

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



Heft 6 (2024)

**In den Fokus ver-rückt – hidden topics im
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung**

Bibliografie:

Melanie Nideröst, Patrizia Röögli, Dennis C. Hövel,
Noëlle Behringer, Ann-Kathrin Hennes, Julie Philippek,
Alfred Schabmann und Barbara M. Schmidt:
Prädestination sonderpädagogischer
Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung
von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt
Emotionale und Soziale Entwicklung.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 6 (6), 34-55.
<https://doi.org/10.35468/6103-03>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eze-zeitschrift.net>
doi.org/10.35468/6103

ISSN 2941-1998 online
ISSN 2629-0170 print

Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Predestination of special educational assessments? An empirical study of expert opinions in the area of emotional and social development

Melanie Nideröst^{1}, Patrizia Röögli¹, Dennis C. Hövel¹,
Noëlle Behringer³, Ann-Kathrin Hennes², Julie Philippek²,
Alfred Schabmann² und Barbara M. Schmidt²*

¹Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

²Universität zu Köln

³Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

*Korrespondenz:

Melanie Nideröst
melanie.nideroest@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 05.12.2023
Beitrag angenommen: 06.03.2024
Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Melanie Nideröst
<https://orcid.org/0009-0001-2669-0869>
Patrizia Röögli
<https://orcid.org/0009-0005-9992-5795>

Dennis C. Hövel
<https://orcid.org/0000-0003-0933-2661>

Noëlle Behringer
<https://orcid.org/0000-0002-6328-9863>

Ann-Kathrin Hennes
<https://orcid.org/0000-0001-5526-9574>

Julie Philippek
<https://orcid.org/0000-0001-9401-5251>

Alfred Schabmann
<https://orcid.org/0000-0001-8523-9747>

Barbara M. Schmidt
<https://orcid.org/0000-0002-9167-0442>

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht 38 sonderpädagogische Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung mit Fokus darauf, ob diese die wissenschaftlich gebräuchlichen Qualitätskriterien erfüllen, welche Bereiche untersucht werden, welche Merkmale für die Verfahrenseröffnung und Zuschreibung des Förderschwerpunktes herangezogen werden und anhand welcher Merkmale die Begründung für die Verfahrenseröffnung und die Zuschreibung erfolgt. Die Gutachten wurden in einem Mixed-Methods-Design aus quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Gutachten nicht den wissenschaftlichen Qualitätsstandards entsprechen und im Prozess primär individuumsbezogene Merkmale, insbesondere das Verhalten des Kindes, berücksichtigt werden.

Keywords

Gutachtenanalyse, Feststellungsdiagnostik, sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Abstract

This study examined 38 expert opinions in the area of emotional and social development with a focus on whether they meet the scientifically accepted quality criteria, which areas are investigated, which characteristics are considered for the initiation and the recommendation and based on which characteristics the rationale for the initiation and the recommendation is made. The expert opinions were analysed using a mixed-methods design involving quantitative and qualitative content analysis. The results indicate that the expert opinions do not meet scientific quality standards and primarily consider individual-related characteristics, particularly the child's behaviour, in the process.

Keywords

analyses of expert opinions, diagnostic process, special educational needs, educational focus on social-emotional development

1 Einleitung

Ein von Lehrpersonen als auffällig wahrgenommenes Verhalten von Schüler:innen gehört zu den bedeutsamsten Stressoren sowohl für die pädagogischen Fachkräfte als auch für die Kinder und Jugendlichen selbst. Fehlende Motivation der Schüler:innen, mangelnde Disziplin und Konzentrationsprobleme sind entlang einer Studie von Hillert (2007) Hauptursache für Stress bei Lehrpersonen. Gleichzeitig besteht auf Seiten der Kinder und Jugendlichen u. a. ein erhöhtes Risiko für einen nicht ausreichenden Schulerfolg (Jantzer et al., 2012). Problematisches Verhalten führt zu mehr negativen Rückmeldungen von Lehrpersonen, auch im Klassenverband, was die soziale Interaktion der Kinder und Jugendlichen in der Peergruppe erschwert (Huber, 2019). Dies führt wiederum zu einer Ausweitung des auffälligen Verhaltens und erhöht das Risiko der Notwendigkeit einer stationären kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlung (Janschewski, Käppler & Berens, 2022). Schüler:innen mit Schwierigkeiten im Bereich Erleben und Verhalten benötigen somit Unterstützung, die es ihnen ermöglicht an Schule, d. h. sowohl am Unterricht an sich als auch an schulischer Interaktion, zu partizipieren (Schürer, 2020). Reichen (präventive) Unterstützungsmaßnahmen der allgemeinen Schule nicht aus, um eine ausreichende Partizipation zu sichern und damit Leidensdruck zu vermeiden, besteht Bedarf an sonderpädagogischer Förderung.

Voraussetzung für den Erhalt sonderpädagogischer Förderung ist in den meisten Bundesländern Deutschlands die formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und damit die Zuschreibung des Förderschwerpunktes (Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2000). Mit der Feststellung bzw. Überprüfung des Bedarfs auf sonderpädagogische Förderung werden Lehrpersonen der Sonderpädagogik beauftragt, eine diagnostische Untersuchung durchzuführen und die Ergebnisse des diagnostischen Prozesses in Form eines Gutachtens zu dokumentieren. Hierin sprechen sie abschließend eine Empfehlung bezüglich der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im überprüften Förderschwerpunkt aus.

Vorgaben zu Kriterien für die Feststellung des Förderschwerpunktes finden sich in den Schulgesetzen bzw. Ausbildungsordnungen der einzelnen Bundesländer. Diese Rechtsrahmen bleiben allerdings vage (Hennes et al., eingereicht; Petermann & Petermann, 2006; Schmidt & Hennes, 2021), d. h. es werden keine eindeutigen Kriterien benannt, die den Förderschwerpunkt ausreichend operationalisieren. Dies führt zu Interpretationsspielräumen im Feststellungsverfahren, die Lehrpersonen entlang ihrer eigenen Expertise füllen können bzw. müssen (Gasterstädt et al., 2000; Hennes et al., 2022).

Empirische Studien, welche das Vorgehen bei der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) in Deutschland in den letzten zwanzig Jahren beleuchten, sind rar. Langfeldt (2003) kommt nach der Analyse von 67 Gutachten zur Schlussfolgerung, dass es zwei Cluster von Gutachten gibt, eines das der Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung zuzuordnen ist und ein anderes, das eher der Diagnose Störung des Sozialverhaltens entspricht. Kottmann (2006) untersuchte 31 Gutachten aus dem Förderschwerpunkt ESE und kam zum Schluss, dass fast ausschließlich Jungen begutachtet und primär individuumsbezogene Sichtweisen und weniger Kontext- bzw. settingsbezogene Faktoren berücksichtigt wurden. Schöning, Fahrenwaldt, Rössig und Hardke (2013) untersuchten 188 Gutachten aus dem Schuljahr 2008/2009 aus Mecklenburg-Vorpommern bezüglich ihrer Qualitätsmerkmale. 67 dieser Gutachten stammten aus dem Förderschwerpunkt ESE. Die Autor:innen beschreiben über alle Förderschwerpunkte hinweg, dass die Qualität der Gutachten als entwicklungsbedürftig eingeschätzt wird, denn beispielsweise sind die wenigsten Gutachten hypothesengeleitet und

nur bei ungefähr der Hälfte werden Fördervorschläge genannt. Der Prozess der Gutachtenerstellung ist überwiegend nicht nachvollziehbar dargestellt und bei weniger als der Hälfte der Gutachten entspricht der Aufbau fachlichen Standards.

Entlang der beschriebenen Situation wird deutlich, dass eine schulspezifische Operationalisierung des Förderschwerpunkts ESE wichtig ist. Nur unter dieser Voraussetzung lässt sich objektiv, reliabel und valide erfassen, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Im wissenschaftlichen Kontext existieren verschiedene Ansätze zur Definition des Förderschwerpunktes ESE (z. B. Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2008; Hillenbrand, 2008; Myschker, 2009; Opp, 2003). Diese stimmen in ihrer Ausrichtung grundsätzlich überein, beinhalten aber, ähnlich wie die rechtlichen Ordnungen der einzelnen Bundesländer, eher latente Kriterien.

So definiert beispielsweise das Council for Children with Behavior Disorders (CCBD) Gefühls- und Verhaltensstörungen wie folgt:

...Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten [Impairment].

Eine Beeinträchtigung ist:

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung [längerer Zeitraum]
- tritt über einen längeren Zeitraum zwischen verschiedenen Verhaltensbereichen auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist [settingsübergreifend]
- und ist durch direkte Interventionen im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden [negative Evaluation]. (Opp, 2003, S. 509 f.)

Entlang dieser Definition, die national wie international eine breite Zustimmung erfährt, wird deutlich, dass auch hinsichtlich wissenschaftlicher Definitionen der Bedarf besteht, die zur Definition herangezogenen Aspekte zu konkretisieren und einer Erfassung zugänglich zu machen – ähnlich wie dies im klinischen Kontext bereits der Fall ist. Hier werden Störungsbilder (z. B. Angststörungen) entlang von Klassifikationssystemen (wie beispielsweise ICD-11) definiert und anhand von Symptomen und deren Ausprägungen eindeutig beschrieben. Solche Störungsbilder stehen jedoch nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang zum Förderschwerpunkt ESE, denn das Vorliegen einer klinischen Diagnose muss nicht zwangsläufig mit Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext verbunden sein. Bestehende klinische Definitionen allein eignen sich daher nicht für den Einsatz im Kontext des sonderpädagogischen Feststellungsprozesses.

2 Die vorliegende Studie

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass derzeit keine verbindlichen und eindeutigen Kriterien für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt ESE vorliegen. Die Frage, die sich angesichts der theoretischen und methodischen Perspektive ergibt ist, welche Auswirkungen dieser Umstand auf den Feststellungsprozess hat.

Der vorliegende Beitrag adressiert daher die folgenden Forschungsfragen:

1. Entsprechen sonderpädagogische Gutachten für den Förderschwerpunkt ESE den in der Wissenschaft gebräuchlichen Qualitätsstandards?
2. Welche Bereiche werden im Feststellungsprozess mit Blick auf den Förderschwerpunkt ESE untersucht?
3. Entlang welcher schulischen, außerschulischen und individuumsbezogenen Merkmale wird die Eröffnung des Verfahrens und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes ESE vorgenommen?
4. Lassen sich anhand der zur Begründung herangezogenen Merkmale Begründungsmuster für die Eröffnung des Verfahrens und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes ESE finden?

3 Methode

Die vorliegende Untersuchung entstand innerhalb des Kooperationsprojekts «StaFF - Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe: Konzeption, Implementation und Evaluation von Diagnostikstandards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe» (Hennes et al., 2023). Das Projekt adressiert die Förderschwerpunkte ESE, Geistige Entwicklung, Lernen und Sprache. An der Umsetzung sind die Universitäten Köln, Regensburg und die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich beteiligt (Eine Kurzbeschreibung des Projektes findet sich in Dworschak et al., 2023).

3.1 Datenmaterial

Datengrundlage für die folgenden Analysen bilden 38 Gutachten zum Förderschwerpunkt ESE von Förderzentren aus 13 Landkreisen/ kreisfreien Städten im Bundesland Schleswig-Holstein, die im Rahmen eines erstmalig eingeleiteten Feststellungsverfahrens verfasst wurden. Die Gutachten wurden von den Schulleitungen anonymisiert bereitgestellt. Für die Auswahl wurde nur vorgegeben, dass diese nicht während der Pandemie verfasst worden sind, um auszuschließen, dass sich hierdurch Verzerrungen ergeben.

3.2 Vorgehen

Zur Rekonstruktion des diagnostischen Vorgehens bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt ESE wurden die Gutachten mit Hilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes ausgewertet. Das methodische Vorgehen unterteilt sich in drei aufeinanderfolgende Schritte: (1) Quantitative Inhaltsanalyse anhand eines deduktiv entwickelten Kriterienrasters, (2) inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und (3) typenbildende qualitative Inhaltsanalyse.

3.3 Entsprechen die Gutachten den Qualitätsstandards und welche Bereiche werden untersucht?

Um die Gutachten hinsichtlich wissenschaftlicher Qualitätsstandards zu überprüfen (Forschungsfrage 1), sowie die untersuchten Bereiche in den Gutachten zu identifizieren (Forschungsfrage 2), wurden die Gutachten in einem ersten Schritt mittels quantitativer Inhaltsanalyse (Früh, 2017) untersucht. Dazu wurde ein deduktiv entwickeltes Kriterienraster verwendet (das Förderschwerpunkt ESE spezifische Kriterienraster ist im OSF-Projekt (Hennes et al., 2023) abgelegt), welches innerhalb des Kooperationsprojekts StaFF zur

Analyse der sonderpädagogischen Gutachten in den Förderschwerpunkten ESE, Geistige Entwicklung, Lernen und Sprache gemeinsam entwickelt wurde (Hennes et al., 2022). Der Aufbau des Kriterienrasters entspricht dem Ablauf eines prototypischen diagnostischen Prozesses und unterteilt sich beispielsweise in die Kategorien *Untersuchungsanlass* (z. B. Wird die Problemlage beschrieben?), oder *diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche* (z. B. Wird das Verhalten standardisiert erfasst?). Die Herleitung der Kriterien erfolgte theoriebasiert auf Grundlage wissenschaftlicher Literatur (u. a. Bundschuh & Winkler, 2019; Vossen, Hartung, Hecht & Sinner, 2022) und ist in Hennes et al. (eingereicht) beschrieben. Für die in der vorliegenden Untersuchung durchgeführte quantitative Analyse der Gutachten wurden aus diesem Kriterienraster, unter Berücksichtigung der zu Beginn formulierten Fragestellungen, Kriterien aus den folgenden Kategorien ausgewählt:

- *Untersuchungsanlass* z. B. Wird die Problemlage beschrieben?
- *Fragestellung* z. B. Werden Hypothesen/diagnostische Leitfragen formuliert?
- *diagnostisches Vorgehen*, dazu gehören:
 - *Erfassung der Bereiche* z. B. Wird das Selbsterleben standardisiert erfasst?
 - *standardisierte Verfahren* z. B. Werden die Ergebnisse eingeordnet?
 - *nicht-standardisierte Verfahren* z. B. Werden die Ergebnisse interpretiert?
 - *Schlussfolgerung* z. B. Werden die Ergebnisse diskutiert?
 - *Beantwortung der Fragestellung* z. B. Lassen die genutzten Quellen die Schlussfolgerungen zu, die gezogen werden?
 - *Förderung* z. B. Werden spezifische Hinweise zur Förderung gegeben?

Die Kriterien in den Kategorien *Untersuchungsanlass* und *diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche* bedurften einer inhaltlichen Operationalisierung. Diese erfolgte entlang der Definition des CCBD (Opp, 2003). Eine Spezifizierung der verwendeten Operationalisierung findet sich in Hövel et al. (2023). Die genutzten Kriterien wurden dichotom (erfüllt/nicht erfüllt) bewertet.

Insgesamt 26% des Datenmaterials wurde von drei Raterinnen, welche in der Anwendung des Kriterienrasters geschult wurden, codiert. Es wurde die Interrater-Übereinstimmung für die in Kategorien gruppierten Kriterien zwischen den drei Raterinnen bestimmt. Für die einzelnen Kategorien beträgt diese Fleiss Kappa $\kappa = .61 - 1.0$ ($p < .001$) und ist damit für die genutzten Kategorien als ausreichend zu beschreiben. Im Anschluss wurde das gesamte Datenmaterial anhand des Kriterienrasters geratet. Die weitere Datenanalyse der codierten Variablen erfolgte danach mittels deskriptiver Analyse, unter Verwendung des Statistikprogramms IBM® SPSS® Statistics 28.0.1.0, wobei jeweils die absolute und prozentuale Häufigkeit berechnet wurde.

3.4 Anhand welcher Merkmale werden die Eröffnung und die Zuschreibung vorgenommen?

Für die Analyse der Merkmale, die zur Eröffnung des Verfahrens und zur Zuschreibung oder Nicht-Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs führen (Forschungsfrage 3), wurde in einem zweiten Schritt eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) durchgeführt. Hierzu wurden mit Fokus auf die Forschungsfrage, welche auf die Eröffnung und die Zuschreibung abzielt, für die Eröffnung die Abschnitte *Untersuchungsanlass* und *pädagogische Ausgangslage* und für die Zuschreibung die Abschnitte *Schluss-*

folgerung, Beantwortung der Fragestellung und Förderung aus den Gutachten ausgewählt. In den genannten Abschnitten wurden in einem ersten Schritt Hauptkategorien (im Abschnitt *Beantwortung der Fragestellung* beispielsweise *empfohlene Maßnahmen*) gebildet, welche sich aus dem durch die Schülerakte II vorgegebenen Aufbau der Gutachten ergaben und inhaltlich ergänzt wurden. Daraufhin wurden 12 Gutachten herangezogen anhand derer Subkategorien (bei der Hauptkategorie *empfohlene Maßnahmen* beispielsweise *zusätzliches Personal* oder *angepasstes Lernangebot*) gebildet wurden. Die Abschnitte der 12 Gutachten wurden mit den Subkategorien codiert. Zur Sicherung der Qualität wurden die Gutachten durch zwei Codierenden geratet. Die Inter-Coder-Reliabilität ist mit Cohens Kappa $\kappa = .85$ zufriedenstellend. Danach wurde der gesamte Datensatz mit den Subkategorien codiert und analysiert. Zur Auswertung wurde die Analysesoftware MAXQDA 2022 genutzt. Der Fokus bei der Auswertung lag auf dem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein der Subkategorien in den entsprechenden Abschnitten der Gutachten.

3.5 Zeigen sich Muster in der Begründung der Eröffnung und Zuschreibung?

Um Muster zu identifizieren, anhand derer die Diagnostiker:innen die Eröffnung des Verfahrens und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes begründen (Forschungsfrage 4), wurden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mittels typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse weiter analysiert (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dazu wurden für die Eröffnung das Themenfeld *Gründe für die Eröffnung des Verfahrens* und für die Zuschreibung die Themenfelder *Schwerpunkte Schlussfolgerungen*, *bisherige Maßnahmen*, *empfohlene Maßnahmen* und *Begründung der Maßnahmen* definiert (s. Tabelle 3). Da im Abschnitt *pädagogische Ausgangslage* keine Merkmale bzgl. der Eröffnung oder Zuschreibung gefunden wurden, wurde dieser Abschnitt bei der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nicht berücksichtigt. Im Anschluss wurden die gebildeten Subkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse weiter zu Merkmalen zusammengeschlossen (s. Tabelle 3). Die Gutachten wurden daraufhin dichotom codiert in Bezug auf das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein des entsprechenden Merkmals im Gutachten. Im Anschluss folgte die Zuteilung zu den entsprechenden Typen.

4 Ergebnisse

4.1 Entsprechen die Gutachten den Qualitätsstandards und welche Bereiche werden untersucht?

Die prozentualen Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse können Tabelle 1 entnommen werden.

Tab. 1: Absolute und prozentuale Erfüllung der Kriterien in den Gutachten

Kategorie	Kriterium	N	%
Untersuchungsanlass	Antragsteller:in angegeben	30	78.9
	Problemlage beschrieben	29	76.3
	Problemlage klar umrissen ³	13	34.2
<i>Gründe für Eröffnung des Verfahrens</i>	Impairment	15	39.5
	negative Evaluation	11	28.9
	Probleme bestehen über längeren Zeitraum	10	26.3
	über mehrere Lebensbereiche	5	13.2
	Eröffnung des Verfahrens nachvollziehbar ⁴	4	10.5

Fragestellung	Fragestellung wird explizit genannt	37	100*
	diagnostische Leitfragen werden formuliert	0	0
Diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche <i>standardisiert und nicht- standardisiert</i>	Verhalten	36	94.7
	Einschätzung Verhalten durch zweite Person	32	84.2
	Intelligenzquotient	12	31.6
	inkl. externer Informationsquellen	19	50.0
	Selbsterleben	11	28.9
	weitere Entwicklungsbereiche	11	28.9
	allgemeine Entwicklung	5	13.2
	exekutive Funktionen	3	7.9
Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen	0	0	
Diagnostisches Vorgehen: Wahl der Verfahren	Wahl der gewählten Verfahren sinnvoll	27	71.1
	Einsatz von mind. einem standardisierten Verfahren	18	47.4
	Einsatz von mind. einem nicht-standardisieren Verfahren	36	94.7
	Verhalten (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	9/36	23.7/94.7
	Verhalten zweite Person (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	6/29	23.7/76.3
	Intelligenzquotient (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	10/2	26.3/5.3
	Selbsterleben (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	1/11	2.6/28.9
	weitere Entw.bereiche (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	8/6	21.1/15.8
	allgemeine Entwicklung (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	2/4	5.3/10.5
	exekutive Funktionen (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	2/1	5.3/2.6
	Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen	0	0
Diagnostisches Vorgehen: Standardisierte Verfahren über alle standardisierten Verfahren	¹ Auswahl begründet	² 1	2.6
	¹ Einordnung der Ergebnisse	² 35	81.4
	¹ Interpretation der Ergebnisse	² 9	20.9
Diagnostisches Vorgehen: Nicht-standardisierte Verfahren über alle nicht-standardisierten Verfahren	Anamnesegespräch	29	76.3
	Gespräch Lehrkraft	25	65.8
	Verhaltensbeobachtung	25	65.8
	Gespräch weitere Person	11	28.9
	Gespräch Kind	10	26.3
	informelle Testung	7	18.4
Schlussfolgerung	Verhalten	34	89.5
	Intelligenzquotient	18	47.4
	Verhalten zweite Person	14	36.8
	weitere Entwicklungsbereiche	11	28.9
	allgemeine Entwicklung	7	18.4
	Selbsterleben	4	10.5
	exekutive Funktionen	3	7.9
	Wirksamkeit präventiver Maßnahmen	1	2.6
	Basieren auf konkreten Darstellungen	19	50.0
	Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven	18	47.4
	Diskussion der Ergebnisse	9	23.7
Diskussion divergierender Ergebnisse	1	2.6	
Beantwortung Fragestellung	eindeutige Beantwortung	38	100
	nachvollziehbare Empfehlung ⁵	20	52.6
Förderung	Förderempfehlungen	24	63.2
	¹ Förderempfehlungen sind plausibel	20	52.6
	¹ Förderempfehlungen sind spezifisch	12	31.6

Anmerkung. N = 38. *Bei einem Gutachten war die erste Seite inkl. Fragestellung nicht verfügbar.
[°]Doppelnennungen möglich. ¹Folgefrage. ²Bezieht sich auf alle standardisierten Verfahren (n = 43).

³ *Problemlage klar umrissen* wurde positiv geratet, wenn der Leser eine deutliche Vorstellung der Ausgangssituation hat und keine relevanten Infos fehlen. ⁴ *Eröffnung des Verfahrens nachvollziehbar* wurde positiv geratet, wenn Angaben zu den Kriterien Probleme bestehen über längeren Zeitraum, über mehrere Lebensbereiche und negative Evaluation gemacht wurden. ⁵ *Nachvollziehbare Empfehlung* wurde positiv geratet, wenn deutlich wird, auf welcher Grundlage die Entscheidung getroffen wurde und der Entscheidungsprozess nachvollziehbar ist.

Untersuchungsanlass. Im Abschnitt Untersuchungsanlass wird die Problem- und Ausgangslage bei den meisten Gutachten beschrieben, ist jedoch bei zweidrittel der Gutachten nicht klar umrissen. Als Begründung für die Eröffnung des Verfahrens wird am häufigsten das Kriterium Impairment (Beeinträchtigungen, die auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben) genannt. Am zweithäufigsten wird das Kriterium negative Evaluation (Beeinträchtigung, die durch direkte Interventionen im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen nicht aufhebbar sind) in der subjektiven Bewertung der Lehrperson aufgeführt. Ein Viertel der Gutachten benennt das Bestehen der Probleme über einen längeren Zeitraum (mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion) und einzelne Gutachten berichten, dass die Probleme settingsübergreifend (Beeinträchtigungen treten zwischen verschiedenen Verhaltensbereichen auf) zu beobachten sind.

Fragestellung. Bei allen Gutachten wird eine allgemeine initiale Fragestellung (z. B. „Es soll festgestellt werden, ob sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung besteht.“) explizit genannt. Jedoch werden zur Konkretisierung dieser Fragestellung bei keinem der 38 Gutachten Hypothesen oder diagnostische Leitfragen abgeleitet.

Diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche. Das Verhalten wurde bei fast allen Gutachten erfasst. Eine Einschätzung des Verhaltens durch eine zweite Person wurde am zweithäufigsten durchgeführt, nämlich bei über dreiviertel der Gutachten. Bei einem Drittel der Gutachten wurde der Intelligenzquotient erfasst, wobei hier zu erwähnen ist, dass bei der Hälfte der Gutachten externe Informationen zum Intelligenzquotienten hinzugezogen wurden. Am vierthäufigsten wurden das Selbsterleben und weitere Entwicklungsbereiche (z. B. schulische Leistungen) erfasst. Die allgemeine Entwicklung (Emotionswissen, Emotionsregulation, Motorik, soziale Kognition), die exekutiven Funktionen und die Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen wurden nur bei einem sehr kleinen Teil bzw. keinem der Gutachten methodisch kontrolliert erhoben.

Diagnostisches Vorgehen: Wahl der Verfahren. In knapp der Hälfte der Gutachten wurde mindestens ein standardisiertes Verfahren und bei fast allen mindestens ein nicht-standardisiertes Verfahren eingesetzt. Über alle Gutachten hinweg wurden von den unter *Diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche* beschriebenen acht Bereiche pro Gutachten 0-5 der Bereiche standardisiert erfasst ($M = 1$), 0-5 Bereiche nicht-standardisiert ($M = 2.3$) und in 0-5 Bereichen wurden externe Informationen dazu gezogen ($M = 2$). In der Erfassung des Verhaltens zeigt sich eine Tendenz zur Verwendung nicht-standardisierter Verfahren. Auch in der Einschätzung des Verhaltens durch eine zweite Person zeigt sich, dass hier zum Großteil nicht-standardisierte Verfahren zum Einsatz kommen. Die Erfassung des Intelligenzquotienten erfolgte überwiegend standardisiert, vereinzelt auch nicht-standardisiert. Beim Selbsterleben und den weiteren Entwicklungsbereichen wurden primär nicht-standardisierte Verfahren eingesetzt. In knapp einem Drittel der Gutachten und insbesondere in der Erfassung des

Intelligenzquotienten wurden Verfahren eingesetzt, die in Bezug auf die Passung des Verfahrens zum Messgegenstand nicht als sinnvoll eingestuft wurden (z. B. Langzeitbeobachtung zur Erfassung des Intelligenzquotienten).

Schlussfolgerung. In den Schlussfolgerungen wird auf 0-7 der unter erfasste Bereiche aufgezählten acht Bereiche eingegangen ($M = 2.4$). Dabei wird bei fast allen Gutachten auf das Verhalten eingegangen. Der Intelligenzquotient wird bei etwa der Hälfte der Gutachten erwähnt, folgend von den weiteren Entwicklungsbereichen bei knapp einem Drittel der Gutachten. Die aufgeführten Schlussfolgerungen basieren bei der Hälfte der Gutachten auf konkreten Darstellungen der erhobenen Daten. Dabei berücksichtigt knapp die Hälfte unterschiedliche Perspektiven. Die dargestellten Ergebnisse werden bei einem Viertel diskutiert und eine Diskussion divergierender Ergebnisse findet kaum statt.

Beantwortung der Fragestellung und Förderung. Es handelt sich bei allen Gutachten um eine Empfehlung für die Zuschreibung des Förderschwerpunktes ESE. Die Empfehlung ist bei der Hälfte der Gutachten nachvollziehbar, insofern dass deutlich wird, auf welchen Datengrundlagen die Entscheidung getroffen wurde. Ein großer Teil der Gutachten beschreibt nach der Beantwortung der Fragestellung Empfehlungen zur weiteren Förderung. Diese Fördermaßnahmen sind bei der Hälfte plausibel, weil sie an die erhobenen Daten anknüpfen und evidenzbasiert sind und bei ungefähr einem Drittel individuell und spezifisch für das Kind abgeleitet.

4.2 Anhand welcher Merkmale werden die Eröffnung und die Zuschreibung vorgenommen?

Das absolute und prozentuale Vorkommen der Kategorien in den Gutachten ist in Tabelle 2 ersichtlich.

Tab. 2: Absolutes und prozentuales Vorkommen der Kategorien in den Gutachten

Kategorie	N	%	% kategorial*
Gründe für die Eröffnung des Verfahrens	33	86.8	
sozio-emotionale Auffälligkeiten	27	71.1	
Verhalten und Erleben	1	2.6	3.7
Verhalten	16	42.1	59.3
Erleben	1	2.6	3.7
schulische Leistungen	8	21.1	
Belastung für andere	5	13.2	
Fragen zur Beschulungsart	3	7.9	
ausgeschöpfte schulische Ressourcen	3	7.9	
exekutive Funktionen	3	7.9	
Arbeitsverhalten	1	2	
Pädagogische Ausgangslage	33	86.8	
bisherige Maßnahmen	32	84.2	
Anpassung Setting	21	55.3	65.6
zusätzliches Personal	18	47.4	56.3
Förderung von Kompetenzen	17	44.7	53.1
Unterstützung Erziehungsberechtigte	9	23.7	28.1
medikamentöse Behandlung	5	13.2	15.6
Gespräche	4	10.5	12.5
individuumbezogene Merkmale	31	81.6	
sozio-emotionale Kompetenzen	29	76.3	93.5
schulische Leistung	10	26.3	32.3
Lern- und Arbeitsverhalten	9	23.7	29.0
Schwangerschaft/frühe Kindheit	9	23.7	29.0
weitere Entwicklungsbereiche	8	21.1	25.8
Freizeitverhalten	5	13.2	16.1
Intelligenzquotient	2	5.3	6.5
familiäre Situation	28	73.7	
familiäre Situation	23	60.5	82.1
familiäre Risikofaktoren	16	42.1	57.1
schulische Merkmale	19	50.0	
aktuelle schulische Situation	14	36.8	73.7
bisherige schulische Laufbahn	9	23.7	47.4
Verhältnis zu den Lehrkräften	2	5.3	10.5
medizinische Merkmale	13	34.2	
Diagnosen	8	21.1	61.5
kinder- und jugendpsychiatrische Abklärung	5	13.2	38.5
Bedürfnisse	7	18.4	
zusätzliches Personal	7	18.4	100.0
Anpassung Setting	1	2.6	14.3
Hinweise anderer FSP	3	7.9	
weiterer Bedarf in anderem FSP	2	5.3	66.7
Ausschluss eines anderen FSP	1	2.6	33.3

Benannte Bereiche Schlussfolgerungen	37	97.4	
Entwicklungsstand	36	94.7	
sozio-emotional	35	92.1	97.2
Verhalten und Erleben	9	23.7	25.7
Verhalten	19	50.0	54.3
Erleben	1	2.6	2.9
beides unspezifisch	13	34.2	37.1
Intelligenzquotient	17	44.7	47.2
exekutive Funktionen	15	39.5	41.7
weitere Entwicklungsbereiche	5	13.2	13.9
schulische Leistungen	20	52.6	
bisherige Maßnahmen	19	50.0	
Anpassung Setting	12	31.6	63.2
Förderung von Kompetenzen	11	28.9	57.9
zusätzliches Personal	8	21.1	42.1
Unterstützung Erziehungsberechtigte	3	7.9	15.8
Hinweise Verhalten schulische Fachperson	2	5.3	10.5
Anpassung Lernangebot	2	5.3	10.5
Medikation	1	2.6	5.3
familiäre Situation	17	44.7	
familiäre Risikofaktoren	11	28.9	64.7
Ausschöpfung schulischer Möglichkeiten	12	31.6	
Diagnosen	10	26.3	
Arbeitsverhalten	7	18.4	
Belastung für andere	6	15.8	
Beschulung	4	10.5	
körperliche Symptome	4	10.5	
Beantwortung der Fragestellung und Förderung			
Empfehlung anderer Förderschwerpunkte	13	34.2	
weiterer Bedarf in anderem FSP	10	26.3	76.9
Ausschluss eines anderen FSP	3	7.9	23.1
empfohlene Maßnahmen	30	78.9	
Hinweise Verhalten schulische Fachperson	18	47.4	60.0
Förderung von Kompetenzen	17	44.7	56.7
Anpassung Setting	13	34.2	43.3
zusätzliches Personal	12	31.6	40.0
angepasstes Lernangebot	11	28.9	36.7
Unterstützung Erziehungsberechtigte	5	13.2	16.7%
weiterführende Diagnostik	1	2.6	3.3
Begründung für Maßnahmen	17	44.7	
sozio-emotionale Kompetenzentwicklung	4	10.5	23.5
Bewältigung schulischer Anforderungen	14	36.8	82.4

Anmerkung. N = 38. Mehrfachnennung möglich. * entspricht der prozentualen Erfüllung der jeweiligen Oberkategorie.

Eröffnung des Verfahrens. Im Abschnitt *Gründe für die Eröffnung des Verfahrens* werden bei der Mehrheit der 38 Gutachten als Grund Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich genannt. Hierbei wird häufiger auf das Verhalten als auf das Selbsterleben eingegangen. Eine detaillierte Beschreibung sowohl des Selbsterlebens als auch des Verhaltens erfolgt in sehr wenigen Gutachten. Die Beschreibungen bleiben dabei sehr allgemein, z. B. in Gutachten 3: „Vom ersten Schultag an zeigt X ein äußerst auffälliges und im Unterrichtsalltag extrem

störendes Verhalten“. In etwa einem Drittel der Gutachten werden keine expliziten Gründe im sozio-emotionalen Bereich für die Verfahrenseröffnung genannt. Neben den sozio-emotionalen Auffälligkeiten werden als zweithäufigster Grund die schulische Leistung und anschließend die Belastung für andere genannt. Im Abschnitt *Pädagogische Ausgangslage* wird in einem großen Teil der Gutachten auf die bisherigen Maßnahmen eingegangen. Bei über drei Viertel der Gutachten wird auf individuumsbezogene Merkmale Bezug genommen. Am häufigsten werden dabei die sozial-emotionalen Kompetenzen beschrieben, gefolgt von Erläuterungen zu schulischen Leistungen. Auch die familiäre Situation, insbesondere familiäre Belastung sowie schulische Merkmale, darunter die aktuelle Situation und die bisherige schulische Laufbahn, werden in über zwei Drittel der Gutachten erwähnt.

Zuschreibung des Förderschwerpunktes. In fast allen Gutachten wird im Abschnitt *Schlussfolgerungen* der Entwicklungsstand des Kindes behandelt, wobei der Fokus auf dem sozio-emotionalen Entwicklungsstand liegt. Ein Viertel der Gutachten berücksichtigt sowohl das Verhalten als auch das Erleben. In rund der Hälfte wird ausschließlich auf das Verhalten eingegangen. Der Intelligenzquotient wird nach dem sozio-emotionalen Entwicklungsstand am zweithäufigsten beleuchtet. Ein Drittel der Gutachten betont die Ausschöpfung der schulischen Ressourcen und ein Viertel behandelt vorhandene Diagnosen des Kindes. Hinsichtlich bisheriger Maßnahmen variieren die Tendenzen. Während einige Gutachten Anpassungen im Setting beschreiben, wie beispielsweise Ausschluss oder Beurlaubung konzentrieren sich fast ebenso viele auf die Förderung spezifischer Kompetenzen. Eine Umsetzung dieser Förderung wird mehrheitlich im therapeutischen Setting vorgeschlagen. Im Abschnitt *Beantwortung der Fragestellung und Förderung* wird bei einem Drittel der Gutachten auch auf andere Förderschwerpunkte eingegangen, wobei meist ein Bedarf in einem weiteren Förderschwerpunkt erwähnt, jedoch nicht in jedem Fall im Detail ausgeführt wird. Ein Beispiel hierfür ist in Gutachten 6 zu finden: „Der sonderpädagogische Förderbedarf liegt im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zudem besteht ein hoher Bedarf im Bereich des Lernens.“ Hinsichtlich empfohlener Maßnahmen zeigt sich im Vergleich zu den bisherigen Maßnahmen eine Verschiebung. Hierbei liegt der Fokus vermehrt auf dem Verhalten der schulischen Fachpersonen, insbesondere auf der Notwendigkeit von Strukturen und Regeln, einer verlässlichen Bezugsperson und einer engen Zusammenarbeit, wie in Gutachten 7: „X benötigt eine konstante Bezugsperson sowie ein strukturiertes System mit überschaubaren Regeln und Arbeitsabläufen. Eine enge Zusammenarbeit mit der [geschwärtzt] sowie allen Beteiligten muss gewährleistet werden.“ Bei über der Hälfte der Gutachten wird die Förderung von Kompetenzen empfohlen, insbesondere die Förderung von sozio-emotionalen Kompetenzen durch ein schulisches und/oder therapeutisches Angebot. Auch die Anpassung des Settings (Kleingruppe) und zusätzliches Personal (Schulbegleitung) werden mehrfach empfohlen.

4.3 Zeigen sich Muster in der Begründung der Eröffnung und Zuschreibung?

Die Verdichtung der Subkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Merkmalen der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse ist in Tabelle 3 dargestellt. Durch die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse sind 5 Themenfelder mit jeweils 2-5 Muster entstanden. Daraus ergeben sich innerhalb der 5 Themenfelder je nach Anzahl der Muster 4-16 Typen, zu welchen sich die Begründungen für die Eröffnung des Verfahrens und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes zusammenfassen lassen.

Tab. 3: Verdichtung der induktiv gebildeten Subkategorien zu Merkmalen und Zuordnung zu Themenfeldern

Verwendete Subkategorien	Muster	Themenfeld	Abschnitt im Gutachten
sozio-emotionale Auffälligkeiten exekutive Funktionen weitere Entwicklungsbereiche schulische Leistungen Lern- und Arbeitsverhalten	individuumbezogene Merkmale	Gründe für die Eröffnung des Verfahrens	Untersuchungsanlass
Ausschöpfung schulischer Möglichkeiten Belastung für andere Fragen zur Beschulungsart	schulische Merkmale		
Beschulung Ausschöpfung schulischer Möglichkeiten Belastung für andere	schulische Merkmale	Schwerpunkte Schlussfolgerungen	Schlussfolgerung
Diagnosen körperliche Symptome	medizinische Merkmale		
sozio-emotionale Auffälligkeiten exekutive Funktionen Intelligenzquotient weitere Entwicklungsbereiche Lern- und Arbeitsverhalten schulische Leistungen	individuumbezogene Merkmale		
familiäre Situation familiäre Risikofaktoren	familiäre Merkmale		
bisherige Maßnahmen	bisherige Maßnahmen	bisherige Maßnahmen	Schlussfolgerung
zusätzliches Personal Verhalten schulische Fachperson Anpassung Lernangebot Anpassung Setting	Veränderung schulischer Merkmale		
therapeutische Interventionen soziales Kompetenztraining	Veränderung individuumsbezogener Merkmale		
Unterstützung Erziehungsberechtigte	Veränderung familiärer Merkmale		

zusätzliches Personal Verhalten schulische Fachperson angepasstes Lernangebot angepasstes Setting	Veränderung schulischer Merkmale	empfohlene Maßnahmen	Beantwortung der Fragestellung und Förderung
therapeutische Interventionen soziales Kompetenztraining Förderung weiterer Entwicklungsbereiche	Veränderung individuumsbezogener Merkmale		
Unterstützung Erziehungsberechtigte	Veränderung familiärer Merkmale		
sozio-emotionale Kompetenzen	sozio-emotionale Kompetenzen	Begründung der Maßnahmen	
schulische Anforderungen	schulische Anforderungen		

Eröffnung des Verfahrens. Zusammenfassend können die *Gründe für die Eröffnung des Verfahrens* zwei Mustern zugeordnet werden, den individuumsbezogenen und den schulischen Merkmalen. Bei der Verteilung der Gutachten über die verschiedenen Typen hinweg (s. Abbildung 1) zeigt sich, dass in den meisten Gutachten lediglich individuumsbezogene Merkmale und keine schulischen Merkmale, wie beispielsweise die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler:in, als Begründung für die Eröffnung des Verfahrens aufgeführt werden.

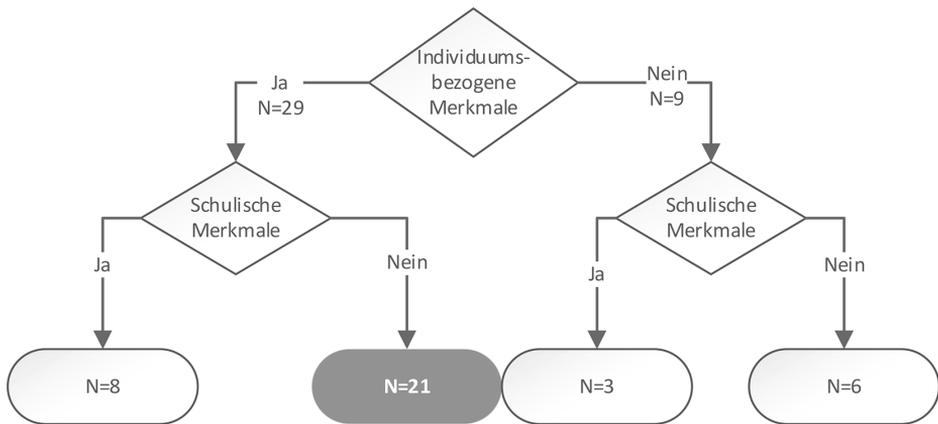


Abb. 1: Flowchart der Typenbildung im Themenfeld *Gründe für die Eröffnung des Verfahrens*.

Zuschreibung des Förderschwerpunktes. Die Aussagen im Themenfeld *Schwerpunkte Schlussfolgerung* können den Mustern bisherige Maßnahmen, individuumsbezogene, familiäre, schulische und medizinische Merkmale zugeordnet werden. Hierbei werden bei fast allen Gutachten individuumsbezogene Merkmale aufgegriffen. Bisherige Maßnahmen, familiäre und schulische Merkmale werden in rund der Hälfte der Gutachten angesprochen. Bei einem Viertel der Gutachten werden Aspekte aus vier oder allen Mustern angesprochen. Die Verteilung der Gutachten über die unterschiedlichen Typen hinweg ist sehr heterogen und es zeigt sich eine Häufigkeit von 1-5 Gutachten über 16 Typen hinweg. Die beschriebenen *bisherigen Maßnahmen* zielen entweder auf eine Veränderung schulischer Merkmale, individuumsbezogener Merkmale oder familiärer Merkmale ab. Die häufigste Nennung erfolgt bei der Veränderung schulischer Merkmale. Maßnahmen, welche eine Veränderung familiärer Merkmale betreffen, werden kaum als bisherige Maßnahmen aufgeführt. Bei der Mehrheit der Gutachten, in denen bisherige Maßnahmen beschrieben werden, zielen diese auf einen oder zwei dieser Bereiche ab. Die Typenbildung in Abbildung 2 zeigt auf, dass die bisherigen Maßnahmen am häufigsten sowohl auf eine Veränderung schulischer als auch auf individuumsbezogener, beziehungsweise lediglich schulischer Merkmale abzielen. Auch die nach der Begutachtung *empfohlenen Maßnahmen* zielen entweder auf eine Veränderung schulischer, individuumsbezogener oder familiärer Merkmale ab. Die häufigste Nennung erfolgt erneut bei der Veränderung schulischer Merkmale, gefolgt von den individuumsbezogenen Merkmalen. Knapp die Hälfte der Gutachten bezieht sich bei den Maßnahmen auf zwei oder mehr der genannten Muster. Bei der Typenbildung (siehe Abbildung 3) zeigen sich zwei Tendenzen. Die empfohlenen Maßnahmen zielen sowohl auf eine Veränderung schulischer Merkmale als auch auf individuumsbezogener Merkmale ab oder sie zielen lediglich auf eine Veränderung schulischer Merkmale ab. Die aufgeführten Argumente zur *Begründung der empfohlenen Maßnahmen* können den zwei Mustern Erreichen schulischer Anforderungen und Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen zugeordnet werden. Bei über der Hälfte der Gutachten erfolgt keine Begründung. Bei der Verteilung über die Typen hinweg zeigt sich, dass bei der Begründung der Gutachten am häufigsten ausschließlich auf das Erreichen der schulischen Anforderungen Bezug genommen wird (siehe Abbildung 4).

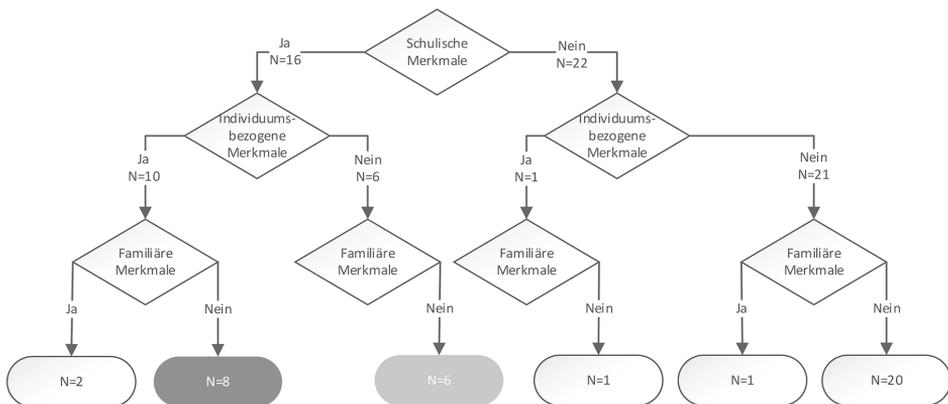


Abb. 2: Flowchart der Typenbildung im Themenfeld *bisherige Maßnahmen*.

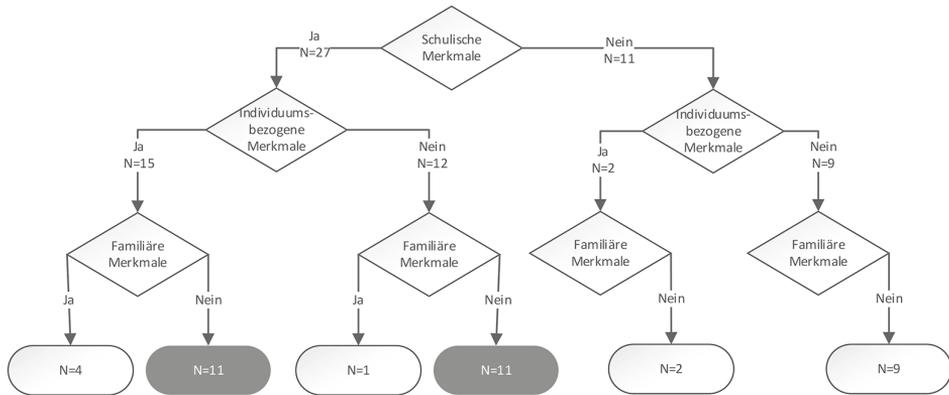


Abb. 3: Flowchart der Typenbildung im Themenfeld *empfohlene Maßnahmen*.

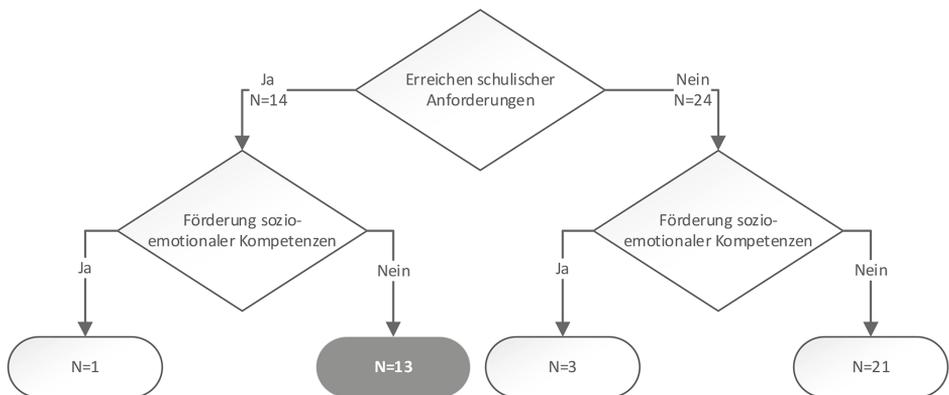


Abb. 4: Flowchart der Typenbildung im Themenfeld Begründung der *empfohlenen Maßnahmen*.

5 Diskussion und Implikationen

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die Feststellungsdiagnostik anhand der daraus resultierenden Gutachten empirisch zu untersuchen und zu beleuchten, ob die wissenschaftlich gebräuchlichen Qualitätsstandards erfüllt wurden (1), welche Bereiche bearbeitet wurden (2), anhand welcher Merkmale die Verfahrenseröffnung und Zuschreibung vorgenommen wurden (3) und entlang welcher Muster die Verfahrenseröffnung und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes begründet wurden (4).

(1) Die Ergebnisse dieser Studie lassen an der Validität, Ergebnisoffenheit und Indeterminierung des sonderpädagogischen Feststellungsprozesses zweifeln. Die wissenschaftlich gebräuchlichen Qualitätsstandards werden in den Gutachten nicht erfüllt, denn der Prozess wird oft aufgrund einer unklar beschriebenen Problemlage eröffnet, wobei das Verhalten des Kindes eine entscheidende Rolle spielt. Die allgemeine Fragestellung „Liegt ein sonderpäda-

gogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkte ESE vor?“ wird nicht durch diagnostische Leitfragen oder Hypothesen zur Lenkung des diagnostischen Vorgehens präzisiert. In den Schlussfolgerungen wird vor allem auf Verhalten und den Intelligenzquotienten Bezug genommen, wobei Ergebnisse berichtet, aber kaum interpretiert oder zu anderen Ergebnissen in Bezug gesetzt werden. Bei der Hälfte der Gutachten bleibt unklar, auf welcher Datenlage die Ergebnisse basieren. Es herrscht über die untersuchten Gutachten hinweg eine große Heterogenität in Bezug darauf, welche Voraussetzungen Schüler:innen erfüllen müssen, damit ein Verfahren eröffnet wird und welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit ein Förderbedarf empfohlen wird. Trotzdem wird in allen analysierten Gutachten sonderpädagogischer Förderbedarf empfohlen, wobei Förderempfehlungen in etwas mehr als der Hälfte formuliert werden, diese aber nur bei der Hälfte der entsprechenden Gutachten zumindest vage auf das Kind angepasst sind.

Die eingangs skizzierten negativen Wechselwirkungen zwischen dem Verhalten der Schüler:innen und den Reaktionen der Lehrpersonen unterstreichen die Bedeutung eines differenzierten Umgangs mit dem Thema Verhalten in der Schule. Die Analyse, insbesondere das Fehlen von Hypothesen oder Leitfragen, zeigt jedoch auf, dass keine explizite Operationalisierung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt ESE vorhanden ist. Demnach ist keine Strategie ersichtlich, wie Diagnostiker:innen die Fragestellung konkretisieren und ihren diagnostischen Prozess aufbauen. Hier ist anzumerken, dass auch Vorgaben, auf welche sich die Diagnostiker:innen bei der Erstellung der Gutachten stützen können, sehr vage gehalten sind, sowohl in Bezug darauf, welche Bedingungen zur Eröffnung des Verfahrens erfüllt sein müssen (wobei über die Eröffnung des Verfahrens nicht die Diagnostiker:innen entscheiden), als auch welche Bereiche überprüft werden sollen und welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit eine Empfehlung für die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgesprochen werden darf (z. B. KMK, 2000; SoFVO, 2018).

(2) Die Diagnostik konzentriert sich stark auf die Erfassung des Verhaltens und dessen Beurteilung durch eine zweite Person. Mit großem Abstand folgen danach der Intelligenzquotient, das Selbsterleben und weitere Bereiche. Die allgemeine Entwicklung, exekutive Funktionen und die Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen werden kaum erfasst. Über die Gutachten hinweg zeigt sich eine große Heterogenität im Bezug darauf, welche Bereiche überprüft werden. Bei der Erfassung der verschiedenen Bereiche werden nicht-standardisierte Verfahren bevorzugt eingesetzt, mit Ausnahme der Erfassung des Intelligenzquotienten, welcher meist standardisiert erfasst wird oder anhand externer Berichte vorliegt.

Sowohl standardisierte als auch nicht-standardisierte Verfahren (Gespräche, Verhaltensbeobachtungen, informelle Testungen) werden in der Feststellungsdiagnostik eingesetzt. Hinzu kommen Informationen aus externen Quellen. Die Gutachten stützen sich im Mittel stärker auf nicht-standardisierte Verfahren und externe Informationsquellen als auf standardisierte Verfahren. Die in den Gutachten erhobenen und verwendeten Informationen stammen somit aus unterschiedlichen Quellen und Test- bzw. Erhebungsmethoden, wodurch eine differenzierte Erfassung der Gesamtsituation erst ermöglicht wird. Die Auswahl der Verfahren ist jedoch unausgewogen und bei einem Drittel der Gutachten nicht sinnvoll, insbesondere im Bereich der Erfassung des Intelligenzquotienten. Dies lässt die Hypothese entstehen, dass die Verfügbarkeit von Testmaterialien (insbesondere standardisierter Tests) beschränkt ist oder auch wenig Wissen darüber vorherrscht, welche Bereiche mit welchem Verfahren (beispielsweise Fremd- vs. Selbsturteil, Testung vs. Beobachtung) untersucht werden können und sollen.

(3) Die Eröffnung des Verfahrens erfolgt primär aufgrund des Verhaltens, gefolgt von den schulischen Leistungen. Für die Zuschreibung sind Merkmale im Bereich des Entwicklungsstandes (z. B. Verhalten) oder der Intelligenzquotient maßgeblich. Auch schulische Leistungen und bisherige Maßnahmen werden bei der Zuschreibung berücksichtigt. Wird dies in Bezug gesetzt zum Rahmenmodell des Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), welche die sozio-emotionale Kompetenzen in die Bereiche Kognition (Wissen), Verhalten (Aktion) und Affekt (Emotion) unterteilt (casel.org), so lässt sich eine große Lücke in der Erfassung des Förderbedarfs feststellen, nämlich, dass sowohl Affekt als auch Kognition (mit Ausnahme der Erhebung des Intelligenzquotienten) unzureichend erfasst werden.

(4) Die Eröffnung des Verfahrens wird in einem großen Teil der Gutachten mit individuumsbezogenen Merkmalen und teilweise auch mit schulischen Merkmalen begründet. Bei der Zuschreibung zeigen sich über die Gutachten hinweg sehr heterogene Begründungen, in erster Linie werden jedoch individuumsbezogene Merkmale herangezogen. Die Begründungen für die empfohlenen Maßnahmen zielen in erster Linie auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes ab. Dies lässt darauf schließen, dass im Förderschwerpunkt ESE der Schwerpunkt auf die individuumsbezogenen Merkmale gelegt wird. Die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen oder das Classroommanagement werden kaum berücksichtigt.

Die fehlende Operationalisierung der initialen Fragestellung, die beschriebene Lücke in der Erfassung von Affekt und Kognition und der starke Fokus auf individuumsbezogene Merkmale bei einer gleichzeitig durchgehend positive Empfehlung ab dem Zeitpunkt der Eröffnung des Verfahrens hinsichtlich der Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs werfen die Frage auf, ob der Prozess der sonderpädagogischen Gutachtenerstellung vom Zeitpunkt der Verfahrenseröffnung an determiniert ist. Auch Kottmann (2006) kommt zur Erkenntnis, dass 90% der Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf führen und zweifelt die Unverbindlichkeit des Verfahrens zum Zeitpunkt der Eröffnung an. Ein Erklärungsansatz für die Prädestination des Förderbedarfs könnten die eingangs beschriebenen Verhaltensthemen der Schüler:innen sein, welche die Hauptursache für das Stresserleben bei Lehrpersonen darstellen (Hillert, 2007). Das führt zu einer Abhängigkeit zwischen den Sonderpädagog:innen und den Lehrpersonen, denn wenn das Gutachten negativ wäre, würde das Stresserleben der Lehrperson nicht adressiert.

Ein Blick in die Prävalenz klinisch relevanter psychosozialer Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen entlang unterschiedlicher Metaanalysen (u. a. Barkmann & Schulte-Markwort, 2012; Fuchs, Bösch, Hausmann & Steiner, 2013) zeigt auf, dass das Auftreten seit Jahrzehnten relativ stabil bei etwa 15%-20% liegt. Hingegen variiert die Quote von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt ESE erheblich, mit einer aktuellen Angabe von 1.4% (KMK, 2022). Dabei gibt es sowohl bedeutsame Unterschiede über die Zeit als auch zwischen den Bundesländern (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Auch wenn berücksichtigt wird, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die trotz psychischer Auffälligkeiten keinen sonderpädagogischen Bedarf haben, deuten die Zahlen darauf hin, dass die Förderquote zu niedrig sein könnte. Die Studien von Bilz (2014) und Klasen et al. (2016), welche aufzeigen konnten, dass internalisierende Verhaltensprobleme von Lehrpersonen häufig übersehen und externalisierende überschätzt werden, unterstreichen die Bedeutung einer differenzierten und fundierten Diagnostik im Feststellungsprozess, bei welchem auch das Selbsterleben des Kindes standardisiert erfasst wird.

Im diagnostischen Feststellungsprozess und der Erstellung der sonderpädagogischen Gutachten liegt ein enormes Potential für eine optimale und datenbasierte Erkennung und Unterstützung von Kindern mit besonderem Bedarf im Bereich ESE, denn nur entlang einer einheitlichen und validen Diagnostik, kann der Bedarf erkannt und Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst werden. Damit dieses Potential jedoch ausgeschöpft werden kann, braucht es eine Operationalisierung des Förderschwerpunktes, auf welche sich die Diagnostiker:innen in ihrer Arbeit stützen können. Auf dieser Operationalisierung aufbauend bedarf es einheitlicher Kriterien für die Eröffnung des Verfahrens und die Vergabe von sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Kriterien, welche den diagnostischen Prozess leiten.

6 Limitationen

Die in dieser Studie verwendeten Gutachten wurden im normalen Arbeitskontext erstellt, wodurch diese in ihrer Qualität nicht verzerrt sind, was eine Stärke dieser Studie darstellt. Da die Gutachten durch die Schulleitungen zur Verfügung gestellt wurden, ist jedoch eine Verzerrung in der Auswahl der Gutachten nicht ausgeschlossen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Gutachten lediglich das Endprodukt des Feststellungsprozesses widerspiegeln und darauf aufbauend nicht uneingeschränkt auf den gesamten Prozess und die Entscheidungsschritte der Diagnostiker:innen geschlossen werden kann. Weiter stammen die Gutachten ausschließlich aus einem Bundesland, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Regionen einschränkt. Auch zu betonen ist, dass die schulrechtlichen und formalen Vorgaben, denen die Gutachten unterliegen, variieren können und somit die Übertragbarkeit der Ergebnisse begrenzen. Schlussendlich muss erwähnt werden, dass die verwendeten Kriterien für die quantitative Inhaltsanalyse und die verwendete Definition den Gutachter:innen bei der Erstellung der Gutachten nicht bekannt gewesen sind. Hierzu kommt, dass auch weitere Aspekte wie zeitliche Ressourcen oder die Ausbildung der Diagnostiker:innen einen Einfluss auf den Feststellungsprozess und dessen Qualität haben könnten.

Insgesamt unterstreichen diese Limitationen die Notwendigkeit weiterer Forschung und den Einbezug der Diagnostiker:innen in diese, um ein umfassenderes Verständnis der Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt ESE zu erlangen.

7 Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenskonflikt: M. Nideröst, P. Rösli, D.C. Hövel, N. Behringer, A. Hennes, J. Philippek, A. Schabmann und B.M. Schmidt geben an, dass kein Interessenskonflikt besteht. Für die Datenerhebung wurden die Richtlinien der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie sowie die ethischen Grundsätze für die Forschung an Lebewesen eingehalten. Die verwendeten Daten wurden vom Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein anonymisiert bereitgestellt. Das Forschungsprojekt wurde durch das Ministerium finanziell gefördert.

Literaturverzeichnis

- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66, 194-203. doi:10.1136/jech.2009.102467
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1-2), 57-62.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning). Verfügbar unter: www.casel.org
- Dworschak, W., Hennes, A.-K., Hövel, D., Schabmann, A., Schmidt, B. M. & Stenneken, P. (2023). Aktuelle Forschungsprojekte: Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe (Projekt ‚StaFF‘). *VHN*, 1, S. 62-63.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. Konstanz/München: UTB.
- Fuchs, M., Bösch, A., Hausmann, A. & Steiner, H. (2013). The Child is Father of the Man. Review von relevanten Studien zur Epidemiologie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41, 45-57. doi:10.1024/1422-4917/a000209
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, H. (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2000). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*(4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Hennes, A.-K., Abel, M., Baysel, K., Dortants, L., Dworschak, W., Hackl, K. et al. (2022). Einblicke in das Projekt Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe: Konzeption, Implementation und Evaluation von Diagnostikstandards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe (STAFF). Herbsttagung der Arbeitsgruppe Empirische Sonderpädagogische Forschung, Bamberg, 25.-26. November.
- Hennes, A.-K., Philipppek, J., Dortants, L., Abel, M., Baysel, K., Dworschak, W. et al. (eingereicht). Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand Analyse und der Blick nach vorn. Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt StaFF (Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe). *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Hennes, A.-K., Schmidt, B. M., Schabmann, A., Stenneken, P., Hövel, D. C. & Dworschak, W. (28. August 2023). STAFF: Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe: Konzeption, Implementation und Evaluation von Diagnostikstandards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe. doi:10.17605/OSF.IO/8GP5K
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Hillert, A. (2007). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 140-159). Wiesbaden: Springer.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hövel, D. C., Nideröst, M., Röösl, P., Schmidt, B. M., Schabmann, A. & Hennes, A.-K. (2023). Diagnostik in den Bereichen Verhalten und Erleben: Pädagogische Standards zur Feststellung von Förderbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(08), 8-14. doi:10.57161/z2023-08-02
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *VHN*, 88, 27-43. doi:10.2378/vhn2019.art06d
- Janschewski, J., Käppler, C. & Berens, P. (2022). Schulische Prädiktoren für psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen anhand einer Befragung von Schülerinnen und Schülern an Klinik- und Regelschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-17. doi:10.1024/1010-0652/a000339
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Roos, J., Steen, R. & Resch, F. (2012). Der Zusammenhang von ADHS, Verhaltensproblemen und Schulerfolg am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61, 662-676. doi:10.23668/psycharchives.10867
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Claus Barkmann, C. O., Haller, A.-C., Schlank et al. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(1), 10-20. doi:10.1026/0942-5403/a000184
- 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). Dokumentation 231. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Langfeldt, H.-P. (2003). „Zappel-Philipp“ und „Friedrich der Wüterich“: Prototypen verhaltensgestörter Kinder. Eine Inhaltsanalyse von Gutachten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 20, 191-198.
- Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (2018). Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO). Verfügbar unter: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SoFVOSH2018rahmen>
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G. (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Zum Stellenwert sonderpädagogischer Förderdiagnostik. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 1-15). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, B. M. & Hennes, A.-K. (2021). Förderbedarf bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb - Marie T., 9 Jahre. In T. M. Ortner, & K. D. Kubinger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik in Fallbeispielen* (S. 226-242). Göttingen: Hogrefe.
- Schöning, A., Fahrenwaldt, A.-M., Rössig, A.-M. & Hartke, B. (2013). Zur Qualität sonderpädagogischer Diagnostik in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2008/2009. Abschlussbericht der Projektgruppe zur Evaluation sonderpädagogische Diagnostik. Universität Rostock.
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 295-319.
- Vossen, A., Hartung, N., Hecht, T. & Sinner, D. (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). Universitätsbibliothek Regensburg.