch eine kritische Überprüfung der verwendeten Testverfahren, die Entfernung nicht relevanter Kategorien und die verstärkte Berücksichtigung wichtiger schulischer Kompetenzen erreicht werden.

3.4 Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF § 4 (2)

Im vorliegenden Abschnitt erfolgt eine umfassende Analyse der Kategorie „Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF § 4 (2)“. Diese Kategorie umfasst drei zentrale Kriterien, „schwerwiegend“, „umfänglich“ und „langandauernd“, die gemäß der AO-SF § 4 (2) die Grundlage für die Identifizierung von Lernbeeinträchtigungen bilden. Diese Kriterien dienen dazu, Lern- und Leistungsausfälle bei Schülerinnen und Schülern zu beschreiben, und bilden die rechtliche Grundlage für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen (MSB NRW, 2022 a).

Um diese Untersuchung durchzuführen, wurde eine systematische Analyse mithilfe der Analyseplattform „MAXQDA“ (Verbi, 2023) im Rahmen einer induktiven Generierung von Kategorien initiiert. Das Hauptziel dieser

Analyse bestand darin, die Konzeptualisierung der genannten Kriterien in den verschiedenen Gutachten zu ermitteln. Zu diesem Zweck wurden für jeden Entwicklungsaspekt separate Kategorien und deren Subkategorien präzise abgegrenzt und identifiziert.

Diese Vorgehensweise erlaubte es, die spezifischen Merkmale und Ausprägungen der Kriterien „schwerwiegend“, „umfänglich“, und „langandauernd“ in den vorliegenden Gutachten herauszuarbeiten und ihre Anwendung und Interpretation in den individuellen Kontexten zu verstehen. Die erlangten Erkenntnisse bieten somit Einblicke in die Vielfalt der Interpretationen dieser Kriterien und deren Bedeutung im Hinblick auf die Identifizierung von Lernbeeinträchtigungen und die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen gemäß der AO-SF §4 (2).

3.4.1 Beschreibung der Kategorien zu den drei Kriterien

Im nachfolgenden Abschnitt werden die deduktiv-induktiv erstellten Kategorien näher erläutert. Dabei werden bedeutsame Zitate herangezogen, um die Kategorien zu untermauern und deren Relevanz im Kontext der vorliegenden Untersuchung zu verdeutlichen. Dieser Ansatz ermöglicht es, die entwickelten Kategorien auf eine solide theoretische Grundlage zu stellen und die daraus abgeleiteten Erkenntnisse zu veranschaulichen.

Kategorie „schwerwiegend“

Die Kategorie „schwerwiegend“ wird durch die Anwendung von insgesamt 15 Unterkategorien spezifiziert. Diese Unterkategorien wurden von den Lehrkräften als Richtlinien verwendet, um die Leistungen als schwerwiegend einzustufen.

Dabei umfasst die erste Kategorie „Lern- und Leistungsausfälle“ folgende Aussagen: „arbeitet stets oberflächlich und flüchtig“, „Trotz der o. g. schulischen Fördermaßnahmen gelingt es ... nicht, die strukturellen Defizite aufzuarbeiten und den Lerninhalten ... zu folgen“, „... konnten keine ausreichenden Lernfortschritte gemacht werden, die ein Erreichen der Klassenziele ermöglichten“.

Die zweite Unterkategorie „Testergebnisse“ umfasst Aussagen wie: „im unterdurchschnittlichen Bereich einzustufen ist“, „Damit zeigt er eine Intelligenzleistung, die unterdurchschnittlich für sein Lebensalter ist“, „Dies lässt auf einen Förderbedarf im Bereich ‚Lernen‘ schließen“, „Beim nonverbalen Intelligenztest SON-R 6-40 erreicht ... einen Gesamt-IQ von 70 und damit ein Ergebnis im unterdurchschnittlichen Bereich“.

Die dritte Unterkategorie „IQ-Verfahren“ behandelt folgende Inhalte: „Mit dem WISC-V (Intelligenztest) wurde

2018 ein IQ von 72 ermittelt“, „Aber auch hier liegt er deutlich unter dem Altersdurchschnitt. Sowohl das Ergebnis des SON-R als auch das Ergebnis des CFT-1 zeigen eine Intelligenzleistung im Bereich zwischen 70 und 80 mit einem Gesamt-IQ von 77 auf.“, „Die dargestellten Ergebnisse und Befunde wiesen auf eine Lernbehinderung hin“.

Die vierte Unterkategorie „Konzentration“ nutzt folgende Beschreibungen: „Konzentrationsphasen sind sehr kurz“, „... hat eine kurze Konzentrationsspanne und ließ sich immer wieder von seiner Arbeit ablenken“, „Konzentration lässt während der Testdurchführung nach einer Stunde so stark nach, dass der Test an zwei Terminen durchgeführt werden muss“, „kann sich auf eine Tätigkeit konzentrieren ...“.

Die fünfte Unterkategorie „Motivationsprobleme“ enthält folgende Aussagen: „sehr oberflächlich ...“, „(Leistungs-) Motivation“, „Es fällt auf, dass ... schulische Leistungen teils nicht mehr ausreichend sind ... sowie stark von ... Motivation, Konzentration und Aufmerksamkeit, Arbeitstempo ... abhängig sind“.

In der sechsten Unterkategorie „Merkfähigkeit“ finden sich Formulierungen wie: „Seine Merkfähigkeit und seine Auffassungsgabe sind nach Angaben der Klassenlehrerin tagesformabhängig“, „und die Merkfähigkeit von Lerninhalten ist begrenzt“, „Sein Verständnis von Lerninhalten und seine Merkfähigkeit reichen nicht aus, um die Anforderungen zielgleich zu erfüllen“.

Die siebte Unterkategorie „Verweigerung/Vermeidung“ umfasst Aussagen wie: „... und wendet Vermeidungsstrategien bei zu schweren oder neuen Aufgaben an“, „wurde aufgrund ihres auffälligen sozial-emotionalen Verhaltens und aufgrund ihres verweigernden Lern- und Arbeitsverhalten von ... gemeldet“, „... verweigert sie zunehmend die Mitarbeit“.

Die achte Unterkategorie „Überforderung“ nutzt folgende Formulierungen: „wirkte im Unterricht müde, erschöpft, demotiviert und überfordert allein Aufgaben zu beginnen und diese auch zu beenden. Der Ehrgeiz neue Lerninhalte zu erlernen fehlte häufig.“, „Überforderung“.

Die neunte Unterkategorie „Erschöpfung“ definiert folgende Aussagen: „wirkte im Unterricht müde, erschöpft, demotiviert und überfordert allein Aufgaben zu beginnen und diese auch zu beenden. Der Ehrgeiz neue Lerninhalte zu erlernen fehlte häufig.“.

Die zehnte Unterkategorie „Fehlzeiten“ formuliert Aussagen wie: „hohe Fehlzeiten“, „Durch seine hohen Fehlzeiten sind viele Wiederholungen bekannter Lerninhalte nötig“, „Fehlzeiten aufgrund psychosomatischer Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen ...“.

Die elfte Unterkategorie „Kompetenzerwartungen“ behandelt folgende Inhalte: „... ist bereits im 3. Jahr der SEP. Dennoch wurden von ... die notwendigen Kompetenzen zur Erreichung der Lernziele des zweiten Schuljahres noch nicht vollständig erworben.“, „Sie hat die Kompetenzerwartungen am Ende der 1. Klasse noch nicht erfüllt“, „die Kompetenzerwartungen der zweiten Klasse in absehbarer Zeit nicht erreichen wird“.

Die zwölfte Unterkategorie „Unterdurchschnittliche Fähigkeiten“ enthält Aussagen wie: „unterdurchschnittliche kognitive und sprachliche Fähigkeiten“, „kognitive Kompetenzen sind nicht altersgerecht entwickelt ...“, „Es sind alle Bereiche des schulischen Lernens inbegriffen ... Selbst bei bekannten Aufgaben ist er noch nicht in der Lage, über einen längeren Zeitraum selbständig zu arbeiten ... Zudem benötigt er viel Anschauungs- und Hilfsmaterial. Er arbeitet deutlich langsamer als seine Mitschüler.“

Die 13. Kategorie „Schulische Leistungen“ umfasst Beschreibungen wie: „Ihre Leistungen in den Hauptfächern sind überwiegend ausreichend bis mangelhaft“, „weil sie trotz einer Zurückstellung von der zweiten in die erste Klasse die Klassenziele nicht erreicht“.

Die 14. Kategorie „Individuelle Zuwendung/Förderunterricht“ enthält Aussagen wie: „Das Verstehen von Arbeitsaufträgen gelänge ... selten. Er brauche häufig eine gesonderte Erklärung oder müsse beim Tischnachbarn schauen, wie der Arbeitsauftrag ausgeführt werden müsse.“, „... Unterstützung der sozialpädagogischen Fachkraft und der Förderschullehrerin individuell und mit differenzierten Unterrichtsmaterialien gefördert“, „Zum Erfassen und längerfristigen Abspeichern neuer Lerninhalte benötigt ... viel Zeit, zusätzliche, intensive Hilfen und häufig Wiederholungsphasen“.

Die 15. Kategorie „Entwicklungsverzögerung“ nutzt folgende Beschreibungen: „in nahezu allen Entwicklungsbereichen erhebliche Entwicklungsverzögerungen“, „allgemeiner Entwicklungsstand ist nicht altersadäquat“, „... schwerwiegende Entwicklungsverzögerung in vier von fünf Entwicklungsbereichen (Körpermotorik, Handmotorik, Kognitive Entwicklung, Nachzeichnen) vorliegt“, „Diese Entwicklungsverzögerungen und die damit verbundenen Schwierigkeiten beim Lernen spiegeln sich in den Ergebnissen der Schulleistungsdiagnostik wider“.

Kategorie „umfänglich“

In der zweiten Hauptkategorie „umfänglich“ werden fünf Aspekte beschrieben, die in den Gutachten die Grundlage bilden, um den Umfang eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen zu definieren: „Lernrückstände“, „Umfassende Defizite“, „fachspezifisch“, „fächerübergreifend“, „Versetzungsgefahr“.

Die erste Unterkategorie „Lernrückstände“ umfasst Beschreibungen wie: „konnten die notwendigen Lernergebnisse nicht erreicht werden“, „Seine Lernentwicklung ist nicht altersgemäß“, „gezeigten Leistungen reichen nicht aus, um am zielgleichen Unterricht teilzunehmen“.

Die zweite Unterkategorie „Umfassende Defizite“ beschreibt Aussagen wie: „Bedingt durch umfassende Defizite im kognitiven, sprachlichen und Schulbesuchsbereich besteht für ... sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Sinne einer Lern- und Entwicklungsstörung im Förderschwerpunkt Lernen. Auch im Bereich der Emotionalität liegen aufgrund der negativen Lernerfahrungen Entwicklungsverzögerungen vor.“, „Die Ergebnisse der standardisierten Testverfahren deuten ebenfalls auf eine umfassende Entwicklungsstörung sowie in einigen Bereichen auch auf eine deutliche Lernstörung hin“.

Die dritte Unterkategorie „fachspezifisch“ nutzt Aussagen wie: „Die Schwierigkeiten im Bereich der aktiven Sprache wurden auch in den Überprüfungssituationen im Verlauf der Gutachtenerstellung deutlich. So hatte ... bei einem Spiel, bei dem Bilder verwendet wurden, Wortfindungsstörungen und Probleme bei der Aussprache ... Er spricht schnell, undeutlich ...“, „Insgesamt hat ... umfassende Schwierigkeiten beim Rechnen von Additions- und Subtraktionsaufgaben. Er rechnet komplett zählend mit Hilfe der Finger und nutzt in höheren Zahlenräumen Strategien ...“

Die vierte Unterkategorie „fächerübergreifend“ beschreibt Aspekte wie: „Defizite in sämtlichen Fächern“, „sämtlichen anderen überprüfbaren Bereichen liegt das Referenzalter fast 4 Jahre unter seinem tatsächlichen Alter ...“, „... in den Bereichen Deutsch und Mathe ...“, „schulischen Schwierigkeiten in den verschiedenen Unterrichtsfächern“.

Die fünfte Unterkategorie „Versetzungsgefahr“ nutzt Formulierungen wie: „Der Umfang des festgestellten Unterstützungsbedarfs erscheint so hoch, dass beim derzeitigen Entwicklungsstand nicht davon ausgegangen werden kann, dass ... die Anforderungen des dritten Schuljahres bewältigen wird“, „befindet sich in seinem 4. Schulbesuchsjahr in Klasse 3. Ein Erreichen der Lernziele dieses Schuljahres scheint ausgeschlossen.“, „... dass die Leistungen nach fünfjähriger Grundschulzeit nicht für eine Versetzung ausreichen“.

Kategorie „langandauernd“

Die dritte Hauptkategorie wird mithilfe von sechs Unterkategorien umschrieben. Diese werden in den Gutachten verwendet, um die Dauer von Lernschwierigkeiten zu beschreiben.

In der ersten Unterkategorie „Bestehende Auffälligkeiten“ finden sich Formulierungen wie: „Da er bereits im dritten

Jahr der Schuleingangsphase ist, jedoch nicht die Inhalte des ersten Schuljahres verinnerlicht und automatisiert hat, ist deutlich, dass ... mehr Zeit braucht, um die Lernziele der Schuleingangsphase zu erreichen“, „Seit Beginn der Grundschulzeit erhält er zusätzliche Förderungen“, „zusätzliche Hilfen benötigt“, „kleinschrittige und handlungsorientierte Maßnahmen, die ihn durch alle Fächer begleiten“.

Die zweite Unterkategorie „Kontinuierliche Leistungseinbuße“ beschreibt Aussagen wie: „Trotz der o. g. schulischen Fördermaßnahmen gelingt es ... nicht, die strukturellen Defizite aufzuarbeiten und den Lerninhalten ... zu folgen“, „Trotz umfangreicher Unterstützung macht er nur kleine Lernfortschritte ...“, „Es ist nicht zu erwarten, dass die kognitiven Unterstützungsbedürfnisse bis zum Schuleintritt durch Förderung so weit behoben werden können, dass die erfolgreiche Teilhabe am Unterricht der allgemeinen Schule gewährleistet werden kann“.

Die dritte Kategorie „Defizitäre Persönlichkeitsentwicklung/Entwicklungsverzögerung“ generiert folgende Beschreibungen: „Die andauernde kognitive Überforderungssituation hat ... in seiner gesamten Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigt. Erschwerend kommen dann noch die Schwierigkeiten in den angesprochenen Entwicklungsbereichen hinzu.“, „... zeigt trotz bestehender Förderung der Grundschule gravierende Entwicklungsrückstände“, „weist einen nicht altersgemäßen Entwicklungsstand auf“.

Die vierte Unterkategorie „Vorangegangene Maßnahmen“ enthält Formulierungen wie: „Seit Beginn der Schulzeit bekommt ... zusätzlichen Förderunterricht“, „Auch das Ausschöpfen aller zurzeit möglichen Fördermaßnahmen ...“, „Fördermaßnahmen mit differenziertem Fördermaterial“, „im Umfang und Niveau reduzierter Wochenplan und Unterstützung durch eine Lehrkraft / Sonderpädagogin“.

Die fünfte Kategorie „Verlängerung/Rückstellung“ umfasst Beschreibungen wie: „befindet sich in seinem 4. Schulbesuchsjahr in Klasse 3. Ein Erreichen der Lernziele dieses Schuljahres scheint ausgeschlossen.“, „der Verlängerung der Schuleingangsphase“, „auch im 3. Schulbesuchsjahr nicht in der Lage, wichtige Unterrichtsanforderungen der Eingangsphase zu erfüllen. Sein Verständnis von Lerninhalten und seine Merkfähigkeit reichen nicht aus, um die Anforderungen zielgleich zu erfüllen.“, „hat die erste Klasse wiederholt und besucht im vierten Schuljahr die Klasse drei“.

In der sechsten Unterkategorie „Referenzalter“ werden folgende Inhalte benannt: „Referenzalter fast 4 Jahre unter seinem tatsächlichen Alter“, „Das Referenzalter beträgt 8;0 Jahre. Dies bedeutet, dass ... mit seinen 10;2 Jahren die durchschnittlichen intellektuellen Leistungen eines 8;0 Jahre alten Kindes erbracht hat“.

3.4.2 Quantitative Auswertung

Bei der Auswertung der Häufigkeit der genannten Kodierungen wird systematisch vorgegangen, indem die zuvor beschriebenen Kategorien der Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF §4 (2) hierarchisch beschrieben werden. Um einen Überblick über die Häufigkeit der Kategorien zu erhalten, wird jeweils miteinander verglichen, welche Unterkategorie wie oft genannt wurde.

Quantitative Auswertung der drei Kriterien

In allen 108 vorliegenden Gutachten wurde die Oberkategorie „Kriterien einer Lernstörung gemäß AO-SF §4 (2)“ insgesamt 1322-mal erwähnt. Diese Gesamtanzahl ergibt sich aus der Anwendung der drei Hauptkategorien, „schwerwiegend“, „umfänglich“ und „langandauernd“. Die Hauptkategorie „schwerwiegend“ wurde mit 731 Nennungen am häufigsten in den Gutachten verwendet und stellt somit die prominenteste Kategorie dar. Von sämtlichen Zuordnungen entfallen mehr als die Hälfte (55,29%) auf dieses spezifische Kriterium.

Die Hauptkategorie „langandauernd“ wurde insgesamt 281-mal explizit im Inhalt der Gutachten erwähnt, was einer relativen Häufigkeit von 21,25% entspricht. In Bezug auf die Verwendungshäufigkeit ist die Hauptkategorie „umfänglich“ minimal häufiger, da sie in den 108 Gutachten insgesamt 310-mal genannt wurde und somit eine Nennungshäufigkeit von 23,44% aufweist.

Abbildung 29: Quantitative Auswertung „schwerwiegend“, „langandauernd“ und „umfänglich“

Kriterien	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Schwerwiegend	705	55,30 %
Langandauernd	281	21,25%
Umfänglich	300	23,45%
	1322	100 %

Abbildung 30: Relative Häufigkeit der inhaltlichen Nennungen der drei AO-SF-Kriterien in %

Begründung eines Förderbedarfs	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
§ Benennung	79	73,15%
Inhaltliche Begründung	9	8,33%
Abgelehnt	5	4,63%
Keine Angaben	15	13,89%
	108	100%

Zusätzlich zur Beschreibung der Häufigkeiten und Verteilungen der Kriterien wurde eine Analyse durchgeführt, um den Kontext zu ermitteln, in dem die Kriterien am Ende der Gutachten genannt wurden. Dabei wurde untersucht, ob sie gemäß den Vorgaben der AO-SF als Grundlage für die Begründung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt herangezogen wurden.

In 79 der insgesamt untersuchten 108 Gutachten, was einem Anteil von 73,15% entspricht, erfolgte ausschließlich eine formale und obligatorische Nennung der Kriterien am Ende des Gutachtens. Hierbei handelte es sich um standardisierte Formulierungen, die den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen begründeten, ohne jedoch auf das konkrete Lern- und Leistungsverhalten der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers einzugehen:

„Aufgrund der Überprüfungsergebnisse liegt bei XX im Rahmen einer Lern- und Entwicklungsstörung ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf mit dem Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ vor, da seine Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfanglicher und langandauernder Art sind.“

(Gutachten Köln_55_Prim, S.15)

In neun der analysierten Gutachten (8,33%) wurde hingegen eine inhaltliche Begründung der Kriterien auf der Grundlage des im Gutachten dargestellten Lern- und Leistungsverhaltens der Schülerin oder des Schülers vorgenommen. Diese Begründungen bezogen sich konkret auf beobachtete Testergebnisse oder Verhaltensweisen der Schülerin oder des Schülers und dienten dazu, die Notwendigkeit eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen zu untermauern: „Der Gesamtwert bei der Testung der mathematischen Fähigkeiten liegt weit unter dem Normbereich. Es liegen Hinweise auf umfangliche Schwierigkeiten vor.“ (Gutachten_Arnberg_21_Prim, S.46)

In fünf der untersuchten Gutachten (4,63%) wurde der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen von der Lehrkraft abgelehnt, was eine implizite Ablehnung der drei genannten Kriterien darstellte.

Schließlich fanden sich in 15 der Gutachten, was einem Anteil von 13,89% entspricht, keinerlei Angaben oder Erwähnungen bezüglich der drei Kriterien, was darauf hinweist, dass in diesen Fällen keine klare Aussage zur Anwendung oder Ablehnung der Kriterien getroffen wurde.

Abbildung 31: Nennung der Kriterien im Gutachten

Begründung eines Förderbedarfs	Absolute Häufigkeit	Relative Häufigkeit
Benennung	79	73,15%
Inhaltliche Begründung	9	8,33%
Abgelehnt	5	4,63%
Keine Angaben	15	13,89%
	108	100%

Die drei Hauptkategorien „schwerwiegend“, „langandauernd“ und „umfanglich“ sind mit verschiedenen Subkategorien verknüpft, die eine detaillierte Beschreibung der Kriterien bieten. Eine detaillierte Untersuchung dieser Subkategorien erfolgt im folgenden Abschnitt.

Quantitative Auswertung „schwerwiegend“

Die Kategorie „schwerwiegend“ wurde in den Gutachten insgesamt 705-mal erwähnt sowie mithilfe von 17 Unterkategorien eingehend beschrieben und von Lehrkräften als Grundlage zur Einschätzung der Schwere von Lern- und Leistungsproblemen herangezogen. Eine quantitative Analyse liefert Einblicke in die Häufigkeit, mit der jede dieser Unterkategorien in den Gutachten erwähnt wurde:

Unter den 17 Unterkategorien sind „Konzentration“ und „IQ“ mit 118 bzw. 107 Nennungen die am häufigsten verwendeten Begriffe. Dies unterstreicht die Bedeutung der Konzentrationsfähigkeit und der Intelligenzbewertung bei der Einschätzung von Lernstörungen.

Die Unterkategorie „Individuelle Zuwendung/Förderunterricht“ wurde ebenfalls häufig genannt, und zwar 79-mal. Ähnlich häufig, mit 73-mal, wurde die Unterkategorie „Unterdurchschnittliche Fähigkeiten“ erwähnt.

Andere Unterkategorien, wie „Testergebnisse“ (60 Nennungen), „Motivationsprobleme“ (44 Nennungen),

„Überforderung“ (44 Nennungen), „Merkfähigkeit“ (34 Nennungen), „Lern- und Leistungsausfälle“ (34 Nennungen), „Schulische Leistungen“ (32 Nennungen) und „Verweigerung/Vermeidung“ (30 Nennungen) sind ebenfalls häufig vertreten und verdeutlichen die Vielschichtigkeit der Faktoren, die bei der Beurteilung von Lern- und Leistungsproblemen berücksichtigt werden.

Einzelne Unterkategorien wie „Entwicklungsverzögerung“ (16 Nennungen), „Fehlzeiten“ (15 Nennungen), „Kompetenzerwartungen“ (15 Nennungen) und „Erschöpfung“ (4 Nennungen) wurden weniger häufig genannt, was darauf hinweisen könnte, dass sie in den Gutachten weniger präsent sind, jedoch dennoch in Betracht gezogen werden.

Insgesamt zeigt diese quantitative Analyse, dass die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung eine breite Palette von Aspekten berücksichtigen, um die Schwere von Lern- und Leistungsproblemen bei Schülerinnen und Schülern zu bewerten. Diese differenzierte Betrachtung ermöglicht eine präzisere Einschätzung und damit eine gezieltere Unterstützung für betroffene Schülerinnen und Schüler.

Abbildung 32: Quantitative Auswertung „schwerwiegend“

schwerwiegend		
Unterkategorien	Absolute Häufigkeit	Rang
Konzentration	118	1
IQ	107	2
Individuelle Zuwendung/ Förderunterricht	79	3
Unterdurchschnittliche Fähigkeiten	73	4
Testergebnisse	60	5
Motivationsprobleme	44	6
Überforderung	44	6
Merkfähigkeit	34	7
Lern- und Leistungsausfälle	34	7
Schulische Leistungen	32	8
Verweigerung/Vermeidung	30	9
Entwicklungsverzögerung	16	10
Fehlzeiten	15	11
Kompetenzerwartungen	15	11
Erschöpfung	4	12
Gesamt	705	

Quantitative Auswertung „umfänglich“

Die Kategorie „umfänglich“ in den vorliegenden Gutachten wurde durch verschiedene Unterkategorien genauer analysiert, um das Ausmaß von Lern- und Leistungsproblemen bei Schülerinnen und Schülern zu quantifizieren. Eine quantitative Auswertung dieser Unterkategorien ergab folgende Ergebnisse: Die Kategorie „Lernrückstände“ wurde insgesamt 63-mal in den Gutachten erwähnt, was auf rückständige Entwicklungen im Lernprozess hinweist, die in den Gutachten als relevant eingestuft wurden. Die am zweithäufigsten erwähnte Unterkategorie „Umfassende Defizite“ wurde 88-mal genannt, was auf weitreichende Mängel in verschiedenen Kompetenzbereichen hindeutet, die eine umfassende Förderung erfordern. Die am seltensten benannte Kategorie „fachspezifisch“ wurde lediglich in sieben Fällen verwendet, um spezifische Defizite in bestimmten Fachbereichen zu kennzeichnen. Die Unterkategorie „fächerübergreifend“ wurde hingegen 101-mal genannt und zeigt an, dass die festgestellten Defizite sich über mehrere Fächer erstrecken, was auf eine umfassende Problematik hinweisen kann. „Versetzungsgefahr“ wurde in 41 Fällen erwähnt und bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lern- und Leistungsprobleme in Gefahr stehen, nicht in die nächste Klasse versetzt zu werden.

Insgesamt wurden in der Kategorie „umfänglich“ 300 Nennungen erfasst. Diese quantitative Analyse verdeutlicht die Vielfalt der Aspekte, die bei der Beurteilung umfassender Lern- und Leistungsprobleme berücksichtigt werden.

Abbildung 33: Quantitative Auswertung „umfänglich“

umfänglich		
Unterkategorien	Absolute Häufigkeit	Rang
Fächerübergreifend	101	1
Umfassende Defizite	88	2
Lernrückstände	63	3
Versetzungsgefahr	41	4
Fachspezifisch	7	5
Gesamt	300	

Quantitative Auswertung „langandauernd“

Die Kategorie „langandauernd“ wurde in den Gutachten anhand verschiedener Unterkategorien genauer analysiert, um die Dauer von Lern- und Leistungsproblemen bei Schülerinnen und Schülern quantitativ zu erfassen. Eine quantitative Auswertung dieser Unterkategorien ergibt folgende Ergebnisse: Die Unterkategorie „Bestehende Auffällig-

keiten“ wurde am häufigsten verwendet, mit insgesamt 81 Nennungen. Am zweithäufigsten fand die Kategorie „Verlängerung/Rückstellung“ Verwendung (60 Nennungen). „Vorangegangene Maßnahmen“ wurden in 55 Fällen erwähnt, was darauf hinweist, dass bereits vorherige Maßnahmen zur Förderung ergriffen wurden. Die Unterkategorie „Kontinuierliche Leistungseinbuße“ tauchte 47-mal auf und deutet darauf hin, dass die Leistung der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich abgenommen hat.

Einzelne Unterkategorien wie „Defizitäre Persönlichkeitsentwicklung/ Entwicklungsverzögerung“ (16 Nennungen) und „Referenzalter“ (22 Nennungen) wurden weniger häufig genannt, was darauf hinweisen könnte, dass sie in den Gutachten weniger präsent sind, jedoch dennoch in Betracht gezogen werden.

Insgesamt wurden in der Kategorie „langandauernd“ 281 Nennungen verzeichnet. Diese quantitative Analyse verdeutlicht die verschiedenen Aspekte, die bei der Einschätzung der langandauernden Lern- und Leistungsprobleme in den Gutachten berücksichtigt werden.

Abbildung 34: Quantitative Auswertung „langandauernd“

langandauernd		
Unterkategorien	Absolute Häufigkeit	Rang
Bestehende Auffälligkeiten	81	1
Verlängerung/Rückstellung	60	2
Vorangegangene Maßnahmen	55	3
Kontinuierliche Leistungseinbuße	47	4
Referenzalter	22	5
Defizitäre Persönlichkeitsentwicklung	16	6
Gesamt	281	

3.4.3 Datenlücken

Diagnostische Instrumente spielen eine entscheidende Rolle bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen, insbesondere im Hinblick auf die drei Kriterien „schwerwiegend“, „langandauernd“ und „umfänglich“. Diese Kriterien bilden die Grundlage für die Entscheidung, ob eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogische Unterstützung benötigt, und sie stellen daher einen essenziellen Teil des diagnosti-

schen Prozesses dar (Heimlich, 2009; Heimlich et al., 2016).

Die Kategorie „schwerwiegend“ bezieht sich auf die Schwere der Lern- und Leistungsausfälle. Hierbei ist es von entscheidender Bedeutung, dass diagnostische Instrumente eingesetzt werden, um objektive und vergleichbare Daten über die Leistungen der Schülerin oder des Schülers zu sammeln. Dies ermöglicht es den Fachleuten, festzustellen, ob die Leistungsausfälle tatsächlich schwerwiegend sind und über normale Variationen im Lernprozess hinausgehen. Diagnostische Tests, die das Leistungsniveau der Schülerin oder des Schülers quantifizieren, sind unverzichtbar, um eine fundierte Entscheidung zu treffen (Gebhardt et al., 2022; Bundschuh & Winkler, 2019).

Das Kriterium „langandauernd“ weist darauf hin, dass die Lernbeeinträchtigungen über einen längeren Zeitraum bestehen müssen. Hierbei sind wiederum diagnostische Instrumente erforderlich, um die Kontinuität und Stabilität der Lernprobleme zu überprüfen. Solche Instrumente ermöglichen es, den Verlauf der Lernentwicklung im Laufe der Zeit zu verfolgen und sicherzustellen, dass die Probleme nicht vorübergehend oder situationsbedingt sind. Die Dokumentation von Lernrückständen über einen längeren Zeitraum ist ohne diagnostische Instrumente kaum möglich (Heimlich et al., 2016; Bundschuh & Winkler, 2019).

Das dritte Kriterium, „umfänglich“, bezieht sich auf die Breite der Lernprobleme, die eine Schülerin oder ein Schüler erlebt. Diagnostische Instrumente, die verschiedene Aspekte des Lernens und der schulischen Leistung messen, sind hier unerlässlich. Sie ermöglichen es den Fachleuten, festzustellen, ob die Lernprobleme sich auf mehrere Fächer oder Kompetenzbereiche erstrecken und somit als umfänglich angesehen werden können (Gold, 2018; Mähler & Schuchardt, 2021).

Insgesamt verdeutlicht die Bedeutung von diagnostischen Instrumenten im Kontext der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen die Notwendigkeit einer systematischen und umfassenden Diagnostik. Diese Instrumente liefern objektive Daten, die eine fundierte Entscheidung über die Zuschreibung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt ermöglichen und sicherstellen, dass Schülerinnen und Schüler die benötigte Hilfe erhalten (Gebhardt et al., 2022; Bundschuh & Winkler, 2019).

In diesem Zusammenhang ist es jedoch wichtig zu betonen, dass es erhebliche Datenlücken in der Nutzung dieser Diagnostikinstrumente gibt. Obwohl diagnostische Instrumente eine entscheidende Rolle bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen spielen, werden sie nicht immer in

ausreichendem Maße eingesetzt oder ihre Ergebnisse werden nicht immer umfassend in den sonderpädagogischen Gutachten berücksichtigt.

Darüber hinaus werden die Ergebnisse der diagnostischen Tests nicht immer angemessen in den sonderpädagogischen Gutachten dokumentiert. Dies kann zu Unsicherheiten führen, ob die Kriterien „schwerwiegend“, „langandauernd“ und „umfänglich“ tatsächlich erfüllt sind.

3.4.4 Interpretation der Ergebnisse

Die derzeit festgelegten drei Kriterien für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen, „schwerwiegend“, „langandauernd“ und „umfänglich“, werden in den sonderpädagogischen Gutachten meist nicht ausführlich und explizit genannt oder begründet. Obwohl in den verschiedenen Abschnitten der Gutachten bestimmte inhaltliche Zuordnungen zu diesen Kriterien vorkommen, erfolgt nur selten eine detaillierte Erläuterung, warum die Lern- und Leistungsprobleme als schwerwiegend, umfänglich oder langandauernd eingestuft werden und warum somit ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt vorliegt. In den meisten Fällen beschränkt sich die Darstellung auf die abschließende Erwähnung von § 4, ohne dass auf die einzelnen Kriterien genauer eingegangen wird.

Im Regierungsbezirk Münster wurden lediglich in fünf Gutachten genaue, umfassende und personenbezogene Begründungen für die Zuordnung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen gefunden. In Arnsberg und Köln erfolgte dies jeweils in zwei Gutachten, während in Detmold und Düsseldorf keine Gutachten eine solche abschließende Begründung aufwiesen.

In den Gutachten, in denen keine ausführliche abschließende Begründung zu finden ist und lediglich auf § 4 verwiesen wird, erfolgt die Rechtfertigung für die Zuordnung weitgehend aufgrund der zuvor beschriebenen Informationen und Beobachtungen der Schülerinnen oder Schüler in den einzelnen Kapiteln des sonderpädagogischen Gutachtens.

Daraus entsteht dann die Notwendigkeit, dass zur Überprüfung, ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen vorliegt, das gesamte Gutachten analysiert werden muss und die einzelnen Kriterien selbständig herausgearbeitet werden müssen. Dieser Prozess ist sehr unökonomisch und fehleranfällig und sollte für alle Beteiligten vereinfacht werden.

Abgesehen von der unklaren Definition der drei Kriterien fällt auf, dass diese in den Gutachten nicht in gleicher Häufigkeit erwähnt werden. Es wird offensichtlich, dass der

Kategorie „schwerwiegend“ eine deutlich wichtigere Bedeutung beigemessen wird als den beiden anderen Kategorien, da sie fast 500-mal häufiger in den Gutachten vorkommt. Gemäß AO-SF §4(2) müssen jedoch alle drei Kategorien erfüllt sein, um einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen zu diagnostizieren. Dieses Phänomen sollte daher näher untersucht werden.

Referenzen

- Augst, G., & Dehn, M. (1998).** *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht. Können – Lehren – Lernen*. Eine Einführung für Studierende und Lehrende in allen Schulformen. Klett.
- Aster von, M., Zulauf, M. W., & Horn, R. (2006).** Neuro-psychologische Testbatterie für Zahlenverarbeitung und Rechnen bei Kindern: ZAREKI-R. Harcourt.
- Berg, M. (2020).** MuSE-Pro. *Überprüfung grammatischer Fähigkeiten bei 5- bis 8jährigen Kindern (2. Aufl.)*. Reinhardt.
- Bredel, U., & Röber, C. (2015).** Grundlegende Überlegungen zur Gegenwart des Schriftsprach- und Orthographieunterrichts. In C. Röber-Siekmeyer, H. Olfert & W. Ulrich (Hrsg.), *Schriftsprach- und Orthographieerwerb. Erstlesen, Erstschreiben* (S. 3–11). Schneider Verlag Hohengarten.
- Brem-Gräser, L. (2023).** *Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung. Entwicklung eines Testverfahrens (Familien in Tieren)* (13. Aufl.). Reinhardt.
- Brezing, H., Maisenbacher, D., Renk, G. J., Rinderle, B., & Wehrle, M. (2022).** *FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule. Grundlagen, Diagnosemöglichkeiten, LRS – Förderung in der Schule (Alle Klassenstufen)*. Scolix.
- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L., & Liepmann, D. (2010).** *Test d2-Revision. Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest (d2-R)*. Hogrefe.
- Brosat, H., & Töttemeyer, N. (2019).** *Der Mann-Zeichen-Test* (13., unveränderte Aufl.). Aschendorff Verlag.
- Bundschuh, K., & Winkler, C. (2019).** *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. UTB.
- Brügelmann, H. (2003).** *Lese-Untersuchung mit dem Stolperwörter-Test. Abschlussbericht 1 des Projekts LUST-1*. BISS-Sprachbildung.
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H., & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.). (2011).** *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Diagnostische Kriterien für Forschung und Praxis* (5. Aufl.). Huber.
- Dummer-Smoch, L. (2022).** *Die Diagnostischen Bilderlisten. Siebungsverfahren zur Früherkennung von Leselernschwierigkeiten im Leselernprozess* (9. Aufl.). Veris.
- Döpfner, M., Plück, J., & Kinnen, C. (2014).** *Deutsche Schulalter-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach. Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL/6-18R), ein Lehrerfragebogen über das Verhalten der Kinder und Jugendlichen (TRF/6-18R), Fragebogen für Jugendliche (YSR-11-18R)*. Hogrefe.
- Eggert, J. (2022 a).** *Schnell-Diagnostetests Basisfähigkeiten. Lernvoraussetzungen von Kindern mit Lerndefiziten feststellen* (6. Aufl.). Persen.
- Eggert, J. (2022 b).** *Schnell-Diagnostetests: Mathematik 1. 4. Klasse. Lernstände von Kindern mit Lerndefiziten feststellen (1. bis 4. Klasse.)*. Persen.
- Esser, G., Wyschkon, A., & Ballaschk, K. (2021).** *Basisdiagnostik Umschriebener Entwicklungsstörungen im Grundschulalter –Version II (BUEGA-II)*. Hogrefe.
- Flick, U. (2011).** Methoden-Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick (Hg.), *Triangulation* (S. 27–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flierl, U., Francich, W., & Wagenhäuser, R. (2011).** *Alfons Diagnostikprogramme*. Westermann.
- Fried, L. (2009).** *Sprachkompetenzmodell Delfin 4. Testmanual (1. Teil)*.
- Gebhardt, M., Scheer, D., & Schurig, M. (2022).** *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. (S. 345–354). Regensburg. doi: <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Gold, A. (2018).** *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Kohlhammer.
- Grob, A., Meyer, C. S., & Hagemann-von Arx, P. (2009).** *Intelligence and Development Scales. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für Kinder von 5 – 10 Jahren (IDS)* (2., überarb. Aufl.). Huber.
- Grob, A., Reimann, G., Gut, J., & Frischknecht-Brunner, M.-C. (2013).** *Intelligence and Development Scales – Pre-school. Intelligenz- und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter (IDS-P)*. Huber.
- Gölitz, D., Roick, T., & Hasselhorn, M. (2006).** *DEMAT 4: Deutscher Mathematiktest für vierte Klassen*. Hogrefe.
- Haffner, J., Baro, K., Parzer, P., & Resch, F. (2005).** *Heidelberger Rechentest HRT 1–4*. Hogrefe.
- Hagmann-von Arx, P., & Grob, A. (2014).** *RIAS. Reynolds Intellectual Assessment Scales and Screening*. Huber.
- Hasenbein, K. (2004).** *Förderdiagnostik Mathematik*. Aus

Fehlern lernen. Förderdiagnostik 1. – 4. Schuljahr. Moritz Diesterweg.

Heimlich, U. (2009). *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen.* Julius Klinkhardt Verlag.

Heimlich, U., Hillenbrand, C., & Wember, F. (2016). Förderschwerpunkt Lernen. In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 9–19). Düsseldorf.

Horn, R. (2009). *SPM. Raven's Progressive Matrices und Vocabulary Scales. Standard Progressive Matrices.* Pearson.

Jacobs, C., & Petermann, F. (2020). *Rechenfertigkeiten- und Zahlenverarbeitungs- Diagnostikum für die 2.–8. Klasse.* Hogrefe.

Jeuk, S. (2018). Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In J. M. Boelmann (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik* (S. 111–128). Schneider Verlag Hohengehren.

Jeuk, S. (2021). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung.* Kohlhammer.

Kauschke, C., Dörfler, T., Sachse, S., & Siegmüller, J. (2022). *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen (PDSS).* Urban & Fischer.

Keller, G., & Thiel, R.-D. (1998). *Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI).* Hogrefe.

Kiphard, E. J., & Schilling, F. (2017). *Körperkoordinations-test für Kinder (KTK)* (3., überarb. und ergänzte Aufl.). Hogrefe.

Kleiner, A. (1998). *GSS. Göppinger sprachfreier Schuleingangstest* (2., neu bearbeitete Aufl.). Beltz.

Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger – Klicpera, B. (2010). *Legasthenie – LRS. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung.* UTB.

KMK. (2021). *Vorausberechnung der Zahl der Schüler/-innen und Absolvierenden 2020 bis 2035.* Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Nr. 230 – November 2021. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

KMK. (2022 a). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, MK. [2022 a]). *Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, vom 23.06.2022). In S. d. Deutschland (Hrsg.), *Kultusministerkonferenz*, (S. 1–24).

KMK. (2022 b). *Bildungsstandards für das Fach Mathematik Primarbereich.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, MK. [2022 b]). *Bildungsstandards für das Fach Mathematik Primarbereich.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, vom 23.06.2022). In S. d. Deutschland (Hrsg.), *Kultusministerkonferenz*, (S. 1–18).

Knye, M., Roth, N., Westhus, W., & Heine, A. (2003). *Continuous Performance Test (CPT).* Hogrefe.

Krajewski, K., Dix, S., & Schneider W. (2020). *Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen: DEMAT 2* (2. Aufl.). Hogrefe.

Krajewski, K., Schneider, W., & Küspert, P. (2002). *Deutscher Mathematiktest für erste Klassen: DEMAT 1.* Beltz Test.

Krampen, G. (2007). *KKA. Kaseler-Konzentrations-Aufgabe für 3- bis 8Jährige.* Hogrefe.

Kroker, C. (2006). *Aphasie-Schnell-Test (AST). Ein standardisierter Test für die Differenzialdiagnose Aphasie – keine Aphasie – Dysarthrie in der Akutphase* (3. Aufl.). Schulz-Kirchner Verlag.

Kubinger, K. D., & Holocher-Benetka, S. (2023). *AID 3. Adaptives Intelligenz Diagnostikum 3*, (2., aktualisierte Aufl.). Hogrefe.

Lenhard, W. (2019). *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung.* Kohlhammer.

Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2022). *Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II.* Hogrefe.

Lengyel, D. (2020). *Lernprozessbegleitende Diagnostik.* In I. Goglin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 315–319). Springer.

Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F., & Petermann, U. (2015). *Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S).* Hogrefe.

- Lüke, C., Starke, A., & Ritterfeld, U. (2020).** Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In S. Sachse, A. K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 221–237). Springer.
- Manly, T., Anderson, V., Nimmo-Smith, I., Turner, A., Watson, P., & Robertson, I. H. (2001).** The differential assessment of children's attention: The Test of Everyday Attention for Children (TEA-Ch), normative sample and ADHD performance. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(8), 1065–1081.
- May, P., Malitzky, V., & Vielurf, U. (2023).** *HSP 1–10. Hamburger Schreib-Probe 1–10* (3. Aufl.). VPM.
- Mayringer, H., & Wimmer, H. (2014).** *Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2–9*. Hogrefe.
- Mayring, P. (2015).** *Qualitative Textanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Melchers, P., & Melchers, M. (2015).** *Kaufmann Assessment Battery for Children – II (KABC-II)*. Pearson.
- Méndez., R. M., Schneider M., & Hasselhorn, M. (2015).** *DERET 5-6+. Deutscher Rechtschreibtest für fünfte und sechste Klassen*. Hogrefe.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.). (2021a).** *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen: Deutsch, Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, Praktische Philosophie, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Sachunterricht, Sport*, Heft 2012 (1. Aufl.).
https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelba_2021_08_02.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.). (2022 a).** *Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderung (AOSF)*. Runderlass, Ministerium für Schule und Weiterbildung (MSB) NRW, Düsseldorf.
- Moll, K., & Landerl, K. (2014).** *SLRT II. Lese- und Rechtschreibtest. Weiterentwicklung des Salzburger Lese- und Rechtschreibtests (SLRT)* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Moser Opitz, E., Reusser, L., Moeri Müller, M., Anliker, B., Wittich, C., & Freesemann, O. (2010).** *Basisdiagnostik, Mathematik für die Klassen 4–8*. Hogrefe.
- Mutzeck, W., Fingerle, M., & Hartmann, B. (2011).** *SVS. Screening für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich*. Reinhardt Verlag.
- Mähler, C., & Schuchardt, K. (2021).** Diagnostik bei Lernschwierigkeiten. In C. Mahler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusion. Chancen und Herausforderungen* (S. 113–130). Hogrefe.
- Nottbusch, G., & Jonischkait, J. (2015).** Einzeluntersuchungen zur GKS, GZS und Interpunktion. In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb*. Schneider.
- Petermann, F., & Petermann, U. (Hrsg.). (2010).** *HAWIK-IV* (3. erweiterte Aufl.). Huber.
- Petermann, F., & Petermann, U. (Hrsg.). (2011). *Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition (WISC-IV)*. Pearson.
- Petermann, F., Waldmann, H.-C., & Daseking, M. (2012).** *Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung – Jugendliche und Erwachsene (FEW-JE)*. Hogrefe.
- Petermann, F. & Macha, T. (2013).** *Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahren -Revision (ET 6-6-R)* (2., korrigierte Aufl.). Pearson.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2014 a).** *Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV)*. Pearson.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2014 b).** *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Third Edition (WPPSI-III)* (3., erweiterte Aufl.). Pearson.
- Petermann, F. (Hrsg.). (2015).** *Movement Assessment Battery for Children – Second Edition (M-ABC-2)* (4., überarb. und erweiterte Aufl.). Pearson.
- Petermann, F. (2018).** *SET 5-10 Sprachstanderhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren*. Hogrefe.
- Petermann, U., & Petermann, F. (2013).** *Lehrerschein-schätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)* (2., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2004).** *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2)*. Beltz.
- Ritterfeld, U., Lüke, C., Starke, A., Lüke, T., & Subellok, K. (2013).** Studien zur Mehrsprachigkeit. Beiträge der Dortmunder Arbeitsgruppe. *Logos*, 21, 168–179.
<http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-7738>
- Roick, T. (2004).** *Deutscher Mathematiktest für dritte Klassen: DEMAT. 3+*. Hogrefe.

- Schaupp, H., Holzer, N., & Lenart, F. (2007).** *Eggenberger Rechentest 1+. Diagnostikum für Dyskalkulie für das Ende der 1. Schulstufe bis Mitte der 2. Schulstufe.* Hogrefe.
- Schmiedeler, S., Niklas, F., & Schneider, W. (2011).** Möglichkeiten zur frühen Diagnose von sprachlichen Kompetenzen sowie schriftsprachlichen und mathematischen Vorläuferfertigkeiten bei Muttersprachlern und Kindern mit Migrationshintergrund. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Frühprognose schulischer Kompetenzen* (S. 51–67). Hogrefe.
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V., & Küspert, P. (2011).** *WLLP-R. Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule.* Hogrefe.
- Schnitzler, C., & Scheerer-Neumann, G. (2021).** *PLT 1/2. Potsdamer Lesetest Hinweise.* Klett.
- Snijders, J. T., Tellegen, P. J., & Laros, J. A. (2005).** *Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (SON 51/2-17; 3., korr. Aufl.).* Hogrefe.
- Sommer-Stumpfenhorst, N. (2020).** Rechtschreiben. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (4. Aufl.) (S. 206–228). Kohlhammer.
- Syring, M. (2021).** Diskussion der Beiträge zum Leuchtturm „Herausforderung Heterogenität“. In Karst, K., Thoma, D., Derkau, J., Seilfried, J., & Münzer, S. (Hrsg.), *Lehrer*innenbildung im Kontext leistungsbezogener Heterogenität und Mehrsprachigkeit von Schüler*innen* (S. 99–114). Waxmann.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015).** Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In: P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütjeh-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.* Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Tellegen, P. J., Laros, A. L., & Petermann, F. (2012).** *Non-verbaler Intelligenztest (SON-R 6-40).* Hogrefe.
- Valtin, R., & Sasse, A. (2020).** Schriftspracherwerb. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (197–209). Kohlhammer.
- Verbi, Software GmbH. (2023).** *MAXQDA. Über uns, 2022.* Abgerufen am 01.07.2023 von <https://www.MAXQDA.com/de/about>
- Wagner, L. (2014).** *SCREENIKS Screening der kindlichen Sprachentwicklung.* Eugen Wagner.
- Weiß, R. H. (2008).** *Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R).* Hogrefe.
- Weiß, R. H., & Osterland, J. (2012).** *Grundintelligenztest Skala 1 – Revision (CFT 1-R).* Hogrefe.
- Winkelmann, H., Robitzsch, A., Stanat, P., & Köller, O. (2012).** Mathematische Kompetenzen in der Grundschule. Struktur, Validierung und Zusammenspiel mit allgemeinen kognitiven Fähigkeiten. *Diagnostica, Heft 1(58)*, S. 15–30. doi:10.1026/0012-1924/a000061.
- Zimmermann, P., & Fimm, B. (1993).** *Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung TAP.* Psytest.
- Zimmermann, P., & Fimm, B. (2004).** Die Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung TAP. In G. Büttner & I. Schmidt-Atzert (Hrsg.), *Diagnostik von Konzentration und Aufmerksamkeit* (S. 177–202). Hogrefe.
- Zimmermann, P., Gondan, M., & Fimm, B. (2002).** *Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung für Kinder KITAP.* Psytest.

Anhang IV: Technischer Bericht zur quantitativen Online-Umfrage

Im September 2022 wurde die Universität zu Köln vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) beauftragt, die Veränderungen in der Anzahl erfolgreicher Anträge auf Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes im Schwerpunkt Lernen und die gestiegene Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit zugewiesenem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen zu untersuchen. Der ursprüngliche Zweck des Auftrags war es, die Gründe für diesen Anstieg sowie die spezifischen Förderbereiche zu ermitteln. Die Befragung wurde von Dr. Jennifer Karnes und Alina Jochims, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Heilpädagogik und Rehabilitation, Klosterstr. 79b, 50931 Köln, konzipiert und ausgewertet.

Als ersten Schritt erhielten wir einen einzigartigen Pool abgeschlossener Gutachten, der bereits einer qualitativen Analyse unterzogen wurde (siehe technischer Bericht „Qualitative Analyse ...“). Dieser Pool diente als Grundlage für unsere Untersuchungen.

In diesem technischen Bericht präsentieren wir die Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage, die vom 19. April bis zum 12. Mai 2023 unter Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde. Wir konzentrieren uns hauptsächlich auf die Aussagen und Empfehlungen, die aus dieser Umfrage abgeleitet wurden, und liefern zusätzliche Informationen zur Stichprobe und zur Qualität der erhobenen Daten.

Die Gesamtzahl der Lehrkräfte in NRW betrug im Schuljahr 2022/2023 202.348 (MSB NRW, 2023), wobei 53.557 an Grundschulen und 17.978 an Förderschulen tätig waren.

1. Stichprobe

An der Umfrage haben insgesamt 3726 Personen teilgenommen. 1406 haben die Umfrage teilweise ausgefüllt und 2320 vollständig. Der Fragebogen endete für Teilnehmende, die angaben, in den letzten beiden Jahren keinen Antrag auf Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes im Schwerpunkt Lernen und auch kein AO-SF-Gutachten hierzu erstellt zu haben.

Insgesamt haben 77,74% weibliche, 17,49% männliche, 0,12% diverse Lehrkräfte teilgenommen (4,64% keine Angabe). Hiervon haben 54,56% die Lehrbefähigung für das Lehramt sonderpädagogische Förderung. Knapp 25% sind dem Lehramt Grund- und Hauptschule zugehörig. Weiter sind Fachlehrkräfte (n=86), Realschullehrkräfte (n=133), Gymnasiallehrkräfte (n=92) sowie Lehrkräfte an beruflichen Schulen (n=7) unter den Teilnehmenden.

Unter den teilnehmenden Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung haben 1690 den Förderschwerpunkt Lernen (FS LE), 797 den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FS ESE), 718 den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FS GE), 622 den Förderschwerpunkt Sprache, 454 den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung (FS KM), 114 den Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (FS HK) und 43 den Förderschwerpunkt Sehen studiert.

Die meisten der teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen unterrichten in einer Grundschule (N=1459) oder Förderschule (N=996). Weiterhin sind 332 Lehrkräfte in einer Gesamtschule, 177 in einer Realschule, 142 in einer Sekundarschule, 116 in einer Hauptschule/Werkrealschule und 93 in einer Grundschulförderklasse. Sonstige Einrichtungen, die mit jeweils unter zehn Teilnehmenden vertreten waren, sind Grund- und Werkrealschule, Gemeinschaftsschule, Sonderpädagogisches Bildungs-/Beratungszentrum (SBBZ), Frühberatungsstelle, Sonderpädagogischer Dienst, Berufliche Schule. Hierbei handelt es sich teilweise auch um schulische Tätigkeiten, die vorab in anderen Bundesländern stattgefunden haben, da nicht alle hier genannten Schulformen in NRW existieren.

Als Lehrkraft aktiv im Schuldienst tätig sind 1077 Lehrkräfte zwischen elf und 20 Jahren und 1088 Lehrkräfte zwischen 21 und 30 Jahren. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sind 278 über 30 Jahre im Schuldienst, 457 Lehrkräfte zwischen fünf und zehn Jahren und 323 unter fünf Jahre.

2. Konzeption der Umfrage

Ein wesentlicher Anspruch an die Umfrage war die Möglichkeit, die Daten über Nordrhein-Westfalen hinweg, aber auch bezogen auf verschiedene Schul- und Lehrkrafttypen,

auswerten zu können. Der Stichprobenumfang ergab sich aus den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen sowie den Lehrkräften der Grund- und weiterführenden Schulen des Gemeinsamen Lernens, die auch Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen unterrichten, über die fünf Regierungsbezirke Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster hinweg. Den Fragebogen vollständig ausfüllen konnten alle teilnehmenden Lehrkräfte der angeschriebenen Schulämter innerhalb der Regierungsbezirke des Landes NRW, die in den letzten beiden Schuljahren entweder Anträge gestellt haben und/oder Gutachten im Rahmen des AO-SF-Verfahrens erstellt hatten. Die Teilnahme war freiwillig und wurde in keiner Form vergütet.

Die Umfrage wurde mit der Open-Source-Software Lime-Survey in Form einer Online-Umfrage durchgeführt. Das leistungsfähige und flexible Umfrage-Tool bietet unter anderem die Möglichkeit, eine Vielzahl von Frage- und Antworttypen mit hoher Bedienungslogik zu erstellen.

3. Ergebnisse

Je Frage werden alle Antworten der Gesamtstichprobe (oberste Reihe) und aller Subgruppen grafisch dargestellt. Im Rahmen dieser Untersuchung werden alle Ergebnisse mit einem p-Wert $<0,05$ als signifikant bezeichnet. Die Umfrage beinhaltet sieben Gruppen mit insgesamt 25 Fragen.

3.1 Allgemeine Informationen

Um die Umfrage komplett ausfüllen zu können, wurden vor Übergang von den allgemeinen Fragen zur Beschreibung der Stichprobe zu den inhaltlich interessanten Themenkomplexen zwei Fragen verortet.

Hierbei wurden folgende Angaben von den Lehrkräften gemacht (s. Abb. 35,36,37):

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass die Umfrage von Lehrkräften verschiedener Lehrämter ausgefüllt wurde und die Anzahl von 757 Personen, die keinen Antrag gestellt haben, und 443, die kein Verfahren durchgeführt haben, sich hieraus ergeben kann.

Auf die Frage, wie die Lehrkräfte ihr Wissen über die Durchführung eines AO-SF-Verfahrens erworben haben, reagierten diese im Rahmen der Antwortmöglichkeiten mit Mehrfachnennung in absteigender Reihenfolge mit folgenden Antworten (s. Abb. 38):

Im Rahmen des gesamten AO-SF-Verfahrens benannten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit der Möglichkeit der Mehrfachnennung die Erstellung des pädagogischen Gutachtens mit Abstand als den Teilbereich mit dem höchsten Arbeitsaufwand ($n=2103$), gefolgt von bürokratischen Aufgaben ($n=1265$), der durchgeführten Diagnostik ($n=1077$) und der Antragstellung ($n=1020$). Auch Kooperation aller am Verfahren Beteiligten ($n=833$), Gespräche mit Erziehungsberechtigten ($n=689$) sowie schulinterne Herausforderungen ($n=492$) wurden von vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern benannt. Gespräche mit Schülerinnen und Schülern waren für 78 der Befragten mit erhöhtem Arbeitsaufwand verbunden.

Wenn es darum ging, den Outcome bezüglich möglicher anschließender Nutzung für das weitere pädagogische Handeln einzuordnen, benannten die Lehrkräfte Angaben zum Lernverhalten ($n=2299$), zum Arbeitsverhalten ($n=2238$), zum Sozialverhalten ($n=2080$) und die Ergebnisse der durchgeführten Diagnostik ($n=2199$) am häufigsten als relevant. Auch Angaben über die Schülerin oder den Schüler ($n=1798$), Beobachtungen aus dem Unterricht ($n=1755$), Berichte über Therapien ($n=1722$), Gespräche mit Erziehungsberechtigten ($n=1588$) und vorangegangene Fördermaßnahmen ($n=1527$) wurden von den Lehrkräften als bedeutsam eingestuft. Weniger häufig wählten Lehrkräfte Schülerinnen- und Schülergespräche ($n=1272$), Angaben zur Familie ($n=1187$) und Informationen aus dem schulärztlichen Gutachten ($n=886$). Am seltensten wurden Angaben zu Deutsch als Zweitsprache von den Lehrkräften als pädagogisch nutzbar eingeordnet ($n=683$). (s. Abb. 39)

Abbildung 35: Anzahl der durchgeführten AO-SF Verfahren in den letzten zwei Schuljahren zum Förderschwerpunkt Lernen

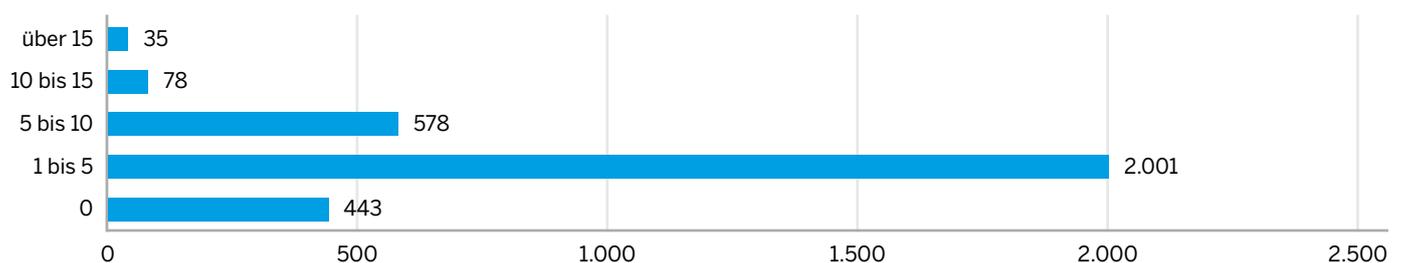


Abbildung 36: Angaben über den Wissenserwerb zur Durchführung eines AO-SF Verfahrens

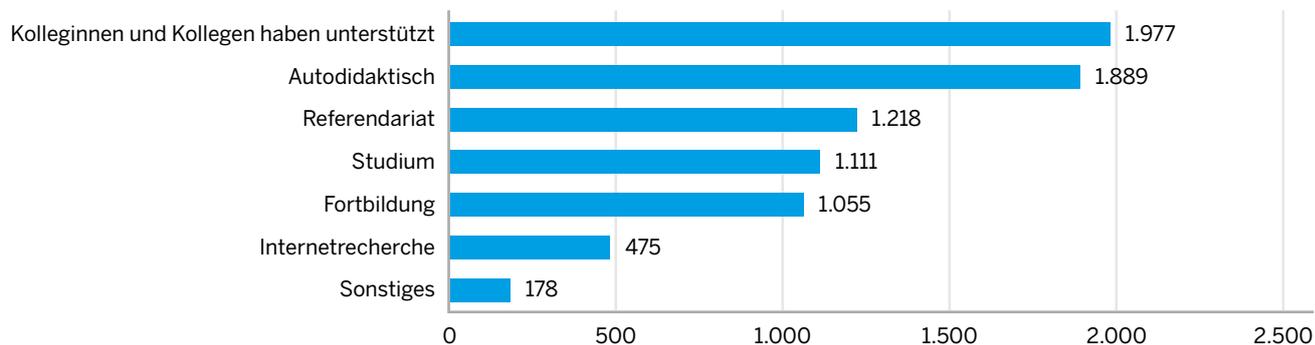


Abbildung 37: Pädagogisch nutzbare Anteile im Gutachten

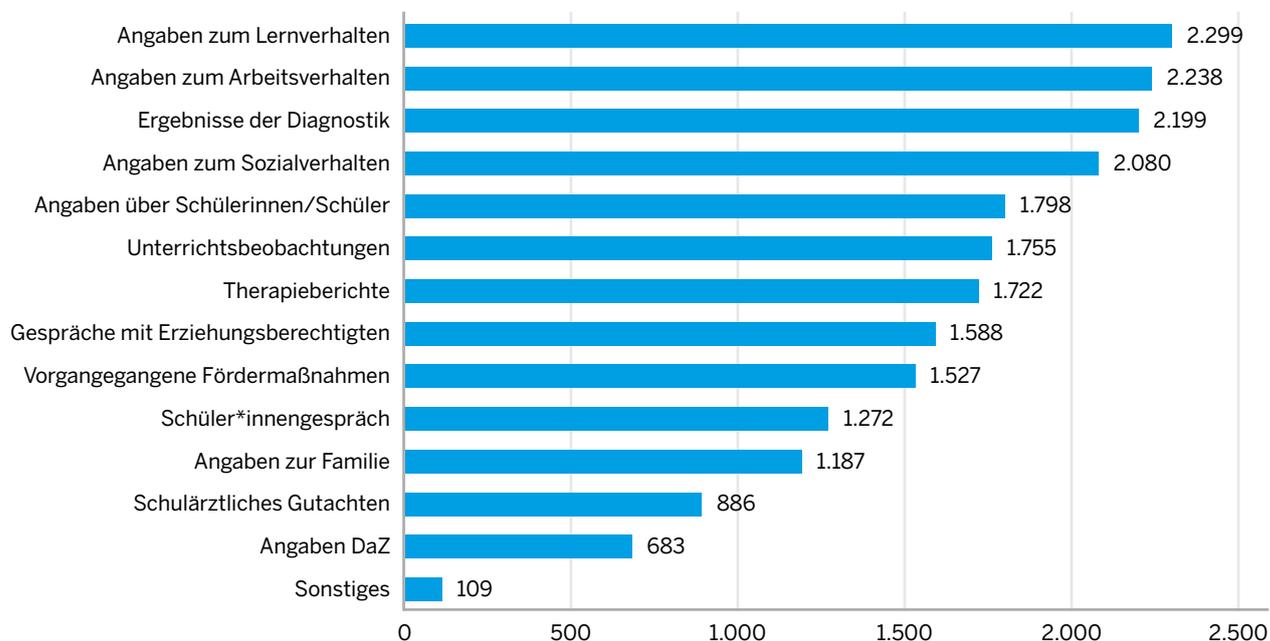
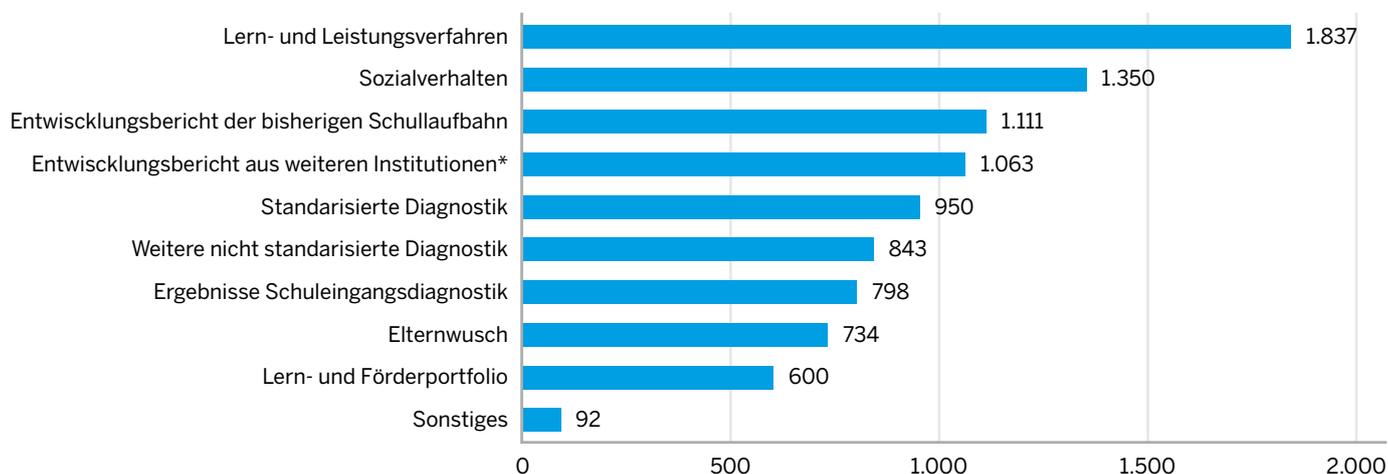
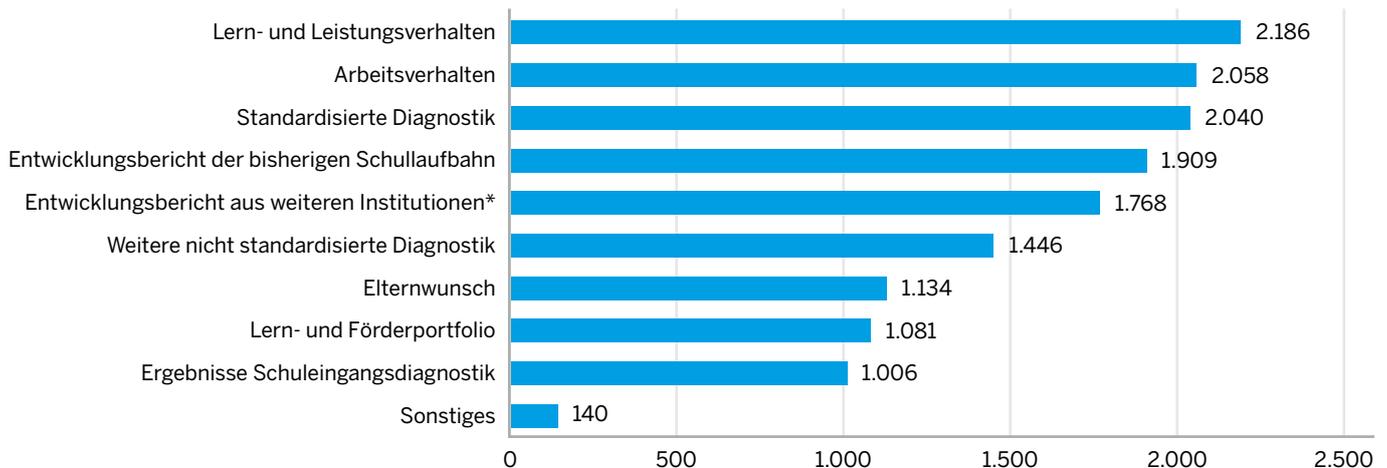


Abbildung 38: Entscheidung Eröffnung AO-SF Antrag



* KITA, Klinik, Frühförderstelle, SPZ etc.

Abbildung 39: Aspekte Einfluss pädagogisches Gutachten

* KITA, Klinik, Frühförderstelle, SPZ etc.

Diese Aussagen decken sich erwartungsgemäß mit denen zu den Teilbereichen des Gutachtens, denen die Lehrkräfte den geringsten Outcome zuschreiben. Hier nannten 1003 Lehrkräfte das schulärztliche Gutachten, 923 Angaben zu Deutsch als Zweitsprache und 776 Angaben zur Familie. Schülerinnen-/Schülergespräche (n=552), vorangegangene Fördermaßnahmen (n=497), Unterrichtsbeobachtungen (n=415) und Gespräche mit Erziehungsberechtigten (n=356) folgen hierauf. Abschließend wurde Therapieberichten (n=280), Angaben über die Schülerin oder den Schüler (n=163), Angaben zum Sozialverhalten (n=126), Diagnostik (n=102), Angaben zum Arbeitsverhalten (n=78) und Angaben zum Lernverhalten (n=66) selten zugewiesen, dass dieser Teilbereich nicht relevant für die an die Gutachtenerstellung anschließende Nutzung sei.

Im Rahmen des folgenden Teils der Befragung für alle weiterhin teilnehmenden Lehrkräfte wurden Informationen darüber erhoben, an welchen Teilen des Verfahrens sie beteiligt waren. Dabei haben 1968 Lehrkräfte angegeben, bei der Antragstellung involviert gewesen zu sein, während 2397 Lehrkräfte an der Erstellung des pädagogischen Gutachtens teilgenommen haben. Die Diskrepanz zwischen den beiden Zahlen (n=2320) lässt vermuten, dass möglicherweise nach dieser Fragestellung einige Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer die Befragung abgebrochen haben.

Die Antworten zeigen auch, dass einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowohl Anträge gestellt als auch Gutachten erstellt haben. Das deutet darauf hin, dass sie in beiden Phasen des Verfahrens involviert waren. Es ist möglich, dass Lehrkräfte in bestimmten Situationen sowohl Anträge stellen als auch Gutachten erstellen müssen, je nach den spezifischen Anforderungen und Abläufen des Verfahrens.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Lehrkräfte eine vielseitige Rolle im Verfahren einnehmen und sowohl administrative als auch pädagogische Aufgaben übernehmen. Die Beteiligung der Lehrkräfte an verschiedenen Aspekten des Verfahrens zeigt ihre wichtige Rolle bei der Entscheidungsfindung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im Bildungssystem.

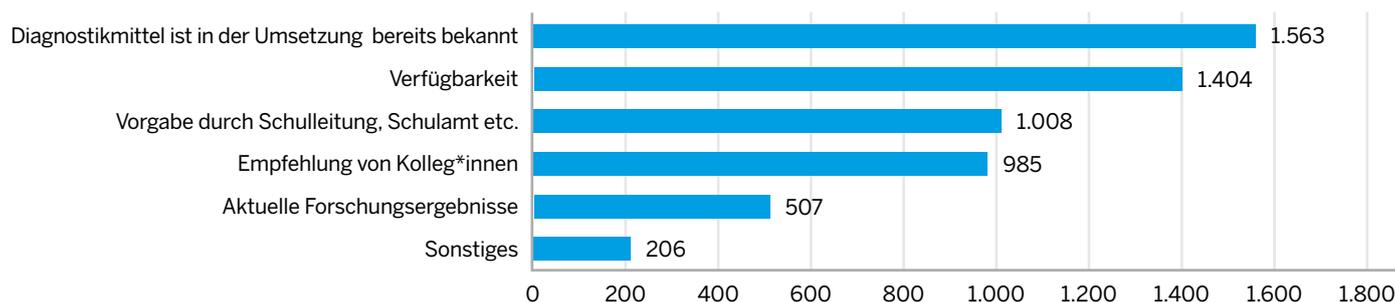
3.2 Angaben zur Antragstellung

Den zeitlichen Aufwand zur Erstellung des Antrags unter Berücksichtigung der Arbeitszeit zur Verschriftlichung, zur Zusammenstellung der zugehörigen Dokumente, für vorab geführte Gespräche etc. in Stunden ordneten die teilnehmenden Lehrkräfte zu 53,45% bei zwischen zehn und 20 Stunden ein und weitere 21,36% bei 20 bis 30 Arbeitsstunden ein. Bei unter zehn Stunden ordneten 19,73% und bei über 30 Stunden 5,47% den vermuteten Arbeitsaufwand bei diesem Teilbereich ein.

Im nächsten Schritt der Befragung wurde von den teilnehmenden Lehrkräften erfragt, welche Kriterien oder Auffälligkeiten sie dazu veranlassen, einen Antrag auf Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen zu stellen. Es war möglich, mehrere Antworten zu geben.

Insgesamt gaben 1837 Lehrkräfte an, dass sie die Entscheidung aufgrund von Auffälligkeiten im Lern- und Leistungsverhalten treffen. Das bedeutet, dass sie spezifische Abweichungen oder Schwierigkeiten im Lernprozess und den erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler beobachten.

Abbildung 40: Auswahl der standardisierten Diagnostik



Des Weiteren nannten 1350 Lehrkräfte das Sozialverhalten als Kriterium für die Antragstellung. Hierbei geht es um Auffälligkeiten oder Schwierigkeiten im zwischenmenschlichen Verhalten und sozialen Interaktionen der betreffenden Schülerinnen und Schüler.

Auch die Entwicklungsberichte der bisherigen Schullaufbahn spielten bei 1111 Lehrkräften eine Rolle bei ihrer Entscheidung, einen Antrag zu stellen. Diese Berichte geben einen Einblick in die bisherige schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und können Hinweise auf möglichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den spezifischen Schwerpunkten liefern.

Bei 1063 Lehrkräften flossen Informationen aus anderen Institutionen wie Kindertagesstätten, Kliniken, Frühförderstellen oder sonderpädagogischen Zentren in ihre Entscheidung mit ein. Diese externen Einrichtungen können zusätzliche Einschätzungen oder Diagnosen zur Entwicklung und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler bereitstellen.

Der Einsatz von standardisierter Diagnostik wurde von 950 Lehrkräften als Kriterium genannt. Standardisierte Tests und Verfahren ermöglichen eine objektive Messung von Fähigkeiten und Defiziten bei den Schülerinnen und Schülern.

Darüber hinaus gaben 843 Lehrkräfte an, auch nicht standardisierte Diagnostikmethoden bei ihrer Entscheidung zu berücksichtigen. Diese umfassen beispielsweise Beobachtungen, Portfolio-Arbeiten oder individuelle Einschätzungen der Lehrkräfte.

Ergebnisse aus der Schuleingangsdiagnostik wurden von 798 Lehrkräften als relevanter Faktor genannt. Diese Diagnoseverfahren werden in der Regel vor der Einschulung durchgeführt und liefern Informationen über den Entwicklungsstand der Kinder in verschiedenen Bereichen.

Zudem spielten der Elternwunsch/Wunsch der Erziehungsberechtigten ($n = 734$) und das Lern- und Förderportfolio ($n = 600$) eine Rolle bei der Entscheidung der Lehrkräfte, einen Antrag auf Eröffnung eines AO-SF-Verfahrens zu

stellen. Der Elternwunsch/Wunsch der Erziehungsberechtigten berücksichtigt die Perspektive und Sorge der Erziehungsberechtigten hinsichtlich des Lern- und gegebenenfalls auch sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ihres Kindes ebenso wie die hieraus möglicherweise resultierende Frage nach dem Förderort.

Diese vielfältigen Kriterien und Auffälligkeiten beeinflussten die Entscheidung der Lehrkräfte, einen Antrag auf Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen zu stellen. Es zeigt sich, dass eine breite Palette von Informationen und Beobachtungen in den Entscheidungsprozess einfließt, um eine fundierte Einschätzung des individuellen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. (s. Abb. 40)

3.3 Angaben zum AO-SF-Verfahren

Die teilnehmenden Lehrkräfte haben den zeitlichen Aufwand für die Erstellung des Gutachtens während des AO-SF-Verfahrens in Bezug auf verschiedene Kategorien wie Arbeitszeit für Verschriftlichung, Diagnostik, Gespräche und Unterrichtsbeobachtungen benannt. Die Ergebnisse zeigen, dass 51,84% der Lehrkräfte den Arbeitsaufwand auf zwischen zehn und 20 Stunden einschätzten. Weitere 33,54% gaben an, dass sie zwischen 20 und 30 Arbeitsstunden für diesen Teilbereich benötigen. Nur 4,53% der Lehrkräfte schätzten den zeitlichen Aufwand auf unter zehn Stunden ein, während 10,09% angaben, mehr als 30 Stunden dafür zu benötigen.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Erstellung des Gutachtens im Rahmen des AO-SF-Verfahrens für die meisten Lehrkräfte einen mittleren bis hohen Zeitaufwand darstellt. Es zeigt sich, dass eine beträchtliche Anzahl von Lehrkräften mehr als 20 Stunden investiert, um das Gutachten zu erstellen. Dies unterstreicht die Komplexität und den Umfang der erforderlichen Aktivitäten, wie die Durchführung von diagnostischen Maßnahmen, Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten sowie die Beobachtung des Unterrichts.

Der zeitliche Aufwand für die Gutachtenerstellung ist ein wichtiger Faktor bei der Berücksichtigung der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte im Rahmen des AO-SF-Verfahrens. Diese Informationen legen nahe, dass die Ressourcenplanung und -verteilung optimiert und eine angemessene Unterstützung für die Lehrkräfte sichergestellt werden sollte, um eine qualitativ hochwertige Durchführung des Verfahrens gewährleisten zu können.

In der folgenden Frage wurden die Lehrkräfte gebeten, anzugeben, welche Aspekte in die Empfehlung für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen am Ende des pädagogischen Gutachtens einfließen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte bestimmte Bereiche als besonders relevant für die Empfehlung erachten. Es war möglich, mehrere Antworten zu geben.

Die Angaben zum Lern- und Leistungsverhalten wurden von 2186 Lehrkräften als ein bedeutender Aspekt genannt. Hierbei geht es um die Beobachtungen und Einschätzungen der Lehrkräfte bezüglich des Lernfortschritts, der Fähigkeiten und der erzielten Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

Das Arbeitsverhalten wurde ebenfalls von vielen Lehrkräften (n=2058) als relevanter Faktor für die Empfehlung genannt. Dies bezieht sich auf die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Aufgaben angehen, ihre Arbeitsorganisation, Ausdauer und Motivation.

Der Einsatz von standardisierter Diagnostik wurde von 2040 Lehrkräften als relevant angesehen. Standardisierte Tests und Verfahren ermöglichen eine objektive Messung von Fähigkeiten, Defiziten und dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler.

Auch die Entwicklungsberichte der bisherigen Schullaufbahn wurden von 1768 Lehrkräften als einflussreich für die Empfehlung genannt. Diese Berichte geben Aufschluss über die bisherige schulische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, ihre Stärken, Schwächen und den Verlauf des Lernprozesses.

Neben der standardisierten Diagnostik wurde auch die Bedeutung weiterer nicht standardisierter Diagnostik von 1446 Lehrkräften betont. Hierbei handelt es sich um Beobachtungen, Einschätzungen und individuelle Diagnoseverfahren, die von den Lehrkräften angewendet werden, um den individuellen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln.

Der Elternwunsch/Wunsch der Erziehungsberechtigten wurde von 1134 Lehrkräften als relevanter Faktor genannt. Die Sichtweise und die Wünsche der Erziehungsberechtigten hinsichtlich des Lernbedarfs und gegebenenfalls des

sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ihrer Kinder werden bei der Empfehlung berücksichtigt.

Das Lern- und Förderportfolio, das eine Sammlung von Arbeitsproben, Leistungen und Beobachtungen beinhaltet, wurde von 1081 Lehrkräften als relevanter Aspekt für die Empfehlung genannt. Das Portfolio bietet Einblicke in den Lernprozess, die Fortschritte und den individuellen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt der Schülerinnen und Schüler.

Ergebnisse aus der Schuleingangsdiagnostik wurden von 1006 Lehrkräften als relevant für die Empfehlung genannt. Diese Diagnoseverfahren, die vor der Einschulung durchgeführt werden, liefern Informationen über den Entwicklungsstand der Kinder in verschiedenen Bereichen.

Die genannten Aspekte verdeutlichen, dass die Lehrkräfte eine breite Palette von Informationen und Beobachtungen in ihre Empfehlung für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen einfließen lassen. Dies ermöglicht eine umfassende Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und Potenziale der Schülerinnen und Schüler bei der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt.

Im nächsten Schritt der Befragung wurde erfragt, nach welchen Kriterien die Lehrkräfte die Auswahl der eingesetzten standardisierten Diagnostik vornehmen. Dabei war es möglich, mehrere Antworten zu geben.

1563 Lehrkräfte gaben an, dass sie bei der Auswahl des Diagnostikmittels darauf achten, dass sie mit der Durchführung und Auswertung vertraut sind. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte auf ihr eigenes Wissen und ihre Erfahrung mit bestimmten Diagnoseverfahren zurückgreifen, um eine zuverlässige und korrekte Anwendung sicherzustellen.

Die Verfügbarkeit des Diagnostikmittels wurde von weiteren 1404 Lehrkräften als relevant für ihre Auswahlentscheidung genannt. Dies legt nahe, dass die Lehrkräfte auf Diagnoseinstrumente zurückgreifen, die ihnen zugänglich und leicht verfügbar sind, um den Prozess effizient und zeitnah durchzuführen.

Die Vorgabe oder Empfehlung durch das Schulamt, die Schulleitung oder andere vorgesetzte Stellen wurde von 1008 Lehrkräften als entscheidend angesehen. Dies deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte bei der Auswahl der Diagnostikinstrumente Richtlinien und Vorgaben folgen, die von den übergeordneten Bildungsbehörden oder der Schulleitung festgelegt wurden.

Weitere 985 Lehrkräfte gaben an, dass sie bei der Auswahl der Diagnostik auf Empfehlungen von Kolleginnen und Kol-

legen zurückgreifen. Dies zeigt, dass der Austausch mit anderen Lehrkräften eine wichtige Informationsquelle ist und dass die Erfahrungen und Meinungen von Fachkolleginnen und -kollegen bei der Entscheidung berücksichtigt werden.

Insgesamt gaben 507 Lehrkräfte an, dass sie bei der Auswahl der Diagnostik auch aktuelle Forschungsergebnisse berücksichtigen. Dies weist darauf hin, dass sie sich auf wissenschaftliche Erkenntnisse und neueste Entwicklungen in der Diagnostikpraxis stützen, um fundierte Entscheidungen zu treffen und effektive Diagnoseverfahren auszuwählen.

Die genannten Kriterien verdeutlichen, dass die Lehrkräfte verschiedene Aspekte bei der Auswahl der standardisierten Diagnostik berücksichtigen. Dabei spielen sowohl ihre eigenen Erfahrungen und Kompetenzen, die Verfügbarkeit der Diagnoseinstrumente, die Vorgaben der übergeordneten Stellen, der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen sowie wissenschaftliche Erkenntnisse eine Rolle. Dies zeigt die Vielfalt der Quellen und Faktoren, die bei der Entscheidung für ein geeignetes Diagnoseverfahren berücksichtigt werden.

Referenzen

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (Hrsg.). (2023). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2022/23. Statistische Übersicht Nr. 421.* Düsseldorf: Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2022.pdf

Anhang V: Technischer Bericht zu den qualitativen Interviews mit Lehrkräften

Die vielschichtigen Fragestellungen in dem hier folgenden Interviewprozess trugen dazu bei, ein umfassendes Verständnis der Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte zum AO-SF-Verfahren zu gewinnen. Die gesammelten Daten werden im Rahmen des Berichts analysiert und interpretiert, um wertvolle Erkenntnisse für die Forschungsfrage zu generieren. Sie dienen als Ergänzung

Als Erhebungsinstrument für die vorliegende Studie wurde das qualitative, leitfadengestützte Interview gewählt. Diese Entscheidung basierte auf den Ergebnissen vorheriger quantitativer Befragungen, die bereits bestimmte Themenfelder und konkrete Aspekte absteckten. Diese wurden als Grundlage für den Interviewleitfaden genutzt. Dieser Leitfaden wurde umfassend gestaltet, um eine gewisse Standardisierung zu erreichen.

Der Interviewleitfaden differenzierte zwischen Primär-, Sekundär- und Nachfragen. Die Primärfragen sowie die Sekundärfragen wurden allen Lehrkräften gestellt, während die Nachfragen optional Raum für ergänzende Anschluss- und Detailfragen boten. Zusätzlich erfolgte im Leitfaden eine Unterscheidung zwischen Grundschullehrkräften bzw. Lehrkräften, die teilweise am AO-SF-Verfahren beteiligt waren, und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. Dies berücksichtigte die unterschiedlichen Hintergrundperspektiven der Interviewpartnerinnen und -partner.

Die Interviews wurden sowohl im schulischen als auch im häuslichen Umfeld der Befragten durchgeführt. Diese Struktur ermöglichte die Charakterisierung der Studie als Feldstudie, die im Rahmen qualitativer Forschungsansätze typisch und praktikabel ist. Die Wahl von Videointerviews als Methode erfolgte aus organisatorischen und zeitlichen Gründen.

Die Mehrheit der Interviews fand am 15. Juni 2023 statt, mit einem weiteren Interviewtermin am 23. Juni 2023. Die Transkription wurde mithilfe von einer Transkriptionssoftware durchgeführt. Dabei kamen verschiedene Anwendungen zum Einsatz, darunter f4transkript und MAXQDA zur anschließenden Analyse. Die Verschriftlichung folgte den Regeln des einfachen, inhaltlich-semantischen Transkriptionssystems nach Dresing und Pehl (2018).

Die Kodierung des gesamten Materials erfolgte gemäß der qualitativen Textanalyse nach Kuckartz & Rädiker (2022).

Eine wichtige Methode war das Prinzip der Zirkularität im Kodierprozess. Dies bedeutet, dass eine deduktiv-induktive Vorgehensweise bei der Kategorienbildung gewählt wurde, wodurch das Kategoriensystem schrittweise entwickelt und angepasst wurde.

Um die Objektivität sicherzustellen, wurden die Kodierdurchläufe von zwei Personen parallel durchgeführt. Dies ermöglichte die Abstimmung der Codes, die Anpassung des Kategoriensystems sowie die Verfeinerung oder Streichung von Codes, bevor der nächste Kodierdurchlauf begann. Ein gemeinsamer Kodierleitfaden wurde erstellt, um eine einheitliche Vorgehensweise sicherzustellen.

Nach Abschluss des Kodierprozesses wurden die Ergebnisse in einem Meeting diskutiert. Eine kategorienbasierte Ergebnisdarstellung wurde gewählt, und ein Dokument wurde gemeinsam erstellt, um die Ergebnisse auf deskriptiver Ebene festzuhalten.

Zum Abschluss wurde die Interkodierreliabilität mithilfe von MAXQDA ermittelt und die Summe der Codes sowie deren Länge in einem letzten Schritt final überarbeitet (Kuckartz & Rädiker, 2020).

1. Stichprobe

Im Rahmen dieser Studie wurden am 15. Juni 2023 und am 23. Juni 2023 insgesamt sieben Interviews mit Lehrkräften an inklusiven Grundschulen durchgeführt. Es fanden am 15. Juni 2023 sechs Interviews und am 23. Juni 2023 ein weiteres Interview statt.

Die Stichprobe ist als Nicht-Wahrscheinlichkeits-Stichprobe zu definieren. Die Interviewpartnerinnen und -partner wurden dadurch für die Teilnahme gewonnen, dass gezielt Kooperationsschulen angefragt wurden. Weiterhin wurden die Teilnehmenden nicht zufällig aus dem gesamten Kollegium ausgewählt, sondern haben sich als vermutlich am Forschungsgegenstand interessierte Lehrkräfte gemeldet, die zudem mit den Konditionen des Interviews (zeitlicher Aufwand etc.) einverstanden waren.

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung der teilnehmenden Personen ergab sich, dass sechs weibliche Lehrkräfte und eine männliche Lehrkraft an den Interviews teilnahmen.

Die Altersspanne erstreckte sich von 29 bis 57 Jahren, wobei der Durchschnitt bei 41 Jahren lag. Die jüngste Lehrkraft war 29, die älteste 57 Jahre alt.

In Bezug auf den Familienstand der Lehrkräfte zeigte sich, dass vier verheiratet waren, während drei ledig waren. Hinsichtlich der Kinderzahl offenbarte die Untersuchung, dass eine Lehrkraft drei Kinder hatte, drei Lehrkräfte jeweils zwei Kinder und weitere drei Lehrkräfte keine eigenen Kinder hatten.

Unter den befragten Lehrkräften fanden sich diverse Lehrbefähigungen. Drei von ihnen waren auf sonderpädagogische Förderung spezialisiert, während drei weitere im Grundschulbereich tätig waren und eine Lehrkraft in der Berufsbildung unterrichtete. Es stellte sich heraus, dass drei Lehrkräfte eine Qualifikation für sonderpädagogischen Förderbedarf mit den Schwerpunkten Sprache und Lernen vorwiesen, während eine weitere Lehrkraft für den Förderbedarf in Lernen und geistiger Entwicklung qualifiziert war. Eine von ihnen war im Bereich der Berufsschule tätig.

Alle sieben befragten Lehrkräfte arbeiteten in inklusiven Grundschulen. Die Schuldiensterfahrung erstreckte sich über unterschiedliche Zeiträume, mit Dienstjahren von drei bis 30 Jahren. Der Durchschnitt lag bei 15,14 Jahren, wobei die kürzeste Dienstzeit bei drei Jahren und die längste bei 30 Jahren lag.

2. Leitfragen

Der vorliegende Leitfaden bildet die Grundlage für die Durchführung des qualitativen Interviews, das im weiteren Verlauf des Berichts eingehend ausgewertet und interpretiert wird. Durch eine klare Struktur und Methodik wird eine systematische Erfassung und Analyse der Informationen ermöglicht.

Der Interviewleitfaden besteht aus 13 Hauptfragen, die teilweise um Sekundärfragen ergänzt sind, die von den Antworten der interviewten Personen abhängen und teilweise die interviewenden Studierenden bei der Durchführung des Interviews unterstützen.

Im Eröffnungsabschnitt des Interviews erfolgt die Begrüßung der zu interviewenden Person. Dies beinhaltet neben der Würdigung der Bereitschaft zur Teilnahme auch die Betonung der Wichtigkeit der Expertise für die vorliegende Untersuchung. Eine kurze Darstellung des Interviewthemas und dessen Verbindung zum Gesamtkontext der Arbeit im Rahmen des Prüfauftrages schafft eine sinnvolle Einordnung.

Es wird kurz erläutert, dass die interviewenden Personen vorab Fragen entwickelt haben, die gezielt auf Aspekte des Themas AO-SF-Verfahren abzielen. Die anvisierte Interviewdauer wird angesprochen, um die zeitliche Dimension transparent zu machen.

Es wird verdeutlicht, dass während des Interviews die Interviewerin bzw. der Interviewer notwendige Informationen in Form von handschriftlichen Notizen festhalten wird.

Die Absicht, das Interview aufzuzeichnen und später zu transkribieren, wird erläutert. Zudem wird betont, dass alle Angaben vertraulich behandelt und anonymisiert werden.

Vor Beginn der Bearbeitung inhaltlicher Fragen wird die Gelegenheit gegeben, eventuelle offene Fragen oder Bedenken zu äußern.

Bei den 13 Hauptfragen wurde ein besonderes Augenmerk auf die Gruppen der Antragstellerinnen und -steller sowie der das Gutachten erstellenden Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung gerichtet.

Die Interviews beleuchten den Erwerb des spezifischen Fachwissens für die Antragstellung bzw. für die Durchführung von Gutachten im AO-SF-Verfahren.

Die Befragung umfasste weiter die Erhebung der Anzahl der gestellten Anträge sowie die Teilnahme an Gutachten in den vergangenen beiden Schuljahren. Ein Einblick in den üblichen Ablauf einer Antragstellung und einer Gutachtenerstellung innerhalb dieser Zeitspanne ermöglichte es, konkrete Erfahrungen der Interviewpartnerinnen und -partner detaillierter zu erfassen.

Hieran knüpften Fragen zum Arbeitsaufwand für Antrags- und Gutachtenerstellung sowie zum wahrgenommenen Nutzen der Gutachtenergebnisse im AO-SF-Verfahren an. Zudem wurden Ideen für Veränderungen oder Beibehaltung des Verfahrens diskutiert, basierend auf den Perspektiven der Teilnehmenden.

Ein weiterer Schwerpunkt lag auf den Entscheidungsgrundlagen bei der Gutachtenerstellung bzw. Antragstellung. Hierbei wurde erörtert, welche Faktoren die Wahl der diagnostischen Instrumente für die Gutachtenerstellung beeinflussen und welche Aspekte bei der Formulierung abschließender Empfehlungen eine maßgebliche Rolle spielen.

Die Interviewerinnen und Interviewer fragten im nächsten Schritt nach möglichen Gründen für den beobachteten Anstieg der Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen in den letzten beiden Jahren.

Die vielschichtigen Fragestellungen in diesem Interviewprozess trugen dazu bei, ein umfassendes Verständnis über die Einstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte zum AO-SF-Verfahren zu gewinnen. Die gesammelten Daten werden im Rahmen des Berichts analysiert und interpretiert, um wertvolle Erkenntnisse für die Forschungsfrage zu generieren.

Den Abschluss des Interviews bildeten Rückfragen zu möglichen Bedürfnissen nach Ergänzung des Gesagten, nach weiteren Angaben zu sozioökonomischen Daten (Alter, Geschlecht, Familienstand und Kindern) sowie einer Schilderung des weiteren Vorgehens der Datenverarbeitung wie der anschließenden Transkription der Interviews, der Auswertung der Daten und der Einarbeitung in den Forschungsprozess.

3. Ergebnisse

Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 42 Minuten, wobei die kürzeste Dauer bei 27 Minuten und die längste bei 58 Minuten lag.

Nach der Transkription der Interviews wurden diese einer systematischen Analyse unterzogen, bei der zwei Masterstudierende Schlüsselbegriffe mithilfe des Analysetools MAXQDA kodierten. Die resultierende Kodierung diente als Grundlage für die Bildung von Kategorien, die im weiteren Verlauf dargestellt werden.

3.1 Beteiligung an der Antragstellung

Die vorliegende Untersuchung verdeutlicht, dass sämtliche befragten Lehrkräfte eine aktive Rolle im Prozess der Antragstellung einnehmen. Dabei zeigt sich, dass die Art und Weise der Beteiligung variiert. Einige Lehrkräfte beschreiben eine kooperative Herangehensweise, bei der sowohl Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung als auch Grundschullehrkräfte gemeinsam an der Ausarbeitung des Antrags arbeiten (siehe beispielsweise Beispiel B7, Abs. 8). In diesen Fällen betrachten die Befragten die Antragstellung als eine Art Teamarbeit, bei der unterschiedliche Kompetenzen und Perspektiven zusammenfließen, um ein umfassendes Bild der Situation zu zeichnen.

Dennoch wird deutlich, dass der überwiegende Teil der Verantwortung für die Antragstellung bei den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung liegt. Diese übernehmen eine leitende Rolle und tragen maßgeblich zur Strukturierung, Formulierung und inhaltlichen Ausgestaltung des Antrags bei.

Im Gegensatz dazu nehmen die Grundschullehrkräfte eine tendenziell ergänzende Position ein. Sie bringen ihre Beobachtungen und Einschätzungen in gemeinsamen Gesprächen oder Diskussionen ein (siehe beispielsweise Beispiel B3, Abs. 14). Diese Beiträge sind wertvoll, da sie eine direkte Verbindung zur schulischen Umgebung und den alltäglichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler herstellen können.

Es lässt sich feststellen, dass die Antragstellung ein kooperativer Prozess ist, bei dem die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung die Hauptverantwortung tragen, während die Grundschullehrkräfte mit ihrem Einblick in die schulische Realität einen unterstützenden Beitrag leisten.

3.2 Beteiligung an der Gutachtenerstellung

Ebenfalls geben alle Befragten an, dass sie generell auf spezifische Weise in den Prozess der Gutachtenerstellung einbezogen sind. Eine kooperative Zusammenarbeit bei der Gutachtenerstellung wird von mehreren Lehrkräften hervorgehoben (siehe Beispiel B1, Abs. 16; B5, Abs. 8), wobei der Austausch zwischen Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung und Lehrkräften der Regelschule betont wird.

Beide Gruppen heben gleichermaßen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit und des Austauschs während der Gutachtenerstellung hervor, während in anderen Teilbereichen im Rahmen des Verfahrens durchaus Unterschiede benannt werden.

Die Befragten differenzieren die Art ihrer Beteiligung sowohl qualitativ als auch quantitativ. Eine Lehrkraft der Regelschule erwähnt beispielsweise: „Die AO-SF schreibt jetzt in meinem Fall primär der Sonderpädagoge“ (B5, Abs. 6). Andere befragte Lehrkräfte geben ebenfalls an, dass die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung einen größeren Anteil an der Verschriftlichung des Gutachtens haben, während die Lehrkräfte der Regelschule eine ergänzende Rolle bei der Verschriftlichung einnehmen (B3, Abs. 16). Diese ergänzende Funktion der Lehrkräfte der Regelschule zeigt sich auch in anderen Bereichen. In einem Interview wird darauf hingewiesen, dass ihre Teilnahme an den Gesprächen „eher zusätzlich“ ist (B3, Abs. 14).

Vor allem die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung führen diagnostische Verfahren durch, an denen die Lehrkräfte der Regelschule nicht immer beteiligt sind oder bei denen diese zumindest nicht die Hauptverantwortung für die Durchführung tragen: „also Testungen/ da bin ich nicht dabei“ (B5, Abs. 8). Hier wird deutlich, dass es Prozesse im Rahmen der Gutachtenerstellung gibt, an denen nicht alle Lehrkräfte der Regelschule beteiligt sind. Auf der anderen Seite berichtet eine Lehrkraft der Regelschule,

dass sie teilweise für die Formulierung des familiären Hintergrunds verantwortlich ist (B7, Abs. 24).

Insgesamt zeigt sich ein deutliches Muster, bei dem die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung die primäre Verantwortung für die jeweiligen Prozesse der Antragstellung wie der Gutachtenerstellung trägt, während die Lehrkräfte der Regelschule grundsätzlich einbezogen werden und in der Regel als nachfolgende ergänzende Instanz agieren.

3.3 Wissenserwerb für die Durchführung des AO-SF-Verfahrens

Die Generierung des erforderlichen Wissens zur Umsetzung des AO-SF-Verfahrens zeigt sich über die Interviews hinweg als ein anhaltender, kontinuierlicher Prozess, wie von den beteiligten Akteurinnen und Akteure geschildert wird. Diese Erwerbsstrategie gliedert sich in mehrere miteinander verknüpften Teilaspekte: das Studium, das Referendariat, die Kollaboration mit Kolleginnen und Kollegen, fachliche Weiterbildungen sowie eigenständige Recherchen.

Hinsichtlich des Wissenserwerbs während des Studiums in Bezug auf das AO-SF-Verfahren zeigt sich ein disparates Bild. Einige der involvierten Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung haben bereits im Rahmen ihres Studiums Einblicke in die diagnostischen Elemente des AO-SF-Verfahrens erhalten (siehe etwa B1, Abs. 26; B6, Abs. 10). Bei den Grundschullehrkräften hingegen wird der Aufbau des Wissens in Bezug auf das AO-SF-Verfahren nicht primär auf das Studium zurückgeführt. Eine bemerkenswerte Ausnahme bildet hier eine Grundschullehrkraft, die angibt, während ihrer Studienzeit Facetten in Bezug auf die Antragstellung im Rahmen des AO-SF-Verfahrens erlernt zu haben (Interview B5, Abs. 10).

Ein weiterer relevanter Aspekt des Wissenserwerbs erstreckt sich auf das Referendariat. Hierbei erlangen die Beteiligten ergänzende Einblicke und praxisbezogene Erfahrungen im Umgang mit dem AO-SF-Verfahren, die zur Ausweitung und Vertiefung des Fachwissens beitragen.

Die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen erweist sich als eine weitere bedeutungsvolle Quelle des Wissensaufbaus. Der Austausch innerhalb des Lehrkörpers ermöglicht es den Lehrkräften, von den Erfahrungen und Erkenntnissen anderer zu profitieren und ihr eigenes Verständnis zu vertiefen.

Zusätzlich nehmen fachliche Fort- und Weiterbildungen eine zentrale Position im Wissensaufbau ein. Durch gezielte Schulungen und Seminare erhalten die Akteurinnen und Akteure die Möglichkeit, ihre Expertise im

Umgang mit dem AO-SF-Verfahren zu erweitern und auf den neuesten Stand zu bringen.

Nicht zuletzt ergänzt die eigenständige Recherche den Wissenserwerb. Die eigeninitiierte Beschäftigung mit relevanten Quellen und Materialien ermöglicht es den Beteiligten, sich kontinuierlich über die aktuellen Entwicklungen und Anforderungen im Zusammenhang mit dem AO-SF-Verfahren zu informieren und ihr Wissen entsprechend anzupassen.

In Bezug auf den Wissenserwerb zum AO-SF-Verfahren bei den interviewten Grundschullehrkräften zeigt sich eine umfassende Bandbreite an Erfahrungen und Herangehensweisen. Mehrere Lehrkräfte betonen die Bedeutung ihrer Kooperation mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung, die ihnen wertvolles Wissen vermittelt haben. Diese Zusammenarbeit hat es ihnen ermöglicht, ein fundiertes Verständnis für das AO-SF-Verfahren zu entwickeln und praktische Einblicke innerhalb der Umsetzung zu erhalten. Diese Lehrkräfte haben ihre Kenntnisse auch durch eigenständige Recherche und vertiefendes Studium erweitert, wie es in den Quellen B3 (Abs. 20) und B7 (Abs. 16) deutlich wird.

In einem Fall weist eine Grundschullehrkraft darauf hin, dass ihr Wissen über das AO-SF-Verfahren ausschließlich durch ihre Kolleginnen und Kollegen und das Studium erworben wurde und weniger durch eigenständige Forschungsbemühungen. Dies verdeutlicht, dass verschiedene Lehrkräfte unterschiedliche Herangehensweisen an den Wissenserwerb haben und dass die Quellen und Methoden zur Wissensaneignung variieren können.

Diese Besonderheit unterstreicht die Vielfältigkeit der Lernwege und den Einfluss persönlicher Präferenzen und Biografien auf den Erwerb von Fachkenntnissen im Kontext des AO-SF-Verfahrens (Beispiel B5, Abs. 12).

Es sei zudem angemerkt, dass bestimmte Aspekte, die im Rahmen des AO-SF-Verfahrens bedeutsam sind, wie beispielsweise das Dokumentieren, während des Referendariats vermittelt wurden. Eine Grundschullehrkraft gibt an, dass sie während dieser praktischen Ausbildungsphase spezifische Schulungen oder Anleitungen erhalten hat, die ihr dabei halfen, grundlegende Fertigkeiten im Umgang mit dem Verfahren zu erlangen. Dies unterstreicht die Rolle der formalen Bildung in der Entwicklung der erforderlichen Kompetenzen zur effektiven Anwendung des AO-SF-Verfahrens (beispielsweise B7, Abs. 14).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Wissenserwerb für die Umsetzung des AO-SF-Verfahrens bei Grundschullehrkräften auf verschiedenen Wegen erfolgen kann. Dies reicht von der engen Zusammenarbeit mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung über eigenständige For-

schung und Studium bis hin zu spezifischer Schulung während des Vorbereitungsdienstes. Die Vielfalt der Herangehensweisen spiegelt die unterschiedlichen Lernpräferenzen und Bildungskontexte der Lehrkräfte wider und unterstreicht die Notwendigkeit einer flexiblen und vielfältigen Bildungsstrategie zur Förderung der Fachkompetenz im Bereich des AO-SF-Verfahrens.

Die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung betonen, dass ihr Wissen über das AO-SF-Verfahren nicht nur aus dem Studium stammt, sondern vor allem durch praktisches Lernen, wie etwa das Anlernen durch Mentorinnen und Mentoren während des Vorbereitungsdienstes, die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums und eigenständige Recherche erworben wurde (siehe B1, Abs. 20 und 28; B6, Abs. 12).

Fortbildungen spielen ebenfalls eine Rolle im Wissenserwerb der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, wobei der Schwerpunkt auf der diagnostischen Komponente liegt (B2, Abs. 18). Spezifische Fortbildungen zum Ablauf des AO-SF-Verfahrens selbst, einschließlich des Prozesses, wurden nicht explizit genannt. Die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung äußern den Bedarf an Weiterbildung, insbesondere in Bezug auf bedarfsgerechte Schulungen als Updates oder für neue Testverfahren (B1, Abs. 80). Zusätzlich wird von einer interviewten Lehrkraft der Wunsch nach einer klaren Ansprechperson für Nachfragen zum Ablauf des AO-SF-Verfahrens und seinen einzelnen Schritten betont (B4, Abs. 42).

3.4 Anzahl der durchgeführten AO-SF-Verfahren

Bei der Beschreibung der Beteiligung an AO-SF-Verfahren wird unterschieden zwischen der „Anzahl der Anträge“, der „Anzahl der Gutachten“, dem „Anstieg der gestellten Anträge“ sowie dem „Anstieg der durchgeführten Gutachten“; die einzelnen Aspekte werden im Folgenden dargestellt.

3.4.1 Anzahl der Anträge

Die in den letzten beiden Schuljahren von den interviewten Lehrkräften erstellten Anträge beschränken sich nicht ausschließlich auf den Bereich des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen, sondern umfassen auch Anträge für Unterstützungsbedarfe in anderen Schwerpunkten. Bei den interviewten Regelschullehrkräften variiert die Anzahl der Anträge zwischen zwei und drei, während bei den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung eine Spanne von acht bis zwölf Anträgen beobachtet wird.

3.4.2 Anzahl der Gutachten

Die in den letzten beiden Schuljahren erstellten Gutachten beziehen sich nicht ausschließlich auf den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen. Die Anzahl der Gutachten, an denen Regelschullehrkräfte beteiligt waren, entspricht der Anzahl der Anträge, also in der Regel zwischen zwei und drei. Bei den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung zeigen sich leichte Abweichungen von den Antragszahlen, bedingt durch die Einbeziehung von Fremdgutachten oder möglichen Ablehnungen (siehe B4, Abs. 14).

3.4.3 Anstieg der gestellten Anträge

Die befragten Lehrkräfte berichten von einer Variation bezüglich des Anstieges der Antragszahlen im Zusammenhang mit Schulwechsellern, wobei vor allem der Wechsel der Schulform eine Rolle zu spielen scheint (B1, Abs. 42; B5, Abs. 16). Daher gibt es Unterschiede zwischen nicht inklusiven Schulformen (allgemeinen Schulen), Förderschulen und inklusiven Schulformen (Schulen des Gemeinsamen Lernens, allgemeine Schulen, an denen das Gemeinsame Lernen eingerichtet ist). Lehrkräfte, die über viele Jahre an einer Schule tätig sind, geben an, dass aus ihrer Sicht entweder keine Veränderung oder aber keine erhebliche Veränderung erfolgt sei (B6, Abs. 20). Dennoch wird unter den Lehrkräften ein allgemein wahrgenommener regionaler Anstieg erwähnt, wodurch die eigene Schule als nicht repräsentativ angesehen wird (B6, Abs. 24).

3.4.4 Anstieg der durchgeführten Gutachten

Die Antworten der befragten Personen sind teilweise widersprüchlich. Die Wahrnehmung der Lehrkräfte reicht von der Verneinung eines Anstieges bis hin zu unsicheren oder vagen Äußerungen wie: „Also ich glaube nicht, dass sich die Anzahl der Gutachten unbedingt so viel erhöht“ (B5, Abs. 22) und klaren Aussagen über einen Anstieg. Mehrere Lehrkräfte berichten jedoch, dass sie den allgemeinen Trend eines Anstieges der Gutachten in ihrem Umfeld auch wahrnehmbar finden (B4, Abs. 18; B7, Abs. 30).

3.5 Zuweisung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen in Bezug auf interne und externe Einflussfaktoren

Die Zunahme der Zuweisungen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen wurde von den befragten Lehrkräften auf zwei Hauptbereiche zurück-

geführt. Einerseits wurde eine interne, strukturelle Veränderung im Schulsystem als Faktor für den Anstieg genannt. Andererseits wurde der Anstieg mit der Entwicklung und dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht.

Im Kontext der strukturellen Veränderungen wurde insbesondere die Auswirkung der COVID-19-Pandemie und der damit verbundenen politischen Maßnahmen hervorgehoben. Mehrere Lehrkräfte zogen einen klaren Zusammenhang zwischen den Auswirkungen der notwendigen Maßnahmen und der Zunahme der (anschließenden und zeitgleich stattfindenden) Zuweisung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt. Sie argumentierten, dass die Pandemie dazu geführt habe, dass bestimmte Aspekte der Förderung, insbesondere im Bereich der sprachlichen Entwicklung, vernachlässigt wurden. Die resultierenden Konsequenzen wurden als Ursache für die Manifestation von Lernschwierigkeiten angeführt.

Darüber hinaus wurde die familiäre Situation der Schülerinnen und Schüler als ein weiterer nachhaltiger Einflussfaktor genannt, der sich auf ihre Entwicklung auswirkt. Eine Lehrkraft äußerte die These, dass Kinder in einigen Familien nicht angemessen gefördert werden.

Im Hinblick auf die schulischen Rahmenbedingungen wurden der Personalmangel und die hohe Belastung der Lehrkräfte als relevante Faktoren für den Anstieg der Zuweisungen des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen genannt.

Die zunehmende Aufmerksamkeit und sonderpädagogische Expertise für Kinder mit potenziellem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen wurden ebenfalls als Erklärung genannt.

3.5.1 Zusammenhang zwischen Förderschulempfehlung und Zuweisung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen

Die Reaktionen auf die Ergebnisse der Studie waren vielfältig. Einige Lehrkräfte zweifelten an der Glaubwürdigkeit der Ergebnisse, während andere verschiedene Erklärungsansätze diskutierten. Einige Lehrkräfte nannten die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Logistik als mögliche Erklärung für das beobachtete Phänomen. Sie argumentierten, dass Erziehungsberechtigte möglicherweise überfordert wären, ihre Kinder auf weit entfernte Förderschulen zu schicken, was sich wiederum auf die Entscheidung für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen auswirken könnte.

Andererseits wurde auf institutionelle Rahmenbedingungen und die Überforderung der Regelschullehrkräfte hingewiesen. Lehrkräfte äußerten Interesse an einem Wechsel des Förderorts von der allgemeinen Schule an die Förderschule, da die vorhandenen Ressourcen und Kapazitäten eine individuelle Förderung vor Ort unmöglich machten. Es wurde auch darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte in einigen Fällen den Empfehlungen der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung vertrauen und die Gutachten aus Zeitgründen nicht ausführlich lesen.

3.5.2 Bewilligungsquote

Die befragten Lehrkräfte berichteten von einer hohen bis hundertprozentigen Bewilligungsquote für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen.

Einige Lehrkräfte erklärten dies damit, dass für Schülerinnen und Schüler im Grenzbereich aufgrund der theoretisch verfügbaren oder aber in der Praxis auch ausgeschöpften Fördermöglichkeiten an der bisherigen Schule oft kein Antrag gestellt werde, um das Risiko einer Ablehnung zu minimieren.

Weiter sind die befragten Lehrkräfte in inklusive Schulen tätig, an denen Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung tätig sind. Der interdisziplinäre regelmäßige Austausch wird von mehreren Lehrkräften als kollegial erwähnt.

Einige Lehrkräfte äußerten Bedenken hinsichtlich der gründlichen Prüfung der Gutachten und deuteten an, dass den Empfehlungen der sonderpädagogischen Kolleginnen und Kollegen meist vertraut werde. Andere betonten, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung fundierte Entscheidungen aufgrund von Beobachtungen und Erfahrungswerten treffen könnten.

3.6 Ablauf der Antragstellung innerhalb eines AO-SF-Verfahrens

Gemäß den Aussagen der interviewten Personen erfolgt die Einreichung eines Antrags auf das AO-SF-Verfahren in enger Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten (z. B. B1, Abs. 16).

Wenn sich bereits in den ersten beiden Schulbesuchsjahren abzeichnet, dass ein möglicher sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt bestehen könnte, wird mit den Erziehungsberechtigten im Rahmen von Beratungsgesprächen die Möglichkeit zur Einleitung eines AO-SF-Verfahrens besprochen.

Diese Gespräche finden oft im Vorfeld des eigentlichen AO-SF-Verfahrens statt und werden in der Regel durch Dokumentationsverfahren unterstützt. In den meisten Fällen sind es dann gemäß den Vorgaben die Erziehungsberechtigten selbst, die den Antrag auf Einleitung des Verfahrens stellen (B1, Abs. 52; B2, Abs. 36).

Die Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung verfasst daraufhin in Absprache mit den jeweiligen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern eine Stellungnahme (B2, Abs. 36). Anschließend werden die entsprechend relevanten Unterlagen an das Schulamt übermittelt, woraufhin die Entscheidung über die Beauftragung des Verfahrens abgewartet wird (B1, Abs. 52). In manchen Fällen liegen Berichte über bereits erfolgte Fördermaßnahmen (z.B. Logopädie oder Ergotherapie) vor, durch die die Erziehungsberechtigten über einen möglichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen informiert worden sind (B6, Abs. 26).

3.6.1 Dokumentationsverfahren als Vorstufe des AO-SF-Verfahrens

In diversen Kontexten äußern sich sämtliche Lehrkräfte über die Interviews hinweg immer wieder zu den im Schulalltag implementierten Dokumentationsverfahren, die als Vorstufe zum AO-SF-Verfahren dienen.

Diese Äußerungen betonen die schulpraktische Relevanz und die Bedeutung dieser Verfahren für die sonderpädagogische Diagnostik.

Einige Lehrkräfte heben sogar die Wichtigkeit der Dokumentationsverfahren derart hervor, dass sie sich im Rahmen der Diskussion über ihre Beteiligung an den Prozessen des AO-SF-Verfahrens explizit zu diesen äußern:

„Bevor in Köln das AO-SF-Verfahren eingeleitet wird, erfolgt das DiFeS, die Dokumentation individueller Förderung eines Schülers. Das ist sozusagen die Vorstufe zum AO-SF.“ (B6, Abs. 8)

Hier wird deutlich, dass trotz der formalen Unterscheidung durch verschiedene Bezeichnungen eine enge Verknüpfung der Verfahren auf inhaltlicher Ebene besteht.

Insbesondere nimmt das DiFeS eine zentrale Rolle im Verlauf des AO-SF-Verfahrens ein. Die DiFeS-Akte bildet eine Grundlage für die Entscheidung zur Einleitung des AO-SF-Verfahrens und Teile davon werden sogar in bestimmte Dokumente des AO-SF-Verfahrens integriert (B5, Abs. 24).

Diese Vorarbeiten werden als wertvolle Unterstützung und solide Basis für spätere Prozesse betrachtet und erleichtern beispielsweise die Antragstellung (B5, Abs. 30).

Eine Lehrkraft äußert als eine weiterführende Ansicht, das AO-SF-Verfahren als überflüssig zu betrachten, wenn eine gründlich geführte DiFeS-Akte vorhanden ist (B6, Abs. 60). Dies unterstreicht die Auffassung, dass eine umfassende Dokumentation der individuellen Förderung die Basis für die sonderpädagogische Beurteilung bilden kann und in manchen Fällen möglicherweise die formalen Bedingungen eines AO-SF-Verfahrens bereits in den meisten Punkten erfüllen könnte.

3.7 Entscheidungen für Vorgehensweisen im AO-SF-Verfahren

Dieser Hauptkategorie lassen sich mehrere Unterkategorien zuordnen, zu denen die „Auswahl von Diagnostikinstrumenten“, „Einschränkungen im Prozess des AO-SF-Verfahrens“, „Einfluss der institutionellen Rahmenbedingungen“, „Gründe für die Antragstellung“, „Kommunikation innerhalb der Gutachtenerstellung“ und „Ausschlaggebende Aspekte zur Formulierung der abschließenden Empfehlung“ gehören.

3.7.1 Auswahl von Diagnostikinstrumenten

Im Allgemeinen wird betont, dass spezifische Tests und Verfahren für verschiedene sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe im spezifischen Schwerpunkt existieren.

Hinzukommend erfolgt die Auswahl von Test- und Diagnostikverfahren auch unter Berücksichtigung von Vorgaben seitens des Schulamtes, in denen die zu verwendenden Tests teilweise förderschwerpunktspezifisch festgesetzt sind (B2, Abs. 84).

Diese politischen Vorgaben beeinflussen bereits zu einem gewissen Grad die Wahl der diagnostischen Instrumente und haben laut Aussage einiger Lehrkräfte auch einen Einfluss auf die Dauer des gesamten Verfahrens, weil es hier durch Verfügbarkeit der Verfahren und Vorgaben zu Wartezeiten kommt.

Die Verfügbarkeit der Instrumente und Testverfahren vor Ort bildet somit gewissermaßen einen standardisierten Ansatz im Rahmen der Auswahl durch die Lehrkräfte und somit auch für die Beurteilung verschiedener Entwicklungsbereiche in der Schule (B1, Abs. 98).

Es wird weiter herausgestellt, dass die Entscheidung für bestimmte Test- und Diagnostikverfahren somit auch stark von den Ressourcen der Schule abhängig ist. In diesem Zusammenhang spielt der Meinungsbildungsprozess innerhalb des Kollegiums ebenfalls eine bedeutende Rolle. Es werden Absprachen getroffen, um aktuelle Informa-

tionen auszutauschen und sicherzustellen, dass das gesamte Lehrkräfteteam auf dem neuesten Stand ist (B3, Abs. 104).

Die bestehende Routine in der Durchführung bestimmter Testverfahren beeinflusst ebenfalls die Auswahl der verwendeten Instrumente (B6, Abs. 90).

Somit wird betont, dass die Auswahl von Diagnostikinstrumenten nicht nur von fachlichen und pädagogischen Gesichtspunkten abhängt, sondern auch von Vorgaben der Schulaufsicht, den verfügbaren Ressourcen der Schule, der kollegialen Meinungsbildung und der bereits etablierten Routine in der Anwendung bestimmter Tests und Verfahren.

3.7.2 Einschränkungen im Prozess des AO-SF-Verfahrens

Bis auf eine Ausnahme berichten alle befragten Lehrkräfte von verschiedenen Restriktionen, die sich in unterschiedlichen Kontexten auf den Verlauf des diagnostischen Verfahrens auswirken.

Drei Lehrkräfte verweisen insbesondere auf Beschränkungen bei der Auswahl von Test- und Diagnostikverfahren. Dabei werden zwei wesentliche Faktoren differenziert. Eine Lehrkraft betont: „Ich nutze natürlich die vorhandenen Ressourcen“ (B6, Abs. 82). Dies verdeutlicht, dass die Verfügbarkeit von Materialien und Instrumenten an der jeweiligen Schule die Bandbreite der verfügbaren diagnostischen Mittel begrenzt.

Die örtliche Ausstattung erweist sich demnach als signifikante Einflussgröße.

Zusätzlich zu dieser Einflussnahme durch die Schulausstattung werden auch die klaren Richtlinien und Vorgaben des Schulamtes erneut als weitere einschränkende Faktoren genannt (B2, Abs. 84).

Andere befragte Lehrkräfte thematisieren in ihren Äußerungen alternative Aspekte. Zeitliche Beschränkungen werden beispielsweise als bedeutsame Begrenzung angesehen. Zudem werden Hindernisse wie die Zurückhaltung von Informationen seitens Dritter oder die Einstellungen der Erziehungsberechtigten als relevante Faktoren genannt. Es wird erkannt, dass der begrenzte Zeitrahmen eine Herausforderung für eine umfassende diagnostische Arbeit darstellen kann. Zudem können Schwierigkeiten auftreten, wenn notwendige Informationen von externen Quellen nicht verfügbar sind oder wenn Erziehungsberechtigte ihre Kooperation verweigern.

3.7.3 Einfluss der institutionellen Rahmenbedingungen

Drei der befragten Lehrkräfte betonen, dass die Rahmenbedingungen der Schule in ihrem speziellen Fall entweder eine sehr geringe oder gar keine Rolle bei der sonderpädagogischen Diagnostik spielen.

Hingegen benennen die übrigen Lehrkräfte eine Vielzahl von Einflussfaktoren, wobei ein grundsätzlicher Konsens darüber herrscht, dass die Personalbesetzung eine zentrale Rolle einnimmt, die ebenfalls zu institutionellen Rahmenbedingungen gezählt werden kann.

Eine interviewte Person verweist auf die Teamstruktur innerhalb der Schule und unterstreicht, dass in jeder Stufe ein Team von mindestens drei Lehrkräften zusammenarbeitet. Diese Struktur könnte aus Sicht dieser Person dazu beitragen, dass die Anzahl der Einleitungen von AO-SF-Verfahren stabil bleibt oder sogar sinkt (B2, Abs. 90).

Diese Aussage legt nahe, dass ein möglicher Anstieg der Anzahl von Verfahren mit einer Unterbesetzung des Personals in Verbindung stehen könnte und die Anzahl der Verfahren im Gegenzug durch einen „guten Personalstab“ (B7, Abs. 62) auch stagnieren bzw. geringer ausfallen könnte.

Jedoch äußert eine andere Lehrkraft eine gegensätzliche Ansicht und betont, dass das Wohl des Kindes im Vordergrund steht und der Personalschlüssel oder die örtliche Expertise keine maßgebliche Rolle bei der Entscheidungsfindung spielen dürfe (B5, Abs. 48: „Das Kind steht halt in dem Sinne tatsächlich dann im Vordergrund“).

Diese Perspektive unterstreicht die Einstellung bei der Lehrkraft bezüglich einer Priorisierung der individuellen Bedürfnisse der Schülerin oder des Schülers und legt nahe, dass die diagnostischen Entscheidungen auf Grundlage des vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt getroffen werden können.

Insgesamt wird deutlich, dass die Einflussfaktoren auf das Diagnostikverfahren vielfältig sind und von der personalen Besetzung bis hin zur Ausrichtung auf die Bedürfnisse des Kindes reichen. Dies verdeutlicht die komplexe Interaktion zwischen schulischen Rahmenbedingungen und individuellen pädagogischen Entscheidungen im Kontext der sonderpädagogischen Diagnostik.

3.7.4 Gründe für die Antragstellung

Die Analyse der Befragungsergebnisse ergibt eine Vielzahl von Beweggründen für die Einreichung eines Antrags auf ein AO-SF-Verfahren. Hierbei kristallisieren sich zwei maß-

gebliche Gründe aufgrund ihrer wiederholten Nennung heraus.

Einerseits wird die Bedeutung von Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten als essenziell erachtet, um potenzielle sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe im spezifischen Schwerpunkt frühzeitig zu identifizieren und das Verfahren einzuleiten.

Andererseits nimmt das langfristige Vorverfahren der Dokumentation eine Schlüsselrolle ein und liefert wertvolle Erkenntnisse für die Entscheidungsfindung. Eine Lehrkraft verdeutlicht dies mit den Worten: „DiFeS ist da ja tatsächlich auch so als Doku ziemlich regelmäßige Grundlage für uns“ (B3, Abs. 52).

Neben diesen beiden zentralen Einflussfaktoren werden weitere Überlegungen genannt. Beobachtungen im Schulalltag sowie spezifische diagnostische Ergebnisse fließen ebenfalls in die Entscheidungsprozesse ein. Insbesondere das Verhalten und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler werden intensiv beleuchtet. Dabei wird deren emotionaler Zustand hervorgehoben, wie eine Lehrkraft erklärt: „Sie sind oft verschlossen oder traurig und haben kein Selbstwertgefühl und das leidet oft darunter“ (B7, Abs. 58).

Auch der Lernfortschritt spielt eine bedeutsame Rolle. Wenn Schülerinnen und Schüler trotz Förderung nicht mithalten können, entsteht aus Sicht der interviewten Lehrkräfte ebenfalls die Grundlage für ein AO-SF-Verfahren, so wie eine Lehrkraft es benennt: „sich mit ganz anderen Dingen beschäftigen ... nicht mitkommen“ oder „trotz Förderung und Unterstützung ... nicht mitkommen“ (B7, Abs. 58).

Ein differenzierter Blick auf die zeitliche Dimension zeigt sich in der Einschätzung, dass eine nachhaltige Beeinträchtigung der Entwicklung über einen längeren Zeitraum hinweg erkennbar sein muss.

Damit übereinstimmend wird von einer Lehrkraft explizit betont, dass kein AO-SF-Verfahren eingeleitet werden sollte, wenn ein rascher Leistungsabfall eines Kindes zu verzeichnen ist (B5, Abs. 46: „ein Kind innerhalb von kurzer Zeit enorm absackt“).

Der rechtliche Rahmen spielt ebenfalls eine bedeutsame Rolle bei der Entscheidungsfindung. Hierbei wird auf die Anpassung von Fördermaßnahmen verwiesen. Schulische Leistungen der Schülerinnen und Schüler fungieren als wichtige Indikatoren.

Zudem werden Gespräche mit anderen Beteiligten als relevante Informationsquelle genannt. Insgesamt verdeutlicht die Vielfalt der genannten Einflussfaktoren und Überle-

gungen die komplexe Natur der Entscheidungsprozesse im Kontext des AO-SF-Verfahrens.

3.7.5 Kommunikation innerhalb der Gutachtenerstellung

Die Bedeutung einer effektiven Kommunikation zeigt sich deutlich in den Aussagen mehrerer befragter Lehrkräfte, die betonen, dass Absprachen, Rücksprachen und Beratungen einen essenziellen Bestandteil ihrer Vorgehensweise darstellen.

Diese Kommunikationsprozesse ermöglichen nicht nur einen umfassenden Informationsaustausch, sondern tragen auch dazu bei, effizientere Entscheidungen im Rahmen des AO-SF-Verfahrens zu treffen.

Im Kontext dieser Gespräche kommt es zu einem bedeutsamen Informationstransfer, der offenlegt, welche Testungen und Diagnostiken bereits durchgeführt wurden. Eine Lehrkraft veranschaulicht diesen Aspekt, indem sie erklärt, dass sie auf vorhandene Testergebnisse zurückgreift und bereits abgeschlossene Verfahren nicht erneut durchführen würde (B6, Abs. 74).

Die beschriebene Praxis der Kommunikation und des Informationsaustauschs zeigt, dass die Lehrkräfte eine kooperative und vorausschauende Herangehensweise an das AO-SF-Verfahren verfolgen. Durch den gezielten Austausch von Informationen wird gewährleistet, dass vorhandene Ressourcen effektiv genutzt werden und die Entscheidungsgrundlagen auf einer soliden Basis beruhen.

3.7.6 Ausschlaggebende Aspekte zur Formulierung der abschließenden Empfehlung

Die Befragung der Lehrkräfte verdeutlicht, dass die Formulierung der abschließenden Empfehlung für das AO-SF-Verfahren auf einer Vielzahl von relevanten Orientierungspunkten basiert. Dabei zeigt sich eine Variation in der Priorisierung verschiedener Faktoren, die je nach individueller Perspektive und Herangehensweise der Lehrkräfte unterschiedlich gewichtet werden.

Eine bestimmte Ausrichtung, die von zwei der befragten Lehrkräfte geteilt wird, legt besonderes Augenmerk auf die AO-SF-Richtlinien und die expliziten Schlagwörter, die in diesem Kontext von Bedeutung sind (B4, Abs. 62; B6, Abs. 92). Hierbei erfolgt die Beurteilung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler und der sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe im spezifischen Schwerpunkt im Hinblick auf die spezifischen Vorgaben und Kriterien des AO-SF-Verfahrens. Diese methodische Herangehensweise betont die Einhaltung der festgelegten Richtlinien und trägt

zur objektiven und standardisierten Bewertung bei.

Dagegen betonen zwei andere Lehrkräfte, dass für sie keine isolierten Einzelaspekte ausschlaggebend sind, sondern vielmehr die Gesamtschau der erhobenen Ergebnisse eine zentrale Rolle spielt (B1, Abs. 118).

Diese Perspektive legt nahe, dass die Lehrkräfte eine umfassende Betrachtung der Schülerinnen und Schüler anstreben, bei der verschiedene Faktoren, von schulischen Leistungen bis hin zu emotionalen Befindlichkeiten, miteinander verknüpft werden, um eine ausgewogene und ganzheitliche Empfehlung zu formulieren.

Einzelne Lehrkräfte heben auch konkrete Einflussfaktoren hervor, die in die abschließende Einschätzung einfließen. Dazu zählen das Störungsbewusstsein des Kindes, der emotionale Zustand, der Lernprozess und weitere relevante Aspekte (B7, Abs. 126).

Diese Betonung spezifischer Kriterien verdeutlichen die Sensibilität und Differenziertheit, mit der die Lehrkräfte die Schülerinnen und Schüler bei der Formulierung ihrer abschließenden Empfehlungen betrachten.

Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass sie alle versuchen neben hohen persönlichen Ansprüchen an ethisches Handeln auch ihre fachliche Expertise und ihre professionelle Urteilsfähigkeit einzubringen, um eine fundierte Empfehlung formulieren zu können, die den individuellen Bedürfnissen und Entwicklungspotenzialen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.

3.8 Bewertungen des Verfahrens durch die Interviewten

Die interviewten Lehrkräfte gaben einige Rückmeldungen zu dieser Hauptkategorie, die im Kodierungsprozess in folgende Unterkategorien unterteilt wurde: „Verfahrensbedarfe“, „Konsequenzen der Zuweisung aus Perspektive der Lehrkräfte“, „Nachteile im Rahmen des AO-SF-Verfahrens aus Perspektive der interviewten Lehrkräfte“, „Nutzen des AO-SF-Verfahrens“, „Einschätzung der Komplexität der Prozesse“ und „Arbeitsaufwand des AO-SF-Verfahrens“.

Im Folgenden wird hierauf genauer eingegangen.

3.8.1 Veränderungsbedarfe

Die Erörterung der Veränderungsbedarfe im Rahmen des AO-SF-Verfahrens offenbart eine reiche Vielfalt an Aspekten, die als potenzielle Ansatzpunkte zur Verbesserung identifiziert werden. Diese vielschichtigen Überle-

gungen tangieren unterschiedliche Bereiche, angefangen bei der Verfahrensdauer über die Digitalisierung und die Testverfahrensauswahl bis hin zur Umfangsreduktion von Anträgen und Gutachten. Sie betreffen auch die Verteilung von Verfahrensschritten zwischen verschiedenen Schulen, den defizitorientierten Charakter der Gutachten sowie das grundlegende Prinzip der Zuweisung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt durch das AO-SF-Verfahren. Als Reaktion auf diese Identifikationen werden zudem Vorschläge formuliert, die auf eine Steigerung der Verfahrensqualität abzielen.

Ein in mehreren Interviews erwähnter Gesichtspunkt betrifft die zeitliche Ausdehnung des AO-SF-Verfahrens und die damit verbundene Wartezeit auf die Entscheidung über die Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt. Verschiedene Lehrkräfte verweisen auf Situationen, in denen das AO-SF-Verfahren bereits eröffnet worden dar, jedoch vor Beginn der Sommerferien noch keine Festlegung hinsichtlich des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen erfolgte (z. B. B4, Abs. 50). Dieses zeitliche Ungleichgewicht erfordert nach Ansicht einiger befragter Lehrkräfte eine beschleunigte Abwicklung des Verfahrens (z. B. B5, Abs. 60). Einige regen in diesem Zusammenhang an, den Zeitpunkt der Antragstellung im Februar kritisch zu hinterfragen (B4, Abs. 50).

Darüber hinaus äußern die Interviewpartnerinnen und -partner den Wunsch nach einer stärkeren Digitalisierung des Verfahrens, insbesondere zur Erleichterung der kollaborativen Arbeit zwischen Grundschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. Dabei soll die Möglichkeit zur simultanen, digitalen Bearbeitung von Dokumenten ohne zeitaufwendigen Austausch ermöglicht werden (B5, Abs. 42).

Im Kontext der Testverfahren wird auf die Beschränkung verwiesen, dass je nach Zuständigkeit des Schulamtes nur eine begrenzte Auswahl an Tests offiziell verwendbar ist. Zudem wird die Schwierigkeit betont, das erforderliche Diagnostikmaterial zu beschaffen (B2, Abs. 60; 86). Einige der interviewten Personen deuten auf den Bedarf an Fortbildungen im Umgang mit den Testverfahren hin, was im Rahmen des Wissenserwerbs für die Durchführung der AO-SF-Verfahrens-Thematik erörtert wird.

Darüber hinaus entwickeln die Befragten verschiedene Ansätze zur Vereinfachung des Verfahrens. Bezogen auf das Gutachten wird beispielsweise eine Kombination aus Ankreuzverfahren und individuellen Texten oder das Weglassen einiger Abschnitte vorgeschlagen, um den hohen Schreibumfang zu bewältigen (B3, Abs. 74; B2, Abs. 60). Dabei wird oft auf den umfangreichen Schriftverkehr im Vorfeld des Verfahrens (beispielsweise im DiFeS- oder PfiF-Verfahren) sowie auf den Antrag und das Gutachten selbst

hingewiesen. Diese Überschneidungen führen zu dem Vorschlag, den Antrag zu optimieren und direkt das Gutachten zu verfassen oder, im Hinblick auf das bereits existierende Dokumentationsverfahren (DiFeS), generell auf das AO-SF-Verfahren zu verzichten (B4, Abs. 50; B6, Abs. 60). Eine Lehrkraft fasst diese Perspektive zusammen: „Ich finde, wenn DiFeS da ist, brauche ich anschließend nur noch, wenn die Eltern sagen, sie möchten eine sonderpädagogische Unterstützung haben, dann mache ich eine Diagnostik und sage ‚Ja, wurde bestätigt‘ und Ende. Also weil in DiFeS habe ich ja auch die sozialen Umfeld-Sachen schon drinstehen. Also ich finde, wenn DiFeS da ist, kann das AO-SF abgeschafft werden“ (B6, Abs. 60). In Anbetracht dieser Erwägungen werden ausführliche Anträge verfasst, während die Gutachten eher knapp gehalten werden. Zum Teil werden aktuell aus diesem Grund bereits sehr ausführliche Anträge geschrieben und die Gutachten eher kurz gehalten, da bereits in der Dokumentation zur individuellen Förderung und dem Antrag viele relevante Aspekte thematisiert wurden, so eine Lehrkraft (B2, Abs. 60).

Ein weiterer Verbesserungsansatz betrifft die Bereitstellung einer Verfahrens-Handreichung. Diese würde den Lehrkräften, die Gutachten erstellen, eine Rückversicherung bieten hinsichtlich der zentralen Bestandteile oder Testverfahren, die für das Gutachten je nach sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt relevant sind (B4, Abs. 42). Die Einsetzung einer ansprechbaren Person für fördermaßnahmenspezifische Gutachten wird als Möglichkeit angesehen, bei der die Lehrkräfte individuelle Beratung und Unterstützung erhalten können (B4, Abs. 42).

Mehrfach wird betont, dass zur Gewährleistung eines qualitativ hochwertigen Gutachtens mehr Zeit erforderlich wäre. Jedoch gestaltet sich die Umsetzung als anspruchsvoll, da „wir alle ja in Systemen stecken, in denen wir fehlen, wenn wir rausgehen“ (B2, Abs. 62).

Weitere Potenziale zur Verfahrensverbesserung werden durch einzelne Interviewpartnerinnen und partner angeführt, wie etwa der Wunsch nach Vereinheitlichung oder Vergleichbarkeit des Verfahrens und die Beschränkung auf eine spezifische Förderschwerpunkt-Maßnahme statt einer Vielzahl verschiedener Fördermaßnahmen (B2, Abs. 76; B6, Abs. 56). Zudem wird eine engere Kooperation zwischen inklusiven Schulen und Förderschulen angestrebt. Dies könnte durch die gemeinsame Verfassung der Gutachten durch zwei Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung von verschiedenen Standorten erreicht werden anstelle einer Regellehrkraft und einer Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung derselben Schule (B6, Abs. 52 und 56).

Die Verteilung der Aufträge für AO-SF-Verfahren zwischen den Schulen wird von einer Lehrkraft als unausgewogen

wahrgenommen und erfordert aus ihrer Sicht eine „größere Aufräumaktion“ (B3, Abs. 86). Eine Lehrkraft thematisiert auch die Herausforderung, explizite Problembeschreibungen für das AO-SF-Verfahren zu formulieren, obwohl üblicherweise positive Formulierungen im schulischen Kontext (B7, Abs. 68) bevorzugt werden. Die Überlegung, externe Gutachterinnen und Gutachter zur Beobachtung der Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, wird ebenfalls diskutiert, unter Berücksichtigung der potenziellen Auswirkungen auf die Dynamik innerhalb des Beobachtungsprozesses (B3, Abs. 74).

Abschließend stellt eine einzelne Lehrkraft (B4, z. B. Abs. 46) das gesamte Prinzip der Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt in Frage und skizziert mögliche Veränderungen im gesamten System, darunter die Aufhebung der Trennung zwischen Schülerinnen und Schülern mit Notenzeugnissen und denjenigen mit Berichtszeugnissen (B4, Abs. 78–80) (siehe Kategorie „Sonstiges“).

3.8.2 Konsequenzen der Zuweisung aus Perspektive der Lehrkräfte

Die Auswirkungen der Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt werden von den Lehrkräften in erster Linie im Hinblick auf die emotionale Entlastung sowohl der Erziehungsberechtigten als auch des betroffenen Kindes betont (z. B. B3, Abs. 82). Einige Lehrkräfte verweisen darauf, dass die Kinder nach der Zuweisung „erstmal aufblühen und durchatmen können“ (B7, Abs. 52). Dies ermöglicht es dem Kind, spezifischere Ziele zu verfolgen, und der Druck, mit einem zu hohen Anforderungsniveau Schritt halten zu müssen, fällt weg (B3, Abs. 110, B7, Abs. 52).

Allerdings wird auch darauf hingewiesen, dass der festgestellte sonderpädagogische Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt Auswirkungen auf die weitere Schullaufbahn haben kann, insbesondere in Bezug auf die Schulzuweisung (B2, Abs. 94 und 96). Vor Einreichung eines Antrags wird im Team überlegt, welche Konsequenzen die Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt Lernen für die Schülerin oder den Schüler und deren schulische Zukunft haben könnte, wie eine interviewte Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung anmerkt (B1, Abs. 124).

Insgesamt wird das AO-SF-Verfahren überwiegend als ein instrumenteller Ansatz betrachtet, der es den Lehrkräften ermöglicht, angemessene Fördermaßnahmen für die Schülerinnen und Schüler zu planen, wobei auch finanzielle Aspekte eine Rolle spielen, um die schulische Entwicklung positiv zu beeinflussen (z. B. B2, Abs. 72). Trotz dieser gemeinsamen Wahrnehmung zeigen sich jedoch deutliche

Unterschiede in der Formulierung der Zielsetzungen, je nach individueller Perspektive der Lehrkräfte.

Eine Person beschreibt die Zielsetzung des AO-SF-Verfahrens relativ neutral als den Prozess, bei dem „ein Kind detailliert beschrieben wird, um darzulegen, ob aus [ihrer] Sicht ein sonderpädagogischer Förderbedarf besteht oder nicht besteht“ (B1, Abs. 72). Im Kontrast dazu zeigt sich bei einer Grundschullehrkraft eine persönlich gefärbte Zielsetzung. Sie äußert mehrfach ihre Hoffnung auf die Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Förderschwerpunkt für bestimmte Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel: „Es ist tatsächlich auch eine Belastung, immer wieder zu hoffen und zu beten, dass das Gutachten so aussagekräftig ist, dass genug Gründe dafür vorliegen, diese Kinder dem entsprechenden Förderschwerpunkt zuzuweisen“ (B3, Abs. 58). Sie charakterisiert die Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt explizit als „Ziel“ (B3, Abs. 80). In diesem Zusammenhang betont sie in Bezug auf ein konkretes Kind: „Wir möchten ihm einen Lernbericht schreiben, und ich möchte diesem Kind keine Noten auf dem Zeugnis geben“ (B3, Abs. 70).“

3.8.3 Nachteile im Rahmen des AO-SF-Verfahrens aus Perspektive der interviewten Lehrkräfte

Die Nachteile des AO-SF-Verfahrens werden von den beteiligten Personen in vielfältiger Weise identifiziert. Diese Herausforderungen betreffen hauptsächlich die zeitliche Ausdehnung des Verfahrens, die Positionierung des Verfahrens innerhalb eines inklusiven Bildungssystems, die Vergleichbarkeit des Verfahrens und den ganzheitlichen Nutzen des Verfahrens für die schulische Förderung des betreffenden Kindes, abseits der reinen Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt.

Insbesondere wird der Nachteil der zeitlichen Dauer des Verfahrens mehrfach hervorgehoben (z. B. B4, Abs. 50). Des Weiteren wird mehrmals auf die Problematik hingewiesen, dass das AO-SF-Verfahren der jeweiligen Schülerin oder dem jeweiligen Schüler eine exklusive Stellung zuweist, die nicht im Einklang mit den inklusiven Zielen des Bildungssystems steht (z. B. B6, Abs. 48). Zudem wird der Mehrwert des AO-SF-Verfahrens zur Förderung des Kindes jenseits der reinen Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt Lernen und der rechtlichen Begründung von Maßnahmen kritisch beleuchtet.

Hierbei wird unter anderem auf die fehlende kontinuierliche Aktualisierung und den mangelnden Austausch bezüglich extern begutachteter Kinder hingewiesen (B2, Abs. 68, 74). Eine Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung betont

in diesem Zusammenhang, dass „das Gespräch über die Kinder in den Teamsitzungen mit dem klaren Kind auch vor Augen dann die eigentliche Förderung ausmacht und nicht das AO-SF“ (B6, Abs. 50).

Weitere identifizierte Nachteile umfassen den erheblichen Schreibaufwand (B3, Abs. 76) sowie die mangelnde Vergleichbarkeit (B2, Abs. 76) des Verfahrens. Eine einzelne Lehrkraft (B4, z. B. Abs. 46) hinterfragt darüber hinaus das grundlegende Prinzip der Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt (siehe Kategorie „Sonstiges“).

3.8.4 Nutzen des AO-SF-Verfahrens

Die Wahrnehmung des Nutzens des AO-SF-Verfahrens, wie von den interviewten Personen beschrieben, lässt sich grundlegend aus drei verschiedenen Perspektiven betrachten und bewerten. Erstens wird der Nutzen für die Erziehungsberechtigten bzw. die Familien der betroffenen Kinder und Jugendlichen betrachtet. Zweitens werden die Vorteile für die Lehrkräfte, insbesondere für die Regelschullehrkräfte, skizziert. Und der dritte zentrale Aspekt ist der Nutzen des AO-SF-Verfahrens für das Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder selbst.

Darüber hinaus kann eine Differenzierung zwischen dem Nutzen in Bezug auf die Effekte des Verfahrens und dessen Teilprozesse sowie den Ergebnissen des Verfahrens vorgenommen werden. Innerhalb des Kontextes der Ergebnisse spielt vor allem die positive Entscheidung und Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt mit den damit einhergehenden Konsequenzen eine entscheidende Rolle. Eine interviewte Lehrkraft verweist auf die Auswirkungen einer solchen Zuweisung auf das Kind und die Lehrkräfte: „Wenn man davon ausgeht, dass dem Antrag stattgegeben wird und das Kind dann auch wirklich Anspruch auf eine sonderpädagogische Unterstützung hat ...“ (B5, Abs. 34).

Ein weiterer Aspekt, der sich von den zuvor genannten Hauptperspektiven unterscheidet und sich auf die Auswirkungen des AO-SF-Verfahrens bezieht, ist die Förderung der Interdisziplinarität in der Arbeit. Eine befragte Lehrkraft hebt die kontinuierliche Zusammenarbeit mit anderen Fachdisziplinen, selbst nach Abschluss des Verfahrens, als besonders positiv hervor. Dies unterstreicht den Mehrwert für das Gesamtsystem und die Grundstrukturen der Arbeitsweise, indem es zeigt, dass der Kontakt zu anderen Disziplinen wie Ergotherapie oder Logopädie fortbesteht (B6, Abs. 56).

Der Nutzen für die Erziehungsberechtigten zeigt sich aus Perspektive der Lehrkräfte darin, dass sie klare und strukturierte Rückmeldungen zur Ausgangslage und den

Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder erhalten könnten. Diese Form der Rückmeldung wird als emotional entlastend für die Erziehungsberechtigten beschrieben (B5, Abs. 36). Die Transparenz in der Kommunikation mit den Erziehungsberechtigten und der Aspekt der Aufklärung werden ebenfalls als positiv bewertet.

Vorteile für die Kinder werden vor allem darin gesehen, dass sie „den Druck rausgenommen bekommen“ (B7, Abs. 52). Die Qualität der Förderung für das Kind kann verbessert werden. Auch die transparente Kommunikation während des Verfahrens wird als Mehrwert betont (B5, Abs. 36). Eine interviewte Lehrkraft hebt die intensive Auseinandersetzung mit dem Kind im Rahmen des Verfahrens als positiv hervor (B4, Abs. 46).

Die positiven Auswirkungen auf die Institution Schule manifestieren sich einerseits in der Entlastung der Lehrkräfte und andererseits in der Aufbereitung und Bereitstellung von Informationen für die beteiligten Lehrpersonen, insbesondere für die Regelschullehrkräfte. Zudem wird die durch das Verfahren hergestellte „rechtliche Absicherung“ benannt (B4, Abs. 40).

3.8.5 Einschätzung der Komplexität der Prozesse

Die Meinungen der Lehrkräfte zu denjenigen Prozessen im Gutachten, die als besonders unkompliziert wahrgenommen werden, sind uneinheitlich, und sie verweisen in diesem Zusammenhang nicht auf spezifische Prozesse.

Eine Lehrkraft (B3, Abs. 88) erwähnt die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten als einfachen Aspekt, sofern diese mit der Durchführung eines AO-SF-Verfahrens einverstanden sind.

Generell wird der gesamte Prozess als einfacher empfunden, wenn die Lehrkräfte das betroffene Kind bereits kennen (B1, Abs. 88).

Hinsichtlich der Frage nach den besonders komplexen Teilprozessen des Verfahrens werden keine spezifischen Schritte genannt.

Stattdessen heben die Lehrkräfte Faktoren hervor, die zu einer erhöhten Komplexität des Verfahrens führen können. Hierzu zählen beispielsweise der Bedarf nach Dolmetscherinnen und Dolmetschern, was eine zusätzliche Koordination der Termine erfordert, die Verarbeitung großer Datenmengen mit teils widersprüchlichen Informationen, unterschiedliche Standpunkte der Erziehungsberechtigten bezüglich des AO-SF-Verfahrens und kulturelle Differenzen in der Wahrnehmung von Behinderung (B1, Abs. 88; B2, Abs. 80; B5, Abs. 28; B6, Abs. 64).

Des Weiteren wird das Verfassen eines Gutachtens für einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt, in dem die Lehrkräfte weniger Fachwissen besitzen, als besonders anspruchsvoll betrachtet (B1, Abs. 20).

3.8.6 Arbeitsaufwand des AO-SF-Verfahrens

Die interviewten Personen empfinden den Arbeitsaufwand für die Durchführung eines AO-SF-Verfahrens insgesamt als sehr hoch. Dabei zeigt sich jedoch eine deutliche Differenzierung zwischen den Grundschul- und den Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung. Nahezu alle Grundschullehrkräfte betonen von sich aus, dass der Arbeitsaufwand für sie spürbar geringer ist im Vergleich zu dem der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, da sie eine unterstützende Rolle einnehmen (z. B. B7, Abs. 42). Trotzdem wird der allgemeine Arbeitsaufwand überwiegend als gerechtfertigt angesehen (z. B. B1, Abs. 65–66). Verschiedene Lehrkräfte begründen dies mit der Bedeutung des Verfahrens für die schulische Zukunft des betreffenden Kindes (z. B. B1, Abs. 65–66). Eine Lehrkraft differenziert jedoch hinsichtlich der Angemessenheit des Arbeitsaufwands zwischen Schülerinnen und Schülern im Anfangsstadium und solchen, bei denen bereits eine umfassende Dokumentation der individuellen Förderung vorliegt. Während sie den Arbeitsaufwand für Schulanfängerinnen und -anfänger noch als angemessen betrachtet, erachtet sie es als unangemessen, bei Schülerinnen und Schülern mit vorhandener Dokumentation dennoch ein ausführliches Gutachten einzureichen (B6, Abs. 44).

Laut verschiedenen befragten Lehrkräften beeinflussen unterschiedliche Faktoren den Arbeitsaufwand. Hierzu gehören die Komplexität der Thematik, externe Gespräche, die Unterscheidung zwischen neuen oder externen Schülerinnen und Schülern sowie die bereits vorhandene Datenmenge (B1, Abs. 62; B2, Abs. 56). Wenn bereits eine umfangreiche Dokumentation zur individuellen Förderung vorliegt, so erklärt eine Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung, ist der Aufwand für die Antragstellung geringer (B2, Abs. 46). Eine Lehrkraft weist jedoch darauf hin, dass sie bei den bisherigen Anträgen, an denen sie beteiligt war, keine Unterschiede im Arbeitsaufwand wahrgenommen hat (B5, Abs. 32). Dennoch meldet eine Lehrkraft in einem Gespräch auch, dass die Lehrkräfte eine erhebliche Arbeitslast zu bewältigen haben mit den Gutachten, die sie pro Schuljahr erstellen sollen. Sie argumentiert weiter, dass Lehrkräfte unterstützt werden müssen, wenn sie für die Diagnostik ihren eigenen Unterricht nicht durchführen können. Dies sollte jedoch nicht als zusätzliche Belastung, sondern vielmehr als eine notwendige Anpassung der Aufgaben verstanden werden. Aus ihrer Sicht handelt es sich um eine Arbeitslast, die auf ein bis zwei Vollzeitstellen ver-

teilt werden könnte, die sich ausschließlich mit der Durchführung der AO-SF-Verfahren beschäftigen.

3.9 Vermutungen über Auswirkungen der Corona-Verordnungen und weiterer pandemiebedingter Herausforderungen

Die Effekte der COVID-19-Pandemie werden von einigen interviewten Personen in Zusammenhang mit einem erhöhten Aufkommen von Zuweisungen im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen gebracht (vgl. B3, Abs. 120).

Als potenzielle Einflussfaktoren werden unter anderem das Fehlen von sprachlich kompetenten Vorbildern, ein Mangel an geistiger und körperlicher Aktivität sowie die nicht hinreichend kontrollierte Nutzung digitaler Medien genannt (vgl. B2, Abs. 104; B6, Abs. 104).

Zusätzliche Faktoren werden im Mangel an sozialem Miteinander und dem Fehlen von individueller oder frühkindlicher Förderung in Kindertagesstätten vermutet (vgl. B6, Abs. 104; B7, Abs. 70).

Neben dem Anstieg von Zuweisungen im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen wird als eine weitere Auswirkung der pandemiebedingten Maßnahmen beschrieben, dass derzeitige Klassen als besonders uneinheitlich wahrgenommen werden und vermehrt Lernschwierigkeiten auftreten (vgl. B5, Abs. 22).

Des Weiteren wird auf die variierende Intensität der Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Schülerinnen und Schüler hingewiesen, abhängig vom Bildungsniveau und den finanziellen Möglichkeiten der Erziehungsberechtigten. Eine befragte Person vermutet, dass Kinder aus bildungsfernen Familien aufgrund eingeschränkter Kindertagesstättenbesuche besondere Defizite, etwa in der Sprachentwicklung oder motorischen Fähigkeiten, mit in die Schule bringen (vgl. B5, Abs. 52).

3.10 Sonstiges

In Bezug auf die Frage nach der Rolle des IQ im Kontext eines AO-SF-Verfahrens herrscht Einigkeit darüber, dass er nicht als alleiniger entscheidender Faktor für die abschließende Empfehlung dienen darf (vgl. B1, Abs. 130). Es wird darauf hingewiesen, dass das Testergebnis vom momentanen Zustand des getesteten Kindes abhängig ist, dass verschiedene Testverfahren unterschiedliche Schwerpunkte setzen und dass Abweichungen zwischen Testverfahren, die von verschiedenen Institutionen durchgeführt wurden, auftreten können (vgl. B3, Abs. 114; B1, Abs. 130).

Eine interviewte Person hebt hervor, dass der IQ bei der Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im spezifischen Schwerpunkt zwar berücksichtigt wird, aber auch interpretiert werden sollte, wie sie am Beispiel eines Kindes mit geistiger Behinderung erklärt: „Von daher/ ne, wir machen den IQ, aber wir können den auch deuten“ (B6, Abs. 96).

Auf die Frage nach den relevanten Teilbereichen für erfolgreiches schulisches Lernen nennen Lehrkräfte verschiedene Aspekte wie Konzentration, Aufmerksamkeit, Motorik und Wahrnehmung (vgl. B6, Abs. 98; B4, Abs. 70). Es wird jedoch betont, dass die Bedeutung dieser Teilbereiche je nach sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt variieren kann (vgl. B2, Abs. 98).

Bemerkenswert ist auch die kritische Haltung einer Lehrkraft gegenüber dem gesamten AO-SF-Verfahren. Sie hinterfragt, ob die Diagnose eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen überhaupt notwendig ist und ob dadurch eine Sonderstellung für das Kind festgelegt wird, was sie als „Stempel“ bezeichnet (vgl. B4, Abs. 78). Sie verweist auf das Prinzip der Inklusion und argumentiert, dass ein inklusives Modell bedeuten würde, dass ein Lehrkräfteteam für alle Schülerinnen und Schüler zuständig ist und keine „Sonderbehandlung“ durch eine abgeordnete Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung erfolgen würde (vgl. B4, Abs. 78). Eine Änderung des gesamten Systems könnte nach ihrer Ansicht Formen der Unterscheidung, wie etwa zwischen Berichtszeugnis und Notenzeugnis, verhindern (vgl. B4, Abs. 78).

Eine ähnliche Ansicht wird von einer anderen Person geteilt, die feststellt: „Ne, also es ist für ein Kind, im Rahmen einer inklusiven Welt, ist es schon verrückt, dass das Kind einzeln abgetestet wird und da so rausgenommen wird“ (B6, Abs. 48).

In Bezug auf die Aspekte des Gutachtens, die unbedingt beibehalten werden sollten, äußern die Lehrkräfte unterschiedliche Ansichten. Eine betont die Notwendigkeit, die sonderpädagogischen Maßnahmen beizubehalten oder sogar stärker hervorzuheben (vgl. B4, Abs. 44).

Eine andere hebt hervor, dass die Beschreibung der Stärken und vor allem der Defizite des Kindes im Gutachten unbedingt beibehalten werden muss, da die Defizitbeschreibung den Bereich identifiziert, in dem sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt besteht (vgl. B5, Abs. 42). Eine Lehrkraft hält grundsätzlich die Überprüfung auf sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im spezifischen Schwerpunkt eines Kindes durch ein Gutachten für wichtig (vgl. B2, Abs. 76).

4. Einordnung der Ergebnisse

Nach der Auswertung der Daten aus der Online-Befragung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Auffassung zum AO-SF-Verfahren wurde eine vertiefende Untersuchung mittels qualitativer Interviews durchgeführt. Dieser Ansatz diente dazu, potenzielle Annahmen weiter zu untermauern oder aber auch in Frage zu stellen. In vielen Teilen der bereits erwähnten Ergebnisse aus den Experteninterviews lässt sich ableiten, dass diese hauptsächlich dazu tendieren, die bereits gewonnenen Erkenntnisse oder Annahmen zu stärken.

Die erzielten Ergebnisse aus den qualitativen Interviews harmonisieren konsistent mit den Befunden sowohl aus der vorher beschriebenen quantitativen Analyse der Online-Befragung als auch mit den Erkenntnissen der qualitativen Auswertung der Gutachten. Dies verdeutlicht eine konvergente Tendenz in den gesammelten Datenquellen und verleiht den gewonnenen Erkenntnissen eine verstärkte Zuverlässigkeit und Validität.

Das verwendete Zusammenspiel zwischen quantitativer und qualitativer Forschung bietet eine ausgewogene und ganzheitliche Sicht auf die Thematik und stärkt die Aussagekraft erzielter Ergebnisse.

Insgesamt manifestieren sich die Ergebnisse aus den verschiedenen Analysemethoden als sich gegenseitig unterstützende Evidenzen, die in Einklang stehen und somit ein umfassendes Verständnis für die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Meinungen der Lehrkräfte im Kontext des AO-SF-Verfahrens im sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen vermitteln.

Auch in dieser Studie zeigt sich wieder, dass Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung und Grundschullehrkräfte sehr eng zusammenarbeiten, vom Prozess der Antragstellung bis zur Vollendung des Prozesses innerhalb des AO-SF-Verfahrens. Die Verteilung der Zuständigkeiten scheint sich hier aber anders zu generieren, als dies zu erwarten gewesen wäre. Allerdings handelt es sich um Lehrkräfte aus einem Regierungsbezirk und sogar nur aus einem Schulamt, weshalb die Aussagen nicht generalisierbar sind.

Referenzen

Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA. Schritt für Schritt*. Springer.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5., überarb. Aufl.). Beltz.

Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache

Teilprojekt 1

Qualitative Analyse der aktuellen Gutachten- und Förderplanpraxis

Teilprojekt 3

Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen

Prof. Dr. Anna-Lena Scherger,
Technische Universität Dortmund

INHALT

1. Einleitung	281
2. Wissenschaftliche Aufarbeitung der Problemfelder um das AO-SF-Verfahren in NRW	281
2.1 Vorgaben zum AO-SF-Verfahren in NRW für den Schwerpunkt Sprache	281
2.2 Stand der Forschung und Literatursynopse	283
2.2.1 Definitionen unterschiedlicher Sprachförderbedarfe	283
2.2.2 Definitionen zentraler, in der AO-SF verwendeter Begrifflichkeiten	284
2.2.3 Standards für das diagnostische Vorgehen im Bereich Sprache	289
2.2.4 Berücksichtigung mehrsprachiger Spracherwerbsbiographien im Sprachdiagnostikprozess	290
3. Gutachtenanalyse	295
3.1 Methodik der Gutachtenanalyse	295
3.2 Ergebnisse der Gutachtenanalyse	296
3.2.1 Stichprobenbeschreibung	296
3.2.2 Diagnostisches Vorgehen	296
3.2.3 Mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche	298
3.2.4 Einsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche	301
3.2.5 Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses und Intelligenzdiagnostik	302
3.2.6 Interpretation der Vorgaben aus § 4 (3) der AO-SF	303
4. Gruppendiskussionen und Interviews zur aktuellen Gutachtenpraxis in NRW	307
4.1 AO-SF § 4 (3), § 19 und § 20	308
4.2 Qualität der Ausbildung von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung sowie Outsourcing der Diagnostikkompetenzen	310
4.3 Informelle oder standardisierte Diagnostik	310
4.4 Mögliche Gründe für die steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit BSU	311
4.5 Umgang mit selteneren Störungsbildern (Mutismus, Autismus-Spektrum-Störungen)	312

5. Online-Umfragen zur aktuellen Gutachtenpraxis	313
5.1 Online-Umfrage mit Eltern betroffener Schülerinnen und Schüler mit BSU im Schwerpunkt Sprache	313
5.1.1 Methodik der Elternumfrage	313
5.1.2 Stichprobe	313
5.1.3 Ergebnisse der Elternumfrage	314
5.2 Online-Umfrage mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung zur aktuellen Gutachtenpraxis in NRW	318
5.2.1 Methodik der Lehrkräfteumfrage	318
5.2.2 Stichprobe	319
5.2.3 Ergebnisse der Lehrkräfteumfrage	320
6. Fazit	325
6.1 Einordnung der Ergebnisse in den Stand der Forschung	325
6.2 Ableitung von Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen	328
Literaturverzeichnis	331

1. Einleitung

Die folgenden Ausführungen sind unter Mitarbeit von Jonna Johanning und Miriam Bergmann sowie unter Beratung eines Beirats (Kordula Küch, Tim Möller, Dr. Eva Wimmer sowie Dr. Katja Subellok) entstanden. Für den Schwerpunkt Sprache beziehen sich die hier vorgelegten Befunde und daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen auf insgesamt sieben empirische Datenerhebungen und -auswertungen. Zunächst wurde eine quantitative sowie qualitative Analyse von 103 anonymisiert vorliegenden Gutachten vorgenommen, welche im Rahmen des AO-SF- (Ausbildungsordnung – Sonderpädagogische Förderung)-Verfahrens zur Überprüfung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (BSU) im Schwerpunkt Sprache entstanden sind. Um Stimmen aus Forschung und Praxis zur Qualität der Verfahren einzuholen und in diesem Gutachten zusammenzutragen, fanden anschließend vier separate Gruppendiskussionen bzw. Interviews mit Akteurinnen und Akteuren aus dem Feld statt: Lehrkräfte für

sonderpädagogische Förderung an Förderschulen sowie im Gemeinsamen Lernen, Vertreterinnen und Vertreter aus Elternverbänden, Schulleitungen sowie Expertinnen für einzelne im Förderschwerpunkt vertretene Störungsbilder. Um die in den Diskussionen gewonnenen Eindrücke im größeren Rahmen abbilden zu können, fanden darüber hinaus zwei Online-Umfragen mit Lehrkräften sowie mit Eltern und Erziehungsberechtigten betroffener Kinder und Jugendlicher statt. Im Folgenden werden nach einer Literatursynapse und Darstellung des aktuellen Forschungsstands jeweils das methodische Vorgehen der diesem Gutachten zugrunde gelegten Datenerhebungen sowie die Auswertungsschritte und Ergebnisse dargelegt. Abschließend erfolgen ein Abgleich der Analyseergebnisse mit den aus dem Forschungsstand hergeleiteten Qualitätsmerkmalen für die Gutachtenpraxis und eine Ableitung von Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen (s. Kap. 6).

2. Wissenschaftliche Aufarbeitung der Problemfelder um das AO-SF-Verfahren in NRW

2.1 Vorgaben zum AO-SF-Verfahren in NRW für den Schwerpunkt Sprache

Laut §4 der AO-SF für Lern- und Entwicklungsstörungen (Schwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung) lautet der Auftrag, einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung (BSU) festzustellen, welcher für den Schwerpunkt Sprache laut §4(3) vorliegt, „wenn **der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört und mit erheblichem subjektiven Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation** verbunden ist und dies nicht alleine durch **außerschulische Maßnahmen**

behooben werden kann“ (Hervorhebungen sind die eigenen).

Für das Land NRW fehlen jedoch verbindliche Vorgaben, wie dieser §4(3) auszulegen und ein Gutachten anzufertigen ist. Stattdessen liegen unter anderem eine sogenannte „Arbeitshilfe AO-SF“ von der Bezirksregierung Düsseldorf vor (Bezirksregierung Düsseldorf, 2019), eine Übersichtspublikation zu den Schwerpunkten, herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016), sowie spezifisch für den Schwerpunkt Sprache die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (1998) und eine Handreichung zur „sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Sprache“ der Bezirksregierung Münster (Bezirksregierung Münster, 2018). Basierend auf diesen Dokumenten wird im

Folgenden verkürzt und stark zusammengefasst ein Vorgabengerüst dargestellt, wie es momentan für den Schwerpunkt Sprache in NRW als Orientierung vorliegt.

In den Empfehlungen zum (Förder-)Schwerpunkt Sprache der Kultusministerkonferenz (1998) wird konkret auf das Feststellungsverfahren eingegangen. Es werden Entwicklungsbereiche angeführt, die für das Feststellungsverfahren relevant sein können und folglich in das Gutachten einfließen sollen. Diese umfassen die folgenden Aspekte:

- Beeinträchtigungen im sprachlichen Handeln: Spracherwerb, Sprachgebrauch, Sprechfähigkeit; Bedeutung für Erleben und Lernen sowie Folgen für die Kommunikation
- Verlauf der Entwicklung und Aneignung von Sprache und Sprechen sowie Maßnahmen und Ergebnisse bisheriger Förderung
- individuelle Lebens- und Erziehungsumstände sowie soziale Einbindung und schulisches Umfeld
- ggf. weitere Beeinträchtigungen, insbesondere des Hörvermögens, der auditiven und visuellen Wahrnehmung und der Motorik
- ggf. medizinische und psychologische Untersuchungsergebnisse
- allgemeiner Entwicklungs- und Leistungsstand (Kultusministerkonferenz, 1998, S. 7)

Aus den Dokumenten des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016), der Bezirksregierung Düsseldorf (2019) und der Bezirksregierung Münster (2018) ist darüber hinaus zu entnehmen, welche Störungsbilder im Schwerpunkt Sprache subsumiert sind (Sprechstörungen, Sprachstörungen, Stimmstörungen sowie Redestörungen und Schluckstörungen) und welche Auswirkungen sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen auf schulische Lernprozesse haben können. Unter anderem ist in der ministerialen Handreichung zum Überblick über die Schwerpunkte (2016) auch eine Unterscheidung zwischen informeller Sprachbeobachtung und gezielter Diagnostik sprachlich-kommunikativer Problemlagen und Störungen aufgeführt (Lüdtke & Stitzinger, 2016). Diese wird in der „Arbeitshilfe AO-SF“ (Bezirksregierung Düsseldorf, 2019) aufgegriffen und konkretisiert, indem informelle sowie standardisierte Sprachstandsverfahren genannt und empfohlen werden.

Kritisch ist allerdings an dieser Stelle festzuhalten, dass die Vorgaben, die es in NRW gibt, deutlich überarbeitungs-würdig erscheinen. Während beispielsweise in der „Arbeitshilfe AO-SF“ (Bezirksregierung Düsseldorf, 2019) zwar erfreulicherweise auf die vier sprachlichen Ebenen (Phonetik/Phonologie, Morphologie/Syntax, Semantik/Lexikon sowie Pragmatik/Kommunikation) hingewiesen wird, werden gleichzeitig veraltete Verfahren (teilweise aus dem Jahr 1999) empfohlen. Des Weiteren werden zentrale

Begrifflichkeiten vertauscht (Förderbedarf und Förderschwerpunkt) und vor dem Hintergrund vorhandener Fachliteratur (s. Kap. 2.2.2) fragwürdige Abgrenzungen zwischen Sprachentwicklungsstörung (SES) und dem BSU im Schwerpunkt Sprache über das subjektive Störungsbe-wusstsein motiviert:

„Dem subjektiven Störungsbe-wusstsein im Förderbedarf Sprache [sic!] wird besondere Beachtung geschenkt, weil sprachtherapeutisch diagnostizierte Sprachstörungen nicht unbedingt einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auslösen und auch nicht mit einem Störungsbe-wusstsein verbunden sein müssen.“

(Bezirksregierung Düsseldorf, 2019, S. 49)

Diese Behauptung wird weder mittels Quellenangaben legitimiert noch wird eine messbare Konkretisierung des Begriffs Störungsbe-wusstsein mitgeliefert. Warum das Störungsbe-wusstsein dementsprechend Berücksichtigung finden sollte, um zwischen einer SES und einem BSU zu unterscheiden, bleibt ungeklärt und ist nicht nachvollziehbar. Darüber hinaus wird zum Einsatz von informellen Testverfahren, Beobachtungen und Sprachspielen ermutigt, welche nicht objektiv auswertbar sind. Zum Thema Mehrsprachigkeit gibt es neben einem erwähnenden Satz keine umsetzbaren Empfehlungen. Auf vorliegende standardisierte Testverfahren für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wird nicht verwiesen. Zum Umgang mit etwaigen Intelligenzminderungen im Schwerpunkt Sprache gibt es keine Positionierung.

Insgesamt zeigt sich somit, dass konkrete einheitliche Vorgaben für die Gutachtenerstellung im gesamten Bundesland fehlen. Konkrete Hinweise für eine mögliche Struktur des Gutachtens liegen nicht vor. In anderen Bundesländern liegen hingegen zum Teil umfassende, landesweit verbindliche Vorgaben vor. Im Erlass des Hessischen Kultusministeriums (2021) ist beispielsweise festgelegt, dass im Rahmen der Gutachtenerstellung ein verbindliches Formular zu verwenden ist. Für die verschiedenen (Förder-) Schwerpunkte liegen zudem jeweils separate Hinweistexte und Dokumentationsbögen vor. Für den sogenannten „Förderschwerpunkt Sprachheilverfahren“ ist unter anderem festgelegt, welche Aspekte auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen berücksichtigt werden sollen (Hessisches Kultusministerium, 2021). Außerdem wird betont, dass „[s]tandardisierte Verfahren [...] informellen vorgezogen“ werden sollen (Hessisches Kultusministerium, 2021, S. 932). Insgesamt ergibt sich für die Gutachtenerstellung in Hessen, verglichen mit NRW, demnach ein einheitlicheres, aktuelleres und qualitativ hochwertigeres Vorgehen, welches in NRW ebenfalls anzustreben wäre.

2.2 Stand der Forschung und Literatursynopse

Um im Nachgang die vorgenommene Gutachtenanalyse mit dem aktuellen Stand des Wissens um Sprachdiagnostikprozesse aus sprachheil- und sonderpädagogischer sowie sprachtherapeutischer Perspektive abgleichen und das in NRW herausgestellte momentane Vorgehen im Feststellungsprozess eines BSU einordnen zu können, wird hier im ersten Schritt die Definition zentraler Begrifflichkeiten vorgenommen sowie eine Synopse der aktuellen (inter-)nationalen Forschungsliteratur zu diesem Thema¹⁾ berichtet. Die Darlegung gliedert sich in die hierfür wesentlichen Bereiche 1) Definitionen unterschiedlicher Sprachförderbedarfe, 2) Definitionen zentraler, in der AO-SF verwendeter Begrifflichkeiten, 3) Standards für das diagnostische Vorgehen im Bereich Sprache sowie 4) Berücksichtigung mehrsprachiger Spracherwerbsbiographien im Sprachdiagnostikprozess.

2.2.1 Definitionen unterschiedlicher Sprachförderbedarfe

Zunächst ist eine begriffliche Unschärfe der Begriffe „Sprachförderbedarf“ und „Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache“ aufzuzeigen. In diesem Kapitel werden eine begriffliche Schärfung und eine Annäherung an folgende Begriffe literaturbasiert vorgenommen:

- 1) Sprachförderung
- 2) Sprachtherapie
- 3) Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im (Förder-)Schwerpunkt Sprache

Essentiell für das Anliegen des vorliegenden Gutachtens ist die Unterscheidung der Punkte 1) und 3), von Sprachförderung also, welche von pädagogischen Fachkräften im Elementar- und Primarbereich durchgeführt wird, und sonderpädagogischer Förderung/Unterstützung im Bereich Sprache. Ein mehrsprachiges Kind kann sprachförderbedürftig im pädagogischen Sinn sein, ohne eine nachhaltige Störung der Sprachentwicklung und des Sprachgebrauchs vorzuweisen. So geht ein pädagogischer Sprachförderbedarf nach Schulz & Tracy (2011) beispielsweise bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen aus einem umgebungs- und inputbedingten Noch-nicht-Erreichen der Zielsprachlichkeit bezüglich eines bestimmten Phänomens hervor: „Förderbedarf heißt dabei, dass das zielsprachliche Niveau in einem Bereich noch nicht erreicht ist. Ein Kind

mit Deutsch als Zweitsprache wird also, gerade wenn es jünger ist, in vielen Bereichen einen Förderbedarf attestiert bekommen. Dies ist kein Anlass zur Besorgnis. Auch jüngere Kinder mit Deutsch als Muttersprache erreichen keineswegs in allen Aufgabenbereichen ein zielsprachliches Niveau“ (Schulz & Tracy, 2011, S. 59). Darüber hinaus hält Subellok (2018) fest, dass mehrsprachige Kinder und Jugendliche sowie Kinder, welche in einem wenig sprachanregenden Umfeld heranwachsen, zur Zielgruppe von Sprachförderung zählen. Maßnahmen, welche sprachförderlich wirksam werden sollen, sind „eher allgemeiner Art wie etwa die Wortschatzförderung“ (Subellok, 2018, S. 15), finden häufig im Gruppensetting statt und werden von pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Diese Art der Förderung greift allerdings nicht bei Sprachentwicklungsstörungen (SES). Die Feststellung einer tatsächlichen Störung der Sprachentwicklung macht eine individuelle Sprachtherapie zwingend erforderlich (siehe Begrifflichkeit 2). Diese wird von speziell dafür ausgebildeten Sprachtherapeutinnen und -therapeuten und/oder Logopädinnen und Logopäden durchgeführt, beginnt meist im Vorschulalter und findet überwiegend in Einzelsettings statt, da besonderer Fokus auf individuelle Störungsschwerpunkte gelegt werden muss (Subellok, 2018; Plath & Brauer, 2017). Diese medizinisch-therapeutischen Maßnahmen werden zwingend von einer Ärztin oder einem Arzt nach Heilmittelrichtlinie verordnet (Buchner & Intellimed, 2022). Bereits 2014 wurde in einem Konsensuspapier mehrerer mit kindlicher Sprachentwicklung befasster deutscher Verbände und Vereine (unter anderem der dgs, Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik) festgehalten, dass die Bundesländer darin zu unterstützen sind, flächendeckend alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen präventiv im Elementarbereich zu stärken, und dass SES frühzeitig erkannt werden müssen, um sprachentwicklungsgestörte Kinder nicht zu übersehen und rechtzeitig therapieren zu können (Konsensuspapier, 2014).

Greifen auch diese außerschulisch durchgeführten therapeutischen Maßnahmen nicht so, sodass das Kind ausreichend am Unterrichtsprozess partizipieren und lernen kann, so werden sonderpädagogische Maßnahmen nötig (Reber & Schönauer-Schneider, 2018).

Zusammenfassend kann pädagogischer Sprachförderbedarf vom sonderpädagogischen Sprachförderbedarf (oder BSU im Schwerpunkt Sprache) dem sprachtherapeutischen Unterricht gegenübergestellt werden, indem auf die Unterschiede bezüglich Zielen und Maßnahmen sowie der Zielgruppen eingegangen wird, wie Tabelle 1 zeigt.

1 Dieser Überblick erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Tabelle 1: Sprachförderung und sprachtherapeutischer Unterricht (in Anlehnung an Reber & Schönauer-Schneider, 2018, S. 15).

	Sprachförderung	Sprachtherapeutischer Unterricht
Ziele	Prävention	Intervention
Maßnahmen	Unspezifische Maßnahmen	Spezifische, sprachtherapeutische Maßnahmen auf der Basis einer individuellen sprachlichen Förderdiagnostik
Ausführende Profession	Durchgeführt von pädagogischen Fachkräften	Durchgeführt von sonderpädagogischen Fachkräften mit vertiefter Qualifikation im Bereich Sprache
Ort der Durchführung	Jegliche Bildungseinrichtung (Kindergarten, Regelschule ...)	An Bildungseinrichtungen, in denen Lehrkräfte mit differenziertem sprachtherapeutischem Wissen tätig sind (Förderschulen, im Gemeinsamen Lernen an allgemeinen Schulen)
Zielgruppe	Für Kinder mit Risikofaktoren im Bereich Sprache	Für Kinder und Jugendliche mit nachhaltigen Sprachstörungen

Aus den hier aufgeführten Begriffsklärungen wird deutlich, wie die Zuständigkeiten für Unterstützungsmaßnahmen im Bereich Sprache, Sprachförderung und Sprachtherapie sowie Sonderpädagogik getrennt voneinander dem Bildungs- und dem Gesundheitssystem zugeordnet werden. Dies wird vor allem im Rahmen der hohen Anzahl an sprachförderbedürftigen Kindern relevant: In NRW waren es im Jahr 2020 40,4 % aller Vorschulkinder, die als „sprachförderbedürftig“ gezählt wurden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Bezüglich der Diagnostik vor allem mehrsprachiger Kinder wird die professionenübergreifende Aufgabe in folgendem Zitat deutlich:

„Die Abgrenzung einer spezifischen bzw. umschriebenen Sprachentwicklungsstörung mit einem daraus resultierenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gegenüber einem erschwerten Zweitspracherwerb mit einer allgemeinen pädagogischen Fördernotwendigkeit bedarf einer Differenzialdiagnostik durch sprachtherapeutische bzw. logopädische Fachkräfte oder durch Lehrkräfte für Sonderpädagogik.“

(Lüdtke & Stitzinger, 2016, S. 22)

Es wird demnach zwischen pädagogischer und sonderpädagogischer Förderung unterschieden. Warum allerdings in der Folge bei der Bezeichnung der eigenen Fachdisziplin von „Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache“ (Lüdtke & Stitzinger, 2015; Hervorhebung ist die eigene) und nicht von *Sonderpädagogik* gesprochen wird und warum in einem „Handbuch zur sonderpädagogischen Diagnostik“ (Gebhardt et al., 2022; Hervorhebung ist die eigene) ein Kapitel zur „Pädagogischen Diagnostik unter der Bedingung der Mehrsprachigkeit“ (Büker et al., 2022; Hervorhebung ist die eigene) veröffentlicht wird, bleibt ungeklärt und verdeutlicht die vorherrschende begriffliche Inkonsistenz um die Abgrenzung zwischen pädagogischer und sonderpädagogischer Diagnostik sowie Förderung.

2.2.2 Definitionen zentraler, in der AO-SF verwendeter Begrifflichkeiten

Für eine Interpretation der in der AO-SF § 4 (3) festgehaltenen Vorgaben (wie sie in den Begutachtungen verlangt werden) sind hier die folgenden Begrifflichkeiten zunächst zu definieren:

- 1) nachhaltig gestörter Sprachgebrauch
- 2) erhebliches subjektives Störungsbewusstsein
- 3) Beeinträchtigungen der Kommunikation
- 4) außerschulische Maßnahmen

Kriterium 1: nachhaltig gestörter Sprachgebrauch

Bevor sich begrifflich der nachhaltigen Störung angenähert werden kann, ist ein Kommentar zur Verwendung des Begriffs „Sprachgebrauch“ vonnöten. Dieser ist für die Lehrkräfte deutlich schwieriger zu fassen, als es der Begriff „Sprachentwicklung“ wäre. Für die nachhaltige Störung der Sprachentwicklung gibt es aktuell ein interdisziplinäres Konsensuspapier (Kauschke et al., 2023), bei dem auch Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik nach umfangreicher Terminologie- und Definitionsdebatte der disziplinenübergreifenden Verwendung der Begrifflichkeit „Sprachentwicklungsstörung“ (SES) zugestimmt haben (11,0 % aller Befragten waren Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung; 34/308). Was genau eine Störung des Sprachgebrauchs, wie sie in der AO-SF formuliert wird, ausmacht, ist nicht beschrieben und daher weniger konkret greifbar. Es wird folglich vorgeschlagen, in der AO-SF zum Begriff der Sprachentwicklungsstörung zu wechseln, um dem aktuellen Diskurs in Deutschland nachzukommen. Der *soziale Gebrauch von Sprache* wäre etwas, das man der pragmatisch-kommunikativen Ebene zuordnen würde

Abbildung 1: Zusammenfassung der Ergebnisse der Konsensfindung in Kauschke et al. (2023, S. 16).



(Bockmann et al., 2020), und somit wäre zu hinterfragen, warum in der aktuellen Formulierung der AO-SF redundanterweise Kriterium 1 die Störungen des Sprachgebrauchs und Kriterium 3 die Beeinträchtigungen der *Kommunikation* thematisiert. Eine verbesserte Trennschärfe zwischen diesen beiden Kriterien wäre mit dem Begriff der nachhaltigen Störung der *Sprachentwicklung* für das Kriterium 1 gegeben.

Zur Terminologie der „nachhaltigen Störung der *Sprachentwicklung*“ wurde in der bereits erwähnten Konsensfindungsstudie in einem dreistufigen Verfahren der internationalen und multidisziplinären Steuerungsgruppe DACH-Konsortium (Deutschland, Österreich, Schweiz) unter der Leitung von Christina Kauschke und Carina Lücke eine inhaltliche Festlegung und gleichzeitig eine „Vereinheitlichung der bislang disparaten Terminologie zur Bezeichnung verschiedener Formen von Sprachauffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter“ (Kauschke et al., 2023, S. 2) herbeigeführt. Dies geschah mit dem Ziel, Termini zu erarbeiten, die über Disziplinen und Länder hinweg einheitlich verwendet und getragen werden. Die relevanten Ergebnisse zu Altersgrenzen von Sprachentwicklungsverzögerungen gegenüber Sprachentwicklungsstörungen sowie zur Definition über die Abweichung von der Sprachfähigkeitsnorm um 1,5 Standardabweichungen (SD) sind in Abbildung 1 festgehalten.

Die folgenden Aussagen wurden einheitlich befürwortet und können daher als interdisziplinärer Konsens gelten (Kauschke et al., 2023, S. 9f., Hervorhebungen sind die eigenen):

- ➔ „Störungen der Sprache im Kindesalter sind bedeutende Abweichungen von der unauffälligen Sprachentwicklung, die sich negativ auf soziale Interaktionen, den **Bildungsverlauf** und/oder die gesellschaftliche Teilhabe von Kindern auswirken können. Diese können in Zusammenhang mit einer anderen umfassenden Beeinträchtigung auftreten oder auch unabhängig von solchen Bedingungen.“
- ➔ „Diese Störungen werden als **Sprachentwicklungsstörungen** bezeichnet.“
- ➔ „Eine bedeutsame Abweichung der unauffälligen Sprachentwicklung wird neben Beobachtungs- und Befragungsverfahren durch **standardisierte Testverfahren** festgestellt. Von einer bedeutsamen Abweichung wird ausgegangen, wenn die Testwerte des Kindes **im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern 1,5 Standardabweichungen oder mehr unter dem Mittelwert** liegen.“
- ➔ „Kinder mit Sprachentwicklungsstörung zeigen heterogene Profile individueller Stärken und Schwächen, mit rezeptiven und/oder expressiven Defiziten auf einer, mehreren oder allen sprachlich-kommunikativen Ebenen.“

Sprachentwicklungsstörungen (SES) können demnach auf den sprachstrukturellen Ebenen der Aussprache (Phonetik/Phonologie), des Wortschatzes (Semantik/Lexikon) und/oder der Grammatik (Morphologie/Syntax) liegen und hier jeweils sowohl das Verständnis als auch die Produktion betreffen. Darüber hinaus kann die pragmatisch-kommunikative Ebene betroffen sein (s. „Beeinträchtigung der Kommunikation“). Die Verwendung der Terminologie SES für die AO-SF würde demnach die Nachhaltigkeit (im Sinne der hier konsentierten *bedeutsamen* Abweichung), die Störung des Sprachgebrauchs sowie die Kommunikationsbeeinträchtigung umfassen (also die aktuellen Kriterien 1 und 3 inkludieren).

Darüber hinaus wird in der S3-Leitlinie zur Diagnostik von SES (de Langen-Müller et al., 2012²) festgehalten, dass ein zeitlicher Richtwert für diese Abweichungen von mindestens sechs Monaten gegeben sein muss, bevor von einer Sprachentwicklungsverzögerung gesprochen werden kann. Dieser Begriff wird nach neuem Konsens (Kauschke et al., 2023) bis zu einem Alter von drei Jahren verwendet. Weiterhin bestehende Abweichungen über ein Alter von drei Jahren hinaus werden als SES bezeichnet (s. Abb. 1). Inwieweit sich die von sprachtherapeutischen Fachkräften diagnostizierte SES von einer solchen Störung bei Kindern und Jugendlichen mit BSU im Schwerpunkt Sprache abgrenzen lässt, ist nirgends festgehalten. Eine Ausnahme bildet der Zusatz in der AO-SF „durch außerschulische Maßnahmen nicht behebbar“ (s. Kriterium 4), der eine besonders schwerwiegende Störung impliziert.

Kriterium 2: erhebliches subjektives Störungsbewusstsein

Wird von einem Bewusstsein für die eigene Störung gesprochen, so wird dieses meist lediglich mit von außen ersichtlichen Verhaltensweisen des Kindes umschrieben, die als Folge dieses Bewusstseins interpretiert werden können. So wird in Diagnostikchecklisten dazu beispielsweise gefragt, wie das Kind mit der eigenen Störung umgeht in Bezug auf ein erkennbares Selbstbewusstsein oder ein Störungsbewusstsein (Spreer, 2018). Wichtig erscheint es allerdings, dieses Bewusstsein zum einen in der Beobachtung des Verhaltens des Kindes selbst ersichtlich werden zu lassen und zum anderen im anamnestischen Gespräch mit den Eltern/Erziehungsberechtigten zu thematisieren, beispielsweise über die Ebene Aktivität/Partizipation, z. B. „zur sozialen Wahrnehmung der Störung (Wie ausgeprägt ist das Störungsbewusstsein des Kindes? Wie hoch ist der Leidensdruck, der ggf. durch Reaktionen von Außenstehenden auf das Kind wirkt?)“ (Spreer, 2018, S. 104). Auf der anderen Seite wird davor gewarnt, die

Begrifflichkeiten *Störungsbewusstsein* und *Leidensdruck* inhaltlich gleichzusetzen. Ein Kind, das sich seiner Beeinträchtigung bewusst ist, muss nicht zwangsläufig darunter leiden (Subellok, 2018, S. 110):

„Der subjektiv empfundene Leidensdruck kann auch unabhängig vom Schweregrad der [...] Symptomatik ausgeprägt sein. Schüler mit einer leichten Symptomatik können etwa so in Stress geraten, ihre Symptomatik zu verbergen, dass sich daraus eklatante Sprechängste als Sekundärsymptomatik entwickeln können. Verbunden mit negativen Kommunikationserfahrungen kann ein partielles bis generelles Rückzugsverhalten die Folge sein, wodurch die soziale Partizipation des Kindes/Jugendlichen potentiell gefährdet ist.“

Darüber hinaus wird das Störungsbewusstsein nicht nur als Verhaltenskonsequenz einer Störung beschrieben, sondern auch als tatsächliches Begleitsymptom z. B. des Stotterns gelistet (Mayer & Gaigulo, 2022), also eher als zwingendes Anzeichen für eine Störung denn als mögliche Konsequenz beschrieben. Auch Scharbert (2018) moniert die fehlende einheitliche Definition für den Begriff und nimmt in ihrer umfangreichen Arbeit zur „Entwicklung eines Einschätzungstools für das Störungsbewusstsein bei Sprachentwicklungsstörungen“, innerhalb derer ein modellorientierter Elternbogen entworfen wird, eine Einteilung in die Komponenten „Wissen über die Störung“, „Einflussfaktoren auf den Wissenserwerb“ sowie „Bewältigungsfaktoren“ vor. Dies wird unter der Annahme getan, dass hinsichtlich des Störungsbewusstseins eines Kindes unterschieden werden muss in „Reaktionen, die bei vorhandenem Wissen direkt durch die Störung ausgelöst werden (*Leidensdruck*), und Reaktionen, die aufgrund einer Verunsicherung bei unspezifischem Wissen von der Störung entstehen“ (Scharbert, 2018, S. 15). Ebenso könne das Störungsbewusstsein aber auch ohne Leidensdruck als „neutrale Wissenskomponente, also ohne beunruhigende Reaktionen“ vorkommen (ebd.). Scharbert (2018, S. 15) erstellt daher folgende Definition:

„Das Störungsbewusstsein umfasst das unspezifische und störungsspezifische Wissen von der Störung bis hin zum Wissen über die Störung. Es kann wertneutral vorkommen oder von Leidensdruck oder Verunsicherung begleitet werden.“

Darüber hinaus wird in der AO-SF von einem „*erheblichen* subjektiven Störungsbewusstsein“ gesprochen. Selbst wenn es gelänge, einen Konsens zur von Scharbert (2018) vorgeschlagenen Definition eines subjektiven Störungsbewusstseins zu erreichen, wäre noch immer ungeklärt, ab wann ein Störungsbewusstsein als „erheblich“ gelten

2 Für das Jahr 2023 ist eine neue S3-Leitlinie angekündigt, aber zum Zeitpunkt der Fertigstellung des vorliegenden Gutachtens noch nicht erschienen.

sollte. Dies wäre ebenfalls konsensual zu klären, um der Schwierigkeit einer Operationalisierung einer solchen Abstufung zu begegnen. Abschließend bleibt die Frage, warum ein aufgebautes Störungsbewusstsein verpflichtend gemacht werden sollte, um einen BSU im Schwerpunkt Sprache zu ermöglichen. Auch Kinder und Jugendliche ohne vorhandenes oder mit nur geringem Störungsbewusstsein können erheblich im schulischen Lernen beeinträchtigt sein und sonderpädagogische Unterstützung benötigen.

Wichtig ist hierbei anzumerken, dass diese Definition nach Scharbert (2018) für Kinder mit SES im Allgemeinen getroffen wurde und nicht nur für Kinder und Jugendliche mit BSU im Schwerpunkt Sprache. Die oben bereits diskutierte Abgrenzung zwischen sprachtherapeutisch diagnostizierter SES und sonderpädagogisch diagnostiziertem BSU anhand des Störungsbewusstseins, die in der „Arbeitshilfe AO-SF“ (Bezirksregierung Düsseldorf, 2019) vorgenommen wird, ist dadurch als nicht haltbar zu beschreiben.

Kriterium 3: Beeinträchtigungen der Kommunikation

Die pragmatisch-kommunikative sprachliche Ebene ist eine der vier zentralen sprachlichen Ebenen, auf denen sich eine Störung manifestieren kann. Liegen auf der pragmatisch-kommunikativen Ebene Beeinträchtigungen vor, so ist es dem Kind nur schwer möglich, Sprache situationsangemessen zu verstehen und zu gebrauchen (de Langen-Müller et al., 2012). Dazu können folgende Anzeichen zählen (de Langen-Müller et al., 2012, S.18; Glück und Spreer, 2022, S.11):

- ➔ Eine unangemessene Sprachverwendung, wobei die Kinder und Jugendlichen Informationen aus dem Kontext und bzgl. sozialer Normen nicht verwenden, um sprachliche Äußerungen adäquat zu interpretieren und selbst zu produzieren
- ➔ Probleme beim Turn-Taking (Sprecherwechsel)
- ➔ Schwierigkeiten im Themenmanagement (Bedürfnisse des Gesprächspartners bleiben unberücksichtigt)
- ➔ Hintergrundwissen des Gesprächspartners wird nicht berücksichtigt bzw. falsch eingeschätzt (z. B. Vorwissen zum Thema)
- ➔ Probleme im Erzählverhalten (Probleme der Organisation von Erzählungen)
- ➔ Deutliche Schwierigkeiten im Verstehen nicht explizit genannter Inhalte
- ➔ Beeinträchtigung des Verständnisses von Witzen, Ironie, Metaphern
- ➔ Emotionsdeutung fällt schwer
- ➔ Ausgeprägte Echolalien
- ➔ Probleme mit der Nutzung nonverbaler Kommunikationsmittel

Die Diagnostik solcher kommunikativ-pragmatischen Fähigkeiten ist allerdings ein eher vernachlässigter Bereich in der Sprachentwicklungsdiagnostik in Deutschland (Sallat & Spreer, 2014). Nach wie vor bleibt unklar, ob dieser Bereich als eigenständige Komponente innerhalb der sprachlichen Fähigkeiten überhaupt abgrenzbar ist. Dabei ist es die „Mehrdimensionalität kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten und die Verwobenheit mit anderen Entwicklungs- und Verarbeitungsbereichen, welche die Erstellung geeigneter Diagnostikmaterialien erschwert“ (Sallat & Spreer, 2014, S.158). In Glück & Spreer (2022) wird dennoch ein Versuch einer Zusammenstellung von Kriterien zu Beobachtungsmöglichkeiten des sprachlichen Handelns, also der Fähigkeiten auf pragmatisch-kommunikativer Ebene, unternommen (s. Abb. 2).

Die in diesem Bogen enthaltenen Kriterien könnten als Grundlage herangezogen werden, um Beeinträchtigungen der Kommunikation festzustellen, wie sie in der AO-SF aufgeführt sind. Allerdings sind die einschränkenden Bedingungen unterhalb des Bogens von Glück & Spreer (2022) zu berücksichtigen (s. Abb. 2), sodass eine einmalige Beobachtung nicht ausreicht. Vielmehr sollten die eigenen Beobachtungen hier ergänzt werden um Eltern- und Bezugspersonenbefragungen. Da es keine standardisierten Erhebungsverfahren gibt, um diese sprachliche Ebene objektiv zu beurteilen, bleibt den Lehrkräften für die Einschätzung einer typischen oder beeinträchtigten Kommunikation lediglich ihre subjektive Beurteilung der oben genannten Kriterien.

Kriterium 4: außerschulische Maßnahmen

Zu den außerschulischen Maßnahmen, die für den Schwerpunkt Sprache relevant sind, zählen vorrangig bisher in Anspruch genommene Frühförderung sowie logopädische/ sprachtherapeutische Behandlung ambulanter (in Praxen) oder stationärer Art (in Kliniken). Wissenschaftliche Literatur kann zu diesem AO-SF-Kriterium nicht herangezogen werden. Kritisch zu betrachten ist die abermals unkonkrete Formulierung in der AO-SF, aus der entnommen werden kann, dass die drei zuvor genannten Kriterien (nachhaltige Störung des Sprachgebrauchs, erhebliches subjektives Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen der Kommunikation) „nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen behoben werden“ können. Das impliziert, dass solche Maßnahmen stattgefunden haben *müssen*. Welche konkreten Maßnahmen dafür wie lange in Anspruch genommen worden sein müssen, bleibt offen.

Zur Vervollständigung dieses Kapitels zu den AO-SF-Kriterien sei auf zwei frei zugängliche Quellen im Internet verwiesen, die sich auf das Gutachten im AO-SF-Verfahren in NRW beziehen. Ein Praxisleitfaden von Möller (2023) sowie ein Flyer, der von einer Förderschule für den Förderschwer-

Abbildung 2: Beobachtungsbogen zu pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten (Glück & Spreer, 2022, S. 91).

8.1 Beobachtungsbogen Sprachliches Handeln				
Kommunikation – Pragmatik				
Teilbereich und Beobachtungsfragen	Einschätzung			Konkrete Beobachtungen
	trifft nicht zu	trifft teilweise zu	trifft voll zu	
Kommunikationsverhalten/Gesprächsführung				
Kommuniziert gern mit anderen Kindern.				
Kommuniziert angemessen mit Erwachsenen.				
Initiiert selbst Gespräche mit Anderen.				
Hält Blickkontakt während der Kommunikation.				
Hält vereinbarte Gesprächsregeln ein.				
Beachtet den Sprecherwechsel im Gespräch.				
Textverarbeitung/Textverständnis und -produktion				
Kann eine Geschichte oder eigene Erlebnisse in richtiger Ereignisfolge erzählen.				
Kann sich Informationen durch gezieltes Fragen beschaffen.				
Passt den Informationsgehalt der Äußerung an den Kommunikationspartner an.				
Bleibt mit seinen Gesprächsbeiträgen beim Thema.				
Verwendet keine stereotypen und redundanten Äußerungen.				
Situations- und Kontextverhalten				
Versteht eingesetzte nonverbale Mittel (Gestik, Mimik).				
Setzt Mimik und Gestik angemessen ein.				
Geht auf die Gedanken und Intentionen anderer ein (Perspektivübernahme).				
Verwendet einen situations- und kontextangemessenen Wortschatz.				
<p>Bitte beachten Sie: Aussagen zu den pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten sollten auf einer breiten Erfahrung mit der (sprachlichen) Interaktion des Kindes beruhen und nicht auf einmaligen Beobachtungen! Es ist notwendig, die sprachlichen pragmatischen Fähigkeiten im Zusammenhang mit sozialen und kognitiven Entwicklungsprozessen zu sehen! Bei der Erfassung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten müssen kulturspezifische Kommunikationsstandards Berücksichtigung finden!</p>				

punkt Sprache in NRW erstellt wurde, um betroffenen Eltern und Erziehungsberechtigten den §4(3) der AO-SF verständlich zu machen. Bezüglich der Strukturierung des Gutachtens liefert der aktuelle Praxisleitfaden von Möller (2023) Anhaltspunkte. Im Rahmen der Sprachdiagnostik ist Möller (2023) zufolge festzustellen, inwiefern die Kriterien für einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf der AO-SF bei dem Kind oder der/dem Jugendlichen auf den unterschiedlichen Sprachebenen erfüllt sind. Unter einer nachhaltigen Störung des Gebrauchs der Sprache werden „Verzögerungen der Sprachentwicklung von mehr als sechs Monaten in zwei oder mehr Sprachbereichen“ (Möller, 2023, S.57) verstanden. In Bezug auf das Störungsbewusstsein und die Beeinträchtigungen in der Kommunikation verweist Möller (2023) hingegen auf keine einheitlichen Kriterien, sondern stellt heraus, dass die Lehrkraft für die Beurteilung eigene Kriterien heranziehen müsse. Berücksichtigt werden können beispielsweise „ein Ausweichverhalten, ein Wegschauen, ein Kloß im Hals, Gesten des Überlegens und ein Zusammensacken“ (Möller, 2023, S. 68).

Der Elternflyer der Förderschule zitiert zunächst den §4(3) der AO-SF und fügt dann die folgenden Erläuterungen an:

- ➔ **„Der Gebrauch der Sprache ist nachhaltig gestört“:** Es kommt zu Schwierigkeiten in einem oder mehreren Bereichen: => Aussprache: Wörter werden nicht richtig ausgesprochen, das Kind sagt z. B. „Nane“ statt „Banane“ oder „Sere“ statt „Schere“. Insgesamt ist die Aussprache für fremde Personen nicht gut zu verstehen. => Wortschatz: Dem Kind fallen passende Wörter nicht ein. Es benennt Gegenstände nicht richtig oder zeigt auf Dinge, anstatt sie zu benennen. Neue Wörter merkt es sich nur schlecht. => Grammatik: Das Kind spricht in sehr kurzen Sätzen und grammatikalisch oft fehlerhaft, wie z. B. „Ich Eis essen ...“. => Sprachverständnis: Anforderungen oder auch einzelne Wörter werden nicht oder nicht richtig verstanden.
- ➔ **„Beeinträchtigungen in der Kommunikation“:** Die Schwierigkeiten in der Sprache führen dazu, dass sich das Kind nicht angemessen mit anderen unterhalten kann. Es wird z. B. nicht verstanden und kann sich wenig mitteilen. Eventuell kommt es dadurch auch zu Konflikten.
- ➔ **„Störungsbewusstsein“:** Das Kind merkt, dass seine Sprache anders ist als die der Mitmenschen. Es reagiert z. B., indem es sehr wenig oder nur mit ausgewählten Personen spricht. Manche Kinder versuchen die Schwierigkeiten auch durch auffallendes Verhalten zu überspielen.
- ➔ **„Nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen“:** Die Behandlung z. B. in der Logopädie reicht nicht aus, um die sprachlichen Schwierigkeiten so zu behandeln, dass das schulische Lernen aufgrund der Sprache nicht beeinträchtigt wird.

Hier wird demnach der unterstützenswerte Versuch unternommen, Eltern allgemein verständlich die Bestandteile/ Kriterien aus der AO-SF zu erläutern. Auch hier gelingt dies unter Rückbezug auf die sprachlichen Ebenen. Doch auch in diesen guten Erläuterungen, die anschaulich mit Beispielen versehen werden, bleiben Begrifflichkeiten sehr vage (z. B. „es kommt zu Schwierigkeiten“). Um Aussagen darüber machen zu können, ab wann diese Schwierigkeiten tatsächlich einen BSU im Schwerpunkt Sprache bedingen, bedarf es gründlicher und umfassender Diagnostik. Die in der Literatur dafür beschriebenen Standards werden im nächsten Unterkapitel zusammengefasst dargelegt.

2.2.3 Standards für das diagnostische Vorgehen im Bereich Sprache

In den folgenden Ausführungen wird das Störungsbild der SES fokussiert, die bei BSU mit Schwerpunkt Sprache am häufigsten als primäre oder sekundäre Beeinträchtigung vorliegt (Bezirksregierung Münster, 2018; Mayer & Gaigulo, 2022). Neben diesen Angaben aus der Literatur wird eine weitere Legitimation für die Fokussierung des Störungsbilds der SES durch die Analyse der in den Gutachten vertretenen Störungsbilder gegeben (s. Kap. 3.2.1). Bei dieser Analyse konnte herausgestellt werden, dass lediglich in 7,8% der Gutachten keine SES als Primär- oder Sekundärstörung vorliegt. Weitere im Schwerpunkt Sprache vertretene Störungsbilder wie diejenigen, die die Redefähigkeit betreffen (wie Stottern und Poltern), Beeinträchtigungen des Sprechens, der Stimme und der Kommunikation werden ob des seltenen Vorkommens weniger thematisiert. Um die Perspektive auf seltenere Störungsbilder nicht gänzlich auszuklammern, geht Kapitel 4.5 auf die beiden Störungsbilder Mutismus und Autismus-Spektrum-Störung ein.

Für die Diagnostik der SES wird empfohlen, neben der Einholung diagnostischer Informationen über klassische Sprachtestverfahren unbedingt auch systematische Beobachtungen und Gespräche mit den Bezugspersonen des Kindes durchzuführen (Mayer & Gaigulo, 2022). Die Erhebung anamnestischer, sprachbiographischer Daten ist essentiell, um die in der standardisierten Testsituation gewonnenen Informationen in ein Gesamtbild einbinden zu können. Von informellen Testverfahren und kurzen Screenings wird hingegen Abstand genommen. Spätestens seit der S3-Leitlinie „Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen“ (de Langen-Müller et al., 2012) sprechen sich Expertinnen und Experten für den Einsatz standardisierter Diagnostikinstrumente aus.

Tabelle 2: Vergleich aktueller Testverfahren zur sprachfreien Intelligenzdiagnostik (Timm & Borchers, 2017, S. 7).

Test	Normierung	Altersbereich	Testteil/ Gesamtversion	Durchführungsdauer der sprachfreien Testung	Sprachfreie Instruktion	Sprachfreie Durchführung	Kulturfreiheit
AID 3	2011	6;0 – 15;11	teil	ca. 45 min	teilweise	teilweise	weitgehend
CFT 1-R	2010	5;4 – 9;11	ganz	ca. 40 min	ja	ja	ja
CFT 20R	2004	8;5 – 60	ganz	ca. 30 min	teilweise	ja	begrenzt
KABC-II	2014	3;0 – 18;0	teil	ca. 45 min	ja	ja	weitgehend
RIAS	2012	3;0 – 99	teil	ca. 15 min	ja	ja	begrenzt
SON-R-6-40	2011	6;0 – 40;11	ganz	ca. 60 min	ja	ja	weitgehend
WNF	2013	4 – 21	ganz	ca. 45 min	ja	ja	ja

„Ein standardisierter Test ist ein diagnostisches Instrument, bei dem die Aufgaben und die Beobachtungs- und Bewertungskriterien vorgegeben sind. Auf diese **Weise werden subjektive Entscheidungen durch einzelne Tester weitgehend vermieden** und durch objektive, für alle gleiche Vorgaben ersetzt. Normiert ist ein Test dann, wenn zur Interpretation der Beobachtungsdaten in einer ausreichend großen Eichstichprobe Vergleichsdaten erhoben wurden, die eine objektive, relativ zu statistisch berechneten Standards durchgeführte Beurteilung der Leistungen eines einzelnen Kindes erlauben. Im Idealfall erreichen Tests dann die drei zentralen Gütekriterien.“

(Heimlich et al., 2016, S. 12; Hervorhebungen sind die eigenen)

Standardisierte Testverfahren haben demnach gegenüber der reinen Erhebung von Spontansprache und Beobachtungen und auch gegenüber dem Einsatz von kürzeren und zeitökonomischen Screeningverfahren den Vorteil der präzisen und objektiven Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen (Beushausen, 2008). Nur auf der Basis einer validen, zuverlässigen und möglichst objektiven Erfassung des Sprachstands auf den verschiedenen Sprachebenen (Aussprache, Wortschatz, Grammatik, Sprachverständnis) kann Förder- oder Therapiebedarf im Bereich Sprache identifiziert werden (Mayer & Gaigulo, 2022). Die Diagnose einer SES erfolgt hierbei „über den Vergleich mit der Altersgruppe anhand von Grenz- und Meilensteinen“ (de Langen-Müller et al., 2012, S. 22).

Nicht nur im medizinischen und sprachtherapeutischen, sondern dezidiert im sonderpädagogischen Diagnostiksetting wird der Einsatz von Screeningverfahren daher nicht mehr empfohlen: „Die Grenzen von Sprachscreenings [...] zeigen sich spätestens in der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs“ (Chilla et al., 2022, S. 112). Im Gegen-

teil wird explizit darauf hingewiesen, dass nach Stellung einer „Risikodiagnose“ mittels Screeningverfahren eine detailliertere Überprüfung erfolgen sollte. Screeningverfahren sind per se zur Präventionsdiagnostik einzusetzen, nicht für die Statusdiagnostik. Das wiederum bedeutet, dass ein Screening zur Feststellung eines BSU nicht ausreicht und dementsprechend nicht geeignet ist.

Zwei weitere Bausteine auf dem Weg zur Feststellung eines BSU mit Schwerpunkt Sprache sind die **Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses** und die Intelligenzdiagnostik. Das phonologische Arbeitsgedächtnis hat sich operationalisiert durch Nichtwort-Nachsprechtests schon in vielen Studien als valider Marker für das Vorliegen einer SES herausgestellt (Schwob et al., 2021; Scherger, 2022). Für die **Intelligenzdiagnostik** ist laut Timm & Borchers (2017) sowie Möller (2023) besondere Vorsicht bei der Auswahl des Intelligenzverfahrens geboten, da sprachliche und kognitive Beeinträchtigungen weitestgehend auseinandergehalten werden sollten. Wird ein sprachlastiger Intelligenztest herangezogen, droht eine Konfundierung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten (Timm & Borchers, 2017). In der Folge ist nicht zu entscheiden, ob vorrangig eine Beschulung im Schwerpunkt Sprache, Lernen oder Geistige Entwicklung für das Kind von Vorteil wäre (Möller, 2023). Einen Überblick über aktuelle Verfahren zur spracharmen bzw. weitestgehend „sprachfreien“ Intelligenzdiagnostik gibt Tabelle 2.

2.2.4 Berücksichtigung mehrsprachiger Spracherwerbsbiographien im Sprachdiagnostikprozess

Im Sprachdiagnostikprozess mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher stehen Lehrkräfte für sonderpädagogische

Förderung häufig vor der Herausforderung, zwischen einer Verzögerung der Umgebungssprachentwicklung, die durch unzureichenden Sprachinput verursacht wird, und einer SES unterscheiden zu müssen, welche primär auf genetische Prädispositionen zurückzuführen ist (Toseeb et al., 2022). In Deutschland und anderen Ländern kommt es gehäuft zu Fehleinschätzungen (Grimm & Schulz, 2014; Jeuk, 2018; Altmann et al., 2022; Hertel et al., 2022). Einerseits können noch wenig fortgeschrittene Zweitsprachfähigkeiten im Deutschen eine zugrundeliegende SES verdecken, andererseits wird vorschnell eine Störung diagnostiziert, weil die Zweitsprache (noch) nicht so weit entwickelt ist wie die Sprache bei einsprachigen Gleichaltrigen. Die berichteten Fehldiagnoseraten reichen von 27 % bis 53 % (Grimm & Schulz, 2014; Altmann et al., 2022; Hertel et al., 2022). Jeuk (2018) zeigt in einer Fallstudie zu sonderpädagogischen Gutachten in Deutschland, dass bei vier der sechs untersuchten Kinder fraglich ist, ob ein BSU mit Schwerpunkt Sprache gerechtfertigt ist. Vielmehr wird vermutet, dass die **statistische Überrepräsentation mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher ein differentialdiagnostisches Problem** darstellen könnte. Es entstände somit ein vermeidbarer Stigmatisierungsprozess und in dessen Folge eine unangemessene Beschulung (Jeuk, 2018; siehe auch Büker et al., 2022).

In aktueller Literatur zur Sprachdiagnostik bei Mehrsprachigkeit werden größtenteils vier Bereiche festgehalten, die für eine gesicherte Diagnostik einer SES bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen von der begutachtenden Person in den Prozess integriert werden sollten (Lüke et al., 2020; Sachse & Spreer, 2020; Wolfspurger, 2023; Scherger, 2023):

- ➔ Anamnese
- ➔ Beurteilung sprachlicher Kompetenzen
- ➔ Erfassung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses
- ➔ Dynamische Diagnostik

Zum Baustein A: Anamnese

In der Anamnese sollten folgende Aspekte unbedingt bei den Eltern erfragt werden, um Fehleinschätzungen zu vermeiden:

- ➔ Kontaktstart sowie Kontaktdauer zur deutschen Sprache
- ➔ Kontaktintensität (wie hochfrequent war der deutsche Input beispielsweise pro Tag in einer Betreuungseinrichtung?)
- ➔ Inputqualität im Deutschen (zu Hause und in der Betreuungsinstitution/Schule)
- ➔ Sprachdominanz (Welche Sprache ist stärker ausgeprägt? Oder sind beide Sprachen in etwa gleich weit entwickelt?)

- ➔ Typische Risikofaktoren einer SES sind abzuklären: Wann hat das Kind (in welcher Sprache?) seine ersten Wörter gesprochen? Gibt es familiäre Risikofaktoren, z. B. häufigeres Vorkommen von SES oder Lese-Rechtsschreib-Störungen in der Familie?

Zum Konstrukt der Kontaktdauer ist allerdings hinzuzufügen, dass diese sehr variabel auszulegen ist und auch in der Literatur unterschiedlich interpretiert wird. So werden meist Kontaktmonate oder Kontaktjahre angegeben (beispielsweise in Grimm & Schulz, 2021), manchmal aber auch dividiert durch die tatsächliche tägliche Menge an Input wie in Unsworth et al. (2014). Als Beispiel sei hier ein konkreter Fall angegeben (adaptiert aus Unsworth et al., 2014): Ein siebenjähriges Kind kommt mit drei Jahren regelmäßig in Kontakt mit einer Zweitsprache und hört diese etwa zu 25 % pro Tag. Ab vier Jahren werden es mit Eintritt in den Kindergarten 50 % pro Tag. Im Alter von sieben Jahren könnte man davon sprechen, dass das Kind bereits vier Jahre Kontakt zur Zweitsprache hat, oder man könnte genauer berechnen, dass es eigentlich erst 1,75 Jahre Kontaktzeit hatte (Kontaktjahr 1 = 0,25 + Kontaktjahr 2 = 0,5 + Kontaktjahr 3 = 0,5 + Kontaktjahr 4 = 0,5; das ergibt insgesamt lediglich 1,75 Kontaktjahre). Von einem Kind mit vier Jahren Kontaktzeit zum Deutschen werden sicherlich andere sprachliche Fähigkeiten erwartet als von einem Kind mit 1,75 Jahren Kontaktzeit. Werden hier falsche Maßstäbe angelegt und falsche Erwartungshaltungen entwickelt, kann es vorschnell zu einer Überschätzung dessen kommen, was das Kind im Deutschen auf Grundlage des bisherigen Inputs bereits erworben haben kann.

Im Anamnesegespräch sollte versucht werden, so viele Informationen wie möglich über den genauen Kontaktstart, die Kontaktintensität, die Qualität des sprachlichen Inputs zu bestimmen und folgende Fragen zu beantworten: Wer spricht mit dem Kind wann wie und wie viel am Tag? Und hat sich in dieser Konstellation im Laufe der Sprachenerwerbsbiographie (beispielsweise durch Umzug o. Ä.) etwas verändert? Das kann teils sehr komplexe sprachliche Situationen für das Kind aufdecken, die es mit den Eltern zu eruieren und zu besprechen gilt, um verlässlich einschätzen zu können, welche sprachlichen Fähigkeiten im Deutschen zum Zeitpunkt der Sprachstandserhebung vom Kind erwartbar sind.

Zur Kontaktintensität sind beispielsweise Informationen über die Betreuungssituation und Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen hilfreich, um die Inputmenge abzuschätzen. In welcher Sprache verfolgt das Kind welche Hobbys? In welcher Sprache werden welche Medien wie häufig konsumiert? Gibt es Hörspiele in der Herkunftssprache oder im Deutschen?

Um in der anamnestischen Befunderhebung detaillierte Aussagen über die bisherige Sprachentwicklung des zu

untersuchenden Kindes zu erhalten, wird es im mehrsprachigen Kontext obligatorisch, neben der Sprachentwicklung in der Umgebungssprache ebenfalls den Spracherwerb in der oder den Herkunftssprachen abzuklären. Laut Lüke et al. (2020) ist es nicht ratsam, den Eltern globale Fragen zu stellen wie „Hat das Kind Schwierigkeiten in der Herkunftssprache?“, sondern detaillierter und mit Beispielen nach einzelnen sprachlichen Ebenen in der Herkunftssprachentwicklung zu fragen („Fällt Ihrem Kind manchmal ein Wort in der Herkunftssprache nicht ein?“ oder „Macht Ihr Kind viele grammatische Fehler in der Herkunftssprache?“).

Zum Baustein B: Beurteilung sprachlicher Kompetenzen

Wie oben dargelegt, sollten neben informellen, auf der eigenen Erfahrung der Lehrkraft für sonderpädagogische Förderung beruhenden Einschätzungen bevorzugt standardisierte Testverfahren zum Einsatz kommen. Für mehrsprachige Kinder macht der Einsatz von an einsprachigen Kindern normierten Testverfahren dann Sinn, wenn die standardisierte Interpretation aufgegeben wird und die Ergebnisse als informelle Grundlage für Entscheidungen im weiteren Diagnostikprozess herangezogen werden. Nicht sinnvoll ist das unreflektierte Ablesen von Normwerten einsprachiger Kinder für die Diagnose zweisprachiger Kinder. Steht also kein für mehrsprachige Kinder normiertes Testverfahren zur Verfügung, kann wie folgt mit einsprachigen Normen umgegangen werden:

Dem ersten Vorschlag aus Lüke et al. (2020) folgend können T-Werte aus einer jüngeren Stichprobe monolingualer Kinder herangezogen werden, um zu eruieren, in welchem Alter der erreichte Wert im Normbereich zwischen einem T-Wert von 40 bis 60 liegen würde. Der so identifizierte Altersbereich einsprachiger Kinder entspricht dem Sprachentwicklungsalter des mehrsprachigen Kindes, welches mit Vorsicht mit der bis dahin erreichten Kontaktzeit zum Deutschen verglichen werden kann. Eine solche Vorgehensweise ist demnach als informell einzuordnen.

Bei der von Thordardottir (2015) vorgeschlagenen Vorgehensweise handelt es sich ebenfalls um ein informelles Prozedere, das Orientierung verschaffen soll. Thordardottirs Vorschlag basiert auf der Untersuchung vieler mehrsprachiger Kinder mit großer Heterogenität in Inputmenge und -intensität. Vorgeschlagen wird ein Herabsetzen des kritischen Werts, ab dem eine Auffälligkeit festgestellt werden kann (für einsprachige Kinder ein T-Wert von 40). Voraussetzung für das Herabsetzen des Cut-off-Werts ist eine Einschätzung der Sprachdominanz des Kindes. Dazu wird das Kind anhand von Elternaussagen eingestuft in „deutsch-dominant“ (= Deutsch ist die stärkere Sprache des Kindes), „balanciert“ (= beide Sprachen werden in

etwa gleich gut gesprochen und verstanden) oder „nicht deutsch-dominant“ (= Deutsch ist die schwächere Sprache). Um als sprachentwicklungsgestört klassifiziert zu werden, müssen einsprachige Kinder in zwei Bereichen mit 1,25 Standardabweichungen (SD) unterhalb des Mittelwerts abschneiden (Tomblin et al., 1997). Bei deutsch-dominanten zweisprachigen Kindern schlägt Thordardottir vor, den kritischen Wert auf 1,5 SD unterhalb des Mittels zu verschieben. Bei balanciert mehrsprachigen Kindern wird die Herabsetzung auf 1,75 SD empfohlen und bei nicht deutsch-dominanten Kindern auf 2,25 SD unterhalb des Mittelwerts. Die Information, welche SD (d. h. welche Streubreite der Werte rund um den Mittelwert) in welchem Subtest des jeweiligen standardisierten Testverfahrens in der einsprachigen Stichprobe festgestellt wurde, ist jeweils dem Manual des Tests für einsprachige Kinder zu entnehmen. Somit kann berechnet werden, ab welchem T-Wert unterhalb von 40 bei dem einzuschätzenden mehrsprachigen Kind von einer Auffälligkeit ausgegangen werden kann.

Für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschul- bis jungen Grundschulalter ist diese Anpassungsvorgehensweise nicht nötig, da für diese Population ein standardisiertes und dennoch zeitökonomisches Testverfahren für den Bereich Morphosyntax existiert: die Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011). Durch die Erhebung von Normwerten, die sich nicht allein am Alter, sondern zusätzlich an den bisherigen Kontaktmonaten zum Deutschen orientieren, wurde mit diesem Verfahren eine Vergleichsbasis zur Orientierung geschaffen. Es werden konkrete Anhaltspunkte in Form von T-Werten geliefert, mit wie vielen Kontaktmonaten zum Deutschen ein Kind auf einer bestimmten Entwicklungsstufe bezüglich unterschiedlicher Bereiche stehen sollte.

Zum Abgleich ist in Tabelle 3 (in Anlehnung an Groba, 2018) ein Überblick gegeben über Verfahren, die momentan zur Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen für den Einsatz mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen verfügbar sind.

Wie aus der Tabelle 3 ersichtlich und von Groba (2018) formuliert, ist LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) das „bisher einzige Verfahren mit nach Kontaktdauer differenzierten Normierungsgruppen“. Dabei sind „Test- und Materialkonstruktion spezifisch auf mehrsprachige Kinder ausgerichtet“ (Groba, 2018, S.168).

Zur Erhebung des Sprachstands in der Herkunftssprache sind neben den teilweise in Tabelle 3 schon genannten noch weitere Verfahren verfügbar (s. Tab. 4). Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass die Herkunftssprachen in Deutschland nicht auf dem Standardniveau gesprochen werden, wie dies in den Herkunftsländern der Fall ist, und

Tabelle 3: Verfahren zur Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen für den Einsatz mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (in Anlehnung an Groba, 2018, S. 173).

Verfahren	Art des Verfahrens	Normierung	Altersspanne	Sprachliche Bereiche	Kommentar
SBE-2KT (Sachse & von Sucho-doletz, 2009)	Sprachbeurteilung durch Eltern	-/+	1;9–2;0	Wortschatz	Altersspanne ungeeignet für schulischen Einsatz, Normierung nur für deutsche Version
LiSe-DaZ (Grimm & Schulz, 2011)	Testverfahren	+	3;0–7;11	Grammatik (und Wortschatz)	Eigene Normwerte für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache
LITMUS-MAIN (Gagarina et al., 2012; 2019)	Informelles Verfahren ³⁾	-	3–10 Jahre	Textverständnis und Textproduktion	Mehrsprachigkeits- und kultursensibel entwickelt
SISMIK (Ulrich & Mayr, 2006)	Beobachtungsbogen	+	3;6–Schuleintritt	Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Kommunikation	
SCREENIKS (Wagner, 2015)	Screening	+	4–7 Jahre	Grammatik und Wortschatz	Grobe Normen für mehrsprachige Kinder (alle Kinder, die mind. 24 Kontaktmonate hatten)
ICS (Neumann et al., 2016)	Elternbefragung	-/+	Ab 4 Jahre	Aussprache	Keine Vergleichswerte für bilinguale Kinder
CITO (Duindam et al., 2010)	Testverfahren	+	4;3–6;11	Rezeptiver Wortschatz, Textverständnis	Computerbasiert, für deutsch-türkische Kinder
HAVAS 5 (Reich & Roth, 2014)	Profilanalytisches Verfahren	+/-	5–7 Jahre	Erzählfähigkeit, Wortschatz	Förderdiagnostisches Instrument, an 80 Kindern für sieben Sprachen normiert
WWT 6-10 (Glück, 2011)	Testverfahren	+	5–10 Jahre	Wortschatz	Deutsch und Türkisch
SFD (Hobusch et al., 2016)	Informelles Verfahren	+	1.–4. Klasse	Wortschatz und Grammatik, Text- und Hörverständnis	Teils veraltete Normierung aus 1997, keine Differenzierung mehrsprachiger Subtypen
Niveaubeschreibungen DAZ (Sächsisches Bildungsinstitut, 2013)	Profilanalytisches Beobachtungsverfahren	-	3.–9. Klasse	Alle sprachlichen Ebenen	Prozessbegleitend angedacht

es dementsprechend ebenfalls vorsichtig interpretiert werden muss, wenn ein Kind in seiner Herkunftssprache Türkisch beispielsweise unter einem bestimmten Cut-off eines an einsprachigen türkischen Kindern in der Türkei normierten Verfahrens abschneidet (Büker et al., 2022). Hier besteht ebenfalls die Gefahr gehäufte Überdiagnosen. Weiterhin ist vom Einsatz solcher Verfahren abzuraten, die wie der ESGRAF-MK (Motsch, 2011) über eine mangelhafte Normierung verfügen (für das Italienische ist dieses Verfahren beispielsweise an elf Kindern im Alter von 5;5–9;5 Jahren „normiert“). Ein Abgleich eines italienischsprachigen Kindes mit einer solch oberflächlichen „Norm“ führt zu Fehleinschätzungen in der Herkunftssprache.

Zum Baustein C: Erfassung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses

Zur Erhebung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses gelten Nichtwort-Nachsprechttests als vielversprechendes Mittel, um eine eingeschränkte Sprachverarbeitungskapazität bei Kindern und Jugendlichen aufzudecken (Schwob et al., 2021). Insbesondere für mehrsprachige Kinder scheint diese Art der Beurteilung geeignet, da es sich explizit nicht um existierende Wörter des Deutschen handelt, die nachgesprochen werden sollen. Somit werden Kinder, deren Wortschatz im Deutschen noch nicht weit ausgebaut ist, vermeintlich nicht benachteiligt. Bei der

3 Eine Normierung läuft aktuell (Gagarina, Grimm, Rinker & Scherger, in Vorbereitung).

Tabelle 4: Verfahren zur Überprüfung sprachlicher Fähigkeiten in anderen (nicht-deutschen) Sprachen für den Einsatz mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen (in Anlehnung an Groba, 2018, S. 177).

Verfahren	Art des Verfahrens	Normierung	Altersspanne	Sprachliche Bereiche	Kommentar
ESGRAF-MK (Motsch, 2011)	Screening	(+)	4–10 Jahre	Grammatik	Normstichprobe sehr klein pro Sprache
SRUK (Gagarina et al., 2010)	Testverfahren	+	3;6–6 Jahre	Wortschatz und Grammatik	Ausschließlich für das Russische entwickelt
TAT (Nas, 2010)	Lautprüfverfahren	–	3–14 Jahre	Artikulation	Qualitative Analyse
SCREEMIK-2 (Wagner, 2008)	Screening	+	4–5 Jahre	Rezeptiver Wortschatz, Grammatik, Aussprache	Für Türkisch und Russisch
WIELAU-T (Lammer & Kalmár, 2009)	Lautprüfverfahren	?	Ab 1. Klasse	Aussprache	Für türkisch-sprachige Kinder

Auswahl geeigneter Nichtwort-Nachsprechttests ist allerdings darauf zu achten, dass keine deutschen Wortbestandteile enthalten sind. Ein für mehrsprachige Kinder und Jugendliche normiertes Verfahren ist der Mottier-Test (Neunormierung Wild & Fleck, 2013). Dieser ist für das Alter von 5 bis 17 Jahren normiert. Über separate Normen für mehrsprachige Kinder verfügt der Test allerdings nur in der Altersstufe von 5;0 bis 5;11. Eine Subkategorisierung mehrsprachiger Kinder erfolgt nicht.

Als wichtiges Leitprinzip für die Diagnose mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher kann gelten, dass Auffälligkeiten in sprachlichen Fähigkeiten (Baustein B) und phonologischem Arbeitsgedächtnis (Baustein C) auf eine nachhaltige Störung der Sprache hindeuten. Wenn allerdings lediglich in Baustein B Auffälligkeiten ersichtlich werden, während Baustein C sich als intakt herausstellt, kann eher von einer zweitspracherwerbsbedingten Beeinträchtigung des Deutschen, nicht aber von einer Störung der gesamten Sprachfähigkeiten ausgegangen werden (Lüke et al., 2020). Das phonologische Arbeitsgedächtnis ist daher im Feststellungsprozess unbedingt zu erheben.

Zum Baustein D: dynamische Diagnostik

Beim dynamischen Testen wird gemessen, welche Aufgaben das Kind mit Hilfe lösen kann bzw. wie viel es mit Unterstützung im Rahmen der Testung dazulernt (Hasson, 2017). Dabei wird die Umwelt des Kindes optimiert, sodass man die kindlichen Reaktionen auf diese Hilfsangebote beobachten und bewerten kann und nicht den aktuellen Sprachstand, der als Resultat bisheriger Umwelteinflüsse bewertet wird, die lediglich abgeschätzt werden können. Dynamisches Testen bezeichnet also eine diagnostische

Vorgehensweise, die auf Grundlage der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky & Cole, 1978) die sprachlichen Kompetenzen von Kindern im Sinne von Erwerbspotential erfasst (Hasson, 2017). Ehlert (2021) zeigte beispielsweise für den Bereich der Subjekt-Verb-Kongruenz, dass das dynamische Assessment vielversprechend bei mehrsprachigen Kindern eingesetzt werden konnte, unter anderem mittels vierstufiger Hilfehierarchien (von keiner Hilfe über korrekatives Feedback und Alternativfragen hin zu Modell & Imitation). Eine weitere Ausprägung der dynamischen Testung besteht in einem Test-Intervention-Retest-Design, bei dem der Erwerbszuwachs nach einer gewissen Zahl von Interventionssitzungen untersucht wird (Hasson, 2017). Diese Form der dynamischen Diagnostik könnte in den Feststellungsprozess eines BSU inkludiert werden, indem der Therapiefortschritt bei den bisher behandelnden Logopädinnen oder Logopäden erfragt wird, um daraus Rückschlüsse auf vorhandenes oder weniger vorhandenes Spracherwerbspotential abzuleiten.

Zusammenfassend erfordert die Diagnostik mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher eine „multimethodische Herangehensweise, die auf Basis einer ausführlichen Anamnese individuell anzupassen ist“ (Spreer, 2018, S.183).

Vor dem Hintergrund dieser in aktueller Literatur zum Sprachdiagnostikprozess vorgeschlagenen Vorgehensweise werden im Folgenden die Gutachtenanalyse und deren Ergebnisse dargelegt.

3. Gutachtenanalyse

3.1 Methodik der Gutachtenanalyse

Im Zeitraum von November 2022 bis Juli 2023 wurden die 103 anonymisiert vorliegenden AO-SF-Gutachten aus allen fünf Regierungsbezirken NRWs mittels unterschiedlicher Methoden ausgewertet. Das methodische Vorgehen wird im Folgenden detailliert beschrieben.

Qualitative und quantitative Analyse

Als Grundlage für die quantitative Analyse wurde im November 2022 in Abstimmung mit dem Vorgehen in den anderen am wissenschaftlichen Prüfauftrag beteiligten (Förder-)Schwerpunkten Lernen, Geistige Entwicklung sowie Emotionale und soziale Entwicklung ein Katalog mit verschiedenen Analysekriterien erstellt, der es ermöglichte, die Inhalte der Gutachten in eine Matrix zu überführen und in unterschiedlichen virtuellen Datenblättern zu visualisieren. Dabei wurden die Inhalte der Gutachten in vier übergeordneten Kategorien erfasst: „Individueller Hin-

tergrund“, „Anamnese“, „Verwendete Diagnostikverfahren“ und „AO-SF-Kriterien“. Mit diesen Kategorien wird deutlich, dass die Analyse – neben dem tatsächlichen AO-SF-Gutachten – auch die individuellen Faktoren sowie den Prozess des AO-SF-Verfahrens berücksichtigt.

Für die finale Ergebnispräsentation wurde zum einen die Qualität der Diagnostik der AO-SF-Gutachten – gemessen an der Verwendung standardisierter oder nicht standardisierter Testverfahren – nach Regierungsbezirken herausgearbeitet. Dazu wurden vor allem die Analyseergebnisse der Datenblätter „Individueller Hintergrund“ und „Verwendete Diagnostikverfahren“ herangezogen. Zum anderen wurde ein Vergleich zwischen der Qualität der AO-SF-Gutachten bei Ein- und Mehrsprachigkeit erstellt. Hierfür wurden vor allem die Analyseverfahren der Arbeitsblätter „Individueller Hintergrund“, „Anamnese“, und „Verwendete Diagnostikverfahren“ der Matrix verwendet. In Tabelle 5 sind die zur Analyse herangezogenen Kategorien mit den jeweiligen Variablen aufgelistet.

Tabelle 5: Variablen der Kategorien zur qualitativen und quantitativen Analyse der vorliegenden Gutachten.

Kategorie	Variablen (inklusive Beispiele)
Individueller Hintergrund	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Geschlecht ▶ Spracherwerbstyp (Monolingualität/Bilingualität) ▶ Geburtsland und ggf. Aufenthaltsdauer in Deutschland ▶ Alter ▶ Außerschulische Maßnahmen und vorangegangene Förderung <ul style="list-style-type: none"> ▶ Logopädie, (heilpädagogische) Frühförderung, Sprachförderung, stationäre Sprachrehabilitation ▶ Vorliegende Gutachten (medizinisches Gutachten, schulärztliches Gutachten, HNO, Klinik)
Anamnese	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Beschreibung der Sprachentwicklung ▶ Sprachentwicklung der Erst-/Zweitsprache ▶ Geschwister ▶ Familiensituation ▶ Lern- und Arbeitsverhalten ▶ Eltern-Kind-Interaktion ▶ Beschreibung des Kindes
Verwendete Diagnostikverfahren	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Phonetik/Phonologie ▶ Semantik/Lexikon ▶ Morphologie/Syntax ▶ Berücksichtigung Mehrsprachigkeit ▶ Intelligenztestung ▶ Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses
AO-SF-Kriterien	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nachhaltige Störung des Sprachgebrauchs ▶ Erhebliches subjektives Störungsbewusstsein ▶ Beeinträchtigungen der Kommunikation ▶ Durch außerschulische Maßnahmen nicht behebbar

Als Grundlage für die qualitative Analyse wurden in den Gutachten attestierte Begründungen für das Feststellen eines BSU im Förderschwerpunkt Sprache in einer weiteren Übersicht tabellarisch extrahiert. Diese Begründungen wurden zum einen aus den dem Gutachten zugrundeliegenden Berichten und Gutachten angrenzender Fachdisziplinen (z. B. medizinische/logopädische Gutachten) und zum anderen aus dem AO-SF-Gutachten selbst entnommen, wobei die Angaben nach den verschiedenen Sprachebenen a) phonologisch-phonetisch, b) lexikalisch-semantic und c) morphologisch-syntaktisch gegliedert wurden. Als nicht-strukturelle Sprachebene wurde die pragmatisch-kommunikative Ebene separat ausgewertet (s. Kap. 2.2.2 zu den AO-SF-Kriterien).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der oben beschriebenen Analysen präsentiert. Vor dem Hintergrund des dargelegten Forschungsstands wurden Schwerpunkte in der Analyse ausgewählter Kategorien und Variablen gesetzt.

3.2 Ergebnisse der Gutachtenanalyse

3.2.1 Stichprobenbeschreibung

Die quantitativen Analysen zu vertretenen Störungsbildern in den vorliegenden Gutachten decken sich mit den aus der Literatur entnommenen Prävalenzraten in dem Sinne, dass die SES als eine der häufigsten kindlichen Entwicklungsstörungen vorwiegend auch in den Gutachtenprozessen festgestellt wurde. So hatten 41,7 % (43/103) der untersuchten Kinder und Jugendlichen eine SES ohne weitere Störungsbilder. In weiteren zehn Fällen (9,7 %) lag eine SES mit Störung der orofazialen Muskulatur vor. Zwei Kinder/Jugendliche hatten eine SES mit festgestellter Hörminderung (1,9 %). Vier Kinder/Jugendliche hatten zusätzlich zur SES auch eine auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (3,9 %). Bei sieben Kindern/Jugendlichen war zusätzlich zur SES bereits eine Lese-Rechtschreib-Störung diagnostiziert (6,8 %). Jeweils zwei Kinder/Jugendliche hatten zusätzlich zur SES-Diagnose eine Diagnose selektiver Mutismus (1,9 %) oder ADHS (1,9 %) oder Autismus-Spektrum-Störung (1,9 %). Bei drei Kindern/Jugendlichen trat zusätzlich zur SES ein Stottern auf (2,9 %). Lediglich sieben Kinder/Jugendliche, zu denen uns ein anonymisiertes Gutachten vorlag, hatten keine SES (1,9 % reine Autismus-Spektrum-Störung, 3,9 % reiner Mutismus, 1,0 % reine ADHS). Bei diesen Kindern und Jugendlichen waren es pragmatisch-kommunikative Auswirkungen der Primärbeeinträchtigung, wegen derer für sie ein BSU im Schwerpunkt Sprache festgestellt wurde. In

weiteren 18 Fällen gab es Verdachtsfeststellungen ohne bisher erfolgte gesicherte Diagnose (auf Mutismus, Autismus-Spektrum-Störung, AVWS oder ADHS). Lediglich bei einem dieser Kinder (mit Mutismus) wurde eine SES ausgeschlossen. 17 dieser Kinder/Jugendlichen hatten demnach zusätzlich eine SES. Zusammenfassend waren 7,8 % der Kinder und Jugendlichen (8/103) ohne Diagnose einer SES in den Gutachten vertreten.

Die quantitativen Auswertungen zu den Merkmalen Alter, Geschlecht, Zeitpunkt der Feststellung (nach Schulform Primar- und Sekundarstufe) sowie Spracherwerbstyp finden sich nach Regierungsbezirk unterteilt in Tabelle 6. Die dargelegten Verteilungen innerhalb der Stichprobe sind in etwa erwartungskonform in Hinblick auf die erhöhte Vulnerabilität von Jungen gegenüber Mädchen (wobei die Angaben in der Literatur hier schwanken zwischen 1,3:1 und 3:1, Tomblin et al., 1997) sowie den erhöhten Anteil an Kindern, für die bereits im Elementar- bzw. Grundschulalter ein BSU festgestellt wurde, gegenüber den Sekundarstufenverfahren. Entgegen den Erwartungen ist allerdings der Anteil mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher mit 48,5 % höher als der der einsprachigen mit 41,7 %. Statistische Auswertungen zur tatsächlichen Mehrsprachigkeit in NRW finden sich beim Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen: So sprechen 15 % der Personen in Haushalten mit zwei oder mehr Personen in NRW zu Hause überwiegend nicht deutsch (Pressemitteilung, Landesbetrieb IT.NRW, 2020). Über die exakte Anzahl mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher unter diesen Personen können lediglich Schätzungen abgegeben werden. Da eine SES sowie Primärbeeinträchtigungen (wie Autismus-Spektrum-Störungen, ADHS und weitere) aufgrund der genetischen Prädispositionen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen nicht häufiger sein sollten als bei einsprachigen, wäre in den Gutachten ein Anteil mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher von unter 15 % erwartbar gewesen. Der Befund, dass mehr mehrsprachige als einsprachige Kinder und Jugendliche in dieser Zufallsstichprobe der 103 Gutachten zu finden sind, **lässt eine Überrepräsentation mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher** im Schwerpunkt Sprache vermuten.

3.2.2 Diagnostisches Vorgehen

Einen Überblick über das diagnostische Vorgehen, separiert nach Spracherwerbstyp und Regierungsbezirk, bildet Tabelle 7 ab. Hierbei wurde bei der Auswertung zwischen informellen Verfahren (wie Sprachspielen, Beobachtungen oder Kurzscreenings) und standardisierter Diagnostik unterschieden. Es zeigt sich, dass im Regierungsbezirk Düsseldorf seltener auf Grundlage standardisierter Diagnostikverfahren begutachtet wird als in den anderen Regierungsbezirken.

Tabelle 6: Quantitative Gutachtenanalyse nach Regierungsbezirken (M = Median in Jahren; Monaten) – allgemeine Angaben.

	Arnsberg	Detmold	Düsseldorf	Köln	Münster	Gesamt	Prozent
Anzahl Kinder/ Jugendliche insgesamt	20	21	22	20	20	103	
Anzahl männlich	17	12	17	13	16	75	72,8 %
Anzahl weiblich	3	9	5	7	4	28	27,2 %
Anzahl Gutachten							
aus der Primarstufe	18	19	15	18	11	81	78,6 %
aus der Sek. I	2	2	7	2	9	22	21,4 %
Anzahl monolinguale Kinder/Jugendliche	11	5	12	7	8	43	41,7 %
Anzahl mehrsprachige Kinder/Jugendliche	9	13	9	11	8	50	48,5 %
Mehrsprachig männlich	8	9	7	9	6	39	78,0 %
Mehrsprachig weiblich	1	4	2	2	2	11	22,0 %
In Deutschland geboren	5	12	3	6	6	32	64,0 %
Nicht in Deutschland geboren	4	1	4	3	2	14	28,0 %
Keine Angabe zum Geburtsort	0	0	2	2	0	4	8,0 %
Keine Angabe zur Mehrsprachigkeit	0	3	1	2	4	10	9,7 %
Alter der Kinder/ Jugendlichen							
Monolingual (M)	5;6	5;7	6;9	9;7	5;8	6;9	--
Bilingual (M)	7;0	6;0	5;8	6;1	5;6	6;0	--
Keine Angabe	7	9	4	10	14	44	--
Feststellung ausschließlich auf Gutachtenlage (keine eigene Testung)							
Gesamt	2	6	3	6	6	23	22,3 %
Monolingual	1	2	1	1	3	8	
Bilingual	1	3	1	4	1	10	

Ersichtlich wird aus Tabelle 7 darüber hinaus, dass von den drei sprachstrukturellen Ebenen die phonologische Ebene durchschnittlich seltener als die beiden anderen Ebenen standardisiert erhoben wurde.

Auf die in Tabelle 7 aufgeführte adäquate Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit bei der Interpretation dieser Testungen wird im folgenden Unterkapitel gesondert eingegangen, da der Sprachentwicklungsstand eines Kindes in einer Einzelsprache maßgeblich vom bisher erhaltenen Input in dieser Sprache (hier Deutsch) abhängt. Es ist daher unabdingbar, den Sprachentwicklungsstand vor dem

Hintergrund der jeweiligen Spracherwerbsbiographie einzuschätzen (Büker et al., 2022). Darüber hinaus ist in § 20 der AO-SF zu Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund festgehalten, dass „[f]ehlende Kenntnisse der deutschen Sprache auf Grund einer anderen Herkunftssprache [...] keinen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung [begründen]. Soweit es erforderlich ist, zieht die Schulaufsichtsbehörde eine Person hinzu, die die Herkunftssprache spricht.“ Aufgrund des **klaren Bezugs auf die Mehrsprachigkeit** in § 20 der AO-SF wurden die 103 vorliegenden Gutachten zum Förderschwerpunkt Sprache nach Spracherwerbstypen unterteilt

Tabelle 7: Quantitative Gutachtenanalyse nach Regierungsbezirken – Diagnostik.

	Arnsberg	Detmold	Düsseldorf	Köln	Münster	Gesamt	Prozent
Anzahl Kinder/ Jugendliche insgesamt	20	21	22	20	20	103	
Phonetik/Phonologie: informelle Testverfahren	6	6	11	3	5	31	30,1 %
Monolingual	3	1	7	1	2	14	
Bilingual	3	5	3	1	2	14	
Semantik/Lexikon: informelle Testverfahren	4	3	12	4	3	26	25,2 %
Monolingual	2	1	9	2	1	15	
Bilingual	2	2	3	1	1	9	
Morphologie/Syntax: informelle Testverfahren	4	2	13	4	4	27	26,2 %
Monolingual	2	0	8	3	1	14	
Bilingual	2	2	5	0	2	11	
Mehrsprachigkeit beachtet	3	6	0	1	2	12	24,0 %
Mehrsprachigkeit nicht beachtet	6	7	9	10	6	38	76,0 %

in 50 Gutachten, in denen mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche untersucht und beschrieben wurden, und 43 Gutachten, in denen einsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche untersucht und beschrieben wurden. In zehn Verfahren war es nicht möglich, zu erkennen, ob ein- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche beschrieben wurden, vermutlich aufgrund der von den Regierungsbezirken vorgenommenen Schwärzung zur Anonymisierung der persönlichen Daten oder weil es von den Gutachtenden schlicht nicht für nötig erachtet wurde, diese Variable mit ins Gutachten aufzunehmen.

3.2.3 Mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche

a) Allgemeine Stichprobenbeschreibung inklusive für den Feststellungsprozess wichtiger Anamnesedaten

Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen, die in den Gutachten untersucht wurden, ist in Deutschland geboren (32/50; 64,0%); 14 Kinder und Jugendliche sind zu einem späteren Zeitpunkt in ihren ersten Lebensjahren zugezogen (28,0%). Bei vier Kindern und Jugendlichen (8,0%) konnten dem Gutachten keine Angaben zur Aufenthaltsdauer in Deutschland entnommen werden. Bei einem Großteil der Kinder wurde bereits im Vor- bzw. Grundschul-

alter das AO-SF-Verfahren eingeleitet (45/50; 90,0%). Die verbleibenden 10% der Kinder und Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Verfahrenseinleitung bereits in der Sekundarstufe (5/50). Da nach § 20 der AO-SF fehlende Kenntnisse der deutschen Sprache keine Begründung für einen BSU darstellen, wurden die Gutachten dahingehend analysiert, ob in der anamnestischen Befunderhebung darauf Bezug genommen wurde. In 60,0% der Gutachten (30/50) wurden Sprachprobleme in allen Sprachen des Kindes berichtet. In 18,0% der Gutachten (9/50) wurden lediglich Probleme im Deutschen berichtet und dennoch ein BSU festgestellt. Beispielhaft seien hier zwei Zitate aus den Gutachten hervorgehoben:

(1) *Dem Vater sind die großen Schwierigkeiten seines Sohnes im Gebrauch der deutschen Sprache bewusst [...]. Kroatisch spricht das Kind zuverlässig und sicher. Hier verfügt es über einen ausgeprägten Wortschatz und beherrscht auch Satzbau und Grammatik sicher. Bereits mit einem halben Jahr sprach es erste Worte in kroatischer Sprache (Aussage des Vaters!)*

P71, Primarstufe

(2) *Laut Aussage der Mutter hat XX in der russischen Muttersprache eine „normale“ Entwicklung durchlaufen. Mit etwa 6 Monaten habe er erste Wörter gesprochen.*

P73, Primarstufe

In den verbleibenden 22,0 % der Gutachten (11/50) gab es keine Angaben zur bisherigen Sprachentwicklung in der Herkunftssprache, sodass dieser Bereich in diesen elf Gutachten nicht interpretiert werden kann. Zehn dieser elf Gutachten wurden im Grundschulalter erstellt, eins im Sekundarstufenalter.

Wie in der Literatursynopse in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, ist das Eruiere der Sprachdominanz bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ein essentieller Faktor, der in der Anamnese Berücksichtigung finden sollte, um Fehleinschätzungen zu vermeiden. Daher wurden die 50 Gutachten mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher dahingehend analysiert, wie häufig auf die Sprachdominanz Bezug genommen wurde. In keinem der Gutachten ist die Begrifflichkeit „Sprachdominanz“ explizit zu finden (0/50; 0,0%). In 14,0 % der Gutachten (7/50) wird jedoch durch Ausführungen wie „XX favorisiert eindeutig das Polnische“ (P69, Primarstufe) oder „XX verstehe zwar alles auf Russisch, antworte jedoch immer auf Deutsch“ (P75, Primarstufe) deutlich, dass dieser Aspekt ausreichend erfragt wurde und eine Sprachdominanz festgestellt werden konnte. Im Großteil der Gutachten (86,0%) wird hingegen nicht deutlich, ob das zu beurteilende Kind deutsch-dominant, herkunftssprachen-dominant oder balanciert mehrsprachig ist (43/50). Beispielsweise lässt sich aus Formulierungen wie „In der Familie wird Deutsch (Mutter), Arabisch (Vater) und Russisch (Großeltern) gesprochen“ (P76, Primarstufe) nicht schlussfolgern, wie viel deutschen Input das Kind bekommt, ob das Kind selbst neben dem Deutschen auch das Arabische spricht oder tatsächlich dreisprachig aufwächst oder Russisch lediglich bei seltenen Besuchen der Großeltern hört. Die für die Sprachentwicklung im Deutschen, die eingeschätzt werden soll, essentiellen Informationen (s. Kap. 2.2.4) fehlen in diesen Gutachten.

b) Diagnostisches Vorgehen im Gutachtenprozess

Nach der Anamnese (s. oben, Baustein A der Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern nach Lüke et al., 2020) widmet sich der folgende Teil den Ausführungen in den Gutachten zu Baustein B, der Beurteilung sprachlicher Kompetenzen, sowie Baustein C, der Erfassung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses. Baustein D, die dynamische Diagnostik, ist in keinem der Gutachtenverfahren beschrieben.

Zu Baustein B, der Beurteilung sprachlicher Kompetenzen: In 80,0% der Gutachten wurde im Rahmen des Feststellungsprozesses eines BSU selbstständig eine Sprachdiagnostik durchgeführt (40/50). In den zehn Gutachten, in denen das nicht der Fall war, wurde in vier Fällen die Covid-19-Pandemie als Begründung angeführt, in den verbleibenden sechs Fällen wurde Bezug auf Berichte aus logopädischen Praxen (beispielsweise aus dem vergangenen

Jahr) genommen und daher keine eigenständige Diagnostik mehr vollzogen. Acht dieser zehn Gutachten wurden im Grundschulalter ohne eigene Diagnostik im Verfahren durchgeführt. Zwei Gutachten wurden im Sekundarstufenalter ohne eigene Diagnostik im Verfahren durchgeführt.

In 70,0 % der Gutachten, innerhalb derer eigenständig diagnostiziert wurde (28/40), wurde zumindest in einem sprachlichen Teilbereich (Wortschatz, Grammatik, Aussprache) ein standardisiertes Testverfahren herangezogen. Zu 30 % (12/40) wurde lediglich informell getestet (z. B. eigene Spielideen, Spontanspracherhebung, Wimmelbuchbetrachtung). Aus Tabelle 8 geht hervor, welche Testverfahren zur Sprachdiagnostik eingesetzt wurden, ob eine Standardisierung vorliegt und ob sie für mehrsprachige Kinder und Jugendliche geeignet sind. Bei der Einschätzung der Qualität der einzelnen Verfahren wurden Informationen zu den Verfahren von der jeweiligen Verfahrenshomepage, aus der Diagnostikleitlinie für SES (de Langen-Müller et al., 2012), aus zwei Übersichtsarbeiten (Allemand et al., 2008; Spreer, 2018) sowie aus zwei Expertisen herangezogen („Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten – Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts“; Dietz & Lisker, 2008, sowie „Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich“, herausgegeben vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013). Da die Testverfahren in den Gutachten nicht mit Auflage benannt werden, finden hier in der Übersicht die jeweils aktuellen Auflagen Berücksichtigung. Für die Interpretation einschränkend ist davon auszugehen, dass an den Schulen und Kindertagesstätten ältere Versionen verwendet werden. Diese überzeugen wahrscheinlich noch nicht in allen Punkten, die in neueren Auflagen nachgebessert wurden.

Aus Tabelle 8 ist ersichtlich, dass lediglich SCREENIKS (Wagner, 2015) sowie der WWT (Glück, 2015) für manche mehrsprachige Kinder angemessen erscheinen. Da SCREENIKS aber lediglich als Screeningverfahren konzipiert ist, ist vom Einsatz im Feststellungsverfahren eines BSU im Schwerpunkt Sprache abzuraten. So heißt es beispielsweise auf der Homepage zu dieser logopädischen App „SCREENIKS“ von der Autorin selbst:

„Bei einer unterdurchschnittlichen Leistung in einigen oder auch in einem der Subtests ‚Aussprache‘, ‚Grammatik‘ oder ‚Wortschatz‘ wird in dem bzw. den auffälligen Bereichen eine Risikodiagnose gestellt. Eine anschließende vertiefende Diagnostik in dem jeweiligen Teilbereich wäre sinnvoll. Hierfür sollte das Kind zusammen mit dem Bericht an einen Spezialisten, z. B.: Sprachheilpädagogen oder Logopäden, weitergeleitet werden.“

(<https://screeniks.de/fragen/>,
letztmaliger Abruf: 30.08.2023)

Tabelle 8: Übersicht über die verwendeten Verfahren zur Einschätzung der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen.

Verfahren	Art des Verfahrens	Normierung	Kommentar zur Qualität und Aktualität
MSS-E (Holler-Zittlau et al., 2005)	Screening	-/-	Veraltet, inzwischen durch validierte Form KISS (Kinder-Sprach-Screening) abgelöst
SET 3-5 (Petermann, 2016)	Testverfahren	+/+	Für mehrsprachige Kinder nicht normiert
SET 5-10 (Petermann, 2018)	Testverfahren	+/+	Mischstichprobe mit wenigen mehrsprachigen Kindern; nicht trennscharfe Normen
Potsdamer Screening	Screening	-/-	Vorversion der PDSS, die inzwischen in 3. Auflage vorliegt; deutlich veraltet
PAP (Babbe, 2003/2011)	Informelles Verfahren	-/-	Testet Aussprache, keine Normen
BaSiK Ü3 (Zimmer, 2014)	Beobachtungsinstrument	+/-	Orientierungswerte für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache
SETK 2 (Grimm, 2016)	Testverfahren	+/+	Für mehrsprachige Kinder nicht normiert
MuSE-Pro (Berg, 2015)	Informelles Verfahren	-/-	Nicht für mehrsprachige Kinder normiert
PDSS (Kauschke & Siegmüller, 2015)	Testverfahren	+/+	3. Auflage 2023 enthält Orientierungswerte für mehrsprachige Kinder, 1. und 2. Auflage nicht
P-ITPA (Esser & Wyschkon, 2010)	Testverfahren	+	Nicht für mehrsprachige Kinder normiert
GRASP (König, 2015)	Informelles Verfahren	-	Nicht für mehrsprachige Kinder normiert
Dysgrammatiker Prüfbogen (Kruse, o. J.)	Informelles Verfahren	-	Nicht für mehrsprachige Kinder normiert
TROG-D (Fox-Boyer, 2015)	Testverfahren	+	Testet Grammatikverständnis, nicht für mehrsprachige Kinder normiert
HSP 2+ (May et al., 2018)	Testverfahren	+	Testet keine Sprach-, sondern Rechtschreibfähigkeiten; nicht für mehrsprachige Kinder normiert
SCREENIKS (Wagner, 2015)	Screening	+	Für mehrsprachige Kinder mit Mindestkontaktdauer zum Deutschen von 24 Monaten; grobe Normstichprobe
Screeningversion AVAK (Hacker & Wilgelm, 1998/2001)	Screening	-	Nicht für mehrsprachige Kinder normiert
ESGRAF-R (Motsch, 2009)	Testverfahren	+	Nicht für mehrsprachige Kinder normiert
Stammler-Prüfbogen (Metzker, 1967)	Screening	-	Veraltet
Screening Bereit	?	-	?
HSP 5-6	Testverfahren	+	Testet keine Sprach-, sondern Rechtschreibfähigkeiten; nicht für mehrsprachige Kinder normiert
Bergedorfer Screening	Informelles Screening	-	Altersgruppe 10–15
PLAKSS-Screening (Fox-Boyer, 2014)	Screening	+	Nicht für mehrsprachige Kinder normiert
Kurzüberprüfung (Bettinger & Ledl, 2003)	Kurzscreening	-	Testet Entwicklung übergreifend (Sprache nur sehr oberflächlich, nicht für mehrsprachige Kinder normiert)
Bremer Diskriminationstest	Informelles Verfahren	-	Nicht für mehrsprachige Kinder normiert
ADST (Steinert, 2011)	Testverfahren	+	Normen ab 3. Schuljahr; nicht für mehrsprachige Kinder normiert
WWT 6-10 (Glück, 2015)	Testverfahren	+	Wortschatztest mit Normen für deutsche, türkische und russische Kinder

Dennoch ist allein in den 50 hier analysierten Gutachten zu mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in vier Fällen (8,0%) lediglich SCREENIKS als zeitökonomisches Screening durchgeführt worden. Es erfolgte keine vertiefte standardisierte Diagnostik. Ein weiterer Kritikpunkt am Einsatz dieser Screening-App ist der Umgang mit „mehrsprachigen Normen“, die hier alle Kinder inkludieren, die mehr als 24 Kontaktmonate zum Deutschen haben. Eine solche Kategorisierung der heterogenen mehrsprachigen Schülerschaft ist zu oberflächlich und reicht nicht aus, um eine vorhandene Störung sicher feststellen zu können. Darüber hinaus wurde in zwei Gutachten der BaSiK Ü3 (Zimmer, 2014) eingesetzt, der ein Beobachtungsverfahren für den elementarpädagogischen Alltag ist und zumindest mehrsprachige Orientierungswerte enthält.

Zu den in Tabelle 8 gelisteten Verfahren kommen etliche informelle Lautprüfbögen (nach Schäfer, nach Heuer, nach Frank & Grziwotz), die in den Gutachten verwendet wurden, zu denen aber bei der Recherche kaum Informationen gefunden werden konnten. Zumindest zum Ravensburger Stammler-Lautprüfbogen (Frank & Grziwotz, 1974) ist gesichert die Aussage zu treffen, dass dieser nicht normiert und zudem veraltet ist (s. Allemant et al., 2008). Auch zu genannten Grammatikverfahren wie der „Grammatikentwicklung nach Stitzinger“ sind keine Informationen zu finden. Es wird daher davon ausgegangen, dass es sich um ein informelles Vorgehen anhand von Grammatikerwerbsbeschreibungen in der Literatur handelt. Es liegen für diese informellen Verfahren keine gesonderten Auswertungshinweise für mehrsprachige Kinder und Jugendliche vor. Darüber hinaus ist ersichtlich, dass auch Testverfahren zu Lese- und Rechtschreibfähigkeiten unter der „Sprachdiagnostik“ subsumiert wurden, obwohl diese nicht im engeren Sinne sprachliche Fähigkeiten testen.

Keins der verwendeten Verfahren ist angemessen, um bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen eine nachhaltige Störung des Sprachgebrauchs objektiv feststellen zu können. Zumindest sind diese mit einsprachigen Normwerten versehenen Verfahren nicht unreflektiert bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen einzusetzen. Sie müssten angepasst werden oder die kritischen Werte der einsprachigen Normen müssten herabgesetzt werden (s. in Kap. 2.2.4 beschriebenes Verfahren). In sechs Gutachten ist ein solches Bestreben zur Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit zu erkennen (6/50; 12,0%). Dabei wurde in drei Fällen zu einem Testverfahren für jüngere einsprachige Kinder zurückgegriffen (beispielsweise wurde der SETK 2 statt des SET 3–5 verwendet). Diese Vorgehensweise ist nicht unkritisch, weil die kognitive Reife der Kinder dabei nicht hinreichend Berücksichtigung finden kann. In weiteren drei Fällen wurden andere Adaptionsmaßnahmen berichtet (wie beispielsweise die Übersetzung durch ein anderes Kind bei der Testung oder die Übersetzung einer Erzieherin).

Insgesamt ist somit in 12 der 50 Gutachten (24,0%) zumindest der Einsatz von Screeningverfahren mit mehrsprachigen Normen oder eine andere Anpassung an die mehrsprachige Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erkennbar. In den verbleibenden 76,0% der Gutachten (38/50) ist bei der Interpretation der diagnostischen Daten keinerlei ausreichende Berücksichtigung der mehrsprachigen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ersichtlich.

3.2.4 Einsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche

a) Allgemeine Stichprobenbeschreibung und für den Feststellungsprozess wichtige Anamnesedaten

Von den 43 einsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen, zu denen uns anonymisierte Gutachten vorliegen, sind 74% männlich (32/43) und 26% weiblich (11/43). Der Großteil der Kinder und Jugendlichen (31/43; 72,1%) ist zum Feststellungszeitpunkt im Vor- oder Grundschulalter. Zwölf Kinder und Jugendliche (27,9%) sind im Alter der Sekundarstufe I. Die Beschreibung der bisherigen Sprachentwicklung erfolgt dezidiert lediglich in 62,8% der Fälle (27/43). In den restlichen Gutachten (37,2%) sind keine Angaben zur frühen Sprachentwicklung zu finden (11/43).

In 79,1% der Fälle (34/43) erfolgten bisherige außerschulische Maßnahmen. In 11,6% der Fälle (5/43) erfolgten keine bisherigen außerschulischen Maßnahmen. In einem Fall fehlen dazu Angaben. In zwei Fällen ergab das Gutachten keinen BSU mit Schwerpunkt Sprache und in einem Fall wurde final der Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung festgestellt. Diese wurden dementsprechend nicht mit in die Auswertung aufgenommen.

b) Diagnostisches Vorgehen im Gutachtenprozess

In 79,1% der vorliegenden Gutachten (34/43) wurde eine eigenständige Diagnostik vom Gutachtenteam durchgeführt. In 20,9% (9/43) gab es demnach keine eigene Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes. Das war in vier Fällen im Grundschulalter und in fünf Fällen in der Sekundarstufe I der Fall. Bei 11,1% der Gutachten (1/9) konnte aufgrund der Pandemie keine eigene Diagnostik durchgeführt werden. Bei 88,9% der Gutachten (8/9) wurde aus anderen Gründen keine Diagnostik durchgeführt. Hier wurden Begründungen angeführt wie Testungen durch z. B. Logopädie/Pädaudiologie im vergangenen Jahr und Bezug auf bereits vorhandene Berichte. In zwei Fällen wurde der Antrag abgelehnt.

In den 34 Verfahren, innerhalb derer eine eigenständige Diagnostik durchgeführt wurde, wurde in lediglich 8,8 % (3/34) eine komplett standardisierte Diagnostik angewendet, d. h. auf allen sprachstrukturellen Ebenen (Aussprache, Wortschatz und Grammatik). In weiteren 32,4 % der Verfahren (11/34) wurde zumindest auf einer sprachlichen Ebene (Aussprache, Wortschatz oder Grammatik) ein standardisiertes Testverfahren herangezogen. Aus drei Gutachten können keinerlei interpretierbare Angaben zur durchgeführten Diagnostik entnommen werden, weil auf schuleigene Verfahren verwiesen wird. In den verbleibenden 17 der 34 Verfahren (50,0 %) wurde rein informell getestet.

Schulformbezogen zeigt sich ein tendenzieller Unterschied, da lediglich in vier Verfahren aus der Sekundarstufe I informell diagnostiziert wird (33,3 %). In der Primarstufe sind es 13 Verfahren (41,9 %), in denen informell getestet wird.

Als Beispiele für informelles Vorgehen werden in den Gutachten die folgenden genannt:

- ➔ Reine Beobachtungen
- ➔ Gelenkte, situativ angepasste spielerische Aufgabenstellungen
- ➔ Gemeinsame Wimmelbild-/Bilderbuchbetrachtungen (beispielsweise mit dem Buch „Hier stimmt ja fast gar nichts“)
- ➔ Freies Sprechen/Spontansprachprobe
- ➔ Schulintern entwickelte Testverfahren
- ➔ Benennung von Memorykarten

Verbleibende zehn Gutachten

Bei den verbleibenden zehn Gutachten, aus denen der Spracherwerbtyp der Kinder und Jugendlichen (einsprachig/mehrsprachig) nicht eindeutig zu erschließen war, wird auf eine detaillierte Auswertung verzichtet, da diese ohne die Angabe des Spracherwerbtyps nicht interpretierbar ist.

Es lassen sich jedoch ähnliche Verhältnisse bezüglich des diagnostischen Vorgehens feststellen: In fünf der zehn Gutachten wurde selbstständige Diagnostik durchgeführt. In drei der fünf Gutachten wurde informell getestet, in zwei Gutachten wurde eine vollständige standardisierte Diagnostik durchgeführt (Aussprache, Wortschatz und Grammatik). Über die Angemessenheit der Diagnostik kann keine Aussage getroffen werden, da der Spracherwerbtyp nicht ersichtlich wird.

3.2.5 Überprüfung des phonologischen Arbeitsgedächtnisses und Intelligenzdiagnostik

Neben der Sprachdiagnostik (Baustein B nach Lüke et al., 2020) ist die Überprüfung des sogenannten Kurzzeit- oder phonologischen Arbeitsgedächtnisses für die Interpretation der Sprachfähigkeiten von großer Bedeutung (Baustein C). Die Überprüfung durch Nichtwort-Nachsprechtests hat sich in der Forschung als probater Marker für das Vorliegen einer Sprachverarbeitungsstörung (im Rahmen einer SES-Diagnostik essentiell) herausgestellt (Schwob et al., 2021).

In lediglich 55 der Gutachten (68,8 %) wurde das phonologische Arbeitsgedächtnis berücksichtigt. Häufig geschieht dies in Form von Untertests aus Sprachdiagnostiktests (wie dem Subtest 10 aus dem SET 5–10, Petermann, 2018), bei denen Kunstwörter oder auch Zahlenfolgen nachgesprochen werden. Diese Diagnostikkomponente wird bei ein- und mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen in etwa gleich häufig einbezogen: Bei monolingualen Kindern und Jugendlichen finden sich in 26 Gutachten solche Testungen (60,5 %). Bei bilingualen Kindern und Jugendlichen finden sich in 27 Gutachten Nachsprechtests (54,0 %). Hier besteht demnach sowohl bei mono- als auch bei bilingualen Kindern und Jugendlichen Optimierungsbedarf bezüglich des Einbezugs dieser Komponente in den Diagnostikkanon für die Feststellung eines BSU im Schwerpunkt Sprache.

Neben der Arbeitsgedächtnisüberprüfung hat auch die Intelligenzdiagnostik in der Begutachtung zur Feststellung eines BSU im Schwerpunkt Sprache besondere Relevanz (Möller, 2023; s. Kap. 2.2.3). Dafür wurde darauf verwiesen, dass weitestgehend sprachfreie Verfahren bedeutsam wären, um die sprachlichen Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen nicht mit möglichen kognitiven Beeinträchtigungen zu konfundieren (Timm & Borchers, 2017; Möller, 2023).

Der Tabelle 9 ist zu entnehmen, in wie vielen Fällen Intelligenztestungen vorgenommen wurden oder Intelligenztestergebnisse aus den letzten 24 Monaten vor Untersuchungszeitpunkt vorlagen. Angegeben wurde, dass in 65 der vorliegenden 103 Gutachten die Intelligenz überprüft wurde (63,1 % aller Gutachten). Darunter fallen allerdings zwölf Gutachten, die in der Auswertung als „unklar“ bezeichnet werden mussten. Diese Kategorie umfasst Fälle, in denen zwar angegeben wurde, dass die Intelligenz überprüft wurde, aber nicht ersichtlich wird, wann genau diese Überprüfung in der Vergangenheit stattgefunden hat (7/12). Darüber hinaus wurde in fünf weiteren Fällen deutlich, dass nicht standardisiert, sondern lediglich informell getestet wurde (einmal mittels Fragebogen und viermal mittels

Tabelle 9: Intelligenzdiagnostik, nach Regierungsbezirk und Spracherwerbstyp aufgeschlüsselt.

	Arnsberg	Detmold	Düsseldorf	Köln	Münster	Gesamt	Prozent
Anzahl Kinder/ Jugendliche insgesamt	20	21	22	20	20	103	
Intelligenztestungen gesamt	11	13	17	11	13	65	63,1 %
Davon unklar	1	4	0	2	5	12	--
Monolingual	5	2	9	2	3	21	--
Bilingual	5	7	8	7	5	32	--

Mann-Zeichen-Test). Zieht man diese zwölf Gutachten in der Auswertung ab, kann festgehalten werden, dass lediglich in 53 Verfahren (51,5 %) die Intelligenz ausreichend erhoben wurde. Teilweise wird das Vorgehen begründet, wie aus folgendem Beispiel ersichtlich wird:

- *Da es sich um eine Überprüfung im Bereich Sprache handelt und sich die Frage nach einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen erst im Verlauf der Schuleingangsphase stellt, wurde auf die Überprüfung mit einem Intelligenztest verzichtet. Eine derartige Testung soll erst zu einem späteren Zeitpunkt durchgeführt werden.*

Eine vertiefte qualitative Analyse der verwendeten Intelligenzdiagnostikverfahren ergab das folgende Bild: Von den sprachfreien Intelligenzdiagnostikverfahren wurde der CFT-1-R (Grundintelligenztest 1, Revision, Cattell et al., 2010) insgesamt elfmal in den Gutachten verwendet. Viermal wurde die CFT-20-R-Version (Grundintelligenztest Skala 2, Revision, Weiß, 2004) verwendet. In fünf Gutachten fand der K-ABC II (Kaufman Assessment Battery for Children-2, Kaufman & Kaufman, 2014) Anwendung. In 19 Gutachtenverfahren wurde der SON-R verwendet (Snijders-Oomen non-verbal intelligence test, Tellegen et al., 2011). Damit finden sich in 39 Gutachten (73,6 %; 39/53) angemessene Testverfahren zur Intelligenzdiagnostik für Kinder und Jugendliche mit sprachlichen Beeinträchtigungen. 14 Verfahren (26,4 %; 14/53) wurden mit sprachlastigen und damit für die Zielgruppe nicht geeigneten Instrumenten durchgeführt.

Zusammenfassend ist einer recht geringen Anzahl an Gutachten zu attestieren, den oben aufgeführten wünschenswerten Standards einer angemessenen Intelligenzdiagnostik nachgekommen zu sein: Lediglich in 51,5 % der Verfahren (53/103) wird eine Intelligenzdiagnostik durchgeführt (oder ist eine noch gültige Testung dieses Bereichs innerhalb der letzten 24 Monate durchgeführt worden). In 37,9 % der Verfahren sind die verwendeten Testverfahren als sprachfrei zu klassifizieren (39/103).

Es sind hingegen auch positive Bemühungen um die Anpassung an die Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen ersichtlich. So übersetzte in einem Fall eine russischsprachige Erzieherin den kompletten IDS (Intelligence and Development Scale, Grob et al., 2009) wörtlich ins Russische. Somit ist zumindest eine Annäherung an die Muttersprache ersichtlich, nicht allerdings eine Sprachfreiheit, die für Kinder und Jugendliche mit sprachlicher Beeinträchtigung angezeigt wäre.

3.2.6 Interpretation der Vorgaben aus § 4 (3) der AO-SF

Im Folgenden wird der Fragestellung nachgegangen, inwiefern in den vorliegenden Gutachten die vier Kriterien zur Feststellung eines BSU im Förderschwerpunkt Sprache aus der AO-SF § 4(3) aufgenommen wurden (quantitative Auswertung) und wie diese interpretiert wurden (qualitative Auswertung).

Kriterium „nachhaltig gestörter Gebrauch der Sprache“

In 29 der analysierten Gutachten wird die nachhaltige Störung des Sprachgebrauchs nicht benannt (29,6 %), bei 63 der Gutachten wird dies lediglich zusammenfassend im Fazit erwähnt, nicht aber inhaltlich spezifiziert oder begründet (64,3 %). In einem Fall wird die nachhaltige Störung außerhalb des Fazits benannt (1,0 %).

In lediglich fünf Gutachten (5,1 %) findet sich eine Begründung zu diesem Kriterium, wie beispielsweise in den folgenden Passagen ersichtlich:

- *Die Sprachentwicklungsstörung ist von schwerwiegender, langandauernder und umfangreicher Art.*
- *Rückstände im Wortschatz, in der Grammatik sowie in der Schriftsprache belegen, dass seine Sprachentwicklung nachhaltig gestört ist.*

Kriterium „erhebliches subjektives Störungsbewusstsein“

Das Störungsbewusstsein wird hingegen in 90,8% der Gutachten benannt; nur in neun der vorliegenden Gutachten findet es keine Erwähnung. In 26 Gutachten wird es nur im Fazit erwähnt, ohne durch die Untersuchungsergebnisse begründet zu werden (26,5%). In einem Fall wird es außerhalb des Fazits erwähnt (1,0%). In 62 der Gutachten (63,3%) wird begründet, warum beim untersuchten Kind ein „erhebliches subjektives Störungsbewusstsein“ vorliegt, wie beispielsweise in folgenden Ausführungen⁴ ersichtlich wird:

- ➔ [...] XX in seinem Sprachverhalten massiv beeinträchtigt ist und bereits ein Störungsbewusstsein entwickelt hat, welches er vor allem mit der Vermeidungsstrategie zeigt.
- ➔ Er zeigt sich schnell frustriert, wenn andere Kinder ihn nicht verstehen und sich abwenden. Das deutet auf ein bereits bestehendes Störungsbewusstsein hin.
- ➔ In sprachlich herausfordernden Situationen lässt der Junge zudem ein stark ausgeprägtes Störungsbewusstsein erkennen, indem er fast durchgehend Sprachvermeidungs- bzw. Rückzugstendenzen zeigt sowie verwaschen monoton und sehr leise artikuliert.
- ➔ Bei Nachfragen verstummt er und schaut nervös im Raum umher oder zur Übersetzerin. Seinen Reaktionen zufolge ist anzunehmen, dass er ein ausgeprägtes Störungsbewusstsein bezüglich sprachlicher Anforderungen entwickelt hat.

Kriterium „Beeinträchtigung in der Kommunikation“

Das Kriterium der beeinträchtigten Kommunikation wird in 72 der vorliegenden Gutachten benannt (73,3%). In 46 Fällen geschieht dies lediglich als unbegründete Erwähnung im Fazit. In zwei Fällen wird es auch außerhalb des Fazits erwähnt. Tatsächlich benannt und begründet wird die Beeinträchtigung in der Kommunikation in 24 Fällen (24,5%). Dies wird in folgenden Beispielen deutlich:

- ➔ XX ist durch den Dysgrammatismus, seinen eingeschränkten expressiven und rezeptiven WS und sein mangelndes Sprachverständnis in seiner Kommunikationsfähigkeit mit anderen Menschen stark beeinträchtigt.
- ➔ Die Zusammenfassung und Gewichtung der Einzelbefunde sowie die Auswertung vorhandener Vorberichte zeigen eine SES, die XX' Kommunikationsverhalten im spontansprachlichen Bereich deutlich beeinträchtigt.
- ➔ Seine Kommunikation in der Klasse ist durch die Defizite auf den sprachlichen Ebenen beeinflusst.

Erstaunlicherweise enthalten fünf Gutachten (4,8%) auch deutlich expliziert die Aussage, dass keine Beeinträchtigungen der Kommunikation vorlagen:

- ➔ XX wirkt insgesamt kommunikationsfreudig.
- ➔ XX zeigt gegenüber den unbekanntem Testleiterinnen keine Sprechhemmung. Er erzählt gerne und viel.
- ➔ Er zeigt Gesprächsbereitschaft und hält sich an die Modalitäten des Sprecherwechsels und des Inhaltsbezugs.
- ➔ Trotz ihrer sprachlichen Probleme, hat XX viel Freude an der Sprache und Kommunikation.
- ➔ XX ist in ungezwungenen Situationen gesprächsbereit und offen, zeigt angemessenen Einsatz nonverbaler Kommunikationsmittel und ist kontaktfreudig, aufgeschlossen ggü. anderen Kindern.

Ein weiteres Beispiel hierzu zeigt die mangelnde Trennschärfe der AO-SF-Kriterien „Kommunikationsbeeinträchtigungen“ und „Störungsbewusstsein“:

- ➔ Während der Überprüfung und auch in der Beobachtungsphase innerhalb der XX-Gruppe zeigt sich XX sehr sprechfreudig. Mit adäquater Intonation und Gestik drückt er seine Begeisterung, sein Entsetzen oder auch Ablehnung aus. Bereitwillig tritt er mit den Erzieherinnen und auch mir immer wieder verbal in Kontakt und berichtet, was er gerne machen möchte. Wird er aufgrund seiner Aussprache einmal nicht verstanden und gebeten, das Gesagte zu wiederholen, so zeigt er sich hierzu immer wieder bereit und wirkt eher leicht genervt ob der Tatsache, dass er die Dinge noch einmal sagen muss. Eher moduliert er dann seine Stimmlautstärke und spricht die Wörter lauter aus. **Ein Störungsbewusstsein scheint sich bei ihm bisher noch nicht gefestigt zu haben. Reagieren Kinder seiner Gruppe nicht auf das von ihm Gesagte, so wiederholt er es einfach oder scheint hinzunehmen, dass er keine Reaktion erhält.**

Kriterium „nicht durch außerschulische Maßnahmen zu beheben“

Außerschulische Maßnahmen müssen nach § 4 (3) der AO-SF ergriffen worden sein und als nicht ausreichend befunden werden, bevor ein BSU mit Schwerpunkt Sprache festgestellt werden darf.

In 31 der vorliegenden Gutachten finden sich keine Berichte zu außerschulischen Maßnahmen (31,6%). Dennoch wurde ein BSU festgestellt. In 26 der restlichen Fälle wird das Kriterium im Fazit erwähnt (26,5%). Warum die vorliegenden Beeinträchtigungen nicht durch außerschulische Maß-

4 Die im vorliegenden Gutachten präsentierten wörtlich übernommenen Freitextzitate werden absichtlich keiner sprachlichen oder orthographischen Korrektur unterzogen.

nahmen allein behebbar erscheinen, wird lediglich in acht Gutachten (8,2%) berichtet, wie nachfolgend an Beispielen belegt:

- Aufgrund der Vielzahl der bedingten Faktoren sowie der Tatsache, dass außerschulisch bereits Logopädie, Heilpädagogik und Ergotherapie installiert worden sind und diese weiterlaufen sollen, kann festgehalten werden, dass Sprachprobleme nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen behoben werden können.
- Die Förderziele und abgeleiteten Fördermaßnahmen erfordern personelle, zeitliche, räumliche und sächliche Rahmenbedingungen, die zum jetzigen Zeitpunkt auch durch eine sonderpädagogische ambulante Förderung im Unterricht der GS nicht erfolgreich umgesetzt werden können.
- Die notwendigen Fördermaßnahmen sind in ihrer Summe so umfangreich und speziell, dass sie nicht erfolgreich im Unterricht der Regelschule oder mit sonderpädagogischer Unterstützung im Gemeinsamen Lernen geleistet werden können.
- Aufgrund des festgestellten erhöhten Unterstützungsbedarfs benötigt XX eine kontinuierliche, umfangreiche und individuelle sprachliche Förderung, die über das Maß einer ambulanten Therapie hinausgeht.

Abbildung 3: Beispielhafte zusammenfassende Begründung für einen festgestellten BSU mit Schwerpunkt Sprache entlang der AO-SF-Kriterien nach § 4 (3).

Gebrauch der Sprache ist nachhaltig gestört.
Alle sprachlichen Ebenen gemäß Kmk-Empfehlungen sind bei [REDACTED] beeinträchtigt (siehe Abbildung 5).
Zusammenfassend ist der Gebrauch der Sprache bei [REDACTED] nachhaltig gestört.
Erhebliches, subjektives Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation.
[REDACTED] gerät häufig mit anderen Kindern aneinander und löst Konflikte dann körperlich. Er versucht zu kommunizieren, kommt dann aber schnell an seine Grenzen. Er teilt sich zwar gerne mit, wenn er nicht verstanden wird, wird er allerdings schnell frustriert. Wenn er Aufgaben nicht verstanden hat, ist er schnell frustriert und beendet diese dann.
Zusammenfassend zeigt [REDACTED] bereits Anzeichen eines subjektiven Störungsbewusstseins sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation.
Kann nicht allein durch außerschulische Maßnahmen behoben werden.
Aufgrund der Vielzahl der bedingenden Faktoren sowie der Tatsache, dass außerschulisch bereits Logopädie, Heilpädagogik und Ergotherapie installiert worden sind und diese weiterlaufen sollen kann festgehalten werden:
Zusammenfassend können [REDACTED] Sprachprobleme nicht alleine durch außerschulische Maßnahmen behoben werden.

Tabelle 10: Zusammenfassung zu expliziten Bezügen auf die AO-SF-Kriterien in den Gutachten.

1. Sprachgebrauch nachhaltig gestört				
	Nicht benannt	Nur im Fazit	Auch außerhalb des Fazits benannt	Benannt und begründet
RB Arnberg	1	15	0	2
RB Detmold	15	6	0	0
RB Düsseldorf	1	15	1	2
RB Köln	8	12	0	0
RB Münster	4	15	0	1
Insgesamt	29/98	63/98	1/98	5/98
%-Anteil	29,6 %	64,3 %	1,0 %	5,1 %
2. Erhebliches subjektives Störungsbewusstsein				
	Nicht benannt	Nur im Fazit	Auch außerhalb des Fazits benannt	Benannt und begründet
RB Arnberg	0	4	0	14
RB Detmold	3	5	1	12
RB Düsseldorf	1	4	0	14
RB Köln	4	8	0	8
RB Münster	1	5	0	14
Insgesamt	9/98	26/98	1/98	62/98
%-Anteil	9,2 %	26,5 %	1,0 %	63,2 %
3. Kommunikative Beeinträchtigung				
	Nicht benannt	Nur im Fazit	Auch außerhalb des Fazits benannt	Benannt und begründet
RB Arnberg	1	10	0	7
RB Detmold	13	3	1	4
RB Düsseldorf	1	12	1	5
RB Köln	6	11	0	3
RB Münster	5	10	0	5
Insgesamt	26/98	46/98	2/98	24/98
%-Anteil	26,5 %	46,9 %	2,0 %	24,5 %
4. Außerschulische Maßnahmen				
	Nicht benannt	Nur im Fazit	Auch außerhalb des Fazits benannt	Benannt und begründet
RB Arnberg	2	9	1	6
RB Detmold	12	7	0	2
RB Düsseldorf	3	16	0	0
RB Köln	8	12	0	0
RB Münster	6	14	0	0
Insgesamt	31/98	58/98	1/98	8/98
%-Anteil	31,6 %	59,2 %	1,0 %	8,2 %

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Umgang mit den AO-SF-Vorgaben und den darin enthaltenen vier Kriterien von Gutachten zu Gutachten stark variiert. Während manche Gutachtende sich nicht explizit auf die Kriterien beziehen, entwerfen andere Tabellen, aus denen die Begründung für den Förderschwerpunkt Sprache entlang der Kriterien aufgestellt und sichtbar wird (s. beispielhaft die anonymisierte Abb. 3).

Darüber hinaus sind Regierungsbezirk-Spezifika zu erkennen: In Detmold beispielsweise wird insgesamt am wenigsten Bezug auf die Kriterien genommen, wie aus Tabelle 10 ersichtlich wird.

Summiert man alle Gutachten auf, so werden die Kriterien der nachhaltigen Störung und der außerschulischen Maßnahmen mit 5,1% bzw. 8,2% der Gutachten insgesamt am seltensten benannt und begründet. Das Störungsbewusstsein wird am häufigsten expliziert und begründet (in 64,2% der Gutachten), wobei auf die Formulierung „erheblich“ in den seltensten Fällen eingegangen bzw. diese überhaupt genannt wird.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Kriterien der Vorgaben in der AO-SF, um einen BSU festzustellen und diesen

im Schwerpunkt Sprache zu verorten, in nicht ausreichender Weise in den Gutachten Berücksichtigung finden. Bei vier Kriterien, die pro Gutachten hätten expliziert zur Begründung herangezogen werden sollen, in 98 untersuchten Gutachten, wären 392 kriteriale Begründungen zu erwarten gewesen. In 95 Fällen (24,2%) wird dieser Forderung nicht nachgekommen. In den meisten Gutachten schwingen die Begründungen im Subtext mit, können allenfalls „zwischen den Zeilen“ erahnt werden. In 132 Fällen (31,4%) werden Kriterien lediglich im Fazit zusammenfassend aufgegriffen, was an sich ein sinnvolles Vorgehen darstellen würde, wenn die Kriterien an dieser Stelle nicht nur als inhaltsleere Worthülse aufgeschrieben, sondern auch motiviert, begründet und mit den Erkenntnissen aus der Diagnostik, dem Elterngespräch und den Beobachtungen gefüllt würden. Solche Begründungen lassen sich lediglich in 99 Fällen (25,3%) finden. Dieser Befund, der in den analysierten Gutachten deutlich wird, wird in den Gesprächsrunden mit den Lehrkräften und Schulleitungen auch subjektiv deutlich unterstrichen und mit der Abstraktheit der in den Kriterien der AO-SF verwendeten Begrifflichkeiten begründet (s. Kap. 4 und 5).

4. Gruppendiskussionen und Interviews zur aktuellen Gutachtenpraxis in NRW

Zur Erhebung des Status quo im Umgang mit der AO-SF wurden insgesamt vier Gruppendiskussionen bzw. Interviews mit Akteurinnen und Akteuren aus der sonderpädagogischen Praxis geführt. Dazu wurde im März 2023 mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung (N = 54), die an einer Förderschule für den Förderschwerpunkt Sprache unterrichten, im Rahmen eines pädagogischen Tags diskutiert. Darüber hinaus wurden im Juni 2023 Elternvertreterinnen und -vertreter und Schulleitungen von Förderschulen für den Förderschwerpunkt Sprache aus NRW (N = 4) sowie im August 2023 eine Expertin für ein im Förderschwerpunkt Sprache selteneres Störungsbild, den selektiven Mutismus, und im September 2023 Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung aus dem Gemeinsamen Lernen (N = 2) in separaten Interviews und Gesprächsrunden per Videokonferenz befragt. Insgesamt beruhen die folgenden Einschätzungen demnach auf

Gesprächen mit 61 Akteurinnen und Akteuren aus dem sonderpädagogischen Feld des Schwerpunkts Sprache.

Folgende Punkte bildeten jeweils gewichtet den Leitfaden der Gespräche:

- ➔ § 4 (3), § 19 sowie § 20 der AO-SF (mit Schwerpunkt auf der Abgrenzung von Mehrsprachigkeit und nachhaltiger Störung)
- ➔ Qualität der Ausbildung von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung
- ➔ Informelle oder standardisierte Diagnostik
- ➔ Qualität der inklusiven Förderung im Gemeinsamen Lernen und Idee eines gestuften Unterstützungsbedarfs
- ➔ Mögliche Gründe für steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit BSU
- ➔ Umgang mit selteneren Störungsbildern

Die Ergebnisse wurden im September 2023 zusammengefasst und mit einem Expertenbeirat, bestehend aus Wissenschaftlerinnen und Praktikerinnen (N = 4), diskutiert. In der nachfolgenden Ergebnispräsentation werden die Punkte inhaltlich nach dem Leitfaden gegliedert. Es fließen Inhalte aus allen Gesprächen und Diskussionsrunden mit ein, wobei kritisch angemerkt werden muss, dass Akteurinnen und Akteure aus dem Gemeinsamen Lernen weniger vertreten waren als solche aus Förderschulen. Schwerpunktmäßig wird daher berichtet, was allen Gesprächen gemeinsam entnommen werden konnte. An wenigen Stellen kommen Kritikpunkte aus der Förderschulperspektive zur Geltung, die so nicht aus dem Gemeinsamen Lernen artikuliert worden sind.

4.1 AO-SF § 4 (3), § 19 und § 20

Zu § 4 (3) der AO-SF wurde in den unterschiedlichen Gesprächsrunden vor allem deutlich, dass die Begrifflichkeiten der Kriterien zur Feststellung eines BSU im Hinblick auf den Förderschwerpunkt Sprache zu schwammig und unkonkret formuliert sind. Es fehle an einer fachlichen Formulierung, die operationalisierbar sei. Es wird außerdem dahingehend Kritik geäußert, dass die vier Bedingungen (nachhaltig gestörter Sprachgebrauch, kommunikative Beeinträchtigung, fehlende Effektivität außerschulischer Maßnahmen sowie vorhandenes Störungsbewusstsein) nicht fakultativ, sondern kumulativ zu verstehen sind, sodass alle vier Kriterien erfüllt sein *müssen*, bevor ein BSU festgestellt werden *darf*. Dies stehe im Kontrast zu anderen Förderschwerpunkten, in deren Kriterien die Formulierungen eine offenere Interpretation zuließen in dem Sinne, dass nicht zwingend alle Kriterien erfüllt sein müssten, sondern optional auch nur eins der gelisteten. Hier herrsche somit ein Ungleichgewicht innerhalb der AO-SF zwischen den Förderschwerpunkten. Als Forderung ließe sich ableiten, dass das separate Vorliegen eines der vier Kriterien ausreichend wäre, um einen BSU im Bereich Sprache zu attestieren. Hier wurde allerdings einschränkend hinzugefügt, dass zwei Kriterien auf ihre Aktualität hin überprüft und eventuell aus den Vorgaben in der AO-SF zu streichen wären: das aufgebaute Störungsbewusstsein und die vorangegangenen außerschulischen Maßnahmen. Das Störungsbewusstsein, das bei den Kindern zwingend ausgeprägt sein muss, um einen BSU attestieren zu können, wäre per se nicht wünschenswert und ließe sich nicht konkret operationalisieren, sondern lediglich aus bestimmten (sprachlichen) Handlungen der Kinder und Jugendlichen ableiten (hierzu seien unterstützend an dieser Stelle Zitate zu Vermutungen aus den vorliegenden Gutachten ergänzt: „Durch das Verhalten von XX wird ein Störungsbewusstsein vermutet“ oder „Dies lässt vermuten, dass ein Stö-

rungsbewusstsein bereits vorliegt“). Die Wahrnehmung der Diskussionsrunden deckt sich demnach mit den in den Gutachten gefundenen Schwierigkeiten, ein Störungsbewusstsein „belegen“ zu können. Vielmehr würden Hypothesen darüber aufgestellt bzw. ein Störungsbewusstsein konstruiert, damit dieser Punkt aus den AO-SF-Vorgaben abgedeckt sei. Mehrfach wird in den Gesprächsrunden bestätigt, dass bei dem Punkt des Störungsbewusstseins in der eigenen Gutachtenerstellung „gelogen“ wurde, um ein Störungsbewusstsein, das nicht eindeutig feststellbar war, zu bestätigen, damit der gesamte Prozess nicht daran scheiterte. Der Kritikpunkt wird generell wie folgt formuliert: Man könne auf ein Störungsbewusstsein schließen, jedoch gäbe es keine klare Definition, was ein Störungsbewusstsein eigentlich ist. Die Frage, die sich daran anschließt, wäre, warum bei einer solchen Begriffsunklarheit ein wie auch immer definiertes Störungsbewusstsein als obligatorisch vorausgesetzt wird. Weiterhin wird moniert, dass eine SES nicht auf einem vorhandenen Störungsbewusstsein basiert, sondern sich dieses durch das Vorhandensein einer SES entwickeln *kann*. Ob ein Bewusstsein für die Störung vorliegt oder nicht, wäre demnach als sekundär einzustufen. Darüber hinaus entwickelt sich ein Störungsbewusstsein vor allem mit zunehmendem Alter und kann/muss/sollte in jungen Jahren noch gar nicht unbedingt ausgebildet sein. Für jüngere Kinder (im Vorschulalter) wäre es womöglich sogar vorteilhaft, noch kein Bewusstsein für die Störung entwickelt zu haben. Das Vorliegen eines Bewusstseins für die eigene Sprachstörung sollte daher nicht als Voraussetzung für einen BSU gehandelt werden. Als alternative Formulierung zu § 4(3) wird in einer Gesprächsrunde vorgeschlagen, den BSU im Bereich Sprache über sprachliche Auffälligkeiten auf den einzelnen sprachlichen Ebenen zu vergeben, wobei vorrangig biographische Kriterien zu berücksichtigen wären.

Weiter wären die „außerschulischen Maßnahmen“, welche als obligatorisch zu erfüllendes Kriterium in § 4(3) enthalten sind, zu hinterfragen. Es käme im praktischen Alltag häufiger vor als von außen vermutet, dass manche Eltern die SES ihrer Kinder nicht anerkennen können/wollen. Hier sei fraglich, ob sie ihren Kindern vor der Feststellung bereits Logopädie/Sprachtherapie ermöglicht hätten. Hinzu kommt der akute Fachkräftemangel, der auch im sprachtherapeutischen Bereich herrscht, sodass es ebenso sein kann, dass vorschulisch bzw. bis zur Feststellung eines BSU im Bereich Sprache keine außerschulische Maßnahme in Anspruch genommen werden konnte, obwohl es Elternwille gewesen wäre und von der Kinder- und Jugendärztin bzw. vom Kinder- und Jugendarzt eine SES bereits vermutet worden wäre. Die Notwendigkeit und die Aktualität dieses Aspekts als AO-SF-Kriterium sei demnach zu hinterfragen. Als Vorschlag hierzu wurde diskutiert, ob das Störungsbewusstsein als Kriterium entfallen könnte sowie die außerschulischen Maßnahmen als nicht zwingendes Kriterium angesehen werden könnten.

Zu § 19 der AO-SF, welcher die sonderpädagogische Unterstützung in der Sekundarstufe II thematisiert, wurde darüber hinaus in einer Diskussion moniert, dass andere Schwerpunkte Berücksichtigung finden würden, der Schwerpunkt Sprache hingegen nicht. Dies sei eine weitere Ungleichbehandlung der Förderschwerpunkte und gehöre kritisch hinterfragt und überdacht.

Zu § 20 der AO-SF, der den Umgang mit anderen Familiensprachen als dem Deutschen regelt, wurde in allen Gesprächen äußerst kontrovers diskutiert. Gemeinsam war allen Gesprächen, dass eine Verwässerung von pädagogischer und sonderpädagogischer Sprachförderung in jedem Fall zu verhindern sei. Eine Migrationsgeschichte lege noch keine SES nahe und dürfe nicht mit einer solchen Störung verwechselt werden. Allerdings sehen alle Beteiligten die großen Herausforderungen in der Abgrenzung von mehrsprachigkeitsbedingten Auffälligkeiten im Deutschen und einer umfänglichen Störung der Sprachentwicklung. Im März 2023 wurde das Fachgebiet Sprache & Kommunikation der TU Dortmund bezüglich einer Fortbildung von einer Förderschule mit Schwerpunkt Sprache in NRW angefragt. Dringender Fortbildungsbedarf bestünde hinsichtlich des Themas „Abgrenzung von Deutsch als Zweitsprache und dem Förderschwerpunkt Sprache“. Diese eigene Erkenntnis, dass es in der Praxis eine sehr große Herausforderung darstellt, zwischen typischen mehrsprachigen Erwerbsverläufen und einer tatsächlich vorliegenden nachhaltigen Störung der Sprache zu unterscheiden, spricht für sich genommen bereits dafür, dass dieser Thematik nicht nur vereinzelt an einer Schule, sondern flächendeckend mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Weitere Fortbildungsbedarfe, die an das Fachgebiet Sprache & Kommunikation, welches maßgeblich die Ausbildung der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Sprache verantwortet, herangetragen wurden, beziehen sich ebenso auf die AO-SF-Gutachtenpraxis und kommen auch von Förderschulen mit anderen Förderschwerpunkten. Diese stehen ebenso vor der Herausforderung, eine nachhaltige Störung der Sprache bei Kindern und Jugendlichen feststellen zu müssen. Diese Herausforderung wird potenziert durch den Umstand, dass die dort praktizierenden Lehrkräfte keine Ausbildung im Bereich Sprache genossen haben. Sie müssen demnach **fachfremd** einen BSU im Schwerpunkt Sprache feststellen.

Vor allem während des pädagogischen Tags, aber auch in den anderen Gesprächsrunden wurde festgehalten, dass viele mehrsprachige Kinder und Jugendliche sprachförderbedürftig seien und in den Regelgrundschulen nicht ausreichend Fördermöglichkeiten erhielten. Das System verwässere in Bezug auf pädagogischen versus sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf und Kinder und Jugendliche, die in ungünstigen sozialen Bedingungen und mit wenig Sprachanregung im Alltag aufwachsen, ebenso die Unter-

stützung durch für Sprachförderung ausgebildete sonderpädagogische Lehrkräfte, wie sie „nachhaltig sprachgestörte Kinder und Jugendliche“ bräuchten. Als Konsequenz aus diesem Umstand sei vorschulische Sprachförderung dringend auszubauen und präventiv anzubieten, um einer wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Sprachförderbedarfen entgegenzuwirken. Zur Diskussion stand, ob die sonderpädagogische Unterstützung für alle Kinder und Jugendlichen mit sprachförderlichen Bedarfen (s. Begriffsdefinitionen in Kap. 2.2.1) geöffnet werden sollte, was wiederum einen enormen Anstieg an Kindern und Jugendlichen mit festgestelltem BSU im Schwerpunkt Sprache zur Folge hätte. Als problematisch angesehen wurde der Umstand, dass bei Verschärfung der Trennung zwischen Störung und mehrsprachigkeitsbedingtem Sprachförderbedarf im Deutschen viele Kinder keine ausreichende Förderung erhalten würden, die diese allerdings dringend benötigen würden. Dafür würde es einer Reduzierung der Schulen mit Gemeinsamen Lernen bedürfen hin zu einzelnen Schulen, die nur punktuell, dafür aber mit geballter Expertise, für einzelne Schwerpunkte Gemeinsames Lernen anbieten. In diesen Schulen wäre die sonderpädagogische Expertise für sprachförderliches Handeln sinnvoll und käme allen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Sprachförderbedarfen zugute. In der aktuellen Situation wären deutlich zu viele Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung fachfremd eingesetzt, was weder den eigenen Ansprüchen genüge noch den entsprechenden Schülerinnen und Schülern die benötigte Unterstützung biete.

In der Diskussion wurde überdies deutlich, dass es in vielen Fällen von aktuell praktizierenden Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung als sinnvoll erachtet wird, auch für ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache, bei dem keine nachhaltige Störung, sondern eine Verzögerung des Deutscherwerbs festgestellt wird, einen BSU mit Schwerpunkt Sprache festzustellen, damit die Förderung in der Förderschule „im geschützten Raum“ mit dafür geschultem Personal stattfinden kann und das Kind nicht in der Regelgrundschule mit zu vollen Klassen (und evtl. überforderten Lehrkräften) „untergeht“. Diese Interpretation war vor allem von Förderschulseite zu vernehmen, wurde aber auch im Gespräch mit Vertreterinnen aus dem Gemeinsamen Lernen unterstrichen. Die Schieflage des aktuellen Schulsystems wurde hier mehr als deutlich adressiert: Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung fangen vorschulisch verpasste pädagogische Sprachförderung auf, indem sie zunehmend mehr Schülerinnen und Schüler mit pädagogischen Auffälligkeiten (vor allem Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache) beschulen und fördern (müssen), um diesen Kindern und Jugendlichen eine Chance im Bildungssystem zu geben.

Es tritt demnach eine deutliche Diskrepanz zwischen dem, was in der AO-SF, §20, festgehalten wird, und dem, was in der sonderpädagogischen Gutachtenpraxis realisiert wird, zu Tage.

Als mögliche Handlungsperspektiven wurden die folgenden Punkte in den unterschiedlichen Gesprächsrunden diskutiert:

- Verpflichtendes Kita-Vorschuljahr für alle Kinder.
- Mehr Personal in die Kitas, die regelmäßig verpflichtende DaZ-Sprachförderung anbieten (mehrfach pro Woche!), bzw. flächendeckende verpflichtende Weiterbildung in alltagsintegrierter Sprachförderung für elementarpädagogische Fachkräfte.
- Basale Kulturtechniken (Schneiden etc.) und grundlegende Vorläuferfähigkeiten für Schriftspracherwerb (phonologische Bewusstheit) müssen vorschulisch erworben oder zumindest ausreichend angebahnt werden.
- In Ballungsgebieten, in denen ein hoher Anteil mehrsprachiger Kinder mit wenig Deutschkenntnissen vorherrscht: Grundschulzeit auch in Regelschulen auf fünf Jahre ausdehnen (s. Beispiel der Nordmarktschule in Dortmund, die dies bereits seit Jahren für viele mehrsprachige Kinder ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf erfolgreich umsetzt).

Für diese systemischen Überlegungen wird an dieser Stelle jedoch auf das Teilprojekt 2 des wissenschaftlichen Prüfungsauftrags verwiesen. Als deutliche Quintessenz aus den im Schwerpunkt Sprache geführten Diskussionen kann hier festgehalten werden, dass es deutlich verstärkter **Prävention** bedarf, um das momentan durch **Intervention** stark belastete System vor weiterer Überforderung zu schützen. Langfristig wird die fehlende finanzielle Investition in präventive Maßnahmen (hier Sprachförderung im Kindergarten für alle Kinder) sich in überhöhten Ausgaben für die Intervention rächen (wie für Großbritannien bereits in einer *Cost benefit analysis* gezeigt, s. Langbecker et al., 2020), die vom Landesrechnungshof mit den steigenden Zahlen der Kinder und Jugendlichen mit BSU bereits indirekt moniert wurden.

Abschließend wurde zur Qualität der aktuellen sonderpädagogischen Diagnostik bei Mehrsprachigkeit in mehreren Gesprächssituationen deutlich, dass man sich in der Gutachtenpraxis auf gewohnte Abläufe verlässt (unter anderem Spielsituationen einzuschätzen oder reine Beobachtungen durchzuführen), anstatt standardisierte Diagnostikverfahren heranzuziehen, und sich auf die Vorgänger beruft, ohne zu reflektieren, welche Vorgehensweisen womöglich optimierbar wären, welche standardisierten Testverfahren inzwischen entwickelt wurden und welche aktuellen Empfehlungen zur Sprachentwicklungsdiagnostik vorliegen.

4.2 Qualität der Ausbildung von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung sowie Outsourcing der Diagnostikkompetenzen

Zur Qualität der Gutachten wurde von den beteiligten Lehrkräften (sowohl aus Förderschulen als auch aus dem Gemeinsamen Lernen) bestätigt, dass sehr gehäuft fachfremd Gutachten erstellt werden müssten. Hier lägen strukturelle Gründe vor. Somit kämen Kompetenzen bezüglich unterschiedlicher Schwerpunkte, die im Studium erworben wurden, den Berichten der Lehrkräfte zufolge in den seltensten Fällen zum Einsatz. Dadurch gehen wertvolle, einmal erworbene fachliche Kompetenzen im Laufe der Zeit verloren und müssten ggf. später erneut aufgebaut werden.

Es schloss sich instantan eine ressourcenschonende Idee an, wenige Lehrkräfte auf das Diagnostizieren zu spezialisieren bzw. sie darin fortzubilden, um die Qualität der Gutachtenverfahren zu erhöhen und Expertise zu bündeln. Somit wäre die Professionalisierung gestärkt und der Fehleinschätzungsrate entgegengewirkt. Das Problem, das neben der **fachfremden Gutachtenerstellung** genannt wurde, ist die **Menge der Gutachten**, worunter die Qualität der Begutachtung leiden würde. Ein Outsourcing der Diagnostikkompetenzen als Unterstützungsangebot für alle Orte, an denen die fachliche Expertise nicht vorhanden ist (in Form von Kompetenzzentren o. Ä.), wäre eine enorme Entlastung der überlasteten Lehrkräfte, die teilweise bis zu zehn Gutachten im Schuljahr verfassen. Mit einer solchen Einrichtung wäre auch der Problematik der **mangelnden Verfügbarkeit von Testmaterialien** entgegengewirkt, die im nächsten Unterkapitel adressiert wird.

4.3 Informelle oder standardisierte Diagnostik

Zum Punkt des Einsatzes standardisierter Diagnostik wurde in allen Gesprächsrunden kontrovers diskutiert, welche Vor- und Nachteile die jeweiligen Verfahren mit sich bringen. Standardisierten Verfahren wurde klar der Vorzug gegeben, wenn die jeweiligen durchführenden Personen noch nicht über längere Berufserfahrung verfügten, weil sie sich damit sicherer fühlten. Lehrkräfte mit mehr als zehn Dienstjahren waren gehäuft der Meinung, auch ohne standardisierte Testverfahren eine Sprachstörung diagnostizieren zu können („Das sieht man mit der Erfahrung

schnell auch im freien Spiel“). Dem gegenüber stehen die Aussagen derjenigen, die fachfremd im Förderschwerpunkt Sprache Gutachten verfassen müssen, d. h., die diesen Förderschwerpunkt nicht studiert haben. Sie waren froh über die standardisierten Vorgaben bei standardisierten Testverfahren zur Durchführung, Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Bei Erfahrungsberichten aus den Kreisen Herne und Mettmann wurde hingegen sehr deutlich, dass die strikte Vorgabe eines einzigen Testverfahrens durch das Schulamt (in diesem Fall jeweils der SET 5–10, Petermann, 2018) in vielen Fällen unglücklich sei. Dieses für den westlichen Kulturkreis entwickelte Verfahren sei für viele der zu untersuchenden Kinder und Jugendlichen nicht passend. Da eine Vielzahl an Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte mehrsprachig und interkulturell aufwachse, wären andere Verfahren zur Auswahl womöglich passender. Auch aus dem Intelligenztestbereich wurde berichtet, dass ein einzelnes Verfahren vorgeschrieben wird, das aber bei Kindern mit sprachlichen Beeinträchtigungen keine validen Aussagen und Interpretationen des Outcomes ermögliche, da es nicht sprachfrei wäre. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die fachliche Expertise derjenigen Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung angegriffen würde, wenn von externen Stellen unpassende Instrumente vorgeschrieben würden. Es wäre vielmehr wünschenswert, einen Pool an geeigneten Instrumenten als Vorgabe zu erhalten, der regelmäßig auf Qualität und Aktualität kontrolliert und angepasst würde, aus dem man in der Testsituation mit dem individuellen Kind aussuchen könnte, welche Testverfahren und welche Subtests Sinn ergäben. In diesem Zusammenhang wurde in allen Gesprächsrunden (mit Ausnahme der Elternvertretungen) das dringende Desiderat von besserer Ausstattung mit Testverfahren geäußert. Auch gut gedachte Diagnosebörsen (wie im Beispiel Mettmann), bei denen Testverfahren entliehen werden können, wären teils nicht gut ausgestattet und würden nur wenige Verfahren verleihen können. Die Schulen selbst (vor allem im Gemeinsamen Lernen) sind nicht mit ausreichend Testmaterialien ausgestattet, sodass das Material verwendet werden muss, das vorrätig ist, und nicht das gewählt werden kann, das zum Kind passen würde, um valide Aussagen zu dessen Sprachentwicklungsstand generieren zu können.

Dieser Missstand der Verfügbarkeit der Testmaterialien gehört dringend adressiert. In der Forschung unternommene Anstrengungen der letzten Jahr(zehnt)e können nicht in die Praxis gespielt werden, wo sie dringend gebraucht würden, wenn die Mittel dafür fehlen.

4.4 Mögliche Gründe für die steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit BSU

Aus den oben angeführten Diskussionsschwerpunkten lassen sich bereits viele mögliche Gründe für die steigende Zahl an Schülerinnen und Schülern mit BSU identifizieren. Auf die konkreten Nachfragen zu weiteren Gründen wurden darüber hinaus die folgenden adressiert:

Sonderpädagogischer Unterricht wird zunehmend qualitativ schwächer – sowohl im Gemeinsamen Lernen als auch an der Förderschule –, weil Ressourcen fehlen, weil Klassenstärken zunehmen und **kaum Zeit für tatsächliche sprachförderliche Maßnahmen** (schon gar nicht in Einzelsettings) bleibt. Daraus folgt, dass nicht nur die Zahl der neuen Anträge auf einen BSU zunimmt, sondern vor allem die vorhandenen festgestellten Bedarfe länger aufrechterhalten bleiben. Als Unterfütterung zu diesen Berichten aus der Praxis wurden drei Förderschulen mit Schwerpunkt Sprache in NRW angeschrieben und um aktuelle Schülerstatistiken der letzten zehn Jahre gebeten. **Die Zahlen zu den Rückschulungen sinken** tatsächlich, auch wenn uns lediglich exemplarisch die Zahlen aus zwei Förderschulen vorgelegt wurden. Als potentielle Gründe wurde in den Gesprächen dazu angeführt, dass kaum noch Möglichkeiten mehr zur Umschulung gegeben würden. Darüber hinaus gäbe es auch an Regelschulen keine freien Plätze mehr, sodass Rückschulungen auch im Grundschulbereich erschwert würden. Auch die Störungsbilder würden in den Jahren komplexer (es gibt zunehmend häufiger deutliche Entwicklungsverzögerungen in mehreren Bereichen, sodass Unterstützungsbedarf in mehreren Schwerpunkten pro Kind zu attestieren wäre; Mehrsprachigkeit wurde ebenso als gewichtiger Faktor genannt, der die Beurteilung in allen Bereichen erschwert).

Aus den Gesprächen mit Lehrkräften, welche im Gemeinsamen Lernen tätig sind, geht ein gegensätzliches Bild hervor: Nicht die steigenden Anzahlen sind ein Problem, sondern die vielen Kinder und Jugendlichen, die übersehen werden. Hier wird gehäuft beobachtet, dass aufgrund der **fehlenden fachlichen Expertise der fachfremd eingesetzten Lehrkräfte** für sonderpädagogische Förderung eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache übersehen würden.

4.5 Umgang mit selteneren Störungsbildern (Mutismus, Autismus-Spektrum-Störungen)

Während eine SES mit einer Prävalenz von 5 bis 8% zu den häufigsten Entwicklungsstörungen der Kindheit zählt, sind andere Störungsbilder wie der selektive Mutismus mit ca. 0,7% Prävalenz (Starke & Subellok, 2023; Bergman et al., 2002) oder Autismus-Spektrum-Störungen mit ca. 0,6% Prävalenz (Bishop, 2010) deutlich seltener. Im Rahmen einer Feststellung eines BSU bei nicht sprachentwicklungsgestörten Kindern und Jugendlichen, die dennoch in bestimmten Situationen und sozialen Kontexten nicht sprechen (selektiver Mutismus, Starke & Subellok, 2023), ist eine andere Vorgehensweise angeraten als die bisher größtenteils zur Diagnostik von SES besprochene. Selektiver Mutismus ist laut ICD-11 Teil der „Angst- und furchtbezogenen Störungen“ (s. auch Starke & Subellok, 2023) und

„ist durch eine anhaltende Selektivität beim Sprechen gekennzeichnet, so dass ein Kind in bestimmten sozialen Situationen, typischerweise zu Hause, eine **angemessene Sprachkompetenz** zeigt, in anderen Situationen, typischerweise in der Schule, aber konsequent nicht spricht. Die Störung hält mindestens einen Monat lang an, ist nicht auf den ersten Schulmonat beschränkt und ist so schwerwiegend, dass sie die schulischen Leistungen oder die **soziale Kommunikation beeinträchtigt**. Die Sprachstörung ist nicht darauf zurückzuführen, dass das Kind die in der sozialen Situation erforderliche Sprache nicht kennt oder nicht beherrscht (z. B. weil in der Schule eine andere Sprache gesprochen wird als zu Hause).“

(Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte, 2022)

Dabei scheinen mehrsprachige Kinder und Jugendliche vergleichsweise häufiger von selektivem Mutismus betroffen als monolinguale Kinder und Jugendliche (Starke, 2018). Warum dies der Fall ist, bleibt bisher unklar. Starke (2018, S. 73) vermutet, dass das Schweigen „eine Lösungsstrategie für eine für das mehrsprachige Kind massiv stressauslösende Situation“ darstellen könnte, und empfiehlt für die Diagnostik, zwei Punkte zu beachten: Zum einen stehe ein großes Ausmaß an Ängstlichkeit eher in Zusammenhang mit einem selektiven Mutismus. Zum anderen ist die Erfassung der rezeptiven Sprachkompetenzen in diesen Fällen essentiell (Starke, 2018). Elternberatung spiele bei diesem Störungsbild eine besonders wichtige Rolle. Über diese aus der Literatur bezogenen Hinweise zur Diagnostik wurde ein Expertinneninterview mit einer Mutismusforscherin geführt, um sie zum Zusammen-

hang zwischen Mutismus und dem Vorliegen eines BSU mit Schwerpunkt Sprache zu befragen. Wichtigster Hinweis war hierbei, dass vor einem Antrag auf die Feststellung eines BSU abgewogen werden müsse, welche Veränderungen in der nächsten Zeit möglicherweise anstehen (Übergang von der Kita zur Grundschule oder Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule). Den Kindern und Jugendlichen sollte die Möglichkeit gegeben werden, eine Transition als Chance für sich selbst wahrzunehmen, um in neuen Kontexten möglicherweise aufgrund der fehlenden Erwartungshaltung des neuen Umfelds als sprechend und nicht als schweigend aufzutreten. Hier könnte eine frühzeitige Einleitung einer Begutachtung zur Feststellung eines BSU im Schwerpunkt Sprache möglicherweise hinderlich sein. Wichtig ist bei schweigenden Kindern und Jugendlichen, das Umfeld zu analysieren. Dafür gibt es Screeningverfahren (wie die FSSM [Frankfurter Skala zur Erfassung des Selektiven Mutismus, Gensthaler et al., 2020] für unterschiedliche Altersstufen und die DortMuS [Dortmunder Mutismus Screenings, Starke & Subellok]), die 2023 für **Eltern**, 2018 für die **Kita** und 2016 für die **Schule** entwickelt wurden. Diese Screenings sollten in AO-SF-Verfahren bei Verdacht auf selektiven Mutismus mit den jeweiligen Bezugsgruppen (Eltern, Erzieherinnen und Erziehern oder Lehrkräften) durchgeführt werden.

Zusätzlich zum Mutismus, bei dessen Feststellung in den Diskussionsrunden Unsicherheiten auftraten, wurde vermehrt das Störungsbild der Autismus-Spektrum-Störung genannt. Diese Diagnose würde deutlich häufiger als noch vor einigen Jahren im Förderschwerpunkt Sprache vertreten sein, was einerseits mit den eingeschränkten kommunikativen Fähigkeiten zu begründen wäre, die mit einem solchen Störungsbild einhergehen könnten, andererseits aber auch mit dem Feststellungszeitpunkt. Da ein BSU mit Schwerpunkt Sprache (beispielsweise gegenüber dem Schwerpunkt Lernen) bereits vorschulisch und somit früher festgestellt werden kann und darf als andere Schwerpunkte, wäre der Schwerpunkt Sprache gehäuft „die erste Wahl“, um diese Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Da Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung allerdings nicht spezifisch für den Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störung ausgebildet werden, bestünde hier eine zunehmende Herausforderung für die Lehrkräfte mit Schwerpunkt Sprache. Dies könnte eine weitere Variable im Begründungsgeflecht der steigenden Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit BSU darstellen. Um dieser Herausforderung für das sonderpädagogische Feld zu begegnen, wurde diskutiert, ob die Einführung eines eigenen Schwerpunkts „Autismus-Spektrum-Störungen“ sinnvoll wäre. Andere Bundesländer wie Berlin und Hamburg, in denen es einen solchen Förderschwerpunkt mit eigenem Schwerpunkt im Studium gibt, könnten hier als Beispiel fungieren. Momentan können autistische Kinder und Jugendliche in NRW sowohl eine

Regelschule besuchen als auch eine Förderschule mit dem Schwerpunkt ihres vorrangigen Unterstützungsbedarfs. In einer Antwort der Landesregierung NRW aus dem Jahr 2020 auf die Frage „Autismus: Regelschule vs. Förderschule?“ heißt es dazu, dass Autismus-Spektrum-Störungen laut §42 der AO-SF keinen eigenständigen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (sic!) begründen, weil man der enormen Heterogenität der Zielgruppe mit einer einheitlichen Beschreibung eines eigenen sonderpädagogi-

schen Förderschwerpunkts nicht gerecht werden könne (Antwort des Landtags Nordrhein-Westfalen auf die Kleine Anfrage 3440, 2020).

Eine Teilantwort auf die Frage nach der steigenden Zahl an Schülerinnen und Schülern mit BSU könnte daher auf den Umstand zurückgehen, dass allgemein Diagnosen wie die der Autismus-Spektrum-Störung in den letzten Jahren häufiger gestellt werden (Sinzig, 2015).

5. Online-Umfragen zur aktuellen Gutachtenpraxis

5.1 Online-Umfrage mit Eltern betroffener Schülerinnen und Schüler mit BSU im Schwerpunkt Sprache

5.1.1 Methodik der Elternumfrage

Im Rahmen des wissenschaftlichen Prüfauftrags wurde auch die Perspektive der Eltern und Erziehungsberechtigten berücksichtigt. Diese wurde anhand einer Online-Umfrage über das Programm LimeSurvey über die TU Dortmund erhoben. Insgesamt umfasste die Umfrage 28 Fragen und wies eine Bearbeitungszeit von etwa zehn Minuten auf. Davon hatten 18 Fragen vorgegebene Antwortoptionen, während die restlichen zehn im offenen Fragenformat gestellt wurden. Die Umfrage wurde in die Oberkategorien „A: Hintergrundfragen“, „B: Gutachter*innen-Team“, „C: Das Verfahren“ und „D: Ursachen und Optimierung“ unterteilt.

Die Streuung des Links gelang über Elternverbände und Schulleitungen. Die Umfrage war insgesamt sechs Wochen freigeschaltet (vom 02.06.2023 bis zum 14.07.2023). In diesem Zeitraum nahmen 49 Personen an der Umfrage teil, davon waren 25 Teilnahmen vollständig, während die restlichen 24 lediglich teilweise ausgefüllt wurden. Die nachfolgend aufgeführten Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf die 25 vollständig ausgefüllten Umfragen. Die Erhebung

erfolgte anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf die Teilnehmenden möglich waren.

5.1.2 Stichprobe

Aus dem Fragenkomplex „A: Hintergrundfragen“ lässt sich die nachfolgende Stichprobenbeschreibung ableiten. Die Kinder und Jugendlichen, deren Eltern befragt wurden, waren zu 64,0 % männlich (16/25), zu 92,0 % einsprachig (2/25) und hatten zu 96,0 % einen deutschen Kindergarten besucht (24/25). Zur Frage, wann das Gutachten des Kindes erstellt wurde, zeigt Abbildung 4 die Antworthäufigkeiten.

Die Streuung der Verfahren über NRW verteilte sich wie folgt: Jeweils 8,0 % aus dem Regierungsbezirk Arnsberg (2/25), dem Regierungsbezirk Detmold (2/25) und dem Regierungsbezirk Köln (2/25), 64,0 % aus dem Regierungsbezirk Münster (16/25) sowie 4,0 % aus dem Regierungsbezirk Düsseldorf (1/25). Zweimal wurde „Sonstiges“ angegeben und im Freitext mit „ich weiß nicht“ begründet.

Auf die Frage, ob das Kind vor dem AO-SF-Verfahren bereits außerschulische Förderung (wie z. B. Logopädie oder sprachheilpädagogische Frühförderung) erhalten habe, antworteten 92,0 % der Eltern mit Ja (23/25). Die Verteilung der Angaben zur Dauer der außerschulischen Maßnahmen ist Abbildung 5 zu entnehmen.

Abbildung 4: Antworthäufigkeiten zu Frage A1: „Wann wurde das AO-SF-Verfahren Ihres Kindes durchgeführt?“

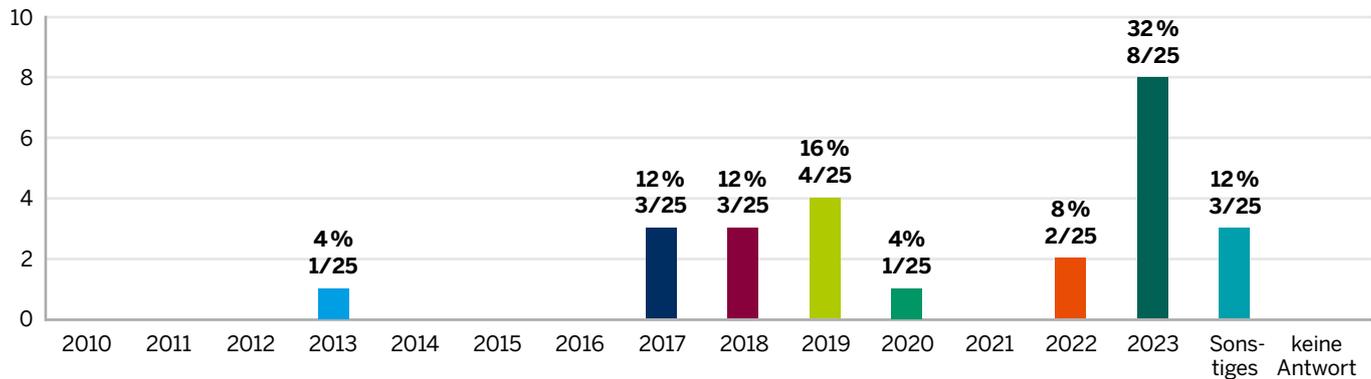
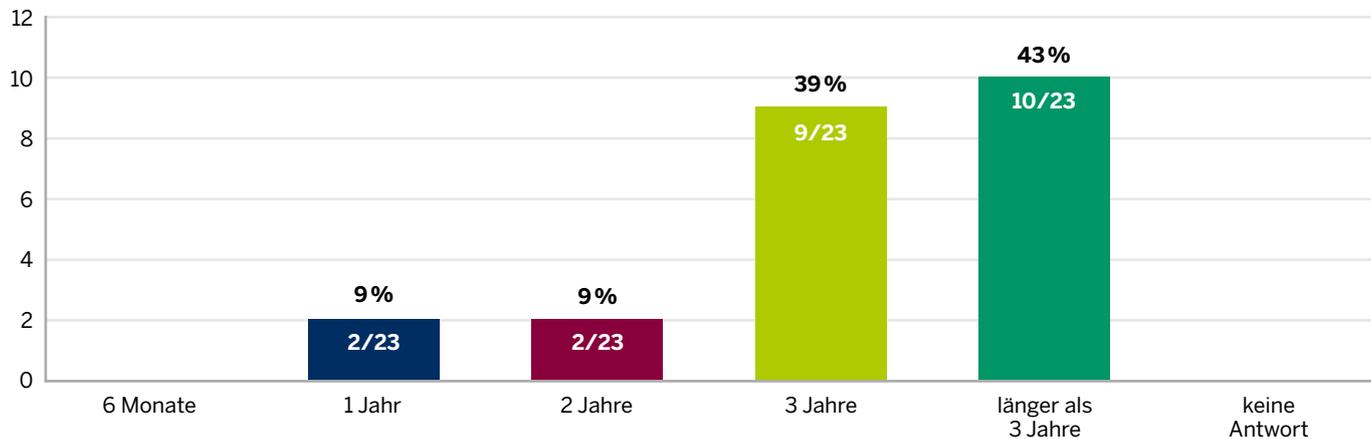


Abbildung 5: Antworthäufigkeiten zu Frage A10: „Dauer der durchgeführten außerschulischen Maßnahmen“.



5.1.3 Ergebnisse der Elternumfrage

Die befragten Eltern gaben zusätzlich zu Hintergrundinformationen zu den Kindern im **Fragenkomplex A** zu 92,0 % an, dass die Pandemie das Verfahren des Kindes nicht beeinflusst habe (23/25), was zu den Angaben der Abbildung 4 passt, in der die Hauptpandemiejahre 2020–2022 wenig vertreten sind. Zur offenen Frage, welchen Einfluss die Pandemie auf das Verfahren der Kinder hatte, gaben zwei Bezugspersonen die folgenden Antworten⁵:

- ➔ *Verzögerung und Warten auf welche Schule unser Sohn kommt. Alle anderen Kinder aus der Kita wussten schon, zu welcher Schule sie gehen.*
- ➔ *Ständig mussten Termine verschoben werden und es dauerte lang, bis wir zu einem Ergebnis kamen.*

Es wurden demnach Verzögerungen im zeitlichen Ablauf angeführt. Inhaltliche Abweichungen wie ausgefallene Untersuchungen oder dergleichen wurden nicht genannt.

B: Fragen zum Themenkomplex „Gutachter*innen-Team“

Auf die Frage B1, ob sich die Eltern in ihren Wünschen, Äußerungen und Fragen wahrgenommen gefühlt haben, antwortete der Großteil der Teilnehmenden mit Ja (92,0 %; 23/25). Als Freitextantworten wurden die folgenden beiden Punkte genannt:

- ➔ *Frau XX war offen für Fragen, ihre Aussagen klar und deutlich, sodass es unproblematisch ablief.*
- ➔ *Meine Bitten wurden zur Kenntnis genommen und umgesetzt.*

⁵ Die im vorliegenden Gutachten präsentierten wörtlich übernommenen Freitextzitate werden absichtlich keiner sprachlichen oder orthographischen Korrektur unterzogen.

Auf die Frage B2 „Haben Sie sich während der verschiedenen Phasen des Verfahrens (Antragstellung, Durchführung, Feststellung) gut begleitet gefühlt?“ antwortete ebenfalls der Großteil der Befragten mit Ja (88,0 %; 22/25). Als Freitextantworten wurden die folgenden gegeben:

- ➔ 2020 ja, 2021 nein, selbe Regelschule, jedoch anderer Ansprechpartner.
- ➔ Es geht so, durch die Pandemie war es schon sehr anstrengend. Und sehr zeitaufwendig.

C: Das AO-SF-Verfahren

Auf die Frage C1, ob die Bezugspersonen mit dem Ablauf des AO-SF-Verfahrens des Kindes zufrieden waren, antworteten hingegen lediglich 64,0 % mit Ja (16/25). Zum Ausmaß der Testungen hatten 76 % der Befragten das Gefühl, dass ihr Kind im Bereich Sprache angemessen getestet wurde (19/25). 20,0 % der Befragten waren der Meinung, dass das eigene Kind zu wenig getestet wurde. Eine Person (4,0 %) gab an, dass zu ausführlich getestet wurde. Darüber hinaus wurde gefragt (Frage C3), ob sich die Einschätzung des Fachpersonals bzw. das Ergebnis der Testung mit der eigenen Wahrnehmung der Bezugspersonen deckt. Hierauf antwortete der Großteil der Befragten (92,0 %) mit Ja (23/25). Als Kommentare wurden dazu die folgenden verfasst:

- ➔ 2020 ja, 2021 nein. Die Pädagogin wollte erst kein AOSF-Verfahren einleiten. Erst auf Drängen unsererseits wurde es eröffnet.
- ➔ Uns war schon von Anfang an klar, dass wir dieses Verfahren einleiten werden.
- ➔ Es gab viele Diskrepanzen zwischen behandelnden Logopäden, den Gutachtern, dem Pädaudiologen und der vorherigen Reha. Die Gutachter des Verfahrens waren der Meinung, dass unser Sohn Schwierigkeiten bei der Grammatik hat, während Rehaklinik, Logopäden und Pädaudiologie immer besonders seinen guten Wortschatz, seine Wortwahl und Grammatik hervorhoben. Sicherlich ist dies auch von der Tagesform abhängig, aber manchmal hat man den Eindruck gewonnen, dass jeder Beteiligte sich selbst und seine Expertise in den Vordergrund gestellt hat und nicht unseren Sohn.

Weiterhin gaben 80,0 % der Befragten an, dass sie das Gefühl hatten, dass das Verfahren an die individuellen Bedürfnisse des Kindes angepasst wurde. Auf die darauffolgende offene Frage C5, inwiefern bzw. wodurch das Verfahren an die individuellen Bedürfnisse des Kindes angepasst wurde, gaben acht Bezugspersonen die folgenden Antworten:

- ➔ Um meinem Kind mehr Sicherheit zu geben, wurde das Verfahren im häuslichen Umfeld anstatt im Kindergarten durchgeführt.
- ➔ Die fehlende Sprache wurde durch Bilder unterstützt.
- ➔ Viel Zeit, angenehme Atmosphäre, manche Anforderungen waren in der mehrjährigen Therapie (immer wieder mit Pausen) schon einmal geübt worden.
- ➔ Sowohl Gutachter als auch Lehrkraft haben meinen Sohn toll „abgeholt“, mich als Elternteil vorab ausreichend informiert und auch befragt über welche Thematik mein Sohn am besten zum Mitmachen motiviert wäre.
- ➔ Wenn etwas gar nicht ging, wurde mein Sohn nicht dazu gedrängt.
- ➔ Es wurde auf Wunsch von mir nochmal ein Termin mit dem Gutachter ausgemacht. Auf Wünsche wurde eingegangen.

Auf die Frage nach Wünschen, um das Verfahren an die individuellen Bedürfnisse des Kindes anzupassen, wurden die folgenden drei Antworten gegeben:

- ➔ Spielerische Art und Weise.
- ➔ Testung der Lautbildung.
- ➔ Unser Eindruck war, dass sich jeder einzelne der beteiligten Institutionen berufen gefühlt hat, sein persönliches Gutachten über die Sprachentwicklung unseres Sohnes zu erstellen. So war die Kindergartenleitung auf einmal Ärztin, konnte eigenständige Diagnosen stellen, die weder bei der Pädaudiologie, bei der Amtsärztin, in der Reha Thema waren. Ende vom Lied war, dass unser Sohn dicht gemacht hat, weil er O-Ton: Ich bin ein Zootier und jeder will was von mir, aber immer ist was anderes richtig

Auf die Frage C7, ob der Umfang des Verfahrens eine Belastung oder Überforderung für die Eltern/Bezugspersonen dargestellt hätte, antworteten 20,0 % mit Ja (5/25). Auf die Anschlussfrage, was der Wunsch gewesen wäre, um die Belastung/Überforderung zu verringern, folgten vier Freitextantworten:

- ➔ Mehr Informationen, was alles bei einem AOSF-Verfahren zu tun ist.
- ➔ Es ist immer eine Belastung, wenn festgestellt wird, dass das eigene Kind für das Regelschulsystem nicht genügt. Für uns als Eltern ist unser Sohn perfekt wie er ist und es ist absolut natürlich, dass es eine belastende Situation darstellt, wenn jemand fremdes, der das Kind innerhalb kürzester Zeit beurteilt zu einem anderen Schluss kommt. Leider gibt es hier keine Hilfe für die Eltern, da muss man wohl einfach durch. Es lag somit nicht an dem Verfahren selbst, sondern an der Tatsache, dass wir eines brauchten. Lehrkräfte, Förderschule und alle anderen am Gutachten beteiligten Personen hatten stets ein „offenes Ohr“ für Fragen jeglicher Art.

- ➔ *Ich hätte mir mehr Unterstützung von den Behörden gewünscht, vor allem auch Beratung. Wäre auch immer noch mein Wunsch, dass das Thema noch aktuell ist.*
- ➔ *Ich finde, das Verfahren muss vereinfacht werden. Ich finde den Schritt von der Prüfung vom Gesundheitsamt, die das empfehlen, dann die Testung in der Grundschule und dann noch von der Förderschule zu kompliziert. Das muss einfacher werden. Nicht über so viele Stellen.*

Die Frage nach einer Überforderung/Belastung der Kinder durch das Verfahren (Frage C9) bejahten 24,0% (6/25) der Eltern. Die Frage danach, was dem Kind in der Situation geholfen hätte, wurde von fünf Teilnehmenden beantwortet:

- ➔ *Die Teilnahme von Kindern aus dem Umfeld.*
- ➔ *Dazu ist zu sagen, dass in unserem Fall mein Sohn die erste Testung in der Regelschule hatte, daraufhin folgte eine Testung des Gesundheitsamtes, dies allerdings ziemlich verfrüht mit gerade einmal 5 Jahren – dann wieder Einzeltestung – dann Einzeltestung einer Verbundgrundschule – zusätzlich Testung beim Kinderarzt, da dieser die Empfehlung vom Gesundheitsamt erst überprüfen wollte. Ich bin mir sicher, dass die ein oder andere Testung überflüssig war – zudem die Berichte der Logopädie, Pädaudiologie und ein ausführlicher Bericht des Kindergartens, sowie der Ergotherapievorlagen. Speziell an dem einzelnen Gutachten, welches noch zusätzlich obendrauf kam, habe ich jedoch nichts auszusetzen. Es waren wie bereits erwähnt alle sehr bemüht. Unterm Strich war es nur die Menge an Testungen, die meinem Sohn vermittelten, er sei nicht in Ordnung. Da ist es für Eltern sehr schwer, das gewünschte positive Selbstbild des Kindes aufrecht zu erhalten.*
- ➔ *Ist noch immer nicht ganz abgeschlossen, da wir noch drum kämpfen, das er eine Integrationskraft bekommt und eventuell auch die Schule wechseln sollte, was sich schwierig gestaltet.*
- ➔ *Kurze Pausen während der Testung.*
- ➔ *Wenn wirklich mal das Kind in den Mittelpunkt gerückt worden wäre und konstruktiv überlegt worden wäre, WO unser Sohn steht und WIE man ihm am besten gerecht werden könnte. Das jeder der beteiligten Institutionen der Meinung war, eigenständige Test's, Diagnosen durchführen zu müssen, hat ihn wahnsinnig unter Druck gesetzt und die tollen Fortschritte die er in der Reha gemacht hat, gehemmt und zum Stillstand gebracht. Das Verfahren bzw. der Umgang hat dazu geführt, das wir als Familie anschließend Monate damit beschäftigt waren, die Schäden des Verfahrens zu kompensieren, anstatt uns auf Fortschritte zu konzentrieren.*

D: Ursachen und Optimierung

Auf die Frage D1, welche Optimierungsmöglichkeiten bei der Beantragung des Verfahrens gesehen werden, wurden folgende zwölf Freitextantworten gegeben:

- ➔ *Die Eltern informieren und unterstützen.*
- ➔ *Es müsste schneller gehen und die Eltern müssen besser informiert/einbezogen werden.*
- ➔ *Manche Kinder fühlen sich in der Gruppe von nicht beeinträchtigten Kindern überfordert, mein Kind gehört dazu. Der „Zwang“, sich täglich mit anderen messen zu müssen (wegen der unbeeinträchtigten anderen Kinder) und keine ausreichende Zeit zu haben, das ist seit dem Besuch der Förderschule viel besser.*
- ➔ *Keine! (diese Antwort wurde zweimal gegeben)*
- ➔ *Viele Eltern wissen nicht, dass es das AOSF Verfahren gibt, es müsste etwas mehr publik gemacht werden, ebenso, das Förderschulen inzwischen keine „Klötzchen Aufbau Schulen“ mehr sind und über Förderschwerpunkte verfügen. Dies ist weitestgehend noch unbekannt für alle, die nicht in diesem Bereich tätig sind oder dessen Bekanntenkreis evtl. involviert ist.*
- ➔ *Frühzeitig die Verfahren durchführen damit alle Kinder im Vorfeld wissen zu welcher Schule sie kommen grade bei Kindern mit Unterstützungsbedarf.*
- ➔ *Gegebene Termine sollten besser eingehalten werden.*
- ➔ *Schnellere Bearbeitung.*
- ➔ *Einen Ansprechpartner, wenn man als Eltern nicht weiterweiß und schon fast verzweifelt.*
- ➔ *Dass es nicht über die Grundschule laufen muss und dass es sofort geprüft werden kann.*
- ➔ *Sachliche, neutrale Beratung durch die Schulleitung, wertfreie Kommunikation, die Aussage „ So einer, wie ihr Sohn gehört ...“ ist diskriminierend. Berichte der Eltern glauben. Unser Sohn kann zu Hause, im geschützten, vertrauten Rahmen frei und sehr gut sprechen. Dies wurde immer wieder in Abrede gestellt, erst einer Tonaufnahme wurden dann glauben geschenkt.*

Auf die Frage D2, welche Optimierungsmöglichkeiten bei der Verfahrensdurchführung gesehen werden, wurden elf Freitextantworten verfasst:

- ➔ *Keine (diese Antwort wurde dreimal gegeben).*
- ➔ *Kinder aus dem Umfeld sollen miteinbezogen werden, Einzeltestungen sind immer „anstrengend“.*
- ➔ *Das Verfahren an sich ist bei uns komplikationslos durchgeführt worden. Optimierungsbedarf sehe ich eher bei den Punkten vorab – der Fragestellung ob mein Kind überhaupt einen Förderbedarf hat. Da unser Sohn bis auf seine Mundmotorik und Aussprache – sowohl im Wortschatz als auch in der Grammatik keinerlei Probleme hat, hatten wir vorab noch nie einen Gedanken an eine Förderschule gehabt. Nicht zuletzt weil uns absolut unbekannt war, das es Förderschulen mit diesem Schwer-*

punkt gibt (bzw. das Förderschulen Schwerpunkte haben) unsere jetzige Generation von Eltern ist zu einem Großteil noch immer der Meinung, das Förderschulen ein Hort für minderentwickelte, nicht ausreichend kluge oder schwer Verhaltensgestörte Kinder sind, die in der Regelschule nicht tragbar sind. Dieser Stigmatisierung zieht sich durch so ziemlich alle nicht pädagogischen Bildungschichten, hier bedarf es dringend einer verbesserten Aufklärung.

- ➔ Schneller zum Ergebnis kommen.
- ➔ Verfahrensdurchführung durch die Ärzte ist super.
- ➔ Immer die gleichen Personen.
- ➔ Ich finde die Grundschule muss da raus so das man direkt an der Förderschule testet. Das erspart Zeit.
- ➔ Klare Vorgaben an die Beteiligten. Nicht jedes Mal wieder neue Tests und Diagnosen. Und klare Abgrenzung wer in der Lage ist medizinische Diagnosen zu stellen und wer nicht.

Zu den Optimierungswünschen bezüglich der Elternberatung wurden die folgenden zehn Freitextantworten gegeben:

- ➔ Es gab keine Elternberatung. Informationen vom Kinderarzt und Internet geholt ... es war viel Eigeninitiative gefragt.
- ➔ Bessere Informationen während der Testung.
- ➔ Nicht Sand in die Augen streuen, alle Eltern haben die Hoffnung, mein Kind schafft das schon, aber es stimmt leider nicht immer. die individuelle Förderung gelingt jetzt besser.
- ➔ Keine (diese Antwort wurde dreimal gegeben).
- ➔ Beratung durch Kita und nicht erst im November oder Dezember das AOSF-Verfahren eröffnen.

- ➔ Ansprechpartner zu bekommen.
- ➔ Das Elterngespräch mit Grundschulleitung, den beiden Gutachterinnen und uns Eltern war ehrlich gesagt das, was am besten war. Ich wünschte nur, dass so respektvoll auch mit meinem Sohn umgegangen wäre, das hätte ihm, uns Eltern und seinen Geschwistern eine Menge erspart.

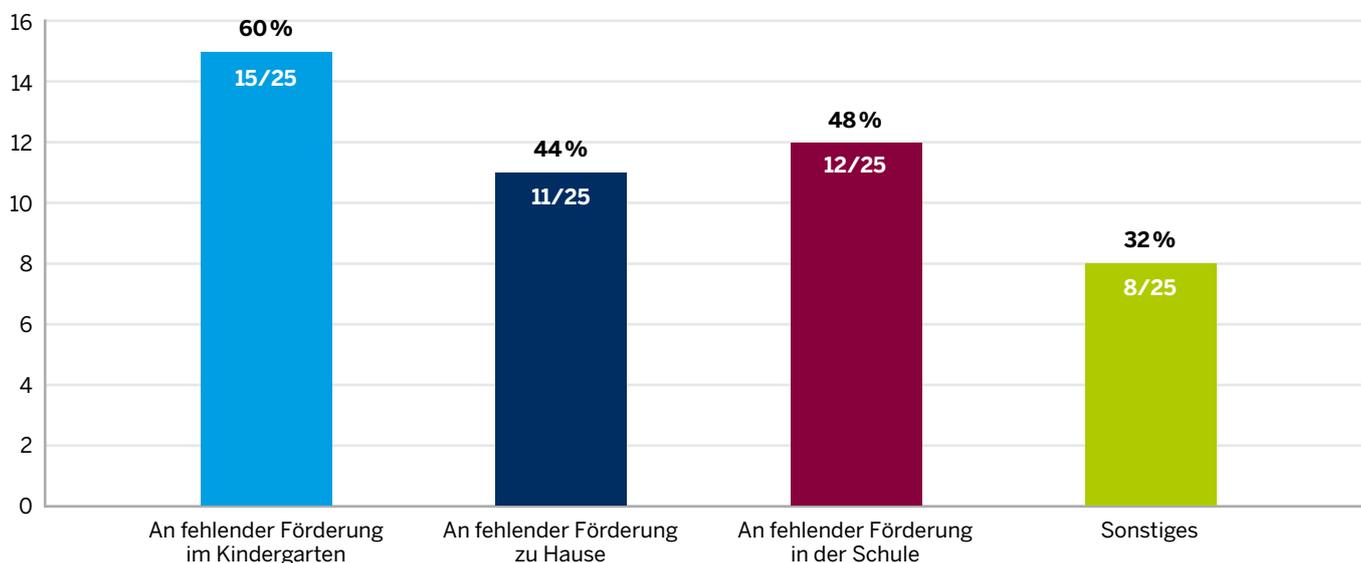
Weiterhin wurde nach sonstigen Optimierungsmöglichkeiten gefragt. Hier gab es drei Freitextantworten:

- ➔ Es sollte auch offen über alles gesprochen werden. Bei uns wurden z. B. Testungstermine im KiGa angesetzt die vorher nicht mit den Eltern besprochen wurden.
- ➔ Das man bei der Frühförderung eher einen Platz bekommt. Ich habe 2 Jahre gewartet und wurde dann abgelehnt, weil er zu alt war.
- ➔ Es müssten eigentlich die Maxi Kinder in der Kita getestet werden. Bzw die Einschätzung der Erzieher müsste mehr mit einfließen das würde viel Zeit ersparen in den meisten Situationen.

Abschließend wurde die Frage D5 wie folgt gestellt: „Seit Jahren steigt die Zahl der Kinder mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache kontinuierlich an. Haben Sie eine Idee, woran das liegen könnte?“ Der Abbildung 6 sind die Antworthäufigkeiten zu entnehmen.

Mit 60,0% ist die fehlende präventive Sprachförderung im Kindergarten am häufigsten als möglicher Grund für das kontinuierliche Ansteigen der Zahl von Kindern mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache angegeben worden. Aber auch Schulen (mit 48,0%) und Eltern (44,0%) wird mangelnde Förderung attestiert. Als Freitextantworten

Abbildung 6: Antworthäufigkeiten zu Frage D5: „Mögliche Gründe für das Ansteigen der Zahl von Kindern mit Unterstützungsbedarf im Bereich Sprache“.



wurden unter anderem die folgenden Begründungen für die steigende Anzahl angegeben:

- *Zu wenig qualifiziertes Personal, zu wenig individuelle Förderung.*
- *Zu viel Fernsehen von klein an.*
- *Corona Pandemie war schrecklich.*
- *Fehlende soziale Kontakte zu Gleichaltrigen.*
- *Zu viel digitale Medien und zu wenig Outdoor-Aktivitäten.*
- *Bei 30 Kindern in einer Klasse kann man sich nicht auf jedes Kind konzentrieren.*
- *Kindergartenarbeit sollte neu definiert werden, die Anforderungen an das Personal haben sich deutlich verändert. Es sollten Therapeuten und Sozialpädagogen in Kitas beschäftigt werden. Zugleich die Ausbildung umfangreicher gestaltet werden.*
- *An Sprachförderschulen müsste Logopäde mitarbeiten, die Einzelstunden gibt.*
- *Uns wäre geholfen gewesen, wenn ein vernünftiger Hörtest, eine Überweisung zum HNO nach überstandener U-Untersuchung oder bei einer U-Untersuchung STANDARD wären. So vergingen zwischen dem Winter mit Mittelohrentzündungen und Diagnose des Paukenergusses fast 2,5 Jahre. Zeit, die kein Kind, gerade in Pandemiezeiten nachholen konnte. Und dies ist kein Einzelfall. Im RehaHaus haben das gleiche 3/6 Familien erlebt. Mit einer frühzeitigen Diagnose wäre kein so großer Entwicklungsrückstand entstanden, Kapazitäten bei Ärzten, Logopäden, Ergotherapeuten wären nicht gebunden gewesen und hätten anderweitig genutzt werden können. So werden eigentlich „kerngesunde“ Kinder doppelt und dreifach bestraft.*

Auch in den Freitextantworten wird ergänzend zur vorherigen Frage auf die mangelnde Präventivarbeit in Kindergärten hingewiesen. Darüber hinaus werden auch Kinder- und Jugendärztinnen und -ärzten verpasste Diagnosen zugeschrieben und somit die Qualität der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen bemängelt. In mehreren Freitextantworten sind es die (elektronischen) Medien, denen ein schlechter Einfluss auf die Sprachentwicklung zugeschrieben wird. Darüber hinaus wird zu wenig Interaktion mit gleichaltrigen Peers moniert, zu volle Klassen in den Regelschulen und zu wenig sprachtherapeutische Einheiten in der Förderschule sowie der Personalmangel im Bereich der (sonder-)pädagogischen Fachkräfte.

5.2 Online-Umfrage mit Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung zur aktuellen Gutachtenpraxis in NRW

5.2.1 Methodik der Lehrkräfteumfrage

Neben der Perspektive der Eltern auch die Perspektive und Expertise von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung eingeholt, welche im Förderschwerpunkt Sprache tätig sind. Dazu wurde ebenfalls eine Umfrage mit Hilfe des Online-Umfrage-Programms LimeSurvey erstellt mit dem Titel „AO-SF-Verfahren im Förderschwerpunkt Sprache“. Zielgruppe der Umfrage waren Lehrkräfte, die Gutachten im Rahmen der Feststellungsverfahren für einen BSU im Förderschwerpunkt Sprache schreiben. Die Streuung des Zugangslinks der Umfrage an zuvor beschriebene, potentielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfolgte per Mail. Ziel der Umfrage war es, die Perspektive der Lehrkräfte zu erheben und ihnen die Möglichkeit zu geben, am Weiterentwicklungsprozess des AO-SF-Verfahrens mitzuwirken.

Mit Hilfe der Befragung wurden die Einstellungen der Lehrkräfte zu einer Standardisierung der Gutachtenerstellung sowie dem Einsatz verschiedener sprachlicher Testverfahren erfasst. Zudem war ein Gutachtenentwurf in die Umfrage eingebunden worden. Aus der Bewertung des Entwurfs durch die befragten Lehrkräfte wurde abgeleitet, welche Vorstellungen diese bezüglich des Aufbaus und Umfangs des Gutachtens haben. Darüber hinaus wurden im vorgestellten Gutachtenentwurf Elemente einer digital gestützten Gutachtenerstellung angedeutet. Es wurden somit Möglichkeiten für die Umsetzung einer automatisierten digitalen Gutachtenerstellung veranschaulicht. Diese wurden ebenfalls von den teilnehmenden Lehrkräften bewertet.

Die Online-Umfrage umfasste insgesamt 41 Fragen, welche in vier verschiedene Fragenkomplexe gegliedert waren: „Personenbezogene Fragen“, „Aktuelle Durchführung der Gutachtenerstellung“, „Spezifische Aspekte des AO-SF-Verfahrens“, „Gutachtenvorschlag“. Darunter waren 26 geschlossene und 15 offene Fragen. Bei den geschlossenen Fragen wurden mehrheitlich Ratings auf 5-Punkt-Likert-Skalen erfragt, da Belege für positive Effekte von Skalen mit fünf bis sieben Abstufungen vorliegen (Moosbrugger & Kelava, 2020). Zur Sicherung der Qualität wurden Antwortkontrollfragen eingebaut und statistisch verglichen (beispielsweise „Ich wünsche mir mehr Flexibilität bei der Gutachtenerstellung im Rahmen der AO-SF-Verfahren“ und

„Ich wünsche mir eine einheitliche Struktur für die Gutach-
tenerstellung im Rahmen der AO-SF-Verfahren“).

Nachdem ein Pretest mit drei Lehrkräften für sonderpä-
dagogische Förderung durchgeführt wurde, welche die
benötigte Zeit und die Verständlichkeit der Fragen rück-
meldeten, lag der finale Bearbeitungszeitraum von fünf
Wochen in der Zeit vom 27.03.2023 bis zum 30.04.2023.
Die Erhebung nahm in etwa 30 bis 45 Minuten in Anspruch
und erfolgte anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf
die Teilnehmenden möglich waren. In dem freigeschalteten
Zeitraum nahmen insgesamt 710 Lehrkräfte an der
Umfrage teil, wobei 351 Lehrkräfte die Umfrage vorzeitig
beendeten und 359 Lehrkräfte die Umfrage vollständig
durchführten. Grundlage der nachfolgend dargestellten
Ergebnisse sind ausschließlich die vollständig bearbeiteten
Fragebögen. Zur Visualisierung der Ergebnisse werden bei
den geschlossenen Fragen zusammenfassende Beschrei-
bungen sowie Abbildungen herangezogen. Aufgrund der
großen Menge der Antworten auf die offenen Fragen
können diese nicht im Einzelnen gelistet werden, sondern
werden zusammengefasst dargestellt.

5.2.2 Stichprobe

Da bei der Auswertung der Ergebnisse lediglich die Daten
der vollständig bearbeiteten Online-Fragebögen berück-
sichtigt werden, ergibt sich eine Stichprobe von $n = 359$.
Diese setzt sich zusammen aus 320 weiblichen (89,1%)
und 39 männlichen Teilnehmenden (11,9%). Als divers hat
sich niemand ausgewiesen. Im Vergleich dazu lag der Anteil
der weiblichen Lehrkräfte an nordrhein-westfälischen
Grundschulen im Schuljahr 2020/2021 bei 90,1%, an För-
derschulen bei 77,3% (Landesbetrieb IT.NRW, 2024). Das
Geschlechterverhältnis der gezogenen Stichprobe ist dem-
entsprechend annähernd repräsentativ für die Gesamt-
population. Bezüglich des Alters kann der Tabelle 11 ent-
nommen werden, dass die meisten Teilnehmenden zwi-
schen 40 und 59 Jahre alt sind (67,7%).

**Tabelle 11: Alter der teilnehmenden Lehr-
kräfte für sonderpädagogische Förderung.**

	Anzahl	Prozent
Unter 30 Jahren	14	3,9 %
30 bis 39 Jahre	75	20,9 %
40 bis 49 Jahre	135	37,6 %
50 bis 59 Jahre	108	30,1 %
60 Jahre und älter	27	7,5 %

Hinsichtlich der Berufsjahre ist der Tabelle 12 zu ent-
nehmen, dass über ein Drittel der Teilnehmenden (36,2%)
seit 16 bis 24 Jahren als Lehrkraft tätig ist. Darauf folgen
mit 31,8% die Lehrkräfte mit 6 bis 15 Berufsjahren sowie
mit 23,4% die Lehrkräfte mit über 25 Berufsjahren. Den
mit Abstand kleinsten Anteil machen die Berufsanfänge-
rinnen und -anfänger aus, die seit weniger als 5 Jahren in
dem Beruf tätig sind (8,6%).

Tabelle 12: Berufsjahre der Teilnehmenden.

	Anzahl	Prozent
Unter 5 Jahren	31	8,6 %
6 bis 15 Jahre	114	31,7 %
16 bis 24 Jahre	130	36,2 %
Über 25 Jahre	84	23,4 %

Tabelle 13 stellt die Verteilung der Teilnehmerinnen und
Teilnehmer auf die verschiedenen Regierungsbezirke dar.
Lehrkräfte aus Köln machen mehr als ein Drittel (35,7%)
der gesamten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus. Der
Anteil der Lehrkräfte aus dem Regierungsbezirk Düssel-
dorf ist mit 31,8% ebenfalls hoch. Im Gegensatz dazu liegt
der Anteil der Lehrkräfte, die im Regierungsbezirk Detmold
tätig sind, lediglich bei 4,7%.

**Tabelle 13: Regierungsbezirke, in denen die
Teilnehmerinnen und Teilnehmer arbeiten.**

	Anzahl	Prozent
Arnsberg	56	15,6 %
Detmold	17	4,7 %
Düsseldorf	114	31,8 %
Köln	128	35,7 %
Münster	44	12,3 %

Die Stichprobe enthält des Weiteren 199 Lehrkräfte (55,4%),
die an einer Förderschule arbeiten, wohingegen 160 Lehr-
kräfte (44,6%) an einer Regelschule im Gemeinsamen
Lernen tätig sind. Abschließend können Aussagen zu der
Ausbildung der teilnehmenden Lehrkräfte gemacht werden.
Der Großteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (250/359;
69,6%) hat den Schwerpunkt Sprache studiert. Für das
Referendariat gilt das nicht. Lediglich 47,6% der Lehrkräfte
(171/359) war als Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsan-
wärter im Schwerpunkt Sprache tätig. Etwas über die Hälfte
der befragten Lehrkräfte hat folglich nicht das Referendariat
im Förderschwerpunkt Sprache absolviert.

5.2.3 Ergebnisse der Lehrkräfteumfrage

Den Ergebnissen zufolge sind 44,2% (159/359) der Befragten mit der aktuellen Gutachtenerstellung im Rahmen der AO-SF-Verfahren an ihren Schulen zufrieden. Hingegen geben 35,9% (129/359) an, zum Teil zufrieden zu sein, und 13,1% (47/359) eher nicht zufrieden zu sein. 24 Personen geben an, nicht zufrieden zu sein (6,7%). Ein ähnliches Bild ergibt sich hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Struktur der Gutachten. Hier geben 213 Personen (59,3%) an, die Struktur an ihrer Schule sei sinnvoll. 103 Personen (28,7%) empfinden die momentane Struktur der Gutachten als zum Teil sinnvoll. 34 Personen geben „eher nicht zutreffend“ an (9,5%) und neun Personen (2,5%) empfinden die aktuelle Struktur als nicht sinnvoll. Abbildung 7 zeigt die Verteilung der Zustimmungen auf die

Aussage „Ich fühle mich bei der Gutachtenerstellung im Rahmen der AO-SF-Verfahren grundsätzlich sicher“. Ein Großteil der Lehrkräfte (255/359; 71,0%) wählt hier „voll zutreffend“ oder „eher zutreffend“.

Ein anderes Bild ergibt sich in Bezug auf die Sicherheit bei der Begutachtung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher (s. Abb. 8). Hier wählt ein Großteil der Lehrkräfte „zum Teil zutreffend“ (102/359; 28,4%), „eher nicht zutreffend“ (110/359; 30,6%) und „nicht zutreffend“ (36/359; 10,0%).

255 (71,0%) der Befragten empfinden ihren Arbeitsaufwand für die Gutachtenerstellung als zu hoch („voll zutreffend“ oder „eher zutreffend“). 36 (10,0%) empfinden ihren Arbeitsaufwand nicht als zu hoch („eher nicht zutreffend“ oder „nicht zutreffend“).

Abbildung 7: Verteilung der Zustimmungsraten zum Item „Ich fühle mich bei der Gutachtenerstellung im Rahmen der AO-SF-Verfahren grundsätzlich sicher“.

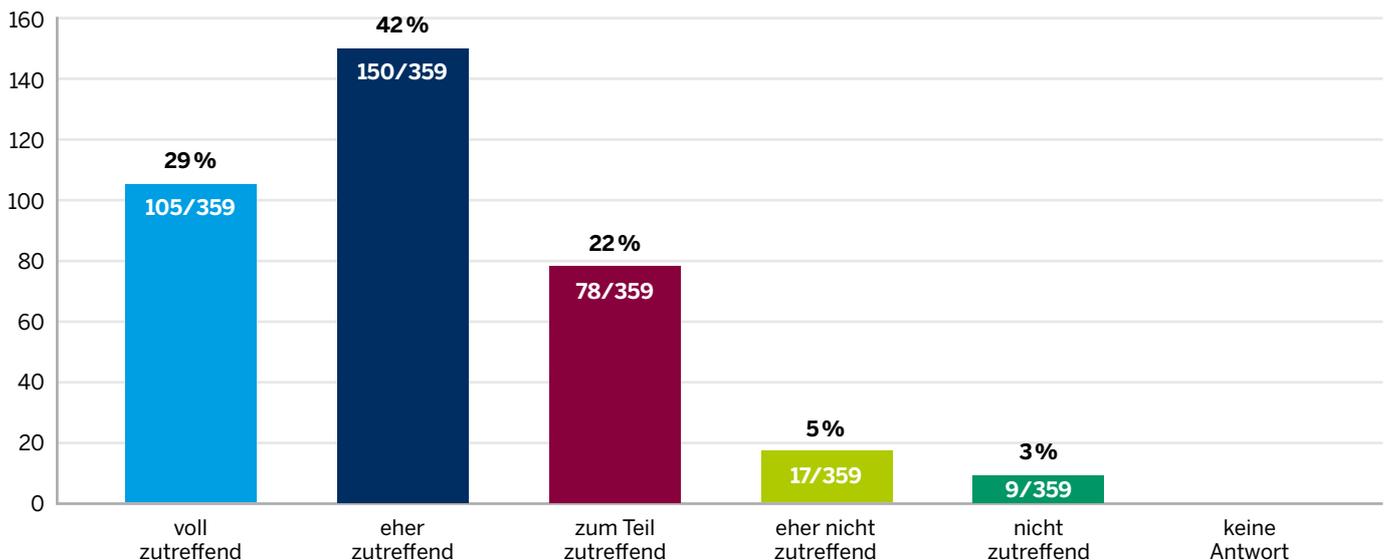


Abbildung 8: Verteilung der Zustimmungsraten zum Item „Ich fühle mich bei der Gutachtenerstellung im Rahmen der AO-SF-Verfahren bei mehrsprachigen Kindern sicher“.

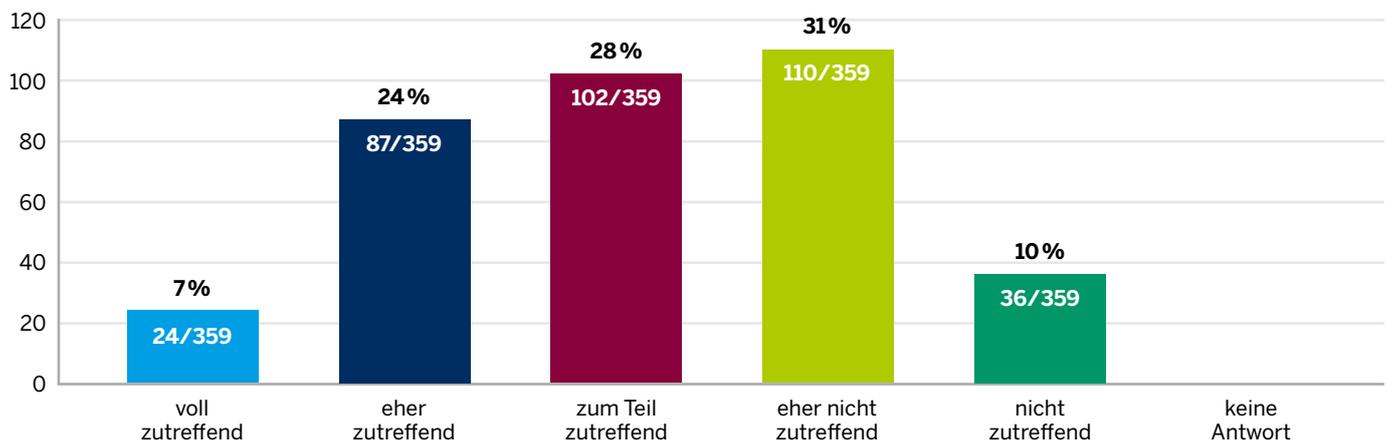
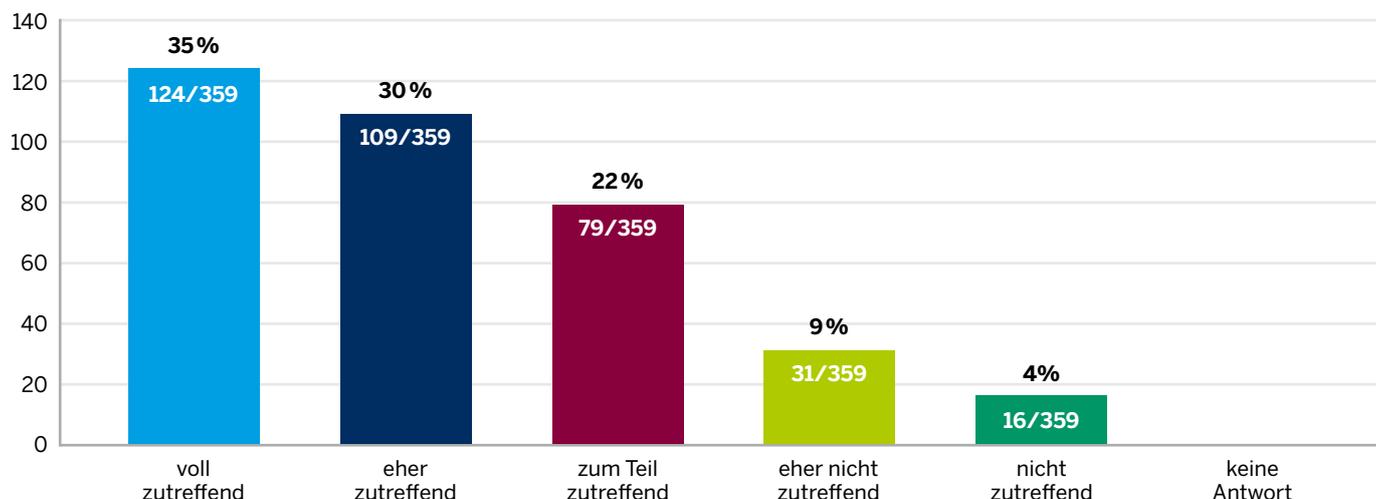


Abbildung 9: Verteilung der Zustimmungsraten zum Item „Ich wünsche mir eine einheitliche Struktur für die Gutachtenerstellung im Rahmen der AO-SF-Verfahren in NRW“.



Mit der Standardisierung der Gutachtenerstellung in NRW sind lediglich 60 Personen (16,7%) zufrieden („voll zutreffend“ oder „eher zutreffend“). Wie Abbildung 9 verdeutlicht, wünschen sich 64,9% der Teilnehmenden (233/359) eine einheitliche Struktur für die Gutachtenerstellung im Rahmen der AO-SF-Verfahren in NRW.

Zum Einsatz unterschiedlicher Diagnostikverfahren wurde nach informellen und standardisierten Testverfahren gefragt. Tabelle 14 listet die Antworten der Lehrkräfte.

Daraus lässt sich schließen, dass der Großteil der praktizierenden Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung eine Kombination aus informellen und standardisierten Testverfahren präferiert. Eine Vorgabe, welche Testverfahren im AO-SF-Verfahren anzuwenden wären, wünschen sich 154 der Befragten (42,9% kreuzen „voll zutreffend“ oder „eher zutreffend“ an), wohingegen 119 der Befragten gegenteiliger Meinung sind (33,1% kreuzen „eher nicht zutreffend“ oder „nicht zutreffend“ an).

Für die Gutachtenerstellung bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen wünscht sich hingegen die deutliche Mehrheit der teilnehmenden Lehrkräfte (72,4%) konkrete Vorgaben (260 Befragte kreuzen „voll zutreffend“ oder „eher zutreffend“ an).

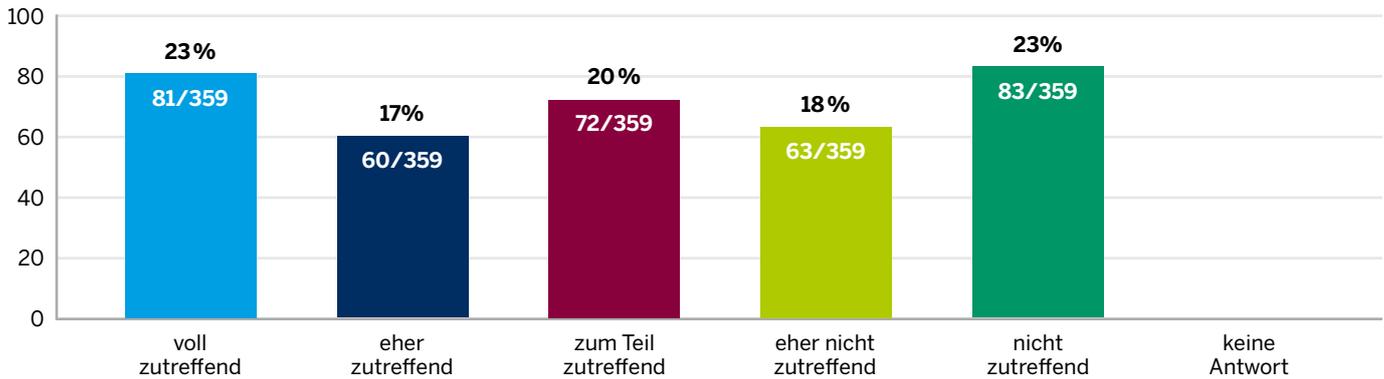
Bezüglich der Zusammenarbeit mit Regelschullehrkräften im Verfahrensprozess sehen die Befragten Optimierungsbedarf. So kreuzen lediglich 39,5% der Befragten (142/359) an, dass sie mit der Zusammenarbeit mit den Regelschullehrkräften generell zufrieden sind, und 56,0% der Teilnehmenden geben an, dass die Aufgabenverteilung bei der Zusammenarbeit mit den Regelschullehrkräften nicht fair geregelt sei (201 der Befragten kreuzen „eher nicht zutreffend“ oder „nicht zutreffend“ an).

Ein gemischtes Bild ergibt sich bei der Abfrage zur Auslagerung der AO-SF-Diagnostik an externe Diagnostik Institute, wie Abbildung 10 verdeutlicht. Hier stimmen 39,3% der Teilnehmenden (eher) zu (141/359), während 40,7% der Teilnehmenden (eher) nicht zustimmen (146/359) und 20,3% „zum Teil“ zustimmen (72/359).

Tabelle 14: Meinungsbild zum Einsatz von Diagnostikverfahren.

	„Ich bin der Meinung, dass informelle Testverfahren für die Feststellungsdiagnostik ausreichen.“	„Ich bin der Meinung, dass standardisierte Testverfahren für die Feststellungsdiagnostik eingesetzt werden sollten.“
Voll zutreffend	15 (4,2 %)	105 (29,3 %)
Eher zutreffend	42 (11,7 %)	131 (36,5 %)
Zum Teil zutreffend	124 (34,5 %)	104 (28,9 %)
Eher nicht zutreffend	110 (30,6 %)	16 (4,5 %)
Nicht zutreffend	68 (18,9 %)	3 (0,8 %)

Abbildung 10: Verteilung der Zustimmungsraten zum Item „Die Diagnostik im Rahmen der AO-SF-Verfahren sollte an externe Diagnostik Institute ausgelagert werden“.



Zu der Operationalisierbarkeit der zentralen in der AO-SF §4(3) genannten Kriterien zur Feststellung eines BSU im Förderschwerpunkt Sprache „nachhaltige Störung“ und „Störungsbewusstsein“ ergibt sich das in Tabelle 15 aufgeführte Bild, aus dem deutlich wird, dass die Begrifflichkeiten von vielen der Lehrkräfte als zu unkonkret bewertet werden.

Die Anschlussnachfrage, ob **Optimierungsbedarf bei den Vorgaben der AO-SF** gesehen wird, wird in der Freitextantwort von 31,5% (113/359) beantwortet. Zusammengefasst fallen sieben Themendächer auf, die von mehreren Personen genannt und beschrieben werden. Von 46,0% der Personen (52/113) werden die **AO-SF-Kriterien** als überarbeitungswürdig angesehen, wie aus den nachfolgenden Beispielen hervorgeht:

- ➔ Viele Kinder besitzen kein Störungsbewusstsein und sind trotzdem massiv sprachentwicklungsverzögert.
- ➔ Nähere Definition der Begriffe nachhaltig/Störungsbewusstsein. Beziehungsweise konkrete Merkmale, an denen man diese beide Begriffe feststellen kann.
- ➔ Besser messbare Parameter, die nicht eher auf subjektiven Empfindungen beruhen → z.B. was bedeutet Störungsbewusstsein, Kriterien herausarbeiten, die messbar sind.

- ➔ Die aktuellen Vorgaben können von Gutachter*innen individuell und nach subjektivem Empfinden ausgelegt werden.
- ➔ Es sollte erklärt werden, was denn ein erhebliches Störungsbewusstsein überhaupt ist. Hilfreich wäre es, fachliche Begriffe wie SES in das AOSF bzw die Formulierungen mit einzubeziehen.

Darüber hinaus wird die **Mehrsprachigkeit** mehrfach als besondere Herausforderung herausgestellt (10/113; 8,8%). Folgende Beispiele verdeutlichen dies:

- ➔ Wenn der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört ist, sollte man klar stellen, dass es dann auch für die Erstsprache gilt und nicht nur für Deutsch.
- ➔ Es müssten eindeutige Abgrenzungen der sonderpädagogischen Förderung zur Förderung im Rahmen von Fremdsprachigkeit oder z. B. von sozialen Benachteiligungen vorgenommen werden.
- ➔ Während es in meinem Refendariat vor 18 Jahren hauptsächlich noch um einen gestörten Erstspracherwerb geht, geht es heute häufig um Kinder aus prekären Verhältnissen, die bi- oder trilingual aufwachsen und gar nicht die Voraussetzungen (sozial) [...], emotional [...] haben, eine Zweit- oder Drittsprache regelgerecht zu erlernen.

Tabelle 15: Übersicht über Zustimmungsraten zu den Items „Die AO-SF vermittelt eine konkrete Vorstellung von der Begrifflichkeit ‚nachhaltig gestört‘/ ‚Störungsbewusstsein‘“.

	„nachhaltig gestört“	„Störungsbewusstsein“
Voll zutreffend	21/359 (5,9 %)	16/359 (4,5 %)
Eher zutreffend	78/359 (21,7 %)	69/359 (19,2 %)
Zum Teil zutreffend	102/359 (29,4 %)	109/359 (30,4 %)
Eher nicht zutreffend	121/359 (33,7 %)	122/359 (34,0 %)
Nicht zutreffend	37/359 (10,3 %)	43/359 (12,0 %)

- *Der Zusammenhang zu Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, wird in Bezug auf den Förderschwerpunkt Sprache zu wenig berücksichtigt. Wir können keine mehrsprachigen Gutachter*innen in XX unkompliziert hinzuziehen, sondern es gibt ein hohes Maß an Verwaltungsvorgaben, die die unkomplizierte Hinzunahme eines mehrsprachigen Vermittlers/Vermittlerin erschweren bzw. sogar verhindern. Dies führt meines Ermessens zu einer deutlichen Verschlechterung der Überprüfungsbedingungen und zu einer schlechteren Diagnostik für das betreffende Kind.*

Auch die **Qualifikation der Gutachterin bzw. des Gutachters** wird in 13 Fällen moniert (11,5 %) bzw. die mangelnde Qualifikation für verschiedenste Förderschwerpunkte und die Zu- und **Verteilung der Verfahren** auf die entsprechenden Expertinnen und Experten der Schwerpunkte:

- *Zuteilung von Gutachten mit vermutetem Förderbedarf SQ zu entsprechenden Kollegen (klappt an unserer Schule nicht immer, da zu wenige SQ-erfahrene Kollegen).*
- *Ich fänd es auch wichtig, wenn regelmäßig Schulungen über Tests angeboten würden, damit man stets auf dem Laufenden ist.*
- *Es müsste einheitlich geregelt sein und Fortbildungen zur Diagnostik geben.*
- *Sinnvolle Ein- und Zuteilung der Kinder durch das Schulamt („Irrläufer“ mit vermutetem anderen Förderbedarf kosten unnötig Personal und Zeit).*
- *Wenn es zu einer Optimierung kommen sollte, müsste man vielleicht an der Verteilung der Gutachten besser arbeiten, dann würden die Gutachten vielleicht auch mehr Expertise vorweisen.*

Zum Punkt der Vorgaben zu **Formalia und Diagnostik** werden in 14 Fällen Vorschläge zur Optimierung angegeben (12,4 %):

- *Die uns vorliegende Gutachtenmaske im Hochsauerlandkreis ist mangelhaft im Layout und der Bedienung. Die Funktionen des Word-Programms sind deaktiviert, das Formular ist ausgedruckt unübersichtlich. Die Kommentare für die Gutachtenersteller sind auch in der Druckversion enthalten und überflüssig.*
- *Standardisierte Diagnostik, Beispielgutachten, ausführliche Diagnostik durch externe Diagnostikinstitute, wenn möglich, sehr viele Möglichkeiten zum Ankreuzen (Erstellung der Berichte dauert sehr lange!!!!), einheitliche Gutachten erleichtern das Lesen, Zusammenfassung mit der Möglichkeit von Kreuzchen (Abstufungen sehr hoher Unterstützungsbedarf, hoher Unterstützungsbedarf, ...) erleichtern das Lesen und den Überblick.*

Weitere Optimierungsbedarfe werden in Hinblick auf eine mögliche **Verschlinkung und bessere Arbeitsteilung** gesehen (16/113; 14,2 %):

- *Verschlinkung und Aufgabenübernahme der Grundschullehrkräfte, sie sitzen oft nur dabei und sind allenfalls in der Beratung aktiv.*
- *Kürzere Gutachten, da wir momentan 10 AO-SFs pro Schuljahr schreiben.*
- *Der Zeitaufwand ist viel zu hoch. Damit verbunden eine hohe Arbeitsbelastung bei Personalmangel. Ein Ankreuzbogen mit Textfeldern würde ausreichen, dennoch verfasse ich regelmäßig bis zu acht Seiten Fließtext [...]. Diese Zeit und Energie fehlt für andere wichtige Aufgaben: unser Unterricht und unsere SchülerInnen.*

Abschließend werden Forderungen nach **Standardisierung** in 10,6 % der Antworten (12/113 Antworten) deutlich:

- *Ein standardisiertes Verfahren würde [...] eine höhere Vergleichbarkeit und vermutlich bessere Durchführung erzielen. Auf der anderen Seite muss jedoch berücksichtigt werden, dass manche Kinder auf Grund von Konzentrationsschwächen ein ausführliches Verfahren weniger vollständig „durchstehen“ als andere. Außerdem hat man in einigen Fällen bereits ausführliche Berichte von verschiedenen (Früh-)Förderstellen, deren Ergebnisse man in den Bericht mit einbeziehen kann. Da ist evtl. nicht zwingend nötig, die vorhandenen Ergebnisse einiger Berichte erneut zu überprüfen. Und genau diese Unterschiede in der Vorlage im Vorfeld des Verfahrens machen den AO-SF-Prozess so unterschiedlich und im Zusammenfassen so zeitaufwendig.*
- *Ein standardisierter Test, der alle sprachlichen [Ebenen] umfasst, sowie die Protokolle des Kigas bzw. der Regelschule und der Wunsch der Eltern sollten ausreichen.*

Auf die Frage, was unter dem AO-SF-Kriterium „**nachhaltig gestört**“ verstanden werde, antworteten 291 der befragten 359 Lehrkräfte mit einer Freitextantwort (81,1 %). Hierbei wurde vor allem auf den zeitlichen Aspekt eingegangen (in 39,2 %; 114/291), wie beispielsweise in „*die Kommunikation/das Sprachverständnis ist in der Gegenwart/im Jetzt so gering, dass es auch in der Zukunft Schwierigkeiten geben wird*“ oder in „*nachhaltig bedeutet, dass diese Problematik seit langer Zeit besteht*“. Darüber hinaus wird in 23,4 % der Antworten (68/291) auf die unterschiedlichen Sprachebenen eingegangen wie in *gestörte Entwicklung „in mehreren Sprachbereichen (Phonetik/Phonologie, Morphologie/Syntax, Kommunikation)“*. Ähnlich häufig (in 25,8 % der Antworten) wurde der Einfluss auf andere Bereiche wie den Alltag, die Schule, das Lernen fokussiert (75/291). Auch berichtet ein Viertel der Lehrkräfte (25,8 %) vom Zusammenhang einer nachhaltigen Störung und der bereits längere Zeit erfolgten Therapie/Förderung (75/291) wie in „*Beeinträchtigung, die nicht durch allgemeine sprachliche*

Fördermaßnahmen behoben werden kann“. Hier wird eine Redundanz zwischen den einzelnen AO-SF-Kriterien offenbar. Wenn „nachhaltig“ bereits inkludiert, dass außerschulische Maßnahmen bisher nicht ausreichend waren, müsste das vierte Kriterium nicht noch einmal expliziert werden. Darüber hinaus werden in 12,0% der Antworten (35/291) Aspekte der Altersnorm angesprochen wie in *„[...] Diese sprachlichen Entwicklungsverzögerungen sind so gravierend, dass sie nicht innerhalb kurzer Zeit aufgeholt werden können, da Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung deutlich hinter der Normentwicklung liegen und mehr Zeit benötigen, um Sprache für sich erschließen zu können.“*

Dieselbe offene Frage wurde zur Definition des Begriffs **„Störungsbewusstsein“** gestellt. Auf diese Frage, was die Teilnehmenden unter „subjektivem Störungsbewusstsein“ verstehen, antworteten 80,5% in der Freitextoption (289/359). In 64,0% der Antworten wurde ein Bewusstsein des Kindes bezüglich der eigenen Defizite beschrieben (185/289) wie in *„dass dem Kind klar ist, dass es Schwierigkeiten in der Sprache/Kommunikation hat und es dadurch ‚anders‘ als andere Kinder ist“* oder in *„wenn das Kind sich seiner eigenen Sprachbeeinträchtigung bewusst ist“*. In 41,9% der Antworten (121/289) wurden beobachtbare Auswirkungen des Störungsbewusstseins beschrieben wie Vermeidung/Hemmungen beim Sprechen, Sprechangst (beispielsweise in *„das Kind vermeidet Sprache, zeigt Sprechschew [...]“*). Mehrfach wurde auch der Einfluss auf andere Bereiche wie den Alltag, die Entwicklung, die Teilhabe, den Selbstwert etc. beschrieben (43/289; 14,9%) wie in *„wenn das Kind selbst merkt und wahrnimmt, dass es Schwierigkeiten in der Sprache hat, und es sich dadurch nicht als vollwertiges Mitglied einer Gruppe fühlt“*. Auch kompensatorische Strategien und Verhaltensänderungen werden in 6,9% der Antworten aufgegriffen (20/289) sowie ein vorhandener Leidensdruck in 12,5% der Antworten (36/289).

Zur offenen Frage, was die Lehrkräfte bei der **Diagnostik mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher** besonders beachten, ergab sich aus 295 Freitextantworten, dass vorrangig die Sprachkompetenz in der Herkunftssprache erfragt wird (65,1% der Antworten; 192/295), eine Elternbefragung für wichtig erachtet wird (16,6%; 49/295) und bei der Nutzung von Intelligenzdiagnostik auf sprachfreie/nonverbale Verfahren zurückgegriffen werden sollte (9,8%; 29/295). In 22,0% der Antworten (65/295) wird die Kontaktzeit/Kontaktdauer zum Deutschen berücksichtigt und 15,6% der Antworten gehen auf den Einbezug von Übersetzerinnen und Übersetzern bzw. Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern ein (46/295).

Lediglich in sieben Antworten wird die Anpassung monolingualer Testnormen berücksichtigt (2,4%) und in 4,7% der Antworten auf den Einbezug bisheriger Therapieergebnisse als wichtig erachtet (14/295).

Aufgrund der in den Gruppendiskussionen viel diskutierten und in der Literatur nicht eindeutig aufzulösenden **mangelnden Trennschärfe zwischen pädagogischem und sonderpädagogischem Sprachförderbedarf** wurden die Lehrkräfte befragt, worin für sie der Unterschied bestünde.

Hier konnten 289 Freitextantworten ausgewertet werden. In 97 davon (33,6%) wurde die Unterscheidung darin gesehen, dass ein BSU bestünde, wenn Defizite in allen Sprachen vorlägen, und pädagogische Förderung indiziert sei, wenn die Erstsprache sich typisch entwickeln würde. In 57 der Antworten (19,7%) wurde angegeben, dass ein BSU bestünde, wenn konkrete Störungsbilder, Defizite in anderen Entwicklungsbereichen, SES oder die AOSF-Kriterien zuträfen. 27 der Antworten (9,3%) war zu entnehmen, dass pädagogischer Sprachförderbedarf zeitlich begrenzt sei, sodass Defizite vollständig beherrschbar seien durch außer- und/oder regelschulische Fördermaßnahmen, was bei einem BSU nicht der Fall wäre. Und schließlich ist in neun Antworten (3,1%) die Meinung vertreten, dass explizit kein Unterschied bestünde, die Förderangebote sich nicht sonderlich unterscheiden würden, sondern für alle Kinder und Jugendlichen sinnvoll wären.

Abschließend wurde aufgrund der in der Literatur wenig beschriebenen und in der AO-SF nicht genannten Unterscheidung zwischen einer sprachtherapeutischen Diagnose einer SES und der Feststellung einer nachhaltigen Sprachgebrauchsstörung nach ebendieser Unterscheidung gefragt. Darauf gaben 271 Lehrkräfte eine Freitextantwort. 15 Antworten (5,5%) bezogen sich auf lediglich begriffliche Unterscheidungen der unterschiedlichen Bezugsdisziplinen (medizinisch und pädagogisch), gaben aber keine inhaltlichen Unterschiede an. 13,3% der Antworten (36/271) gaben den Störungsgrad als Unterscheidung an (SES ist durch außerschulische Maßnahmen ausreichend therapierbar; bei BSU müssen schulische Maßnahmen hinzugezogen werden). In 10,3% der Antworten (28/271) wurden die Abhängigkeiten des einen Konstrukts vom anderen dahingehend beschrieben, dass eine SES häufig zu einem BSU mit Schwerpunkt Sprache führen würde. Weitere 25 Antworten sahen den Unterschied in der Dauer (langfristig und kurzfristig), dem Ausmaß und/oder dem Schweregrad (9,2%). In 16 Fällen wurde – wie in der Arbeitshilfe AO-SF der Bezirksregierung Düsseldorf (2019) beschrieben – das Störungsbewusstsein als Unterscheidungskriterium genannt (5,9%).

Neben diesen grundlegenden Fragen an die in NRW praktizierenden Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung wurde in dieser Online-Umfrage auch ein erster Entwurf einer Gutachtenmaske präsentiert, der aus zwei beliebig herangezogenen bereits bestehenden Gutachtenvorgaben aus zwei Großstädten in NRW kombiniert und durch das Einbauen von Digitalisierungsaspekten an eine mögliche Durchführung in einer Online-Maske adaptiert wurde.

Diesen Entwurf sollten die teilnehmenden Lehrkräfte bewerten. Im Folgenden werden die Reaktionen stark zusammengefasst dargestellt. Auf die Bitte hin, Stellung zu der angedachten Digitalisierung der Gutachtenerstellung zu nehmen, antworteten 232 der 359 Lehrkräfte (64,6%). Positiv wurde dabei die Vergleichbarkeit und Einheitlichkeit der Gutachten von den Teilnehmenden hervorgehoben (29/232 Antworten; 12,5%). Die Zeitersparnis merkten 20,3% der Antwortenden (47/232) positiv an. Zur Übersichtlichkeit und der Struktur des Vorschlags gab es darüber hinaus in 5,6% der Antworten positive Anmerkungen. Kritisch wurde hingegen in 28,9% der Antworten (67/232) angemerkt, dass die Individualität verloren ginge und es eine eingeschränkte Anpassbarkeit auf Einzelfälle gäbe (ebenfalls 28,9% der Antworten mit 67/232). Einige Teilnehmende (3,9%) kritisierten den Vorschlag als zu umfangreich (9/232). Teilweise wurden Forderungen nach einer einheitlichen Maske für alle Förderschwerpunkte gestellt (6/232; 2,6%).

Insgesamt aber bevorzugten 73,8% der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (265/359) die automatisierte digitale Gutachtenerstellung gegenüber einem regulären Textdokument (94/359; 26,2%). Interessanterweise bevorzugten dabei die jüngeren Lehrkräfte (unter 50 Jahren) häufiger eine Digitalisierung der Gutachten, während die älteren Lehrkräfte die Paper-Pencil-Version favorisierten. Der Faktor Geschlecht hatte auf diese Entscheidung hingegen

keinen Einfluss. Ebenso zeigte sich die Variable „Berufsjahre“ in einer weiteren Regressionsanalyse als signifikanter Prädiktor: Je mehr Berufsjahre eine Lehrkraft hatte, desto weniger stimmte sie einer Vereinheitlichung der Gutachtenstruktur zu. Dienstältere Lehrkräfte würden demnach lieber bei ihren bisher verwendeten Verfahren bleiben. Innovationsoffenheit ist hier weniger ausgeprägt.

Insgesamt wird aus den Freitextantworten deutlich, dass bezüglich der Mehrsprachigkeit große Herausforderungen zu bestehen scheinen, was einen Fortbildungsbedarf anzeigt (so nennt lediglich eine Person von 140, welche eine Antwort auf die Frage nach weiteren Testverfahren gegeben haben, ein für mehrsprachige Kinder normiertes Testverfahren, die LiSe-DaZ, Schulz & Tracy, 2011). Darüber hinaus werden teilweise **vertretene Fehlkonzepte** bei den diese verantwortungsvolle Aufgabe durchführenden Lehrkräften offenbar, die einen **Weiterbildungsbedarf** noch einmal nachdrücklich bekräftigen. Hier wird beispielsweise mehrfach davon ausgegangen, dass Defizite in der Sprache zu Intelligenzminderungen führen würden.

Signifikant höhere Zustimmungswerte der Lehrkräfte in der Online-Umfrage zu der Aussage, dass standardisierte Testverfahren eingesetzt werden sollten, als zu der Aussage, dass informelle Verfahren ausreichen, zeigen, dass viele der Lehrkräfte den standardisierten Verfahren gegenüber offen wären, wenn sie zur Verfügung stünden.

6. Fazit

Die gewonnenen Erkenntnisse aus der Gutachtenanalyse, den Gesprächsrunden sowie den Online-Umfragen werden in diesem Kapitel abschließend zusammengefasst und vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 dargelegten Forschungsstands diskutiert (s. Kap. 6.1). Anschließend werden Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen für den Schwerpunkt Sprache abgeleitet und empfohlen (s. Kap. 6.2).

6.1 Einordnung der Ergebnisse in den Stand der Forschung

Als Fazit aus Gutachtenanalysen und Befragungen lässt sich festhalten, dass wenig Deckung ersichtlich ist zwischen aktuellem Forschungsstand zu vorgeschlagenen diagnostischen Vorgehensweisen und den in der schulischen Praxis aktuellen Vorgehensweisen, jeweils in den Bereichen *Anamnese, Erhebung sprachlicher Fähigkeiten, phonologisches Arbeitsgedächtnis, Intelligenzdiagnostik* sowie bei den *AO-SF-Kriterien*.

Anamnese

Es finden sich **Lücken in der anamnestischen Vorgehensweise** bezüglich der Erhebung relevanter Informationen. So werden beispielsweise in unerwartet vielen Fällen Risikofaktoren für eine SES in den Elterngesprächen nicht erfragt (in 30,1% der Gutachten fehlt eine Angabe zur frühen Sprachentwicklung der Kinder). Bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen wird in 22,0% der Gutachten die Sprachentwicklung in der Herkunftssprache nicht berichtet. Überdies fehlen in 86,0% der Gutachten Angaben zur Sprachdominanz bei mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen. In 8,0% der Gutachten fehlen Angaben zum Geburtsort der Kinder und Jugendlichen. Ohne diese Informationen ist die Einschätzung des Sprachstands im Deutschen kaum möglich und **befördert Fehleinschätzungen**.

Erhebung sprachlicher Fähigkeiten

In der Erhebung der sprachlichen Fähigkeiten finden sich übermäßig häufig lediglich **subjektive Einschätzungen**, die den wissenschaftlichen Gütekriterien der Validität, Reliabilität und Objektivität nicht genügen. So finden sich in 31,1% der Gutachten lediglich rein informelle Diagnostikprozesse in Form von Spielen oder Bilderbuchbetrachtungen oder informellen Diagnostikverfahren ohne Normierungen. Der Abgleich zwischen auf dem Markt verfügbaren Diagnostikmaterialien und den in den Gutachten verwendeten ergab, dass vor allem **veraltete Screenings ohne Normierung** zum Einsatz kommen. Dazu passend werden in den geführten Gruppendiskussionen (s. Kap. 4) Aussagen darüber getätigt, dass Verfahren in gängiger Schulpraxis jeweils von Vorgängerinnen oder Vorgängern übernommen und weitergeführt wurden, ohne sie dem Stand der Forschung anzupassen. Besonders eklatant ist die mangelnde Deckung von Forschungsstand zu praktischem Vorgehen im Feststellungsverfahren bei der Begutachtung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher. Hier wird in 76,0% der Gutachten keine ausreichende Berücksichtigung der mehrsprachigen Lebenswelt bei der Interpretation der erhobenen Diagnostikergebnisse ersichtlich. Das soziale Umfeld, das hier mit ausschlaggebend für den Sprachstand des Kindes im Deutschen sein könnte, wird somit ignoriert. Aus den Gesprächsrunden mit den Lehrkräften wird die Motivation dahinter deutlich: Ohne die Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung (BSU) würden diese mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen im Regelschulsystem keine ausreichende pädagogische Sprachförderung erhalten und somit systemisch benachteiligt. Der AO-SF-Auftrag des §20, kindinterne Störung von kindexternem, umweltbedingtem Sprachförderbedarf zu trennen, wird hierbei zum Wohle des Kindes ignoriert.

Dies passt zu den Ergebnissen der Online-Befragung der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung, innerhalb derer sich 40,6% der Befragten (146/359) bei der Diagnostik mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher (eher) nicht sicher fühlten. 15,9% der befragten Lehrkräfte (57/359) gaben an, dass informelle Verfahren ausreichend seien, um Sprachdiagnostik innerhalb der Gutachtenverfahren durchzuführen. An den Stellen, an denen standardisierte Diagnostikverfahren zum Einsatz kamen, erfolgte die Auswahl laut Aussagen der Lehrkräfte statt nach ihrer individuellen Angemessenheit für das jeweilige Kind (beispielsweise hinsichtlich Spracherwerbstypen) durch Ressourcenknappheit lediglich nach **Verfügbarkeit der Testmaterialien** und Wissen um deren Existenz. Dieser Missstand wird in den Umfragen und Befragungen der Akteurinnen und Akteure in der schulischen Praxis mehrfach deutlich artikuliert. Vor allem bei Begutachtungen durch **fachfremde Lehrkräfte** wird dies moniert.

Der Einsatz von Sprachscreenings zur Feststellung eines BSU zeugt einerseits vom vorherrschenden Zeitdruck, der eine ausführlichere Diagnostik behindert, und andererseits von zu wenig Aufklärung und Sensibilisierung der durchführenden Lehrkräfte. Diese Vorgehensweise des Verzichts auf standardisierte Diagnostik könnte Überdiagnosen befördern und ist daher bei der Frage nach der wachsenden Anzahl an Feststellungen eines BSU in den Blick zu nehmen.

Der Abgleich vorhandener Diagnostikmaterialien für mehrsprachige Kinder und Jugendliche und in den Gutachten verwendeter Diagnostikverfahren zeugt deutlich von wenig Wissen um aktuelle angemessene Testverfahren und/oder von fehlender Verfügbarkeit in der Praxis. Die LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011), die in mehreren aktuellen Publikationen zur Sprachdiagnostik mehrsprachiger Kinder als das einzige standardisierte momentan verfügbare, kontaktmonatsbasierte Instrument für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hervorgehoben wird (Groba, 2018; Büker et al., 2022), kam in keinem der Gutachtenverfahren zum Einsatz. Diese Unsicherheit bei der Diagnostik mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher ist auch in der Umfrage der Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung ersichtlich sowie ein stärkerer Wunsch nach einer Vorgabe bestimmter Testverfahren für die Begutachtung mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher.

Phonologisches Arbeitsgedächtnis und Intelligenzdiagnostik

In 55 der vorgelegten Gutachten wurde das phonologische Arbeitsgedächtnis erhoben (53,4%). Dieser sehr geringe Einsatz von Nichtwort-Nachsprechtests verwundert vor dem Hintergrund, dass in der Forschungsliteratur Konsens darüber besteht, dass Einschränkungen des phonologi-

schen Arbeitsgedächtnisses als Prädiktor für SES angesehen werden.

Zum Einsatz sprachfreier Intelligenzdiagnostik kommt es in 37,9% der Gutachten. In 62,1% werden keine (48,5%) oder keine angemessenen (13,6%) Intelligenzdiagnostikverfahren eingesetzt. Eine **Konfundierung sprachlicher und kognitiver Beeinträchtigungen** ist mit einem solchen Vorgehen sehr wahrscheinlich. Eine Unterscheidung zwischen den Schwerpunkten Sprache, Lernen oder Geistige Entwicklung ist dadurch erschwert.

AO-SF-Kriterien

Aus den Umfragen und den Gutachtenanalysen wird der Punkt der **fehlenden Standardisierung** im Umgang mit den AO-SF-Vorgaben deutlich. **Mangelnde Objektivität** ist die Konsequenz. Ob der Tatsache, dass klare Operationalisierungen und Definitionen der verwendeten abstrakten Begrifflichkeiten in der AO-SF fehlen, sind die Lehrkräfte zur subjektiven Auslegung derselben gezwungen. Dies wird in der hohen Variabilität im Umgang mit den Kriterien deutlich, die von fehlender Nennung einzelner Kriterien bis hin zur inhaltsleeren Aufzählung aller Kriterien reicht, die ohne Begründung und Rückbezug zur Diagnostik als erfüllt präsentiert werden. Besonders auffällig erscheint die fehlende Klarheit zur Abgrenzung einer sprachtherapeutisch diagnostizierten SES, die sich in den außerschulischen Maßnahmen ausreichend behandeln lassen sollte. So finden sich in 12,6% der Gutachten überhaupt keine Berichte zu außerschulischen Maßnahmen. Vor dem Hintergrund der in der AO-SF festgeschriebenen Kriterien erstaunt die Feststellung eines BSU in diesen Fällen. Auch in den Umfragen wird diese mangelnde Trennschärfe zur sprachtherapeutischen Praxis in den Antworten der Lehrkräfte augenscheinlich (s. Kap. 5.3.2).

Die Erläuterungen, die es von offizieller Seite in NRW dazu gibt (beispielsweise von der Bezirksregierung Düsseldorf in der **Handreichung** „Arbeitshilfe AO-SF“ 2019 vorgelegt), sind ein guter Anfang, jedoch teilweise aus fachlicher Sicht zu hinterfragen sowie zu aktualisieren und zu ergänzen (s. Kap. 2.1). Es ist demnach nicht verwunderlich, dass sich die Gutachtenpraxis in NRW als qualitativ optimierbar präsentiert.

Digitalisierung und Standardisierung des Verfahrens

In Bezug auf die Feststellungsverfahren zeigt sich in der Literatur, dass die zunehmende Digitalisierung im Rahmen der Diagnostik Anwendung finden kann und soll (Middendorf, 2022; Kultusministerkonferenz, 2021). Bislang liegen keine empirischen Befunde speziell zu der digital

gestützten Diagnostik und Gutachtenerstellung von Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung vor. Es werden aber insbesondere bezogen auf die Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen in der Lehramtsausbildung Weiterbildungsbedarfe benannt (Drossel et al., 2019). Auch in den für dieses Gutachten analysierten Daten findet sich der Wunsch nach Vereinheitlichung und Digitalisierung der Verfahren, um unnötige Schreiarbeit zu verringern und die so freigesetzten zeitlichen Ressourcen anderweitig einbringen zu können.

Als **Gründe für die steigende Anzahl an Schülerinnen und Schülern mit BSU im Förderschwerpunkt Sprache** haben sich die folgenden aus den Ergebnissen ableiten lassen:

- ➔ **Personalmangel in Gesundheits- und Bildungssystem**
Der Mangel an elementarpädagogischen, sonderpädagogischen und logopädischen sowie medizinischen Fachkräften führt zu mangelnder Präventivarbeit in Kindertageseinrichtungen und Zeitmangel in kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchungen. Diese wiederum führt zu Fehldiagnosen, welche präventive, außerschulische Maßnahmen verhindern.
- ➔ **Mangelnde Elternaufklärung**
Die fehlende Eltern- und Erziehungsberechtigtenaufklärung, die vorrangig von dieser Interessensgruppe selbst moniert wurde, zu sprachförderlicher Mediennutzung und Bedeutsamkeit von Peer-Interaktion sowie zur Thematik eines BSU führt zu großer Verunsicherung seitens der Erziehungsberechtigten.
- ➔ **Sinkende Qualität der Sprachförderung**
Zu wenig vorschulische Sprachförderung, zu volle Klassen in den allgemeinen Schulen im Gemeinsamen Lernen und zu wenig sprachtherapeutische Einheiten in der Förderschule werden moniert. Die sinkende Förderqualität bringt wiederum nicht nur eine erhöhte Antragsrate, sondern auch erhöhte Verweildauern im Schwerpunkt Sprache mit sich.
- ➔ **Niedrige Qualität im Diagnostikprozess**
Unter anderem durch die fehlenden Standards und Kriterien im Gutachtenprozess sowie zahlreiche fachfremd vorgenommene Begutachtungen ist dem Diagnostikprozess eine niedrige Qualität zuzuschreiben, was mutmaßlich eine erhöhte Fehldiagnostikrate zur Folge hat.
- ➔ **Fehlende Berücksichtigung mehrsprachiger Lebenswelten**
Die statistische Überrepräsentation mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher könnte auf ein differentialdiagnostisches Problem zurückzuführen sein zwischen typischen mehrsprachigen Erwerbsverläufen und einer „nachhaltigen Störung des Sprachgebrauchs“.

Zusammenfassend sind die folgenden Ergebnisaspekte aus der praktischen und aus der wissenschaftlichen Sicht grundlegend für die im nächsten Kapitel abgeleiteten Standards und Kriterien:

Aus der schulischen Praxis

- ➔ Laut Elternaussagen sind es **einzelne Personen**, die das Verfahren sensibel durchführen und gut beraten, einzelne andere nicht; das System an sich ist zu umfangreich und **fehlorganisiert** zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren unterschiedlicher Disziplinen (zu viele unterschiedliche Einzeltestungen, **für das Kind sehr belastend**); Verschlinkung erwünscht; mehr **Fokus auf das Kind** gefordert; stärkere Professionalisierung in Kitas, die viele Verfahren verhindern könnte.
- ➔ Laut Lehrkräften im Gemeinsamen Lernen liegen die beiden größten Kritikpunkte im **Fehlmanagement der Ressourcenzuteilung** (Fachfremde müssen Begutachtungen im Schwerpunkt Sprache durchführen, studierte Lehrkräfte für sonderpädagogische Unterstützung im Schwerpunkt Sprache werden abgezogen und müssen für sie wiederum fachfremd in anderen Schwerpunkten aushelfen) und in **sehr starren Vorgaben einzelner Testverfahren** für die Sprachdiagnostik, die nur für einen kleinen Anteil an Kindern und Jugendlichen passgenau sind.
- ➔ Laut Lehrkräften an Förderschulen liegen aktuell Schwächen in **fehlender Standardisierung**, zu wenig Zeit für die Gutachten, **zu viel Schreibearbeit** sowie **zu wenig Fortbildungen zur Sprachdiagnostik** (vor allem in Bezug auf Mehrsprachigkeit bzw. Abgrenzung von pädagogischem und sonderpädagogischem Sprachförderbedarf).

Aus wissenschaftlicher Perspektive

- ➔ Mangelnde verbindliche Vorgaben in NRW; diejenigen, die vorhanden sind, sind diskussions- und überarbeitungsbedürftig.
- ➔ Gutachtenanalyse zeugt von fehlender Einheitlichkeit im Vorgehen, bedingt durch **abstrakte Begrifflichkeiten**, die in den **AO-SF-Kriterien** zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache verwendet werden, in der Literatur aber **nicht oder nur teilweise konsentiert** sind.
- ➔ Wenig Deckung ersichtlich zwischen aktuellem Forschungsstand und den in den Gutachten berichteten diagnostischen Vorgehensweisen (besonders eklatant bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen).
- ➔ **Fehlkonzepte bei Lehrkräften** (beispielsweise zum Zusammenhang von Sprache und Intelligenz) vertreten und **zu wenig Wissensvermittlung** bezüglich des aktuellen Forschungsstands.

6.2 Ableitung von Standards und Kriterien der Verfahrensabläufe und Begutachtungen

Aus den oben aufgeführten Ergebnissen werden die folgenden Empfehlungen abgeleitet:

1) Optimierung der Ausbildung angehender Lehrkräfte

Die universitären Ausbildungsstandorte sollten Studiencurricula nachbessern und neu strukturieren bzw. andere Schwerpunkte setzen. Hierzu sollten die folgenden Punkte bedacht werden:

- ➔ Dringend bessere Aufklärung der angehenden Lehrkräfte rund um die Thematik der Mehrsprachigkeit
- ➔ **Digitalisierungskompetenzen** vorantreiben und **Innovationsbereitschaft** nachwachsender Lehrkräfte erhöhen
- ➔ Der Gutachtenpraxis deutlich mehr Gewicht geben und in Curricula für jede/n Studierende/n verpflichtend machen

2) Einrichtung von regionalen Expertisestellen

Als Konsequenz von deutlicher Fehlorganisation der vorliegenden Lehrkraftressourcen sowie mangelnder Diagnostikqualität sollten regionale Expertisestellen eingerichtet werden. Diese sollten mit abgeordneten Lehrkräften ausgestattet werden, die inhaltlich Expertise in je zwei Schwerpunkten mitbringen und Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner für ebendiese beiden Schwerpunkte sind. Diese abgeordneten Lehrkräfte sind von unterrichtlichen Aufgaben freizustellen. Somit könnten Ressourcen und Expertisen gebündelt werden, um die folgenden Aufgaben zu erfüllen:

- ➔ Beratung von Lehrkräften in kritischen AO-SF-Fällen.
- ➔ Durchführung der Feststellungsdiagnostik (vor allem für den Bereich des Gemeinsamen Lernens, um diesen zu entlasten).
- ➔ Erstellung von Listen aktueller, aus fachlicher Sicht zu empfehlender Testverfahren.
- ➔ Bereitstellung von Testverfahren, zunehmend in digitaler Form (Lizenzen für die digitalisierte Durchführung einzelner Testverfahren können an die Schulen vergeben werden; hierzu wären verbindliche Vereinbarungen mit Testverlagen zu treffen).

- ➔ Entwicklung und Pflege einer die Lehrkräfte unterstützenden Homepage auf ministerialer Seite, auf denen „How-to-Erklärvideos“ zur zeitökonomischen Weiterbildung der Lehrkräfte eingestellt werden in den Themenbereichen „Definition der einzelnen Schwerpunkte“, „Umgang mit digitaler einheitlicher Gutachtenmaske“, Tutorials zu Testmaterialien; diese Homepage ist übersichtlich zusammenzustellen und regelmäßig zu aktualisieren.
- ➔ Breite Streuung des vorhandenen Wissens aus der Forschung, um Diagnostik bei bereits tätigen Lehrkräften in Form von Weiterbildungen voranzutreiben (im Schwerpunkt Sprache betrifft dies vor allem die Themenbereiche der **standardisierten Diagnostik von Sprachfähigkeiten, phonologischem Arbeitsgedächtnis und Intelligenz sowie der Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Diagnostikprozess**); dafür sind wissenschaftliche Expertisen einzubeziehen und Weiterbildungsworkshops für die in der Expertisestelle tätigen Lehrkräfte wiederkehrend verpflichtend zu gestalten.

Die in den Gutachten ersichtlichen und in den Befragungen berichteten **fachfremden Begutachtungen** sollten somit **unterbunden** werden.

3) Verschlinkung und Vereinheitlichung der Verfahren

Zur Durchführung eines Feststellungsverfahrens sollten **landesweite Vorgaben** verbindlich eingeführt werden. Flankierend zu Anamnese und informellen Beobachtungsverfahren, für die entsprechende **Leitfäden** für monolinguale und bilinguale Kinder und Jugendliche getrennt erstellt und am aktuellen Forschungsstand orientiert werden sollten, sollten Gutachtende zur Durchführung standardisierter, aktueller Diagnostik angehalten werden, um subjektive Einschätzungen und daraus vermeintlich resultierende Fehleinschätzungen zu minimieren; Ausnahmen hierzu müssten verbindlich geregelt sein. Beispielsweise wäre eine Ausnahmesituation denkbar, wenn aktuelle (nicht älter als drei Monate) logopädische/sprachtherapeutische/frühförderpädagogische detaillierte Gutachten/Berichte vorlägen, aus denen eine schwere Störung der Sprachentwicklung auf mehreren Ebenen zu entnehmen ist (der Begriff „schwer“ wäre hier zu konkretisieren).

Für den Prozess der Erstellung landesweiter verbindlicher Vorgaben sollte ein **Beirat** aus praktizierenden Lehrkräften sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern einberufen werden, der dem MSB NRW und den regionalen Expertisestellen an die Seite gestellt würde, um Vorgaben mehrerer standardisierter Testverfahren zu erstellen und aktuell zu halten (denkbar wäre ein jährliches Treffen, um Aktualität der Vorgaben zu sichern). Aus diesen Testverfahren kann in der Folge von den begutachtenden Lehr-

kräften jeweils eine Auswahl getroffen werden, um die Diagnostik individuell für das Kind bzw. für die/den Jugendliche/n zu adaptieren. Für mehrsprachige Kinder und Jugendliche sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, unbedingt die aktuelle Entwicklung standardisierter Verfahren der nächsten Jahre im Auge zu behalten (die *LiSe-DaZ*, Schulz & Tracy, 2011, deren Einsatz zu empfehlen ist, wird aktuell neu normiert, und der *TEBIK 4-8*, Gagarina et al., in Vorbereitung, wird eigene Normen für mehrsprachige Kinder bereitstellen und ist als Open-Access-Veröffentlichung für 2026 geplant).

Für die weitere Vereinheitlichung des Verfahrens sollten sich *mehrere* Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler pro Förderschwerpunkt in NRW in einem **Expertendiskurs** auf Standards für den jeweiligen diagnostischen Prozess einigen. Um definitorische Unklarheiten in den AO-SF-Kriterien beseitigen und in konkret zu interpretierende Feststellungsstandards überführen zu können, werden im vorliegenden Gutachten **erste Grundlagen** geschaffen, welche die bestehenden definitorischen Probleme konkret adressieren und Vorschläge in Richtung von Kriterien auf einzelnen sprachlichen Ebenen machen. So hat sich aus den Analysen ergeben, dass die Begriffe „Störungsbewusstsein“, „Beeinträchtigungen der Kommunikation“ sowie „nachhaltige Störung des Sprachgebrauchs“ nicht zielführend und einheitlich interpretiert werden können. Auch der Verweis auf außerschulische Maßnahmen ist als nicht zielführend bewertet worden. Es wird daher im folgenden Formulierungsvorschlag von deren Verwendung Abstand genommen.

Ein Definitionsvorschlag für einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Sprache, der im Nachgang unter Einbezug mehrerer Expertisen aus dem gesamten Land NRW **konsentiert werden muss**, ist der folgende:

Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Sprache liegt vor, wenn auf einer oder mehreren sprachstrukturellen Ebenen (phonologisch/phonetisch, morphologisch/syntaktisch, lexikalisch/semantisch) eine zeitliche Abweichung in der sprachlichen Entwicklung von sechs Monaten oder mehr ersichtlich wird, die durch das Unterschreiten eines kritischen Werts in standardisierten Diagnostikverfahren deutlich wird, und diese Sprachentwicklungsstörung so gravierend ist, dass dadurch – trotz ausgebildeter grundlegender kognitiver Fähigkeiten und Lernstrategien – Lernen im schulischen Kontext beeinträchtigt (sein) wird. Ebenso kann ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Sprache vorliegen, wenn deutliche Auffälligkeiten auf pragmatisch-kommunikativer Ebene vorhanden sind. Diese können unter anderem in Rede(fluss)störungen oder Primärsyndromen begründet liegen.

In Anlehnung an das Vorgehen im Bundesland Hamburg (Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg, 2012) sollte zur Formulierung in der AO-SF selbst eine landesweit verbindlich **zu beachtende Handreichung** herausgegeben werden, aus der noch nicht konkretisierte und noch zu konsentierende Punkte deutlich hervorgehen. Zur Finalisierung dieses Formulierungsentwurfs bedarf es einer Konsensfindung über folgende noch offene Punkte:

- ➔ Welche Anzeichen müssen gegeben sein, um davon auszugehen, dass schulisches Lernen durch die Störung auf sprachlicher oder kommunikativer Ebene beeinträchtigt sein wird? → Wie ist die sprachtherapeutisch diagnostizierte SES von einem BSU abzugrenzen?
- ➔ Wodurch sind *deutliche* Auffälligkeiten auf pragmatisch-kommunikativer Ebene festzustellen? Da hier keine standardisierten Diagnostikmaterialien vorliegen, ist für diesen Punkt eine Konsensfindung besonders wichtig (ein mögliches Raster ist in Kapitel 2.2.2 abgebildet).
- ➔ Wie ist die Liste von zum Einsatz empfohlenen standardisierten Diagnostikverfahren zusammenzustellen und aktuell zu halten? Hier müssen vor allem unterschiedliche Spracherwerbstypen Berücksichtigung finden.

Konkrete Anweisungen für die Lehrkräfte zu diesen Punkten sollten die Folge dieser Konsensfindung sein und in die Handreichung aufgenommen werden. Im Rahmen dieses Prüfauftrages ist es wissenschaftlich nicht vertretbar, konkretere Vorgaben zusammenzustellen, die nicht abgestimmt oder aus der Literatur oder aus den Erhebungen abgeleitet werden können. Im Rahmen der Vereinheitlichung der Verfahren ist die vollständige **Digitalisierung** des Gutachtenprozesses anzustreben, um der Forderung nach Standardisierung mittels vorgegebener digitaler Gutachtenmasken nachzukommen, welche zeitliche Abläufe ökonomisieren und dennoch die Qualität der Gutachten aufrechterhalten, indem Spielraum gelassen wird für individuelle Anpassungen an das jeweilige Kind.

4) Umfassende Aufklärungskampagnen für Eltern und Erziehungsberechtigte

In der Befragung ist deutlich geworden, dass Eltern und Erziehungsberechtigte angehender Einschülerinnen und Einschüler zu den folgenden Fragen transparentere Kommunikation wünschen:

- ➔ Was ist ein BSU? Was sind Förderschulen, was ist Gemeinsames Lernen?
- ➔ Was ist sprachförderliches Elternverhalten? Was ist sprachförderliche Mediennutzung? Was sind sprachhemmende Auswirkungen von Mediennutzung? Etc.

Diese Aufklärungskampagnen könnten von den oben ange-dachten Expertisestellen in Kooperation mit Universitäten

mit sonderpädagogischen Schwerpunkten gemeinsam bewältigt werden.

5) Prävention statt verspäteter Intervention

Die in den Gesprächsrunden aufgezeigte und geforderte Konsequenz, dringend in die vorschulische Präventionsarbeit zu investieren, ist in der Literatur nicht neu und wird seit Jahr(zehnt)en auch aus interdisziplinärer und multi-professioneller Perspektive gefordert (s. beispielsweise gemeinsames Konsensuspapier zu Empfehlungen zu bundeseinheitlichen Sprachstandserhebungen und Sprachförderung in Kindertagesstätten, das 2014 von dbl, dbs, dgs, bvkj & BVÖGD gesundheits- und bildungssystemübergreifend entstanden ist).

Deutlich wird aus den Analysen, die diesem Gutachten zugrunde liegen, dass die **stark belasteten Lehrkräfte** mit der **steigenden Anzahl an Feststellungen eines BSU** auszugleichen versuchen, was vorschulisch präventiv hätte abgemildert werden können. Die pädagogischen Sprachförderbedarfe nehmen überhand und lagen in NRW im Jahr 2020 bei 40,4% aller Vorschulkinder vor (Bildungsberichterstattung, 2022). Die Streichung der finanziellen Mittel für das Programm der Sprach-Kitas erscheint vor diesem Hintergrund paradox und so ist es überaus begrüßenswert, dass das Land NRW die vom Bund gestrichenen Mittel ausgleicht. Allerdings muss betont werden, dass es darüber hinaus deutlich verstärkter **Prävention** bedarf, um das momentan durch **Intervention** stark belastete System vor weiterer Überforderung zu schützen. Langfristig wird die fehlende finanzielle Investition in präventive Maßnahmen (hier Sprachförderung im Kindergarten für *alle* Kinder) sich in überhöhten Ausgaben für die Intervention rächen, welche vom Landesrechnungshof mit den steigenden Zahlen der Kinder und Jugendlichen mit BSU bereits indirekt moniert wurden. Es kann keine Lösung sein, die Feststellungskriterien im Hinblick auf Mehrsprachigkeit enger zu ziehen, somit weniger mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen einen BSU zu attestieren, die sonstigen pädagogischen Sprachfördermaßnahmen aber auf demselben Niveau zu belassen. Diese Kinder und Jugendlichen, die dringend einer sprachlichen Förderung bedürfen, würden somit „durchs Raster fallen“, auch wenn die steigende Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit BSU vermutlich abflachen würde. Diese Lösung wäre für die sprachförderbedürftigen mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen nicht akzeptabel.

Alle oben angedachten Schritte zur Optimierung der AO-SF-Verfahrenspraxis in NRW sind nur einzelne Schrauben in einem Gesamtbild, das zu kippen droht, wenn keine Vorentlastung mittels Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich geschaffen wird, um qualitativ hochwertige Unterstützungsmaßnahmen im Schulalter gewährleisten zu können.

Literaturverzeichnis

- Allemand, I., Fox-Boyer, A., & Gumpert, M. (2008).** Diagnostikverfahren bei kindlichen Aussprachestörungen – ein Überblick. *Forum Logopädie*, 22(1), 14–21.
- Altman, C., Harel, E., Meir, N., Iluz-Cohen, P., Walters, J., & Armon-Lotem, S. (2022).** Using a monolingual screening test for assessing bilingual children. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(12), 1132–1152.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2022).** *Bildung in Deutschland 2022: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Publikation.
- Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg (2012).** Handreichung Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung: Diagnostik und Förderplanung.
- Bergman, L., Piacentini J., & McCracken, J. T. (2002).** Prevalence and description of selective mutism in a school-based sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41, 938–946.
- Beushausen, U. (2008).** Der Einsatz von standardisierten Tests in der Logopädie. *Forum Logopädie*, 22(1), 6–13.
- Bezirksregierung Düsseldorf (2019).** *Arbeitshilfe AO-SF: Handreichung zur Erstellung von Gutachten im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung*. Bezirksregierung Düsseldorf.
- Bezirksregierung Münster (Hrsg.) (2018).** *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Sprache*. Bezirksregierung Münster.
- Bishop, D. V. (2010).** Which neurodevelopmental disorders get researched and why? *PloS one*, 5(11), e15112.
- Bockmann, A.-K., Sachse, S., & Buschmann, A. (2020).** Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, A. Buschmann & T. Lautenschläger (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 3–44). Springer.
- Buchner & Intellimed (2022).** *Heilmittelrichtlinie und Heilmittelkatalog 2022*. Intellimed.
- Büker, M., Haag, K., & Walczuch, S. (2022).** Pädagogische Diagnostik unter der Bedingung der Mehrsprachigkeit. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik: Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 83–96). Universität Regensburg.
- Chilla, S., Rothweiler, M., & Babur, E. (2022).** *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen-Störungen-Diagnostik*. Ernst Reinhardt.
- de Langen-Müller, U., Kauschke, C., Kiese-Himmel, C., Neumann, K., & Noterdaeme, M. (2012).** *Diagnostik von (umschriebenen) Sprachentwicklungsstörungen: Eine interdisziplinäre Leitlinie*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-02146-2>
- Dietz, S., & Lisker, A. (2008).** *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten sowie beim Übergang in die Schule*. Deutsches Jugendinstitut.
- Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H., & Laubusch, A. (2019).** Nutzen digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann, W. Bos, J. Gerick, F. Goldhammer, H. Schaumburg, K. Schwippert et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 # Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205–240). Waxmann.
- Ehlert, H. (2021).** *Dynamic Assessment: Prozess und Potential in der Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen*. Springer.
- Fox-Boyer, A., & Neumann, S. (2017).** Aussprachestörungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern: Mit Antworten zu den Lernfragen als Online-Zusatzmaterial*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Gagarina, N., Grimm, A., Rinker, T., & Scherger, A.-L. (in Vorb.).** *Test für bilinguale Kinder, TEBIK 4-8*. Open-Access-Veröffentlichung.
- Gebhardt, M., Scheer, D., & Schurig, M. (Hrsg.) (2022).** *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik: Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Universität Regensburg.

Gensthaler, A., Dieter, J., Raisig, S., Hartmann, B., Ligges, M., Kaess, M., Freitag, C. M., & Schwenck, C. (2020). Evaluation of a Novel Parent-Rated Scale for Selective Mutism. *Assessment*, 27(5), 1007–1015.
<https://doi.org/10.1177/1073191118787328>

Glück, C., & Spreer, M. (2022). *Förderung der sprachlichen und kommunikativen Entwicklung von Kindern im Anfangsunterricht der Grundschule*. Sächsisches Staatsministerium für Kultus.

Grimm, A., & Schulz, P. (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: the risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7(4), 821–841.
<https://doi.org/10.1007/s12187-013-9230-6>

Grimm, A., & Schulz, P. (2021). Phonology and sentential semantics. In S. Armon-Lotem & K. Grohmann (Hrsg.), *Language impairment in multilingual settings: LITMUS in action across Europe* (S. 263–300). Benjamins.

Groba, A. (2018). Diagnostik der Sprachentwicklung bei mehrsprachigen Kindern. In M. Spreer (Hrsg.), *Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter: Methoden und Verfahren*. Ernst Reinhardt.

Hasson, N. (2017). *The dynamic assessment of language learning*. Routledge.

Heimlich, U., Hillenbrand, C., & Wember, F. (2016). Förderschwerpunkt Lernen. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW: Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 9–16). Ministerium für Schule und Weiterbildung.

Hertel, I., Chilla, S., & Abed Ibrahim, L. (2022). Special needs assessment in bilingual school-age children in Germany. *Languages*, 7(1), 4.
<https://doi.org/10.3390/languages7010004>

Hessisches Kultusministerium (2021). *Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums*.
https://hessisches-amtsblatt.de/wp-content/plugins/pdf-viewer/stable/web/viewer.html?file=/wp-content/uploads/online_pdf/pdf_2021/11_2021.pdf

Jeuk, S. (2018). Differentialdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern mit SES. *Praxis Sprache*, 63(1), 17–23.

Kauschke, C., Lüke, C., Dohmen, A., Haid, A., Leitinger, C., Männel, C., Penz, T., Sachse, S [S.], Spranger, J., Vogt, S., Neumann, K., & Niederberger, M. (2023). Delphi-Studie zur Definition und Terminologie von Sprachentwicklungsstörungen: Eine interdisziplinäre Neubestimmung für den deutschsprachigen Raum. *LOGOS*, 31(2), 2–20.

Konsensuspapier (2014). *Empfehlungen von dbl, dbs, dgs, bvkj & BVÖGD zu bundeseinheitlichen Sprachstandserhebungen und Sprachförderung in Kindertagesstätten*.
https://www.dbl-ev.de/fileadmin/Inhalte/Dokumente/Service/Meldungen/2014_sik/Konsensuspapier.pdf

Kultusministerkonferenz (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*.
<https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>

Kultusministerkonferenz (2021). Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung der Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf

Landesbetrieb IT.NRW (2020). *Pressemitteilung: 15 Prozent der Personen in Haushalten mit zwei oder mehr Personen sprechen in NRW zu Hause überwiegend nicht deutsch*.
<https://www.it.nrw/15-prozent-der-personen-haushalten-mit-zwei-oder-mehr-personen-sprechen-nrw-zu-hause-ueberwiegend>

Landesbetrieb IT.NRW (2024). *Weniger als ein Drittel der Lehrkräfte an den NRW-Schulen waren im Schuljahr 2020/21 Männer*.
<https://www.it.nrw/weniger-als-ein-drittel-der-lehrkraefte-den-nrw-schulen-waren-im-schuljahr-202021-maenner-17629>

Landesregierung NRW (2020). Antwort des Landtags Nordrhein-Westfalen auf die Kleine Anfrage 3440.
<https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMD17-8917.pdf>

Langbecker, D., Snoswell, C., Smith, A., Verboom, J., & Caffery, L. (2020). Long-term effects of childhood speech and language disorders: A scoping review. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), a801.
<https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.801>

Lüdtke, U., & Stitzinger, U. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen der Sprache*. utb.

- Lüdtke, U., & Stitzinger, U. (2016).** Förderschwerpunkt Sprache. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW: Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 20–27). Ministerium für Schule und Weiterbildung.
- Lüke, C., Starke, A., & Ritterfeld, U. (2020).** Sprachentwicklungsdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, A. Buschmann & T. Lautenschläger (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 221–237). Springer.
- Mayer, A., & Gaigulo, D. (2022).** Diagnostik sprachlicher Fähigkeiten. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik: Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 453–467). Universität Regensburg.
- Middendorf, W. (2022).** *Zu der KMK-Forderung nach digital gestützter Diagnostik und Lernförderung in Schule.*
doi: [10.25656/01:23907](https://doi.org/10.25656/01:23907)
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2016).** *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW: Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis.* Ministerium für Schule und Weiterbildung.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022).** *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF).*
- Möller, T. (2023).** Das sonderpädagogische Gutachten im Förderschwerpunkt Sprache: Ein Praxisleitfaden. In U. Ritterfeld, K. Subellok, E. Wimmer & A.-L. Scherger (Hrsg.), *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation* (S. 55–74). Eldorado TU Dortmund.
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2020).** *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion.* Springer.
- Motsch, H.-J. (Hrsg.) (2011).** *ESGRAF-MK: Evozierte Diagnostik grammatischer Fähigkeiten für mehrsprachige Kinder.* Ernst Reinhardt.
- Neugebauer, U., & Becker-Mrotzek, M. (2013).** *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich.* Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Plath, A., & Brauer, T. (2017).** Sprachförderung vs. Sprachtherapie. *Sprache Stimme Gehör*, 41(03), 120–121.
<https://doi.org/10.1055/s-0043-110446>
- Reber, K., & Schönauer-Schneider, W. (2018).** *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts.* Ernst Reinhardt.
- Rösch, H., & Webersik, J. (Hrsg.) (2015).** *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik.* Fillibach bei Klett.
- Sachse, S., & Spreer, M. (2020).** Grundlagen zu Auffälligkeiten und Diagnostik im Kontext der Sprachentwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, A. Buschmann & T. Lautenschläger (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 165–175). Springer.
- Sachse, S., Bockmann, A.-K., Buschmann, A., & Lautenschläger, T. (Hrsg.) (2020).** *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter.* Springer.
- Sallat, S., & Spreer, M. (2014).** Förderung kommunikativ-pragmatischer Fähigkeiten in Unterricht und therapeutischer Praxis. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 3, 156–166.
- Scharbert, M. (2018).** *Entwicklung eines Einschätzungstools für das Störungsbewusstsein bei Sprachentwicklungsstörungen.* Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München. DataCite.
- Scherger, A.-L. (2020).** Erprobung von LITMUS-Screenings für SES bei Mehrsprachigkeit – Morphosyntax und phonologische Komplexität. *Forschung Sprache*, 2, 10–25.
- Scherger, A.-L. (2022).** The role of age and timing in bilingual assessment: non-word repetition, subject-verb agreement and case marking in L1 and eL2 children with and without SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 36(1), 54–74.
<https://doi.org/10.1080/02699206.2021.1885497>
- Scherger, A.-L. (2023).** Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im Prozess der sonderpädagogischen Gutachten-erstellung im Förderschwerpunkt Sprache. In U. Ritterfeld, K. Subellok, E. Wimmer & A.-L. Scherger (Hrsg.), *Beeinträchtigungen und Potentiale von Sprache und Kommunikation* (S. 75–89). Eldorado TU Dortmund.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011).** *Linguistische Sprachstands-erhebung – Deutsch als Zweitsprache.* Hogrefe.

- Schwob, S., Eddé, L., Jacquin, L., Leboulanger, M., Picard, M., Oliveira, P., & Skoruppa, K. (2021).** Using Nonword Repetition to Identify Developmental Language Disorder in Monolingual and Bilingual Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(9), 3578–3593. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00552
- Sinzig, J. (2015).** Autismus-Spektrum-Störungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 163(7), 673–680.
- Spreer, M. (Hrsg.) (2018).** *UTB Sprachtherapie: Bd. 4946. Diagnostik von Sprach- und Kommunikationsstörungen im Kindesalter: Methoden und Verfahren.* Ernst Reinhardt Verlag.
- Starke, A. (2018).** Selektiver Mutismus bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache Stimme Gehör*, 42(02), 73–77. <https://doi.org/10.1055/s-0043-123985>
- Starke, A., & Subellok, K. (2023).** *Dortmunder Mutismus Screening für Eltern (DortMus-Eltern).* www.dortmus-eltern.tu-dortmund.de
- Starke, A., & Subellok, K. (2023).** Selektiver Mutismus. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Studienbuch Sprachheilpädagogik* (S. 306–317). Kohlhammer.
- Subellok, K. (2018).** Förderschwerpunkt Sprache. In Bezirksregierung Münster (Hrsg.), *Handreichung zur sonderpädagogischen Fachlichkeit im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 11–17). Bezirksregierung Münster.
- Thordardottir, E. (2015).** Proposed diagnostic procedures for use in bilingual and cross-linguistic contexts. In S. Armon-Lotem, J. de Jong & N. Meir (Hrsg.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (S. 331–345). Multilingual matters.
- Timm, K., & Borchers, S. (2017).** *Sprachfreie IQ-Diagnostik bei Kindern ohne deutsche Sprachkenntnisse.* Regionale Schulberatungsstelle Kreis Borken.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997).** Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260.
- Toseeb, U., Oginni, O., & Dale, P. S. (2022).** Developmental language disorder and psychopathology: disentangling shared genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 55(3), 185–199.
- Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., & Tsimpli, I. (2014).** The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 765–805. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000574>
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978).** *Mind in society: Development of higher psychological processes.* Harvard University Press.
- Wild, N., & Fleck, C. (2013).** Neunormierung des Mottier-Tests für 5- bis 17-jährige Kinder mit Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache. *Praxis Sprache*, 3, 152–158.
- Wolfesperger, J. (2023).** Mehrsprachigkeit in der Schule: Wissen und Handlungskompetenz für Lehrkräfte, Sprachtherapeut*innen und Eltern. *MitSprache*, 23(1), 27–26.

Impressum

Herausgeber:
Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf

Telefon 0211 5867 - 40
poststelle@msb.nrw.de
www.schulministerium.nrw

Stand: 04/2024

Gestaltung: SeitenPlan GmbH

Fotonachweis: Dmytro Zinkevych/
Shutterstock.com (Titel),
Gregor Berger (S. 55)

Herausgeber:

Ministerium für Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf
Telefon 0211 5867 - 40

poststelle@msb.nrw.de

www.schulministerium.nrw

