

Von Hilfsschulaufnahmeverfahren bis zur Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs

Kritische Reflexionen von Überprüfungsprozessen im Feld des Lernens

Till Neuhaus^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Universität Bielefeld,
Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Konsequenz 41a,
33615 Bielefeld
till.neuhaus@uni-bielefeld.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Der nachstehende Beitrag beschäftigt sich mit der Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Feld des Lernens. Durch die gezielte Gegenüberstellung von administrativen Schritten, Zielen und Absichten mit ausgewählten Forschungsbefunden sollen Fehlstellen bzw. -dynamiken innerhalb dieser Verfahren ausgemacht werden – ein Ziel, das durch die aktive Miteinbeziehung historischer Argumente und Befunde ausgeweitet wird. In einem zweiten Schritt wird ein Einzelfall einer fehlgeleiteten sowie gerichtlich kontestierten Diagnostik (der Fall des Nenad Mihailovic) mithilfe der vorherigen Beobachtungen reflektiert, sodass ein umfänglicheres und kritischeres Bild von Überprüfungsverfahren gezeichnet werden kann. Der Aufsatz endet mit einer Zusammenschau zentraler Erkenntnisse sowie einem Ausblick auf zukünftige Forschungsdesiderata.

Schlagwörter: AO-SF-Verfahren; Überprüfungsverfahren; Sonderschule; Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen; Diagnostik

1 Einleitung – Überprüfungsverfahren als diskussionswürdiger Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung

Dieser Aufsatz widmet sich dem Thema der Überprüfungsverfahren im Bereich des Lernens, wobei darunter alle Verfahren zu verstehen sind, die eingeleitet werden, wenn „Kinder über einen längeren Zeitraum (negativ) von den implizit sowie explizit formulierten Normen des Schulbetriebs ab[weichen]“ und in der Folge „in Überprüfungsverfahren begutachtet“ werden (Neuhaus & Vogt, 2023a, S. 217). Verfahren dieser Art rangierten zu verschiedenen Zeiten unter unterschiedlichen Bezeichnungen und scheinen notwendig zu sein, um den enormen Grad an Heterogenität innerhalb der Schüler*innenschaft zu adressieren. Ein Blick auf die diagnostizierten Förderschwerpunkte deutet an, in welchen Feldern bzw. Bereichen sich die negativen Abweichungen von institutionellen Vorstellungen und Vorgaben meist manifestieren: Knapp 40 Prozent der diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe entfallen auf den Förderschwerpunkt Lernen, hinzu kommen ca. 20 Prozent aus dem Bereich emotionale-soziale Entwicklung (EsE) (für 2024: 17,7 % EsE und 38,7 % Lernen; vgl. KMK, 2024, S. 6), sodass diese beiden Förderschwerpunkte fast zwei Drittel aller Diagnosen ausmachen – eine Verteilung, die erstaunliche Kontinuität aufweist (vgl. Dietze, 2011; Klemm, 2022).

Dies ist insofern erstaunlich, als dass die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale-soziale Entwicklung – im Vergleich zu den Bereichen Hören, Se-

hen, körperlich-motorische Entwicklung oder Sprache – als tendenziell „weiche“ Behinderungen charakterisiert werden können (vgl. Wocken, 2017, S. 6), d.h. als Abweichungen, in denen keine absolute Sicherheit bzgl. der Korrektheit der Diagnose bestehen kann (vgl. Hinz, 1997, S. 160). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommen Sälzer et al. (2015, S. 146), wenn sie feststellen, dass „die Zuteilung des Förderbedarfs [im SPF Lernen] eher individuell passiert und kaum unumstrittene standardisierte und formalisierte Richtlinien und Messinstrumente vorliegen.“ Ein (un-)intendierter Effekt, der aus dem wenig standardisierten Vorgehen erwächst, ist u.a. die „systematische [...] Zufälligkeit der Vergabe des Labels ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘“ (Katzenbach, 2015, S. 38), die – wie Helbig und Steinmetz (2021) zeigen konnten – u.a. auch mit der Verfügbarkeit an Sonderschulen in der jeweiligen Region sowie dem damit einhergehenden Wettbewerb um Schüler*innen zusammenhängt. Powell und Wagner (2014, S. 182) fassen die Unklarheiten bzgl. der Feststellung von Förderbedarfen bzw. Lernbehinderung wie folgt zusammen:

„Begriffe wie ‚Behinderung‘ und ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ sind komplex, denn es handelt sich dabei um multidimensionale soziale, rechtliche und politische Zusammenhänge, keinesfalls um leicht erfassbare, objektive biologische Tatsachen.“

Ebenso zeichnen sich die beiden größten Förderschwerpunkte (Lernen und EsE) dadurch aus, dass das, was als Behinderung wahrgenommen wird – zumindest in der historischen Betrachtung –, stark abhängig von externen, sprich politischen, gesellschaftlichen sowie ökonomischen Faktoren bzw. Randbedingungen zu sein scheint.¹ So werden bspw. für die Frühphase der Hilfsschule (vgl. u.a. Brill, 2019; Füssel, 1987, S. 22ff.) die Faktoren der zunehmenden Verstädterung, die Veränderung der Arbeitswelt im Zuge der Industrialisierung sowie die gesteigerten Ansprüche in der Volksschule als Größen ausgewiesen, die Abweichung im „Lernen“ erst zu einer relevanten Größe haben werden lassen. Die Kontextabhängigkeit der Feststellung des Förderschwerpunktes Lernen sowie seines Vorläufers – der Lernbehinderung – wird besonders deutlich im Kontrast zu anderen Behinderungen, denn

¹ Ebenso gilt es zu bedenken, dass das, was als Behinderung/Devianz wahrgenommen wird, auch stark mit externer (meist politisch gesteuerter) Incentivierung zusammenhängt. So weisen Füssel und Kretschmann (1993, S. 43) bereits relativ früh auf das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ hin, sprich die ressourcetechnische „Belohnung“ von Schulen, die Schüler*innen einer potenziell stigmatisierenden Diagnostik zuführen.

„[a]ls Behinderungstyp stellt die Lernbehinderung eine Kategorie dar, die im Vergleich zu anderen Behinderungstypen nicht nur medizinisch, sondern auch pädagogisch und psychologisch definiert wird“ (Pfahl, 2008, S. 8).

Bezieht man die historische Dimension von Überprüfungsverfahren aktiv mit ein, offenbart sich eine weitere Facette des Gegenstandes: Kontinuität bei gleichzeitiger Umdeklaration des Verfahrens.² Neuhaus und Vogt (2023b, S. 111) stellen diesbezüglich fest, dass sich

„[i]m zeitlichen Verlauf [...], je nach Standort und Zeit die Bezeichnung der Verfahren [veränderte]. So fanden bspw. Hilfsschulaufnahmeverfahren in den 1950er Jahren statt, später (1960er und 1970er) Sonderschulüberprüfungsverfahren. Darauf folgten Varianten sonderpädagogischer Feststellungsverfahren: die Feststellung sonderpädagogischen Förder- sowie Unterstützungsbedarfs“.

Und

„[w]ährend einige Beobachter*innen darin grundlegende Veränderungen sehen und damit eine potenzielle Unvergleichbarkeit verschiedener Verfahren implizieren, zeichnen sich Verfahren dieser Art allerdings auch durch einen großen Grad an Kontinuität(en) aus“ (Neuhaus & Vogt, 2024, S. 85).

Zu einer ähnlichen Einschätzung hinsichtlich der grundsätzlichen Dynamiken kommt auch Kottmann (2006a, S. 150), wenn sie feststellt, dass sich

„[a]n der Etikettierung und Selektion sowie der defektorientierten und differenztheoretischen Argumentation [...] durch die Neukonzeption des Verfahrens [gemeint ist die Veränderung vom VO-SF hin zum AO-SF-Verfahren] nichts Wesentliches verändert [hat]“.

Tentativ kann daher festgehalten werden, dass Deutschland eine vergleichsweise lange Tradition hinsichtlich potenziell exkludierender schuladministrativer Verfahren aufweist, wobei die größte Gruppe der diagnostizierten Schüler*innen auf „weiche“ Faktoren getestet wird. Unter dem Stichwort der weichen Faktoren werden zwei Aspekte subsumiert: (1) die Art der – meist wenig standardisierten und damit von der Einschätzung des Diagnostikers bzw. der Diagnostikerin abhängigen – Diagnostik (z.B. Einzelfallbeobachtungen, Lehrer*inneneinschätzungen o.ä.) sowie (2) das wenig eindeutige Konstrukt

² Stelling (2018, S. 21) argumentiert, dass die verschiedenen Versuche der Benennung aus dem Umstand erwachsen, „dass differente theoretische Erklärungsansätze zur Entstehung sogenannter ‚Lernbehinderungen‘ entwickelt wurden, aus denen [...] unterschiedliche Definitionen ab[ge]leitet“ werden können.

(z.B. Lernbehinderung, vgl. Fußnote 2), auf das getestet wird (vgl. Neuhaus & Vogt, 2025).

Trotz ihrer potenziellen Angreifbarkeit sind Verfahren dieser Art mit enormer administrativer und epistemischer Autorität ausgestattet (vgl. Kottmann et al., 2018; Vogt & Neuhaus, 2023), die sogar so weit reicht, dass selbst die Einführung des *Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* der Vereinten Nationen (UN-BRK, 2008) und mit ihr die Setzung von „Inklusion“ als bildungspolitischem Ziel diese Art von auf Exklusion ausgerichteten Verfahren nicht obsoleszieren konnte. Ein Grund für das Fortbestehen von Prüfungsverfahren könnte das Spannungsfeld bestehend aus individuellen bzw. kindlichen auf der einen und institutionellen Bedarfslagen auf der anderen Seite sein (vgl. Trautmann & Wischer, 2011). In dieser Gemengelage scheinen immer wieder Konstellationen von Schüler*in-Schul-Fehlpassung zu existieren, die erhöhten Ressourcenaufwand und/oder separate Beschulung notwendig machen (dazu kritisch: Pfahl, 2008), um das System „Schule“ als Ganzes zu stabilisieren bzw. nicht grundlegend(er) reformieren zu müssen (vgl. Neuhaus & Vogt, 2022; Wocken, 2011). Gleichzeitig bedarf es natürlich auch diagnostischer Mittel, Werkzeuge und Verfahren, um Schüler*innen mit besonderen Bedarfslagen individueller und zielführender zu unterstützen.

Auf Basis der vorgegangenen Beobachtungen setzt sich dieser Aufsatz das Ziel, die administrative sowie epistemische Autorität von Prüfungsverfahren zur Debatte zu stellen; dies geschieht nicht mit der Absicht, Prüfungsverfahren per se zu diskreditieren oder abschaffen zu wollen, sondern primär mit dem Ziel, einen offenen und breiten Dialog über die Wirkungsweisen, Dynamiken, Ziele, aber auch Fehlstellen von Prüfungsverfahren zu initiieren.³ Um diesem Ziel gerecht zu werden, verfolgt dieser Text folgenden Aufbau: Eingangs werden Prüfungsverfahren hinsichtlich ihres

³ Dies ist notwendig, da es sich bei Prüfungsverfahren für die Betroffenen um hochgradig relevante (Schul-)Entscheidungen handelt, die den zukünftigen Lebensweg massiv beeinflussen können. So charakterisiert Wocken (2000, S. 499) bspw. die Umschulung auf eine Förderschule wie folgt: „Die Sonderschüler bilden das Schlusslicht und sind die ärmsten Schüler aller Schulen“. Ähnlich fasst Rolff (1997, S. 187) die Lage zusammen, wenn er die Überweisung an die Sonderschule als „härteste soziale Selektion“ beschreibt. Und auch ohne Separation in Form von Beschulung an einer Förder- oder Sonderschule geht das Label „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ immer noch mit einem enormen Stigmatisierungsrisiko einher (vgl. Powell et al., 2021), sodass argumentiert werden kann, dass die Prozesse, die in einem solchen Label resultieren können, Teil einer breiten und öffentlichen

normativen und rechtlichen Ablaufes skizziert (vgl. Kap. 2); dieser Soll-Zustand wird ausgewählten Forschungsbefunden gegenübergestellt, sodass sich einem Ist-Zustand angenähert werden kann (vgl. ebenfalls Kap. 2). Anschließend wird ein fehlerhaftes Verfahren – der medial wohl aufgearbeitete Fall Nenad Mihailovics – skizziert und im Sinne einer Fallstudie (vgl. Fatke, 1995, S. 677) anteilig mit den vorherigen Forschungsbefunden in Verbindung gesetzt (vgl. Kap. 3). Der Mehrwert eines solchen Vorgehens ergibt sich aus dem Umstand, dass sich in der Auf- bzw. Bearbeitung von fehlerhaften Abläufen tieferliegende Einsichten in das System selbst versteckt halten; d.h., axiomatische Vorannahmen, die vorher als „gesetzt“ galten, sich im Abgleich mit Facetten der Realität aber als falsch oder hinsichtlich ihrer Tragweite als unzureichend herausstellten, werden durch diese Art des Vorgehens in den Fokus gerückt (vgl. Peterson & Flanders, 2002, S. 442). Der Aufsatz endet mit einem kurzen Fazit (vgl. Kap. 4).

2 Überprüfungsverfahren zwischen Soll und Sein

Im Folgenden wird versucht, sich dem Überprüfungsprozess hinsichtlich seines Ablaufs bzw. der dazugehörigen Schritte und Dynamiken anzunähern; ebenso wird versucht, diesen (schul-)administrativen Soll-Zustand um exemplarische Forschungsbefunde zu erweitern bzw. diese Perspektiven gegenüberzustellen, um ein ganzheitlicheres Bild des Prozesses zu zeichnen. Dieses Vorgehen erweist sich allerdings als ausgesprochen schwierig, denn, wie eingangs bereits festgestellt, unterscheiden sich Verfahren – abhängig von der Zeit und/oder Region – hinsichtlich ihrer Betitelung, gleichsam aber auch hinsichtlich ihrer Durchführung. Dies ergibt sich aus dem Umstand, dass in Bildungsangelegenheiten der Hoheitsanspruch der Länder gilt, wodurch

„sich die Bildungslandschaft in Deutschland durch eine breite Vielfalt unterschiedlicher institutioneller Organisationsformen sowie Kriterien und Verfahren zur Bestimmung sonderpädagogischen Förderbedarfs aus[zeichnet]“ (Sälzer et al., 2015, S. 131).

So konnten Gasterstädt et al. (2021, o.S.) bspw. 24 unterschiedliche (Teil-)Verfahren inklusive institutioneller Zuständigkeiten identifizieren. Weiter verkompliziert wird dieses Vorhaben durch den Umstand, dass innerhalb dieser Verfahren vergleichsweise große Freiheiten hinsichtlich der Umsetzung

Verständigung sein müssen und nicht hinter verschlossenen Türen stattfinden dürfen.

existieren, sodass teils zwischen Regierungsbezirken oder individuellen Diagnostiker*innen am gleichen Standort massive Unterschiede ausgemacht werden können (für Nordrhein-Westfalen vgl. MSB NRW, 2024). Damit bleibt die Frage tendenziell unbeantwortbar, auf Basis welcher

„Kriterien über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entschieden wird. Diese Kontingenz verweist auf Ermessensspielräume der Sonderpädagog*innen im Kontext der Diagnostik sowie der Schulbehörden im Rahmen der amtlichen Entscheidungsverfahren und damit auf Mechanismen institutioneller Diskriminierung“ (Gasterstädt et al., 2021, o.S.)

– eine Beobachtung, die an mehreren Stellen dieses Aufsatzes erneut aufgeworfen und diskutiert werden wird. Die hier skizzierten Hindernisse bei der Darstellung eines idealtypischen Verfahrens können nicht vollumfänglich adressiert werden und stellen zweifelsohne eine Limitierung der nachfolgenden Ausführungen dar. Nichtsdestotrotz zeichnen sich bei der Betrachtung der Verfahren Muster und Tendenzen ab, die in der Folge dargestellt werden sollen. Hierfür wird eine modifizierte Version der Verfahrensphasierung – in Anlehnung an Neuhaus und Vogt (2023a) – verwendet, die sich grob an der zeitlichen Achse bestehend aus Einleitung, Durchführung und Beendigung des Verfahrens orientiert. Dieses strukturgebende Element wurde minimal verändert/ergänzt, sodass sich die nachfolgenden Ausführungen wie folgt aufgliedern: „Einleitung des Verfahrens“ (vgl. Kap. 2.1), „Schuladministrative Durchführung des Verfahrens“ (vgl. Kap. 2.2) sowie „Ziele und Zielgruppen des Verfahrens“ (vgl. Kap. 2.3). Jeder dieser Blöcke skizziert einen schuladministrativen Soll-Zustand, der anschließend exemplarischen Forschungsergebnissen gegenübergestellt wird.

2.1 Einleitung des Verfahrens

Grundsätzlich kann eingangs festgehalten werden, dass eine Überprüfung von Kindern und Jugendlichen erst dann stattfinden soll, wenn alle schulischen Maßnahmen ausgeschöpft worden sind (vgl. Wolf & Dietze, 2022, S. 327), wobei Wolf und Dietze (2022, S. 327) ebenso darauf hinweisen, dass diesbezüglich keine Konkretisierungen bestehen. Tendenziell soll, kann bzw. muss der Lernrückstand eines Kindes – „gemessen“ an seinen/ihren schulischen Leistungen – etwa zwei Jahre⁴ betragen, damit ein Überprüfungsverfahren

⁴ Gleichzeitig handelt es sich bei dieser Approximation an die Zielgruppe um etwas, was als Praktiker*innenwissen betitelt werden könnte und – zumindest in ähnlicher Form – bereits 1887 von Heinrich Kielhorn artikuliert worden ist (vgl. Garz

eingeleitet werden kann – eine Herangehensweise, die sich aus dem Werk Kanters (1977) ableiten lässt, der versuchte, die Lernbehinderung durch Berücksichtigung ihres Umfangs, ihrer Dauer sowie ihres Schweregrads von anderen Konzepten (z.B. der zeitlich begrenzten Lernstörung) abzugrenzen (vgl. Stelling, 2018, S. 21). Aus diesem Verständnis von Lernbehinderung leiten sich ebenso Implikationen für den Unterricht an der Sonderschule ab, den Pfahl (2008, S. 9) wie folgt beschreibt:

„An den Sonderschulen für Lernbehinderte⁵ findet ein in Umfang und Anspruch reduzierter Unterricht statt. Während die Bildungsgesellschaft das ‚lebenslange Lernen‘ fördert und fordert, stellt der an einer Sonderschule für Lernbehinderte angestrebte Sonderschulabschluss bzw. einfache Hauptschulabschluss formal ein anerkanntes, aber de facto ein äußerst schwierig zu verwertendes Zertifikat für die Schulabgänger dar“.

Der Antrag zur Einleitung eines solchen Feststellungsverfahrens (AO-SF-Verfahrens) ist durch die Eltern/Erziehungsberechtigten zu stellen (vgl. Textor, 2018, S. 99); in Ausnahmen – und mit erforderlichen administrativ-juristischen Zwischenschritten – kann der Antrag auch von der Schule gestellt werden. Bereits an dieser vergleichsweise frühen Stelle im Verfahren konnte Kottmann (2006b, S. 249) zeigen, dass Anträge zur Einleitung eines Verfahrens *de jure* meist von Eltern/Erziehungsberechtigten gestellt werden, *de facto* aber häufig Produkt schulischer Beratung sind. Verfahren dieser Art sowie die assoziierten Gutachten werden meist relativ früh im Leben eines Schülers/einer Schülerin durchgeführt bzw. verfasst, nämlich innerhalb der Grundschulzeit (vgl. Hänsel, 2018, S. 40). Grund hierfür ist einerseits der (Selbst-)Anspruch des schulischen Förderungssystems, Benachteiligungen/Defizite frühzeitig zu adressieren und damit Folgeproblematiken (umfangreiche Leistungsrückstände, Absentismus etc.) zu vermeiden, andererseits der Umstand, dass ein Förderschwerpunkt im Bereich Lernen nur dann vorliegt, „wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind“ (MSW NRW, 2015, S. 2), wofür es nun mal etwas

et al., 2021). 1894 fand diese Behelfsdefinition ihren Weg ins preußische Gesetz (vgl. Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten, 1894, S. 568).

⁵ Im Zuge fortschreitender inklusiver Beschulung der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen müssen die Ausführungen Pfahls um jene Kinder ergänzt werden, die zwar an einer Regelschule beschult, aufgrund ihrer Leistung aber lediglich das Zeugnis im Bildungsgang Lernen erhalten werden.

Zeit bedarf, um gefährdete Schüler*innen zu identifizieren und alternative Erklärungen auszuschließen.

2.2 Schuladministrative Umsetzung des Verfahrens

Die administrative Umsetzung des Verfahrens obliegt der zuständigen Schulaufsicht (vgl. Wolf & Dietze, 2022, S. 329), wobei das Gutachten aus einer pädagogischen (d.h. von der Regelschullehrkraft) sowie einer sonderpädagogischen Expertise besteht. Diese Expertisen sollen im Verfahren gleichberechtigt agieren. Die Expertise der Regelschullehrkraft konstituiert sich meist aus Beobachtungen aus dem Klassenzimmer, den registrierten Schulleistungen sowie weiterer diagnostischer Beobachtungen. Die Diagnostik der sonderpädagogischen Expertise kann im Gegensatz dazu auf eine breite Reihe von Verfahren zurückgreifen – es herrscht meist Testfreiheit –, wobei

„[b]ei der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen [...] traditionell zwei Arten von Testverfahren besonders häufig zum Einsatz [kommen], Intelligenztests und Schulleistungstests“ (Heimlich et al., 2016, S. 12).

Unter Umständen – z.B. zum Ausschluss medizinischer oder anderer Gründe für die mangelnde schulische Performanz – können weitere Expertisen eingeholt werden (Akbulut, 2011, S. 67). In dem Prozess der Gutachtenerstellung soll ebenso die elterliche Perspektive berücksichtigt werden, und der Verfahrensausgang ist tendenziell offen, d.h., Eltern, die Schulbehörde sowie die konsultierten Expert*innen/Diagnostiker*innen suchen gemeinsam den geeignetsten Beschulungsort für das begutachtete Kind.

An dieser Stelle lassen sich auf Basis der einschlägigen Literatur drei Einsprüche gegen diesen Soll-Zustand formulieren. Der erste Einspruch adressiert die vermeintliche Gleichberechtigung der Regelschulexpertise und der sonderpädagogischen Expertise. So konnte Winkler (2013, S. 152) eine klare „Vorrangstellung des sonderpädagogischen Gutachtens“ (Winkler, 2013, S. 152) herausarbeiten – eine Beobachtung, die auf Basis empirischer Beobachtungen von weiteren Beobachter*innen geteilt wurde bzw. wird (vgl. u.a. Quante & Urbanek, 2021). Die Dominanz der Sonderpädagogik innerhalb solcher Feststellungsverfahren sowie der assoziierten Diagnostik resultiert aus dem Umstand, dass Sonderpädagog*innen ihre eigene zukünftige Schüler*innenschaft herstellen, produzieren bzw. rekrutieren (vgl. Hänsel, 2003) – zweifelsohne ein Szenario, das einen Interessenkonflikt beinhalten kann. Neben der Vorrangstellung der sonderpädagogischen Expertise kann darüber hinaus kritisch auf die Wahl bzw. die Hierarchie der verwendeten

Diagnostikinstrumente geblickt werden. So besteht zwar Testfreiheit; häufig werden allerdings Schulleistungs- und Intelligenztests verwendet. Bei genauerer Betrachtung empirischer Beobachtungen kann dieses Feld allerdings noch weiter eingengt werden, denn „[z]war sind eine Reihe von Ansätzen im Sinne der Ziele des VO-SF, beispielsweise im Hinblick auf Förderdiagnostik, zu erkennen, diese werden aber häufig der Intelligenzdiagnostik untergeordnet“ (Kottmann, 2006a, S. 150). Zusammenfassend kann also angenommen werden, dass Sonderpädagog*innen innerhalb der Gutachtenerstellung eine Vorrangstellung einnehmen und innerhalb der sonderpädagogischen Gutachten IQ-Tests häufig andere Testformate ausstechen.

Als zweiter Einwurf kann darauf hingewiesen werden, dass die elterliche Perspektive zwar berücksichtigt werden kann, die elterliche Einbindung allerdings stets durch die Kompetenz- und Machtasymmetrien innerhalb des Verfahrens gefärbt zu sein scheint (vgl. Schuppener, 2023; ebenso Kottmann et al., 2018). So charakterisiert bspw. Schumann (2007, S. 11) den gemeinsamen Suchprozess nach der geeigneten Schulform als „vorgebliche[s] Elternwahlrecht“, das „über Elternberatung [...] beeinflussbar ist und gesteuert werden kann.“

Als dritter und letzter Einwurf kann die Ergebnisoffenheit des Prozesses kritisch befragt werden. Diese stellt Kottmann (2006a, S. 150) grundsätzlich in Frage und betitelt die erstellten Gutachten als „Legitimationsgutachten“, „die die Überweisung eines Kindes in eine sonderpädagogische Zuständigkeit begründen und absichern [sollen]“ – eine Beobachtung, die auch in neueren Studien bestätigt werden konnte (vgl. exemplarisch für Nordrhein-Westfalen MSB NRW, 2024). Die von Kottmann getätigte Beobachtung schließt sich an Kritiken von Bleidick (1999, S. 32) wie auch Schröder (2000, S. 77) an, die herausstellen, dass sonderpädagogischer Förderbedarf seitens der Kultusministerkonferenz (KMK) tautologisch definiert worden sei, indem sonderpädagogischer Förderungsbedarf dort vorliegt, wo Kinder sonderpädagogischer Förderung bedürfen.⁶ Eine mögliche Konsequenz dieser schwachen definitiven Leistung sind u.a. Gutachten, die im Nachgang lediglich das legitimieren, was die Praxis als abweichend identifiziert hat.

⁶ Diese Dynamik ist durch die Überarbeitung der KMK eigentlich nicht adressiert worden, denn nun liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, „wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfanglicher und langdauernder Art sind“ (MSW NRW, 2015, S. 2), womit meist ein Jahr gemeint ist. Damit ist

2.3 Ziele und Zielgruppen des Verfahrens

Der Soll-Zustand bzgl. der Ziele und Zielgruppen des Verfahrens bzw. der Verfahren ist kurz und prägnant darzustellen: Überprüfungsverfahren sollen Kinder identifizieren, die im realisierten Schulsetting nicht die Mindestanforderungen, d.h. die Lernziele, erfüllen (können). Gleichzeitig soll das Verfahren absichern, dass die schwache Performanz auf im Kinde befindlichen Faktoren beruht und nicht exogen (z.B. durch temporäre Lebensumstände o.ä.) verursacht wurde. Kann das Verfahren dies bestätigen – d.h., dass vornehmlich das Kind als „Problem“ betrachtet werden kann (vgl. u.a. Amrhein & Badstieber, 2024, S. 25) –, wird dies durch die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes kodifiziert, welcher den Terminus der „Lernbehinderung“ ersetzt hat (vgl. Benkmann, 2003, S. 443). Darüber hinaus soll das Verfahren qua diagnostischer Methoden ermitteln, wie bzw. unter welchen Bedingungen das begutachtete Kind angemessen gefördert werden und damit erfolgreich lernen kann (vgl. Stelling, 2018, S. 19).

Dieser (Selbst-)Anspruch des Verfahrens wird dadurch verkompliziert, dass

„bis heute [...] keine allgemein akzeptierte Theorie von Lernbehinderung oder der Lernbeeinträchtigung [existiert]. Außerdem bezeichnen die oben genannten Begriffe weder eine exakt abgrenzbare Gruppe von Kindern und Jugendlichen noch ein klar umrissenes Symptom oder Syndrom“ (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 18).

Aufgrund dieses Mangels an festgeschriebenen Definitionen erzeugt der sonderpädagogische Förderbedarf im Schwerpunkt Lernen hinsichtlich seiner Zielgruppe ein Sammelbecken verschiedener Bedarfslagen, denn

„[g]erade für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen gilt häufig, dass sie aus erschwerten Lebenssituationen in die Schule eintreten. Sie kommen überwiegend aus armen und sozial benachteiligten Familien, die über geringe finanzielle Mittel verfügen und deshalb nur in eingeschränktem Maße am gesellschaftlichen Wohlstand teilhaben können. In der Regel herrscht in diesen Familien eine große Distanz zu Bildungs- und Erziehungseinrichtungen vor. Schon in ihrer frühkindlichen Entwicklung haben diesen Schülerinnen und Schülern vielfältige Anregungen und

die Neuauflage des definitorischen Rahmens genauer als sein Vorgänger – immerhin wird ein Verweis auf eine Zeitspanne gegeben –; eine grundständige Klassifikation leitet sich daraus allerdings immer noch nicht ab.

verlässliche Bindungen gefehlt, was meist zu Entwicklungsverzögerungen beiträgt, die bereits bei Schuleintritt bis zu zwei Jahre umfassen können“ (Heimlich et al., 2016, S. 11).

Diese Feststellung manifestiert sich bei einem genaueren Blick auf das Klientel, das den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen erhält: So vertritt u.a. Miller (2004) die These, dass es vornehmlich sozio-ökonomisch schwache Familien seien, die mit dieser Art der „Behinderung“ diagnostiziert werden (vgl. ebenso Kottmann, 2006a, S. 147–150) – ein Umstand, der auch historisch nachgezeichnet werden kann (vgl. Hänsel, 2003). Mit sich wandelnden sozio-ökonomischen und sozialen Verhältnissen verändert sich auch die hier diskutierte Gruppe der tendenziell Unterprivilegierten, denn bereits 1984 stellen Eberwein und Köhler (1984, S. 376) fest, dass besonders häufig türkische Migrant*innen sowie Mitglieder der Sinti-und-Roma-Community auf Sonderschulen umgeschult werden – eine Tendenz, die sich bis in die Gegenwart hält (vgl. Fereidooni, 2011, S. 25) und, neben den bereits skizzierten Benachteiligungen im sozio-ökonomischen Feld, zusätzlich auf Aspekte der Sprache bzw. Sprachentwicklung zurückgeführt werden kann (vgl. Akbulut, 2011). Neben dem Primat der Sprache als Kategorie zur Beurteilung von Kindern weisen Gomolla und Radtke (2002, S. 258) darauf hin, dass im Rahmen von Überprüfungsverfahren im SPF Lernen wenig distinkte Kriterien flexibel angewendet werden können, was mit großen Ermessensspielräumen bzw. Freiheiten für den*die Diagnostiker*in einhergeht und so Möglichkeiten der institutionellen Diskriminierung schaffen kann (vgl. dazu ebenso Powell & Wagner, 2014, S. 178–181). Wie genau ein solcher Prozess der Auslese nach sozio-ökonomischen (sowie ethnischen) Faktoren aussehen kann, skizzieren u.a. Kottmann und Miller (2014, S. 219) mit ihrer Studie zur Eröffnung von Überprüfungsverfahren. Die Autorinnen starten mit der Beobachtung, dass „Leistungsschwächen in den Hauptfächern eine erhebliche Rolle bei allen Kindern spielen, bei denen eine Eröffnung zur Feststellung des SPF erwogen wird.“ Dieses tendenziell neutrale Kriterium wird in einem zweiten Schritt ergänzt durch „weitere ‚nicht-kognitive‘ Merkmale“ (Kottmann & Miller, 2014, S. 220) – z.B. „einen hohen Leistungswillen, Konzentrationsfähigkeit, gewandten sprachlichen Ausdruck, ordentliche Arbeitsweisen etc.“ –, die „zwar Einfluss auf die Lernentwicklung [haben], aber auch abhängig von der subjektiven Erwartungshaltung der Lehrkräfte [sind]“ und tendenziell „Kindern höherer sozialer Schichten“ zugeschrieben werden (Kottmann & Miller, 2014, S. 220). Es sind Beobachtungen dieser Natur, die den Schluss nahelegen, dass „[e]ine ethnische Zugehörigkeit ‚nichtdeutsch‘ (einschließlich unterschiedlicher Sprachkompetenz, kulturell-bedingtem Habitus, usw.) [...] in

diesem Bildungssystem als defizitäre Eigenschaft wahrgenommen [wird]“, womit

„das Bildungssystem selbst mit seinen Strukturen zur Aufrechterhaltung einer ethnisch-kulturellen Ungleichheit bei[trägt], indem es die Etiketten des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ benutzt, um eine ethnisch-kulturelle Ungleichheit über pädagogische und klinische Definitionen und Diagnosen stärker zu legitimieren“ (Powell & Wagner, 2014, S. 185).

An dieser Stelle noch ein letzter Einwurf bzgl. der Identifikation der geeigneten Lernbedingungen – ein Aspekt, der häufig mit dem assoziierten Lernort, z.B. der Umschulung auf eine Förderschule, verhandelt wird: Da die hier diskutierten Verfahren ihre Wirkung in der Welt entfalten – z.B. in Form von mangelnden formalen Qualifikationen oder limitierten Möglichkeiten nach Beendigung der Schulkarriere (vgl. Pfahl, 2008, S. 9) –, sind Diskussionen bzgl. der Validität des Verfahrens äußerst schwer zu führen, weil nicht lückenlos gezeigt werden kann, welche Potenziale durch externe Umstände genommen worden sind und welche Potenziale vielleicht nie in dem begutachteten Kind vorlagen. So merkt bspw. Pfahl (2008, S. 9) an, dass

„sie [die Sonderschüler*innen; T.N.] in ihren Lernleistungen z.B. nach einer Überweisung an eine Sonderschule für Lernbehinderte weiter zurück[fallen], obwohl sie anfangs mit den Leistungen von Hauptschülern zu vergleichen sind.“

Es handelt sich sozusagen um die alte Frage, ob ein Kind (lern-)behindert ist oder durch die Umschulung in einen weniger komplexen Bildungsgang bzw. eine Förderschule (lern-)behindert wurde. Eine der wenigen Ausnahmen, die diesbezüglich eine empirische Position entwickeln konnten, wurde von Holaschke (2015) vorgelegt, der zeigen konnte, dass 30 Jahre nach Beendigung der Sonderbeschulung – und das trotz der Benachteiligung, die der Besuch der Sonderschule darstellte – knapp die Hälfte der ehemaligen Sonderschüler*innen einen Bildungsabschluss außerhalb des Sonderschulwesens erworben sowie Ausbildungen begonnen haben. Dieser Befund könnte als Erfolgsgeschichte der Beschulung an Sonderschulen gelesen werden; allerdings verwundert er doch, wenn man ihn vor dem Hintergrund des seitens des Deutschen Bildungsrates (1974, S. 169) artikulierten Bildungsanspruchs der Sonderschulen reflektiert:

„Der andersartige Bildungsanspruch ist das einzige Kennzeichen, das für alle Schüler der Sonderschule zutrifft. [...] Hieraus wird deutlich, dass Sonderschulbedürftigkeit ein pädagogisches Kriterium ist, nämlich die qualitativ veränderte

und quantitativ reduzierte Bildsamkeit. Aus ihr leitet sich in zweifacher Hinsicht ein andersgearteter Bildungsanspruch ab. Aus der qualitativ veränderten Bildsamkeit ergibt sich die Forderung nach einer der Individuallage und der persönlichen Bildsamkeit eines Kindes angepassten sonderpädagogischen Zielsetzung. Die quantitativ reduzierte Bildsamkeit hingegen bedingt Vereinfachung und Konzentration in Auswahl und Aufbau des Bildungsgutes.“

Die Ausführungen des Bildungsrates legen die Lesart nahe, dass Schüler*innen der Sonderschulen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten weit unter denen der regulären Schüler*innenschaft operieren. Diese Bildsamkeitslücke legitimiert, folgt man den Ausführungen des Bildungsrates, ein niedriger gelagertes Anspruchsniveau. Bei solch drastischen Modifizierungen des Bildungsganges sowie – damit einhergehend – der Pathologisierung der assoziierten Schüler*innenschaft (vgl. Neuhaus & Vogt, S. 2023b) erstaunt die von Holaschke (2015) ausgemachte Zahl an Personen, die doch noch einen Regelschulabschluss erreicht haben oder sich in Berufsausbildungen, die ja ebenso einen schulischen Teil beinhalten, behaupten konnten. Dieser Datenpunkt könnte daher so verstanden werden, dass unter Umständen die eingangs getätigte Umschulung auf die Sonderschule bereits fehlerbehaftet war.

3 Der Fall Nenad

Den vorangegangenen Ausführungen bzgl. des schuladministrativen Soll-Zustandes – ergänzt durch exemplarische, wissenschaftliche Befunde – folgt nun die Darstellung und Reflexion eines Einzelfalles, nämlich des Falls des Nenad Mihailovic. Ziel dieser Fallstudie ist es,

„die Informationen über eine bestimmte Person wissenschaftlich [zu] analysier[en], d.h. auf methodisch kontrollierte (d.h. in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar und was an ihnen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder Gewinnung neuer wissenschaftlicher) Erkenntnis. Diese kann dann auch, je nach Gegebenheit, auf den konkreten Ausgangsfall oder aber auf einen anderen, ähnlich strukturierten Fall angewendet werden“ (Fatke, 1995, S. 677).

Aufgrund der Ergebnisse eines fehlerhaften AO-SF-Verfahrens wurde Nenad Mihailovic fälschlicherweise im Bildungsgang Geistige Entwicklung beschult, was ein Ereignis darstellt, das – legt man das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit an – sich für eine Fallbetrachtung anbietet (vgl. Steiner, 2014, S. 8). Durch die Unterstützung von Vereinen sowie (später) der medialen Be- bzw.

Aufarbeitung des Falles gelang es Nenad Mihailovic, seinen Fall vor Gericht zu verhandeln, wo er gegen die zuständigen Schulbehörden gewann. Es folgt – in Anlehnung an den von Binneberg (1985) formulierten Dreischritt – die Falldarstellung, also die „Beschreibung von Abläufen und Situationen, von Vorgängen und Begebenheiten, die den Fall ausmachen“ (Binneberg, 1985, S. 775). Die Beschreibung und Darstellung der relevanten Dynamiken basiert für den hier vorliegenden Fall auf medialen Erzeugnissen, bisherigen Forschungsarbeiten zum Fall sowie Stellungnahmen involvierter Personen und Institutionen. In einem zweiten Schritt folgt die Analyse des Falles, also die Identifikation „von Merkmalen und der Formulierung von Zusammenhängen, die sich aus dem Fall ergeben“ (Binneberg, 1985, S. 775) mit dem Ziel, dass „Theorie und Praxis [...] einander wieder nähergebracht werden könnten“ (Binneberg, 1979, S. 397). Dies scheint besonders für den hier diskutierten Gegenstand der Überprüfungsverfahren von Relevanz zu sein, da bereits Kapitel 2 anteilig zeigen konnte, dass Theorie und Praxis teils enorm voneinander zu differieren scheinen.

3.1 Falldarstellung

Die Bildungsbiographie des Nenad Mihailovic ist alles andere als gradlinig, denn er ist „in Bayern eingeschult“ und dort „als minder intelligent getestet worden“ (Himmelrath, 2018) – die Überweisung auf eine Förderschule war das tentative Resultat dieses Tests. Dieses Resultat – ein IQ-Test, das seinen IQ auf 59 determinierte – wurde im Rahmen des Umzugs der Familie nach Nordrhein-Westfalen nicht erneut überprüft, und Nenad Mihailovic wurde auch am neuen Standort im Bildungsgang Geistige Entwicklung beschult. An dieser Stelle ist noch erwähnenswert, dass die Testung vergleichsweise früh stattfand, im Alter von sieben Jahren (vgl. Rieckmann, 2022, S. 17), und lediglich einmalig durchgeführt wurde (vgl. Rieckmann, 2022, S. 17) – und das, obwohl bekannt ist, dass die einmalige Anwendung von Intelligenzdiagnostik lediglich bedingt aussagekräftig ist (vgl. Baudson, 2011). Das Kind, das zur Sinti-und-Roma-Community gehört und dessen Familie eine Migrationshistorie aufweist, wurde in der Folge „bis zu seinem 18. Lebensjahr“ auf besagter Förderschule beschult, „wo er vollkommen unterfordert war“ (Stojanov, 2019, o.S.). Obwohl Nenad Mihailovic „seine Lehrer immer wieder um einen Schulwechsel“ (Himmelrath, 2018) bat und „obwohl Nenad grundsätzlich in der Lage gewesen wäre, einen regulären Schulabschluss zu erlangen“ (Rieckmann, 2022, S. 17–18), „wurde seinem Wunsch nach einem Wechsel in die Regelschule nicht entsprochen“ (Stojanov, 2019, o.S.). Ebenso blieb eine er-

neute Überprüfung seiner Entwicklung und Fähigkeiten aus. Durch die Unterstützung von Vereinen und engagierten Individuen gelang es, dass Nenad sowohl einen Hauptschulabschluss auf dem Berufskolleg nachholte (vgl. Stojanov, 2019, o.S.) als auch das Klageverfahren gegen das Land Nordrhein-Westfalen anstieß, „weil er zu Unrecht auf eine Förderschule eingeschrieben und der vermeintliche Förderbedarf nicht weiter überprüft wurde“ (Randjelović, 2019, S. 17). Im Rahmen dieses Verfahrens wurde eine erneute Intelligenzprüfung vorgenommen; dieses Mal wurde Nenads IQ mit 94 ausgewiesen,⁷ und „durch die Anerkennung des Gerichts, dass er nicht geistig behindert ist, sieht er sich von einem erniedrigenden Stigma befreit, gegen das er zuvor viele Jahre erfolglos gekämpft hatte“ (Stojanov, 2019, o.S.). Gleichzeitig stellt das Landgericht aber auch fest, dass es zum Zeitpunkt der ersten Diagnosestellung extrem schwierig war herauszufinden, „ob es sich hier um eine genuine geistige Behinderung handelt bzw. wie stark deprivierende und somit entwicklungshemmende Faktoren (Familie) eine Rolle“ spielten (Landgericht Köln, Aktenzeichen 5 O 182/16).

3.2 Fallanalyse/Reflexion

Mit Blick auf den hier skizzierten Fall lässt sich feststellen, dass die Expertise bzw. Wissensordnung der Sonderpädagogik innerhalb dieser Verfahren nicht nur mit enormer Autorität ausgestattet ist (vgl. u.a. Vogt & Neuhaus, 2023a), sondern deren (vermeintliche) Erkenntnisse unhinterfragt zwischen Institutionen, Bundesländern sowie weiteren Zuständigkeiten akzeptiert werden. Schulz (2022, S. 113) fasst diesen Umstand wie folgt zusammen:

„Es entsteht der Eindruck, als wäre ein sich auf Messbarkeiten gründender Differenzglaube institutionell vererbt worden, in dem ein mit hoher Legitimität ausgestattetes Differenz-Wissen einfach behördlich und länderübergreifend unhinterfragt übernommen wurde“.

Man könnte in diesem Kontext von „professionelle[r] Unangreifbarkeit“ (Messerschmidt, 2019, S. 61) der Expertise sowie der assoziierten Wissensordnung sprechen, die mit einem „Mehr an Wissen, Fähigkeiten, Befugnissen“ (Helsper, 2021, S. 341) einhergeht. Innerhalb der sonderpädagogischen

⁷ Es kann der starke Verdacht geäußert werden, dass das Resultat der ersten Intelligenztestung primär daher rührt, dass Nenads Kenntnisse der deutschen Sprache im Alter von sieben Jahren nicht besonders ausgeprägt waren und er daher große Teile des Tests schlichtweg nicht verstand; ebenso kann die soziale und ökonomische Situation der Familie angeführt werden (vgl. Pfahl, 2018).

Expertise offenbaren sich allerdings ein professionelles Vakuum sowie wenig standardisierte Abläufe, indem einzig die (in diesem Fall falsch) verwendete Intelligenzdiagnostik als belastbares Indiz vor Gericht vorgebracht werden konnte. Gleichzeitig erscheint die sonderpädagogische Expertise – zumindest im Fall von Nenad – vergleichsweise ignorant gegenüber Befunden, Bedarfslagen oder Szenarien außerhalb ihrer Zuständigkeit (bspw. Migrationshintergrund, Spracherwerbsprobleme o.ä.), sodass bspw. Schulz (2022, S. 123) zu dem Schluss kommt, dass „[d]er Migrationshintergrund [...] über eine ableitische Reformulierung derselben zur Beeinträchtigung erklärt“ und so „zur schulischen Behinderung“ (Schulz, 2022, S. 123) wird. Damit reproduziert das hier skizzierte Verfahren lediglich Benachteiligungsdynamiken an der Schnittstelle von sozio-ökonomischem Hintergrund und „ethnische[r] Zugehörigkeit ‚nichtdeutsch‘ (einschließlich unterschiedlicher Sprachkompetenz, kulturell-bedingtem Habitus, usw.)“ (Powell & Wagner, 2014, S. 185).

4 Fazit und Ausblick

Bei den hier diskutierten Verfahren – seien es nun Hilfsschulaufnahmeverfahren, Sonderschulüberprüfungsverfahren oder die Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes – handelt es sich um ein altes Problem (vgl. Hofmann, 2017), denn aus einem Pool von (in der Regelschule gescheiterten) Schüler*innen sollen nun jene identifiziert werden, die im gegenwärtigen Modus nicht erfolgreich am Schulbetrieb teilnehmen können. In vergangenen Varianten dieser Verfahren wurden jene Schüler*innen – z.B. auf Förder- oder Sonderschulen – umgeschult; gegenwärtig dominiert das Primat der gemeinsamen Beschulung mit zusätzlicher Unterstützung. Für den deutschen Kontext lässt sich festhalten, dass die Emergenz dieses Identifikationsproblems in der Schaffung und Ausdifferenzierung einer eigenen Wissensordnung (der Sonderpädagogik) resultierte, die spätestens seit 1942 ein Primat bei der Identifikation leistungsschwacher Schüler*innen innehat (vgl. Neuhaus & Vogt, 2024) – eine Tendenz, die sich mit fortschreitender Zeit verstärkte (vgl. Gasterstädt et al., 2021; Kottmann, 2006b; Quante & Urbanek, 2021). Gleichzeitig kann festgehalten werden, dass diese Wissensordnung durch wenig standardisierte sowie objektiv belastbare Gegenstände gekennzeichnet ist und daher anfällig für die Reproduktion des bestehenden Systems sowie der darin eingeschriebenen Ungleichheitsstrukturen zu sein scheint.

Die hier in aller Kürze skizzierten Befunde konnte dieser Aufsatz durch die Gegenüberstellung von administrativen Vorgaben mit exemplarischen Forschungsergebnissen identifizieren. Darüber hinaus wurden anteilige Befunde

mithilfe eines Einzelfalles exemplarisch bzw. anekdotisch validiert. Statt den wissenschaftlichen Konventionen zu folgen und – mehr oder minder generische – zukünftige Forschungsperspektiven aufzurufen, möchte dieser Aufsatz stattdessen mit einer provokanten These enden, in der Hoffnung, dass diese zukünftigen Dialog hervorbringen wird:

Der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen (sowie dessen historische Vorgänger und Derivate) ist lediglich eine Behelfskategorie, um ein soziales Problem – schwacher sozio-ökonomischer Hintergrund sowie weitere Benachteiligungsdynamiken – zu invisibilisieren, zu verdecken bzw. (für den Kontext Schule) anders auszuweisen.

Dieser These folgend sollten die Diagnosen in diesem Förderbereich zunehmen, wenn sich die gesellschaftliche Sozialstruktur in diese Richtung wandelt; gleichzeitig ist natürlich auch für die entgegengesetzte Dynamik zu argumentieren, nämlich die Reduktion solcher Diagnosen im Falle von Ressourcenzugewinnen am unteren Ende der ökonomischen Verteilungskurve – eine These, die zukünftige Forschung adressieren und ggf. verifizieren oder falsifizieren sollte.

Literatur und Internetquellen

- Akbulut, N. (2011). Chancengleichheit – Ein (ir-)realistischer Anspruch? *inter-culture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 10 (15), 63–73.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2024). Teilprojekt 2 – Systemische Gesamtbeurteilung. In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfungsauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* (S. 4–37). MSB NRW. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf
- Baudson, T.G. (2011). Mal rauf, mal runter. Wie stabil ist Intelligenz? *MinD-Magazin*, (85), 8–10.
- Benkmann, R. (2003). Bedingungen und Prozesse bei Beeinträchtigungen des Lernens – Die Perspektive des sozialen Konstruktivismus. In A. Leonhardt & F.B. Wember (Hrsg.), *Grundfragen der Sonderpädagogik* (S. 441–464). Beltz.
- Binneberg, K. (1979). Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (3), 395–402.

- Binneberg, K. (1985). Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31 (6), 773–788.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Kohlhammer.
- Brill, W. (2019). Die Situation der schulischen Integration von Kindern mit Behinderung in Deutschland. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7 (1), 101–120.
- Deutscher Bildungsrat / Bildungskommission. (1974). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12/13. Oktober 1973 in Bonn. Klett.
- Dietze, T. (2011). Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten. *Zeitschrift für Inklusion*, 6 (2). https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=4330
- Eberwein, H. & Köhler, K. (1984). Ethnomethodologische Forschungsmethoden in der Sonder- und Sozialpädagogik. Die Notwendigkeit einer interdisziplinären Kulturanalyse für die Integration von Randgruppen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 30 (3), 363–380.
- Fatke, R. (1995). Fallstudien in der Pädagogik. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (5), 675–680.
- Fereidooni, K. (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung. Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92632-2>
- Füssel, H.P. (1987). *Elternrecht und Sonderschule: ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der Schule für Lernbehinderte*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2103365/component/file_2103364/content
- Füssel, H.-P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Garz, J., Moser, V. & Wunsch, S. (2021). Die „Kielhorn-Rede“: Ursprungsmythos der deutschen Hilfsschule. In S. Reh, P. Bühler, M. Hofmann & V. Moser (Hrsg.), *Schülerschule, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980* (S. 29–46). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5890-2>

- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2021). 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>
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-97400-6>
- Hänsel, D. (2003). Die Sonderschule – Ein blinder Fleck in der Schulsystemforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (4), 591–609.
- Hänsel, D. (2018). Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik an die Grundschule. In S. Miller, B. Holler-Nowitzki, B. Kottmann, S. Lesemann, B. Letmathe-Henkel, N. Meyer, R. Schroeder & K. Velten (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs* (S. 39–54). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13502-7_3
- Heimlich, U., Hillenbrand, C. & Wember, F. (2016). 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. 9–19). MSW NRW. https://broschuerenservice.nrw.de/default/files?download_page=0&product_id=320&files=download/pdf/kor-kompendium-druckfassung-stand01-07-2016-pdf_von_sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte-in-nrw_vom_staatskanzlei_2291.pdf
- Helbig, M. & Steinmetz, S. (2021). Keine Meritokratie im Förderschulsystem? Zum Zusammenhang von demografischer Entwicklung, lokalen Förderschulstrukturen und der Wahrscheinlichkeit, eine Förderschule zu besuchen. *Zeitschrift für Soziologie*, 50 (3–4), 241–258. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2021-0017>
- Helsper, W. (2021). *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung*. Budrich UTB. <https://doi.org/10.36198/9783855460038>
- Himmelrath, A. (2018). *Gerichtsurteil in Köln: Ehemaliger Förderschüler erhält Schadensersatz*. Spiegel Panorama. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/landgericht-koeln-schadensersatz-fu-er-ex-foerderschueler-a-1218841.html>
- Hinz, A. (1997). „Integrative Diagnostik“ zwischen Ressourcenbeschaffung und Verstehensprozessen. In K. Meißner (Hrsg.), *Integration – Schulentwicklung durch integrative Erziehung* (S. 159–169). Diesterweg Edition.
- Hofmann, M. (2017). Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. *IJHE – International Journal for the History of Education*, 7 (2), 142–156.

- Holaschke, I. (2015). *30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der ‚Lernbehindertenschule‘: Lebenszufriedenheit und beruflicher Werdegang*. Waxmann.
- Kanter, G.O. (1977). Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In G.O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Pädagogik der Lernbehinderten* (Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4) (S. 34–64). Marhold.
- 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. (2022). *Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21*. Bertelsmann Stiftung.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.). (2024). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2023/2024*. KMK. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2023.pdf
- Kottmann, B. (2006a). Die Überweisung in die Sonderschule: Typische Fälle und Benachteiligungsmuster. In R. Hinz & B. Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an* (S. 145–152). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90429-0_14
- Kottmann, B. (2006b). *Selektion in die Sonderschule: das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Klinkhardt.
- Kottmann, B. & Miller, S. (2014). Grundschullehrkräfte im Entscheidungs-dilemma zwischen Fördern und Selektieren. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 17) (S. 218–221). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04479-4_38
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (1), 23–38. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0008-2>
- Messerschmidt, A. (2019). Involviert in Machtverhältnisse – Rassismuskritische Professionalisierung für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 59–70). Springer VS.

- Miller, S. (2004). „Armut nehmen wir eigentlich immer dann wahr, wenn sie zur Eskalation führt!“ In U. Carle & A. Unckel (Hrsg.), *Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 8) (S. 135–141). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09944-4_17
- Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten (Hrsg.). (1894). *Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen*, (1). Ministerium.
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2024). *Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung*. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2015). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF) vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 29. September 2014*. MSW NRW.
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2022). Historical and International-Comparative Perspectives on Special Needs Assessment Procedures – Current Findings and Potentials for Future Research. In B. Amrhein & S. Narayan (Hrsg.), *Reading Inclusion Divergently: Articulations from around the World* (S. 35–48). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620220000019003>
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2023a). Reduktions- und Transferprozesse von Wissen als Dynamiken der Verdeckung – Eine historische Fallstudie zu (Sonderschul-)Überprüfungsverfahren. In S. Bender, O. Flügel-Martinsen & M. Vogt (Hrsg.), *Verdeckungen – Zur Analyse von Ein- und Ausschlussverhältnissen unter Bedingungen gesellschaftlicher Kontingenz* (S. 217–238). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839466711-010>
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2023b). Pathologisierung in Sonderschulüberprüfungsverfahren – Ein Versuch der Konzeptualisierung durch Fokussierung auf konsultierte Vergleichsgruppen. In R. Parade, J. Golle, S. Wittig & R. Meyer (Hrsg.), *Schule und Pathologisierung* (S. 109–123). Beltz Juventa.
- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2024). Zur Konstruktion neuer Normalitäten in (Sonderschul-)Überprüfungsverfahren – Ein Vergleich von Schüler*innenbögen aus den Jahren 1959 und 1968. In F. Beier, A. Epp, M. Hinrichsen, I. Kollmer, J. Lipkina & P. Vehse (Hrsg.), *(Neue) Normalitäten? Erziehungs-*

wissenschaftliche Auslotungen, Kontextualisierungen und Explikationen (S. 80–94). Beltz.

- Neuhaus, T. & Vogt, M. (2025). Intelligenzdiagnostik und der konzeptionelle Wandel des ‚Hilfsschulkindes‘ (ca. 1830–1930) – Eine historische Fallstudie. In M. Reichert, P. Gollub, S. Greiten & M. Veber (Hrsg.), *Historische und bildungshistorische Perspektiven auf Inklusion in Erziehung, Bildung und Schule* (S. 13–32). Klinkhardt.
- Peterson, J.B. & Flanders, J.L. (2002). Complexity Management Theory: Motivation for Ideological Rigidity and Social Conflict. *Cortex*, 38 (3), 429–458. [https://doi.org/10.1016/S0010-9452\(08\)70680-4](https://doi.org/10.1016/S0010-9452(08)70680-4)
- Pfahl, L. (2008). *Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert* (Diskussionspapier am WZB für Sozialforschung). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Pfahl, L. (2018). *Diagnose Lernbehinderung: „Sonderschulen brauchen Schüler, damit sie nicht geschlossen werden“*. Interview von Larissa Holzki. *Süddeutsche Zeitung*. <https://www.sueddeutsche.de/bildung/diagnose-lernbehinderung-sonderschulen-brauchen-schueler-damit-sie-nicht-geschlossen-werden-1.4057639>
- Powell, J.J.W., Pfahl, L. & Blanck, J.M. (2021). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In U. Bauer, U.H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_53-1
- Powell, J.J.W. & Wagner, S. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. In G. Wansing & M. Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration* (S. 177–199). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_10
- Quante, A. & Urbanek, C. (2021). Aufgabenklärung in inklusiven Settings. Zuständigkeiten von allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräften. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3 (1), 67–83. <https://doi.org/10.21248/qfi.61>
- Randjelović, I. (2019). *Rassismus gegen Rom*nja und Sinti*zze*. Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung e.V. (IDA). https://www.vielfalt-mediathek.de/material/rassismus-gegen-romnja-und-sintizze/rassismus-gegen-rom_nja-und-sinti_zze
- Rieckmann, T. (2022). *Internalisierbare Mengenbilder im individualisierten Mathematikunterricht: Eine Studie zur Entwicklung eines Lernmaterials für Personen mit Besonderheiten in der Simultanerfassung*. Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-38945-1>
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Juventa.

- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Schröder, U. (2000). *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Kohlhammer.
- Schulz, M. (2022). Die Entdeckung pädagogischer Individualität. Normalisierung und Ver-Änderung als Mechanismen differenzpädagogischen Denkens am Beispiel der Intersektion von Dis/ability und Migration. In B. Konz & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 111–124). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5937-08>
- Schumann, B. (2007). „*Ich schäme mich ja so!*“ *Die Sonderschule für Lernbehinderte als Schonraumfalle*. Klinkhardt.
- Schuppener, S. (2023). Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule* (S. 156–171). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5980-09>
- Steiner, E. (2014). Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. *BzL – Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (1), 6–20. <https://doi.org/10.36950/bzl.32.1.2014.9620>
- Stelling, S. (2018). *Schulisches Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Eine vergleichende Analyse in inklusiven Klassen und Förderschulklassen des dritten und vierten Jahrgangs*. Dissertation, Univ. Bielefeld. <https://core.ac.uk/reader/211836720>
- Stojanov, K. (2019). Inklusion als Imperativ von (Bildungs-)Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 10 (2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/527>
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Klinkhardt UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838550978>
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92893-7>
- UN-BRK (*Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*). (2008). Vereinte Nationen. <https://www.behindertenrechtskonvention.info/>
- Vogt, M. & Neuhaus, T. (2023). Der Wandel sonderpädagogischer Wissensordnungen in Überprüfungsverfahren: Ein Vergleich zwischen DDR und BRD

- (1959–1975). *Zeitschrift für Pädagogik*, 69 (2), 186–199. <https://doi.org/10.3262/ZP2302186>
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. Reinhardt.
- Winkler, F. (2013). *Rechtsprobleme des Verfahrens zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf in Nordrhein-Westfalen – Eine Analyse unter Berücksichtigung der Rechtsprechung*. Shaker.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51 (12), 492–503.
- Wocken, H. (2011). Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte. Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81>
- Wocken, H. (2017). Stabile Fehlentwicklungen – Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand weiterhin auf hohem Niveau. *Auswege – Perspektiven für den Erziehungsalltag*, 1–13.
- 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 Regensburg.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Neuhaus, T. (2025). Von Hilfsschulaufnahmeverfahren bis zur Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Kritische Reflexionen von Überprüfungsprozessen im Feld des Lernens. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 7 (1), 103–127. <https://doi.org/10.11576/pflb-8002>

Online verfügbar: 14.05.2025

ISSN: 2629–5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>