

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). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Ein Überblick über die Organisation der Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Deutschland

Lisa Marie Wolf & Torsten Dietze

Sonderpädagogische Diagnostik lässt sich nicht nur aus einer förderschwerpunktspezifischen inhaltlichen Perspektive betrachten, sondern auch aus einer organisatorischen. Die organisatorischen Rahmenbedingungen der sonderpädagogischen Diagnostik spielen eine wichtige Rolle für ihre praktische Umsetzung als sonderpädagogische Tätigkeit. Der folgende Beitrag beschreibt diese Rahmenbedingungen für die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik – also für Diagnostik zum Zwecke einer formalen Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (nicht: lernprozessbegleitende Diagnostik) – anhand von ausgewählten zentralen Aspekten vom Zeitpunkt der Antragstellung bis zur Entscheidung über den Lernort, d.h. inklusiver Unterricht in der Regelschule oder Förderschule. Dabei werden sowohl grundsätzliche Gemeinsamkeiten als auch bundeslandspezifische Unterschiede deutlich, die im Rahmen dieses Beitrags jedoch lediglich dargestellt, nicht aber bewertet werden sollen (ähnlicher Ansatz bei Sälzer et al. 2015, Steinmetz et al. 2021). Die Grundlage der Darstellungen bilden im Wesentlichen aktuelle (Stand September 2021) verschriftlichte gesetzliche und untergesetzliche Regelungen (vgl. Rechtsquellenverzeichnis) sowie weitere Publikationen der Kultus- bzw. Schulministerien der Bundesländer sowie der Kultusministerkonferenz (KMK). Es handelt sich damit um »abstrakt-formale Regelungen, die erst einer situativ-pragmatischen Auslegung bedürfen« (Rürup, 2007, S. 197). Dies bedeutet auch, dass sich die berufliche Praxis sowohl lokal (an einer Schule) oder regional (z. B. in einem Schulamtsbezirk) anders und abweichend von den grundsätzlichen Regelungen etabliert haben könnte.

Im Folgenden werden Hintergründe und die Bedeutung der Organisation des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens beschrieben. Anschließend werden – teils exemplarisch – aktuelle gesetzliche Regelungen zu folgenden Aspekten der Organisation des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens dargestellt. Ziel des Beitrags ist es, einen Überblick über die wichtigsten Regelungen zu der Organisationsstruktur sonderpädagogischer Feststellungsverfahren in Deutschland zu geben.

1 Bedeutung der Organisation der sonderpädagogischen Feststellungsdiagnostik

Die Bedeutung der sonderpädagogischen Feststellungsdiagnostik und die Konsequenzen, die sich aus einem positiven Gutachten ergeben, haben sich in Verläufe des letzten Jahrhunderts geändert. Bis Mitte der 1980er Jahre führte ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf automatisch zu einer Überweisung an die Sonder- bzw. Förderschule. Mit der KMK-Empfehlung von 1994 mit dem Titel »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland« wurde schließlich die Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit (KMK, 1960; KMK, 1972) zugunsten der »Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen« außer Kraft gesetzt (KMK, 1994). Die KMK-Empfehlung war eine (nachholende) bildungspolitische Reaktion auf die etwa seit 1980er Jahre beginnende Phase der Modellversuche von Gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht-behinderter Kinder und Jugendlichen sowie der seit 1986 (beginnend mit dem Saarland) regelhaften Ermöglichungen von Integration in den Landesschulgesetzen (Übersichten bei BLK, 1992; Schnell, 2003). Skizziert wird in der Empfehlung der Ablauf der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der Entscheidungsweg über den Bildungsgang und den Förderort sowie (nicht abschließende) Entscheidungsgrundlagen (KMK, 1994).

Die als Reaktion auf das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zusätzliche (nicht ersetzende!) Empfehlung der KMK aus dem Jahr 2011 »Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« konstatiert einleitend: »In allen Ländern wurden Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als Grundlage der individuellen Förderung entwickelt« (KMK, 2011, S. 21; Anm. der Autoren: neuere KMK-Dokumente verwenden den Terminus »sonderpädagogischer Schwerpunkt«).

In der Tätigkeit als sonderpädagogische Lehrkraft in der Praxis ist es wichtig, dass das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht nur auf inhaltlicher Ebene, sondern auch in organisatorischer Hinsicht korrekt und kompetent durchgeführt wird. Schließlich geht ein formal diagnostizierter sonderpädagogischer Förderschwerpunkt für die betroffenen Schüler:innen vor allem bei Lernzieldifferenz oder Wechsel der Schulform mit gravierenden Einschnitten in ihre Schullaufbahn einher. Gleichzeitig verweisen etwa Hartke et al. (2021) auf die Schwierigkeiten der sonderpädagogischen Diagnostik, z. B. eine häufig geringe diagnostische Güte und eine mangelnde Erfassung von Veränderungen sowie eine geringe Förderrelevanz der Gutachten. Nicht zuletzt deswegen ist ein grundlegendes Wissen über Verfahrensweisen, rechtliche Bedingungen und Zuständigkeiten erforderlich. Des Weiteren ist die Frage nach der Organisation des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens mit einer Reihe weiterer Themen verknüpft, wie etwa dem so genannten Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (vgl. auch Neumann & Lütje-Klose, 2020).

2 Einleitung des Feststellungsverfahrens

Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wird durch einen Antrag bei der Schulaufsichtsbehörde oder eine mit dieser Funktion beauftragten Institution eingeleitet.

2.1 Zeitpunkt der Einleitung und vorangegangene Maßnahmen

Bereits **vor Schuleintritt** kann in begründeten Einzelfällen (insbesondere in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung sowie Körperliche und motorische Entwicklung) ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren eingeleitet werden. So können im Rahmen der (teils verpflichtenden) Früherkennungsuntersuchungen, Schuleingangsuntersuchungen oder auch aufgrund von Beobachtungen im Kindergarten sonderpädagogische Förderbedarfe festgestellt werden (Sälzer et al., 2015). Zum Teil sind hierfür sonderpädagogische Lehrkräfte mit dem expliziten Auftrag der Erkennung von Problemlagen und der Begleitung des Übergangs von der vorschulischen Einrichtung in die Schule beauftragt. Im Schuljahr 2019/2020 wurden ca. 31.000 Schülerinnen und Schüler mit bereits festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf eingeschult (Destatis, 2021, Tab. 5.2). Statistische Kennzahlen dazu, wie viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf anteilig in eine Förderschule oder eine Regelschule eingeschult werden, zeigen darüber hinaus, dass zwischen den Bundesländern (und auch je nach Förderschwerpunkt) große Unterschiede bestehen (Werning & Lichtblau, 2020; Dietze, 2013).

Nach Schuleintritt stellt »Sonderpädagogische Förderung« immer eine Besonderheit im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht dar. Eine sonderpädagogische Förderung auf Basis eines formal festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs setzt erst dann ein, wenn alle anderen Maßnahmen der pädagogischen Diagnostik und pädagogischen Förderung durch die Regelschule und die sie unterstützenden Akteure ausgeschöpft sind, sie ist also subsidiär (KMK, 2011). Wenngleich natürlich kaum definiert werden kann, wann dieser Punkt »aller Maßnahmen« erreicht ist, wird von den Regelschulen eingefordert, dass sie die bisherigen allgemeinpädagogischen Bemühungen (individuelle Förderung des Kindes als übergreifendes Prinzip jeder schulischen Arbeit) zum Zeitpunkt der Antragsstellung zur Überprüfung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs dokumentieren (siehe z. B. Senatsverwaltung Berlin, 2017). Schulische Prävention und Förderung hat gegenüber der Einleitung eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens in allen Bundesländern Vorrang. unabhängig von ggf. formal festgestellten sonderpädagogischen Förderschwerpunkten der Schüler:innen bezieht dies auch Maßnahmen wie die systemische Vergabe von sonderpädagogischen Ressourcen ein, sodass sonderpädagogische Förderung auch gemäß den Landesschulgesetzen durchaus unabhängig von einem positiven Gutachten zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stattfinden kann (Piezunka et al., 2016). Im Zuge der politisch angestrebten Weiterentwicklung zahlreicher Schulen hin zu inklusiven Schulen sind sonderpädagogische Lehrkräfte nicht mehr nur schüler:innengebunden in Unterrichtsstunden eingesetzt, sondern übernehmen potenziell auch einen Großteil der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung und setzen ihre spezifischen sonderpädagogischen Kompetenzen auch unabhängig von einem zuvor festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf für alle Schüler:innen einer Schule ein. Die konkrete Ausgestaltung wie z. B. Vorbeugende Maßnahmen (HE), Response-to-Intervention-Ansatz (MV bzw. auf der Insel Rügen), Sonderpädagogische Grundversorgung (BE) ist dabei in den Ländern zum einem sehr divers und zum anderen in ständiger Weiterentwicklung (vgl. hierzu die 16-teilige Reihe der Friedrich-Ebert-Stiftung: Ländervergleich »Inklusive Bildung«; Rackles, 2021; Steinmetz et al., 2021).

Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch landesspezifische Regelungen dazu, in welchem Schul(besuchs)jahr erstmals oder auch letztmalig ein Überprüfungsverfahren initiiert werden kann. Diese unterscheiden sich auch innerhalb der Bundesländer je nach vermutetem Förderschwerpunkt, Schulform und Antragssteller (Schule oder Erziehungsberechtigte). So gilt z. B. in BB, dass in Grundschulen die Feststellung der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres abgeschlossen sein

Tabelle 1: Nach Verordnung mögliche Zeitpunkte zur Einleitung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens am Beispiel der Bundesländer Nordrhein-Westfalen (NW) und Brandenburg (BB)

NW	<p>§ 12 AO-SF</p> <p>(3) Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen kann die Schule den Antrag in der Regel erst stellen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Jahr besucht; nach dem Ende der Klasse 6 ist ein Antrag nicht mehr möglich.</p> <p>(4) In den übrigen Förderschwerpunkten ist nach Abschluss der Klasse 6 ein Verfahren nur noch in Ausnahmefällen durchzuführen.</p>
BE	<p>§ 3 SopV</p> <p>(4) In der Grundschule erfolgt die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen in den Förderschwerpunkten »Lernen«, »Sprache« oder »emotionale und soziale Entwicklung« in der Regel ohne die Durchführung der Stufe I. In der Regel soll am Ende des zweiten Schulbesuchsjahres das Feststellungsverfahren abgeschlossen und durch den Förderausschuss auf der Grundlage seiner Ergebnisse eine Bildungsempfehlung erstellt worden sein. Absatz 3 Satz 5 bleibt unberührt.</p> <p>(5) Die Regelungen des Feststellungsverfahrens gelten entsprechend, wenn die Schülerin oder der Schüler eine Förderschule in freier Trägerschaft besucht oder besuchen möchte oder eine sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht an Ersatzschulen in allen Förderschwerpunkten sowie bei sonderpädagogischem Förderbedarf im autistischen Verhalten erfolgen soll.</p>

sollen (§3 SopV BB). In NW kann der Antrag auf Überprüfung zum Vorliegen des Förderschwerpunkts Lernen von der Schule in der Regel erst im dritten Schulbesuchsjahr gestellt werden, nach dem Ende der Klasse 6 ist ein Antrag nicht mehr möglich (§ 12 AO-SF). Die Antragstellung durch die Erziehungsberechtigten wird in diesen beiden Fällen zeitlich jedoch nicht eingeschränkt (siehe Tabelle 1).

2.2 Antragstellende

Antragstellende sind in der Regel die derzeit besuchte oder in Betracht kommende Schule oder die Erziehungsberechtigten. In einigen Bundesländern können auch die Schüler:innen (z. B. in BB: nach Vollendung des 14. Lebensjahres, § 3, 1 SopV BB; in SH: volljährige Schüler:innen, § 4, 1, SoFVO SH) einen Antrag auf Einleitung des Verfahrens stellen. Auch Schulärzt:innen können in einigen Bundesländern die Verfahrenseröffnung beantragen (vgl. Sälzer et al., 2015). Die inzwischen in einigen Bundesländern etablierten intermediären Akteure (z. B. Beratungs- und Förderzentren in Hessen, SIBUZe in Berlin, vgl. Wolf, et al., 2021) zwischen Einzelschule und Schulverwaltung sind ebenfalls in die Antragstellung und in das Verfahren selbst einbezogen.

Allerdings wird der Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs – auf rechtlicher Ebene – in fast allen Bundesländern vorrangig von den Erziehungsberechtigten gestellt (siehe mit Stand 2014: Sälzer et al., 2015). Einzelne Dokumente, wie z.B. Handreichungen zur Durchführung der Feststellungsdiagnostik der Länder, verweisen darauf, dass nach Möglichkeit eine gemeinsame Antragsstellung durch Schule und Erziehungsberechtigte erfolgen soll (MV, 2015). Wird der Antrag in Ausnahmefällen (etwa bei notwendiger Lernzieldifferenz oder Selbst-/ Fremdgefährdung (z. B. § 12 (1) AO-SF NRW)) von der Schule gestellt, müssen die Erziehungsberechtigten vorab mindestens darüber informiert werden. Ihre Zustimmung ist zwar

in allen Bundesländern explizit gewünscht, das Feststellungsverfahren kann in bestimmten Fällen, etwa wenn es andernfalls zu Nachteilen für den bzw. die Schüler:in führen würde, aber auch ohne Einverständnis der Erziehungsberechtigten durch die Schule oder das Schulamt veranlasst werden (z. B. § 35 BremSchlG HB, § 11 AO-SF HH). Feste »Meldezeitpunkte« innerhalb eines Schuljahres, die einen bestimmten spätesten Zeitpunkt für die Weiterbearbeitung vorsehen, werden in der Regel durch die lokal zuständige Schulverwaltung vorgegeben und sollten durch die Antragstellenden eingehalten werden.

3 Feststellungsprozess und Gutachtenerstellung

In allen 16 deutschen Bundesländern liegt die letztendliche Entscheidung über Zuweisungen, Änderungen oder Aufhebungen von sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in der Verantwortung der Schulaufsichtsbehörde oder einer von ihr damit beauftragten Institution. Diese trifft ihre Entscheidung auf Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens bzw. einer Empfehlung (z. B. einer Förderkommission). Durch welche Institutionen oder Akteure der Feststellungsprozess und die Erstellung des Gutachtens verantwortet und koordiniert werden und welche Institutionen und Akteure im Prozess und an der Erstellung des Gutachtens des Weiteren beteiligt sein müssen oder können, ist in den Bundesländern trotz einiger grundlegenden Gemeinsamkeiten unterschiedlich geregelt (vgl. auch Steinmetz et al., 2021).

3.1 Prozessverantwortung

In keinem Bundesland ist allein die aufnehmende bzw. besuchte Regelschule die Institution, die den Feststellungsprozess und die Gutachtenerstellung verantwortet. Dies begründet sich darin, dass in der Regel nach dem Grundsatz gehandelt wird, dass »keine Diagnostik für die eigene Schule« stattfinden soll, um den Verdacht einer Diagnostik »zugunsten der eigenen Schule« zu verhindern (Preuss-Lausitz, 2016, S. 205). Es ergibt sich eine regionale Zentralisierung der Diagnostik (vgl. ebd.).

In den gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen der Bundesländer werden bezüglich des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens und insbesondere der Erstellung sonderpädagogischer Gutachten und Empfehlungen (Stand 8/2021) vier Varianten der Verteilung der Verantwortlichkeiten und Koordinationsaufgaben erkennbar:

1. Beauftragte Institutionen in eigener Organisationsform übernehmen und verantworten die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik.
2. Ein Diagnostikdienst ist als zusätzliches Angebot der Förderschule eingerichtet.
3. Beratungs-, Unterstützungs- und Förderzentren (gleichzeitig Förderschule oder an allgemeinen Schulen eingerichtet), diagnostizieren, beraten und fördern (inklusiv).
4. Die Schulaufsichtsbehörde beauftragt direkt eine sonderpädagogische Lehrkraft mit der Diagnostik.

Die zuständigen Institutionen und Gremien der Varianten 1, 2 und 3 werden zum Teil unter identischen bzw. unterschiedlichen Bezeichnungen geführt, die jedoch nicht zwingend auf ihre Organisationsform schließen lassen. Tabelle 2 zeigt eine Zuordnung der bundeslandspezifischen Institutionen bzw. Regelungen zu den vier beschriebenen Organisationsvarianten. Die

Tabelle 2: Übersicht über die das Feststellungsverfahren verantwortenden Institutionen nach Bundesland auf Grundlage von Landes-schulgesetzen und Verordnungen

	Fundstelle	Prozessverantwortende Institution	Variante*
BB	§3 Abs. 1 SopV	Sonderpädagogische Förder- und Beratungsstelle	1
BE	§31 Abs. 3, SopädVO	Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ)	1
BW	§6 Abs. 2 SBA-VO	Schulaufsichtsbehörde: beauftragt sonderpädagogische Lehrkraft (soll am Verfahren bisher nicht beteiligt gewesen sein)	4
BY	§25 Abs. 1 VSO-F	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (an Förderschulen eingerichtet)	2
HB	§3 Abs. 1, 2 UntPädV	Zentrum für unterstützende Pädagogik, Regionale Beratungs- und Unterstützungszentren (bei Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung), Einrichtung an allgemeinen Schulen	3
HE	§54 Abs. 2 SchulG, §9 Abs. 1, 2 VO-SF	Regionale und überregionale Beratungs- und Förderzentren (rBFZ, üBFZ), meist gleichzeitig Förderschule	3
HH	§12 Abs. 2, 3 AO-SF	Regelschule eigenständig oder Einbezug eines Regionalen Bildungs- und Beratungszentrums (ReBBz. B. Idungsabteilung = Förderschule, Beratungsabteilung = Unterstützung Inklusion)	3
MV	§34 Abs. 2 SchulG	Zentraler Fachbereich für Diagnostik und Schulpsychologie	1
NI	§2 Abs. 1 SoPädFV	Sonderpädagogische Lehrkraft (der zuständigen Schule/ einer Förderschule) und Lehrkraft der Schule erstellen Gutachten als Grundlage für die Förderkommission an der Regelschule (einberufen durch Regelschulleitung)	2
NW	§13 Abs. 1 AO-SF	Schulaufsichtsbehörde: beauftragt sonderpädagogische Lehrkraft und eine Regelschullehrkraft der besuchten Schule	4
RP	§11 Abs. 1 SoSchulO	Förderschule: beauftragt sonderpädagogische Lehrkraft	2
SH	§4 Abs. 3 SoFVO	Förderzentrum (meist gleichzeitig Förderschule)	3
SL	§7 Abs. 4 SchulPflGDV	Diagnostik durch Lehrkraft einer Förderschule	4
SN	§13 Abs. 3 SOFS	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst (an Förderschulen eingerichtet)	2
ST	§4 Abs. 1 SoPädFV	Mobiler Sonderpädagogischer Diagnostischer Dienst des Landesschulamtes	1
TH	§137a Abs. 1 ThürSchulO	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst	1

* 1. Beauftragte Institutionen in eigener Organisationsform übernehmen und verantworten die sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik. 2. Ein Diagnostikdienst ist als zusätzliches Angebot der Förderschule eingerichtet. 3. Beratungs-, Unterstützungs- und Förderzentren (gleichzeitig Förderschule oder an allgemeinen Schulen eingerichtet), diagnostizieren, beraten und fördern (inklusive). 4. Die Schulaufsichtsbehörde beauftragt direkt eine sonderpädagogische Lehrkraft mit der Diagnostik.

Zuordnung ist nicht in allen Fällen eindeutig und eher als übergeordnete Struktur zu verstehen. Unter Umständen wäre auch eine feinere Einteilung möglich gewesen, z. B. danach, ob und wie bezüglich der Prozessverantwortung zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten unterschieden wird und inwieweit im Prozess wechselnde oder auch gemeinsame Verantwortungen vorliegen. Zudem handelt es sich lediglich um offizielle landesweite Regelungen, die nur begrenzt Aussagen über die tatsächliche Praxis oder regionale Regelungen liefern können.

Bei Variante 1 handelt es sich bei der verantwortlichen Institution um Dienste, die eigens für sonderpädagogische Feststellungsverfahren eingerichtet wurden. Anders als in Variante 2 sind diese nicht gleichzeitig eine Förderschule mit eigenen Schüler:innen. In Variante 2 liegt die Aufgabe der Koordination des Feststellungsverfahrens bei der Förderschule, bei der der Antrag auf Eröffnung des Verfahrens durch die Schulleitung der Regelschule oder die Erziehungsberechtigten eingeht. Als »mobiler Dienst« werden hier sonderpädagogische Lehrkräfte der Förderschule zur Erstellung des Gutachtens an die Regelschule entsandt, an der das Kind unterrichtet wird bzw. eingeschult werden soll. In Variante 3 wird das Verfahren von einem Zentrum koordiniert, das sowohl explizit die Aufgabe der Feststellungsdiagnostik übernimmt als auch weitere

Funktionen bezüglich der sonderpädagogischen Förderung innehat. Hierzu zählen insbesondere die Unterstützung von inklusiv unterrichteten Schüler:innen durch Abordnungen von sonderpädagogischen Lehrkräften von den Förderzentren an die Regelschulen, die Beratung der Regelschulleitungen und -lehrkräfte sowie die Organisation von Konferenzen und Fortbildungen. In Variante 4 wird die Gutachtenerstellung direkt von der Schulaufsichtsbehörde koordiniert. Die mit der Gutachtenerstellung beauftragte diagnostizierende sonderpädagogische Lehrkraft kann sowohl an der Regelschule tätig sein, an der das Kind eingeschult werden soll bzw. die das Kind besucht, sie kann aber auch an einer Förder- oder einer anderen Regelschule tätig und dem Kind unbekannt sein. Die Zuordnung der Bundesländer zu den Varianten ist unter den oben erwähnten Einschränkungen zu interpretieren.

3.2 Am Verfahren Beteiligte

In allen vier dargestellten Varianten wird letztendlich mindestens eine sonderpädagogische Lehrkraft mit der Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens beauftragt, auf dessen Grundlage die Schulaufsichtsbehörde oder ein:e beauftragte:r Akteur:in über die Zuweisung eines Förderschwerpunktes entscheidet. Inwieweit noch andere Institutionen, Professionen und Personen beteiligt werden müssen oder können unterscheidet sich je nach Bundesland. Die Tabellen 3 und 4 zeigen eine Übersicht über die obligatorisch und optional beteiligten Institutionen, Professionen und andere Akteur:innen.

In allen Bundesländern wird das sonderpädagogische Gutachten von bzw. unter Einbezug einer sonderpädagogischen Lehrkraft erstellt. In NW (§13 Abs. 1 AO-SF) und NI (§2 Abs. 1 SoPädFV) soll das Gutachten explizit gemeinsam mit einer Lehrkraft der Regelschule (bzw. der Klassenlehrkraft) erstellt werden, aber auch in anderen Bundesländern sind diese beispielsweise im Rahmen einer Förderkommission eingebunden. Auch die Schulleitung der (Regel-) Schule, an der das Kind angemeldet werden soll, bzw. der derzeit besuchten (Regel-) Schule ist in einigen Bundesländern obligatorisch beteiligt. Neben den zwingend zu beteiligenden Personen ist es den prozessverantwortlichen Akteur:innen in der Regel freigestellt, ob und inwieweit sie falls notwendig weitere Institutionen, Personen oder auch Stellungnahmen und Gutachten einbeziehen. Unter bestimmten Voraussetzungen (z. B. nur bei Einverständnis der Erziehungsberechtigten) sind dies neben der Klassenlehrkraft oder der Schulleitung oft weitere Lehr- oder Fachkräfte der Schule, Schulärzt:innen, Vertreter:innen des Jugendamtes oder des Schulträgers sowie vor- oder außerschulische Einrichtungen (auch bei Sälzer et al., 2015, S. 140). Unterschiede zwischen den Bundesländern zeigen sich entsprechend vor allem darin, inwieweit die vorliegenden Regelungen ein verbindliches und standardisiertes Vorgehen nahelegen bzw. inwieweit sie die konkrete Ausgestaltung des Feststellungsprozesses und die Auswahl der Beteiligten der ausführenden sonderpädagogischen Lehrkraft bzw. der prozessverantwortlichen Stelle überlassen. Die Erziehungsberechtigten sind in einigen Bundesländern Mitglied der Förderkommission, in anderen Bundesländern sollen oder können sie etwa im Rahmen von Beratungsgesprächen während des Feststellungsprozesses, Stellungnahmen zum Verfahren oder zum Besuchsort oder Besprechungen des Gutachtens einbezogen werden.

Tabelle 3: Am Feststellungsprozess beteiligte Akteure nach Bundesländern auf Grundlage von Landesschulgesetzen und Verordnungen (Teil 1)

diagnostizierende sonderpädagogische Lehrkraft	Lehrkraft der Regelschule/ Klassenlehrkraft	Schulleitung der besuchten bzw. aufnehmenden Schule	weitere Personen der besuchten/ aufnehmenden Regelschule (z. B. weitere Lehr-/Fachkräfte)	Leitung der Förderschule/ der koordinierenden Einrichtung	Erziehungsberechtigte	vorschulische Einrichtung
BB sonderpädagogische Lehrkraft der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle: Grundfeststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, dann Vorsitz im Förderausschuss	Mitglied des Förderausschusses		sonderpädagogisch qualifizierte Lehrkraft der Schule ist Mitglied des Förderausschusses		Mitglied des Förderausschusses	
BE Diagnostik- und Beratungslehrkraft des SIBUZ: erstellt sonderpädagogisches Gutachten, danach folgt Beratungsgespräch	im Beratungsgespräch beteiligt	im Beratungsgespräch leitend (oder damit beauftragte Lehrkraft)	können zum Beratungsgespräch hinzugezogen werden	in Grenzfällen	im Beratungsgespräch beteiligt	
BW vom Schulamt beauftragte sonderpädagogische Lehrkraft: führt sonderpädagogische Diagnostik durch	allgemeine Schule ist beteiligt				Vorstellungen über Besuchsort werden festgehalten	
BY sonderpädagogische Lehrkraft des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes: erstellt förderdiagnostischen Bericht	Informationsaustausch zu Beginn des Verfahrens			Leitung der Förderschule wird bei Erstellung des Gutachtens einbezogen	werden einbezogen, müssen bei Intelligenztests zustimmen	
HB sonderpädagogische Lehrkraft, koordiniert vom Zentrum für unterstützende Pädagogik oder vom Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentrum: führt sonderpädagogische Diagnostik durch	können falls notwendig einbezogen werden			Leitung des ZfUP oder RBUZ ist prozessverantwortlich	Zustimmung bei Hinzunahme bereits vorliegender Gutachten, Beteiligung am Verfahren	

Fortsetzung Tabelle 3 von letzter Seite

diagnostizierende sonderpädagogische Lehrkraft	Lehrkraft der Regelschule/ Klassenlehrkraft	Schulleitung der besuchten bzw. aufnehmenden Schule	weitere Personen der Regelschule (z. B. weitere Lehr-/Fachkräfte)	Leitung der Förderschule/ der koordinierenden Einrichtung	Erziehungsberechtigte	vorschulische Einrichtung
HE sonderpädagogische Lehrkraft des Beratungs- und Förderzentrums: erstellt förderdiagnostische Stellungnahme, Vorsitz im Förderausschuss im Auftrag der Schulaufsichtsbehörde	eine Lehrkraft, die das Kind unterrichtet ist Mitglied des Förderausschusses	richtet Förderausschuss ein, Mitglied des Förderausschusses			Mitglied des Förderausschusses (mit Stimmrecht)	ggf. beratend
HH sonderpädagogische Lehrkraft der Regelschule oder des regionalen Bildungs- und Beratungszentrums (Regelschule kann Verfahren eigenständig durchführen oder ReBBZ hinzuziehen)	gemeinsame Förderkonferenz der ReBBZ-Lehrkraft und allgemeiner Schule (gemeinsame Verantwortung, ReBBZ leitet)				Gelegenheit zur Stellungnahme	Berichte und Gutachten
MV Diagnostiker:in des Zentralen Diagnostischen Dienstes: führt sonderpädagogische Diagnostik durch				Psycholog:in des ZDS (Vorsitzende:r) wirkt an Entscheidungsfindung mit		
NI Förderschullehrkraft: wird von Regelschulleitung mit Erstellung eines FörderGutachtens beauftragt; gehört Förderkommission an	gemeinsame Gutachtenerstellung, gehört Förderkommission an	beruft Förderkommission ein, hat Vorsitz (oder von ihr beauftragte Lehrkraft)	können durch Vorsitz der Förderkommission berufen werden	kann durch Vorsitz der Förderkommission berufen werden	gehören Förderkommission an (oder Vertretung)	
NW vom Schulamt beauftragte sonderpädagogische Lehrkraft: erstellt gemeinsam mit Lehrkraft der Regelschule ein Gutachten	gemeinsame Gutachtenerstellung, beide von Schulaufsicht beauftragt				Einladung zum Gespräch während des Feststellungsprozesses	Schulaufsicht kann, falls notwendig, weitere Gutachten einholen
RP sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule: erstellt Gutachten	ggf. für Angaben zur Vorgeschichte				Gutachten ist mit den ihnen zu besprechen, Ergebnis ist festzuhalten	ggf. für Angaben zur Vorgeschichte

Fortsetzung Tabelle 3 von letzter Seite

diagnostizierende sonderpädagogische Lehrkraft	Lehrkraft der Regelschule/ Klassenlehrkraft	Schulleitung der besuchten bzw. aufnehmenden Schule	weitere Personen der besuchten/ aufnehmenden Regelschule (z. B. weitere Lehr-/Fachkräfte)	Leitung der Förderschule/ der koordinierenden Einrichtung	Erziehungsberechtigte	vorschulische Einrichtung
SH sonderpädagogische Lehrkraft eines Förderzentrums: erstellt sonderpädagogisches Gutachten	Gutachten gründet u.a. auf Gespräche mit Regelschullehrkraft				Gutachten gründet u.a. auf Gespräche mit den Erziehungsberechtigten	
SL sonderpädagogische Lehrkraft einer Förderschule: erstellt Gutachten nach von der Förderschule zu wählendem Überprüfungsverfahren		schriftliche Stellungnahme zu jedem der Förderschule zur Diagnostik gemeldetem Kind			können sich zum Verfahren äußern, Stellungnahme ist schriftlich festzuhalten	
SN sonderpädagogische Lehrkraft des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes: diagnostiziert und gehört Förderausschuss an	Vertreter:in der bisher besuchten Schule gehört Förderausschuss an				mind. ein Elternteil gehört Förderausschuss an	kann einbezogen werden
ST sonderpädagogische Lehrkraft des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes: erstellt Stellungnahme, Mitglied der vom Landesschulamt einberufenen Fachkommission	Lehrkräfte, die den pädagogischen Bericht erstellt haben, sind Mitglied der Fachkommission	Mitglied der Fachkommission	Lehrkräfte, die den pädagogischen Bericht erstellt haben, sind Mitglied der Fachkommission		Mitglied der Fachkommission, Stellungnahme kann Bestandteil des FörderGutachtens sein	
TH sonderpädagogische Lehrkraft des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes: führt Basisdiagnostik durch, erstellt Gutachten	Beratungen der Klassenkonferenz werden bei Basisdiagnostik berücksichtigt, MSD arbeitet zusammen mit anderen Personen, die an der Erziehung, Pflege und Förderung der Kinder und Jugendlichen beteiligt sind.				Elterngespräche werden bei Basisdiagnostik berücksichtigt	

Tabelle 4: Am Feststellungsprozess beteiligte Akteure nach Bundesländern auf Grundlage von Schulgesetzen und Verordnungen (Fortsetzung)

Jugendamt	Amtsärzt:in, Schülärzt:in	(schul-)psychologische Beratungsstelle	Vertreter:innen der Schulaufsicht	Vertreter:innen des Schulträgers	ggf. weitere (z. B. Gesundheitsamt, weitere Förderschulen/-zentren)
BB bei FSP ESE mit Einverständnis der Erziehungsberechtigten	Stellungnahme kann nach Einwilligung der Eltern angefordert werden			bei notwendigen zusätzlichen sächlichen oder personellen Mitteln	weitere Fachleute können nach Einwilligung der Erziehungsberechtigten in den Förderausschuss berufen werden
BE					zum Beratungsgespräch können weitere Beteiligte der Schule oder andere Institutionen hinzugezogen werden
BW					vorliegende Erkenntnisse aus Diagnose- und Fördermaßnahmen außerhalb der Schule können einbezogen werden
BY					außerschulische Förderstellen können einbezogen werden
HB	schulärztliches Gutachten wird erstellt	Gutachten auf Wunsch der Eltern	Senatorin kann in Ausnahmefällen Durchführung des Verfahrens veranlassen		weitere Fachkräfte können einbezogen werden, wenn dies für die Diagnose notwendig ist. Auf Wunsch der Erziehungsberechtigten kann der Landesbehindertenbeauftragte hinzugezogen werden. Erziehungsberechtigte können Vertrauensperson hinzuziehen.
HE	Schulleitung kann Gutachten einholen	Schulleitung kann in Zweifelsfällen Gutachten einholen	Schulleitung kann in bestimmten Fällen Stellungnahme einholen	wenn besondere räumliche und sächliche Leistungen erfordert	weitere Personen/ Gutachten können einbezogen werden, förderdiagnostische Stellungnahme beruht auf vorliegenden Gutachten
HH		wird einbezogen, wenn von Belang			sonstige öffentliche Leistungsträger können einbezogen werden
MV Gutachten finden Berücksichtigung	Gutachten finden Berücksichtigung	Psycholog:in des ZDS (Vorsitzende:r) wirkt an Entscheidungsfindung mit, vorliegende Gutachten finden Berücksichtigung	wirken an Entscheidungsfindung mit		Gutachten außerschulischer Diagnostik- und Beratungszentren (sozialpädagogische, fachmedizinische und psychologische Gutachten) finden angemessene Berücksichtigung
NI					Vorsitz kann weitere Mitglieder berufen oder mit schriftlicher Einwilligung der Erziehungsberechtigten Berichte anfordern, Erziehungsberechtigte können Person ihres Vertrauens hinzuziehen

Fortsetzung Tabelle 4 von letzter Seite

Jugendamt	Amtsärzt:in, Schülärzt:in	(schul-)psychologische Beratungsstelle	Vertreter:innen der Schulaufsicht	Vertreter:innen des Schulträgers	ggf. weitere (z. B. Gesundheitsamt, weitere Förderschulen/-zentren)
NW	Gutachten wird, falls vorliegend, einbezogen, kann veranlasst werden				Schulaufsichtsbehörde kann, falls notwendig, weitere Gutachten einholen
RP	falls zur Feststellung der körperlichen Entwicklung und des Gesundheitszustands vorgeschrieben (Schüler:innen an Förderschulen)				weitere Gutachten können einbezogen werden
SH	Regeschule veranlasst schulärztliche Untersuchung; sonderpädagogisches Gutachten gründet u.a. auf bereits vorhandenen Gutachten				sonderpädagogisches Gutachten gründet u.a. auf bereits vorhandenen Gutachten, weitere Gutachten können einbezogen werden
SL	wird bei Bedarf durch Schulaufsicht hinzugezogen	wird bei Bedarf durch Schulaufsicht hinzugezogen			Förderschule überprüft Art und Umfang der Lernbehinderung in einem von ihr zu wählenden Überprüfungsverfahren
SN	kann von Förderausschuss angehört werden	bereits vorhandene Gutachten sollen mit Zustimmung der Eltern einbezogen werden, Gesundheitsdienst kann hinzugezogen werden			bereits vorhandene Gutachten und weitere Personen können mit Zustimmung der Eltern einbezogen werden
ST	kann der Fachkommission angehören		schulfachliche:r Referent:in gehört der Fachkommission an	Mitglied der Fachkommission	ggf. weitere Personen oder Vertreter:innen von Institutionen können der Fachkommission angehören
TH	kann bei Basisdiagnostik herangezogen werden	kann bei Basisdiagnostik herangezogen werden			MSD arbeitet zusammen mit [...] Personen, die an der Erziehung, Pflege und Förderung der Kinder und Jugendlichen beteiligt sind.

4 Einbezug und Beteiligung der Erziehungsberechtigten

Anhand einer Teilung des gesamten Verfahrens in drei Phasen – Einleitung des Verfahrens, Prozess der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, Entscheidung über den Ort der Beschulung – lassen sich bezüglich der Beteiligung der Erziehungsberechtigten zwar grundlegende Gemeinsamkeiten zwischen den Bundesländern feststellen, jedoch zeigen sich vor allem im Prozess und in der Entscheidung über den Förderort im Detail auch Unterschiede.

Die **Einleitung des Feststellungsverfahrens** kann in allen Bundesländern nur in Ausnahmefällen von der Schule (oder ggf. anderen Institutionen wie dem Gesundheitsamt, dem schulärztlichen Dienst oder direkt von der Schulaufsichtsbehörde) beantragt werden bzw. gegen den Willen der Erziehungsberechtigten erfolgen. Im Regelfall wird es auf Anstoß der Erziehungsberechtigten eröffnet.

Unterschiede bezüglich des Einbezugs der Erziehungsberechtigten **während des Feststellungsverfahrens** zeigen sich vor allem darin, wie »niederschwellig« (z. B. ob sie Beratungsgespräche beantragen müssen oder dazu eingeladen werden) und verbindlich sie einbezogen, informiert und beraten werden und inwieweit für bestimmte Verfahrensschritte ihre Zustimmung erforderlich ist bzw. eine Mitwirkungspflicht besteht. Tabelle 5 zeigt die Regelungen hierzu am Beispiel einiger Bundesländer, enthält aber auch die Fundstellen zu den entsprechenden Regelungen der übrigen Bundesländer.

Bezüglich der **letztendlichen Entscheidung über den Lernort** bei einem festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf – Förderschule oder inklusiver Unterricht an der Regelschule – liegen in den Bundesländern unterschiedlich formulierte Regelungen vor, die aber im Kern eines gemeinsam haben: Auch wenn im Grundsatz die Erziehungsberechtigten über die besuchte Schulform entscheiden oder ihr Wille bei der Entscheidung durch die Schulaufsicht berücksichtigt und die Entscheidung im Einvernehmen mit ihnen getroffen werden soll, hat die Schulaufsicht in Ausnahmefällen die Möglichkeit, eine gegensätzliche Entscheidung zu treffen. Diese Ausnahmefälle ergeben sich insbesondere aus einem in fast allen Bundesländern eingeräumten Ressourcenvorbehalt (vgl. auch Gasterstädt et al. 2020, Werning & Lichtblau 2020, 44): Falls die personellen, sächlichen und/oder räumlichen Voraussetzungen an der von den Erziehungsberechtigten gewünschten Schule nicht gegeben sind bzw. nicht geschaffen werden können, kann die Aufnahme bzw. die weitere Beschulung in dieser Schule abgelehnt werden. Andere Gründe können in einer Selbst- oder Fremdgefährdung (z. B. §4c Abs. 5 SächsSchulG SN), einer andernfalls drohende Kindeswohlgefährdung (z. B. §5 Abs. 4 SchulPflG SL), der Funktionsfähigkeit des Unterrichts (z. B. §4c Abs. 5 SächsSchulG SN) oder einer Beeinträchtigung der Lernentwicklung und der Rechte anderer Schüler:innen oder der Schulgemeinschaft (z. B. §10 Abs. 2 ST) liegen. Tabelle 6 zeigt eine Übersicht über die bundeslandspezifischen Regelungen in einigen exemplarisch ausgewählten Bundesländern.

Tabelle 5: Einbezug der Erziehungsberechtigten während des Feststellungsverfahrens auf Grundlage von Landesschulgesetzen und Verordnungen

BB	<p>§ 3, SoPV (2) Die Eltern sind verpflichtet, im Rahmen des Feststellungsverfahrens mitzuwirken, insbesondere die für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs notwendigen Unterlagen beizubringen.</p> <p>§ 4, SoPV (2) Mitglieder eines Förderausschusses sind die mit dem Vorsitz beauftragte Lehrkraft der Sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle und die Eltern. [...]</p> <p>(5) Die oder der Vorsitzende ist nach Lage des Einzelfalles und nach Einwilligung der Eltern berechtigt, weitere Fachleute in den Förderausschuss zu berufen und schulärztliche und andere Stellungnahmen anzufordern.</p> <p>§ 5, SoPV (1) Das staatliche Schulamt entscheidet unter Berücksichtigung des Elternwunsches und auf der Grundlage der Bildungsempfehlung des Förderausschusses nach Durchführung der Stufe I oder Stufe II, ob und welcher sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt.</p>
BE	§ 31, Abs. 1; § 32, Abs. 2; § 34 Abs. 2, 5, SopädVO
BW	§ 6, Abs. 2, SBA-VO
BY	<p>§ 25, VSO-F (1) 3Der Mobile Sonderpädagogische Dienst ist verantwortlich für die Erstellung des Förderdiagnostischen Berichts von Schülerinnen und Schülern in der allgemeinen Schule und bezieht die Lehrkräfte der allgemeinen Schule und die Erziehungsberechtigten ein. [...] 6Über den Einsatz von standardisierten, diagnostischen Testverfahren sollen die Erziehungsberechtigten im Rahmen einer vertrauensvollen Zusammenarbeit mit dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst vorab informiert werden; Intelligenztests bedürfen der Zustimmung der Erziehungsberechtigten. 7Die Erziehungsberechtigten erhalten Gelegenheit zur Information und Erörterung der Ergebnisse der Testverfahren, der sonstigen Beobachtungen des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes sowie des Förderdiagnostischen Berichts.</p>
HB	§§ 11 bis 14 UntPädV
HE	<p>§ 9 VO-SB (2) [...] Auf der Grundlage der Darstellung bisheriger schulischer und außerschulischer Fördermaßnahmen nach den §§ 2 bis 4 oder vorschulischer Förderung und nach Anhörung der Eltern wird ein Vorschlag zur Empfehlung über Art, Umfang und Organisation der weiteren Förderung durch die Förderschullehrkraft formuliert. [...] Das Beratungs- und Förderzentrum leitet die Stellungnahme vor der Sitzung des Förderausschusses an die allgemeine Schule und an die Eltern weiter. [...]</p> <p>(5) Kann sich der Förderausschuss nach § 54 Abs. 2 des Schulgesetzes auf keine Empfehlung einigen, hat die oder der Vorsitzende die Unterlagen unverzüglich der Schulaufsichtsbehörde vorzulegen. Dieses entscheidet im Benehmen mit der Schulleiterin oder dem Schulleiter der allgemeinen Schule nach Anhörung der Eltern auf der Grundlage der förderdiagnostischen Stellungnahme des sonderpädagogischen Beratungs- und Förderzentrums und des gegebenenfalls eingeholten schulärztlichen oder schulpsychologischen Gutachtens.</p> <p>(9) Die Entscheidungen der Schulleiterin oder des Schulleiters sowie der Schulaufsichtsbehörde über Art, Umfang und Organisation der sonderpädagogischen Förderung oder die Zuweisung zu einer allgemeinen Schule oder Förderschule nach §§ 54 Abs. 2, 4 und 5 des Schulgesetzes sind zu begründen und den Eltern schriftlich mitzuteilen. Die Begründung der Entscheidung über Art, Umfang und Organisation der sonderpädagogischen Förderung muss auch die Gründe enthalten, die die Annahme eines Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung rechtfertigen.</p> <p>§ 10 VO-SB (2) Der Förderausschuss ist beschlussfähig, wenn mehr als die Hälfte der stimmberechtigten Mitglieder anwesend ist. Die Mitglieder des Förderausschusses haben jeweils eine Stimme. Die Eltern verfügen gemeinsam über eine Stimme. Die Hinzuziehung eines Beistandes durch die Eltern ist zulässig. [...]</p>
HH	§ 12, Abs. 5; § 13 Abs. 2, AO-SF
MV	§ 3, Abs. 2, 5, 6, FöSoVO
NI	§ 3 Abs. 1, 3, SoPädFV
NW	<p>§ 13, AO-SF (2) Die beauftragten Lehrkräfte laden die Eltern während der Erstellung des Gutachtens zu einem Gespräch ein. Sie informieren die Eltern im Auftrag der Schulaufsichtsbehörde über den Ablauf des Verfahrens sowie über weitere Beratungsangebote.</p> <p>(5) Die Schulaufsichtsbehörde ermittelt, welche allgemeinen Schulen mit Angeboten Gemeinsamen Lernens und welche Förderschulen die Schülerin oder der Schüler besuchen könnte. Sie bittet die Eltern um eine Erklärung darüber, ob sie für ihr Kind anstelle des Besuchs einer allgemeinen Schule den Besuch einer Förderschule wählen.</p> <p>(6) Die Schulaufsichtsbehörde informiert die Eltern über die beabsichtigte Entscheidung und lädt die Eltern zu einem Gespräch ein. Die Eltern können zu dem Gespräch eine Person ihres Vertrauens hinzuziehen. Ziel des Gesprächs ist es, die Eltern über die Gründe zu informieren und Einvernehmen über die künftige Förderung der Schülerin oder des Schülers herbeizuführen. Dabei erläutert die Schulaufsichtsbehörde die Förderschwerpunkte, die für die Schülerin oder den Schüler festgelegt werden sollen, und den voraussichtlichen Bildungsgang (§ 2 Absatz 3).</p> <p>(7) Die Schulaufsichtsbehörde gibt den Eltern Einsicht in das Gutachten sowie die Unterlagen, auf denen es beruht.</p>
RP	§ 11, Abs. 1, 6, SoSchulO
SH	§ 4 Abs. 2, 9; § 6 Abs. 2, SoFVO
SL	§ 7, Abs. 3, § 8 Abs. 2, 5, SchulPflGDV
SN	§ 13, Abs. 4, 6, 8, SOFS
ST	§ 4, Abs. 3 bis 6, SoPädFV
TH	§ 137a Abs. 3, 5; § 137b Abs. 1, ThürSchulO

Tabelle 6: Regelungen zur Entscheidung über den Lernort bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf auf Grundlage von Landesschulgesetzen und Verordnungen am Beispiel ausgewählter Bundesländer

BE	<p>§ 33 Sonderpädagogikverordnung</p> <p>(2) Die Erziehungsberechtigten wählen im Rahmen des bestehenden schulischen Angebots, ob das Kind oder die Schülerin oder der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Schule oder eine Schule mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt besuchen soll. Die Schulleiterin oder der Schulleiter kann die Aufnahme eines Kindes oder einer Schülerin oder eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine allgemeine Schule nur ablehnen, wenn an der Schule die personellen, sächlichen und organisatorischen Voraussetzungen für eine angemessene Förderung nicht gegeben sind.</p>
<hr/>	
HE	<p>§ 54 Schulgesetz</p> <p>(1) Alle schulpflichtigen Kinder werden in die allgemeine Schule aufgenommen. [...]</p> <p>(4) Kann an der zuständigen allgemeinen Schule die notwendige sonderpädagogische Förderung nicht oder nicht ausreichend erfolgen, bestimmt die Schulaufsichtsbehörde auf der Grundlage der Empfehlung des Förderausschusses nach Anhörung der Eltern im Einvernehmen mit dem Schulträger im Rahmen der Festlegung des inklusiven Schulbündnisses nach § 52 Abs. 2 Satz 1, an welcher allgemeinen Schule oder Förderschule die Beschulung erfolgt.</p>
<hr/>	
NW	<p>§20 Schulgesetz</p> <p>(4) In besonderen Ausnahmefällen kann die Schulaufsichtsbehörde abweichend von der Wahl der Eltern die allgemeine Schule anstelle der Förderschule oder die Förderschule anstelle der allgemeinen Schule als Förderort bestimmen. Dies setzt voraus, dass die personellen und sächlichen Voraussetzungen am gewählten Förderort nicht erfüllt sind und auch nicht mit vertretbarem Aufwand erfüllt werden können. Die Schulaufsichtsbehörde legt die Gründe dar und gibt den Eltern die Gelegenheit, sich zu der beabsichtigten Entscheidung zu äußern. Gleichzeitig informiert sie über weitere Beratungsangebote.</p>
<hr/>	
SL	<p>§ 5 Schulpflichtgesetz</p> <p>(4) Auf Antrag der Erziehungsberechtigten und nach Anerkennung des Vorliegens der Voraussetzungen für eine sonderpädagogische Unterstützung kann die allgemeine Vollzeitschulpflicht auch durch den Besuch einer Förderschule (§ 4a Absatz 1 SchuG) erfüllt werden. In Ausnahmefällen ist der Besuch einer Förderschule auch unabhängig von einem entsprechenden Antrag der Erziehungsberechtigten möglich, wenn das Kindeswohl, insbesondere der Schutz der Gesundheit einer Schülerin oder eines Schülers oder der Schutz anderer Schülerinnen und Schüler, dies dringend erfordert und die Möglichkeiten der Förderung in der Schule der Regelform und der außerschulischen Beratung ausgeschöpft sind. Die jeweiligen Entscheidungen trifft die Schulaufsichtsbehörde.</p>
<hr/>	
SN	<p>§ 4c Schulgesetz</p> <p>(5) Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden auf Wunsch der Eltern, volljährige Schüler auf eigenen Wunsch, in allen Schularten gemeinsam mit Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf inklusiv unterrichtet, soweit</p> <ol style="list-style-type: none">1. dies unter Berücksichtigung der organisatorischen, personellen und sächlichen Voraussetzungen dem individuellen Förderbedarf des Schülers entspricht,2. die Funktionsfähigkeit des Unterrichts nicht erheblich beeinträchtigt wird und3. keine akute Selbst- oder Fremdgefährdung festgestellt wird.

5 Zusammenfassung

Im Beitrag wurden die vorliegenden organisatorischen Rahmenbedingungen für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in ausgewählten Aspekten auf Grundlage von gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen mit Stand September 2021 dargestellt. Fokussiert wurden der Zeitpunkt und die Voraussetzungen der Einleitung des Verfahrens sowie mögliche antragstellende Akteur:innen, die Organisation der Prozessverantwortung sowie die Beteiligung verschiedener Akteur:innen und insbesondere der Erziehungsberechtigten. Durch diese Fokussierung und die Darstellung der entsprechenden Regelungen in den Bundesländern kann ein Einblick in der Breite gegeben werden, der jedoch notwendigerweise andere bedeutende Aspekte nicht erfasst.

Auf Grundlage der hier fokussierten gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen lassen sich folgende Tendenzen beobachten:

In der Prozessverantwortlichkeit zeigt sich in den meisten Bundesländern eine Zentralisierung der sonderpädagogischen Diagnostik, die auch durch die Etablierung neuer Institutionen und Akteure, die die Prozessverantwortung übernehmen, umgesetzt wird.

Bundeslandübergreifend haben individuelle Förderung und Präventionsmaßnahmen mit Einbezug sonderpädagogischer Kompetenz Vorrang vor der Einleitung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens. Unterschiede bestehen jedoch in den Zeitfenstern, in denen eine Antragsstellung möglich ist. Einhellinger (2018) interpretiert die Berichte der Landesverbände des Verbands Sonderpädagogik e.V. (dokumentiert in den Länderberichten 2013 bis 2017 der Zeitschrift für Heilpädagogik, jeweils Oktoberausgabe) so, dass Prävention insgesamt »eher kleingeschrieben« wird und damit zu befürchten sei, dass »gerade in den Eingangsklassen sehr viele Schüler mit Lernbeeinträchtigungen zu spät entdeckt werden und somit nicht rechtzeitig Hilfe bekommen« (S. 287-288).

Im historischen Vergleich gewinnt die Einvernehmlichkeit von Eltern und schulischen Institutionen enorm an Bedeutung. Dies betrifft alle Verfahrensschritte von der Einleitung des Verfahrens, über den Prozessverlauf bis zu der Entscheidung über den Lernort im Falle eines positiven Gutachtens. Zwar ist auch bei einem positiven Gutachten die Aufnahme bzw. ein Verbleib in der Regelschule, sofern die Erziehungsberechtigten nicht den Besuch einer Förderschule wünschen, der Regelfall, steht jedoch in fast allen Bundesländern (unter anderem) unter einem Ressourcenvorbehalt (personelle, sächliche und räumliche Voraussetzungen müssen gegeben sein bzw. geschaffen werden können). Laut dem Deutschen Institut für Menschenrechte (2017) kann die Beschulung in einer Förderschule jedoch auch nicht durch eine gesetzliche Legitimierung durch das Elternwahlrecht gerechtfertigt werden: »Das Recht auf inklusive Bildung ist ein Recht der Kinder, nicht der Eltern« (S. 4).

Es sei erneut darauf verwiesen, dass es sich um notwendigerweise verallgemeinernde Zusammenfassungen auf Grundlage gesetzlicher und untergesetzlicher Regelungen mit Stand September 2021 handelt, die unter anderem regionale oder förderschwerpunktspezifische Regelungen sowie die tatsächlichen Praktiken nicht berücksichtigen.

Rechtsquellen

	juristische Abkürzung	Gesetz/ Verordnung	insbesondere
BB	BbgSchulG	Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz) vom 2. August 2002, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Juni 2021	§29 Grundsätze, gemeinsamer Unterricht
	SopV	Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung) vom 20. Juli 2017	§3 Feststellungsverfahren
BE	SchulG	Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004, zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. Juli 2021	Abschnitt V: Sonderpädagogische Förderung, §§36-39
	SopädVO	Verordnung über die sonderpädagogische Förderung für das Land Berlin (Sonderpädagogikverordnung) vom 19. Januar 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 20. September 2019	Teil V: Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf
BW	SchG	Schulgesetz für Baden-Württemberg vom 1. August 1983, Gültigkeit vom 01.01.2021 bis 31.07.2022, zuletzt geändert durch Gesetz vom 17. Dezember 2020	Teil D: Besondere Regelungen für Schüler mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot, §§82-84a
	SBA-VO	Verordnung des Kultusministeriums über die Feststellung und Erfüllung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot (Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote) vom 8. März 2016	Teil 2: Feststellung des Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot
BY	BayEUG	Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen vom 31. Mai 2000, zuletzt geändert durch Gesetz vom 23. Juli 2021	Art. 41: Schulpflicht bei sonderpädagogischem Förderbedarf oder längerfristiger Erkrankung
	VSO-F	Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (Volksschulordnung – F, VSO-F) vom 11. September 2008, zuletzt durch § 1 Abs. 220 der Verordnung vom 26. März 2019 geändert	Teil 3: Schulische Förderung, Aufnahme und Schulwechsel, Abschnitt 1: Schulische Förderung (§§14–27), Abschnitt 2: Aufnahme und Schulwechsel (§§28–36)
HB	BremSchulG	Bremisches Schulgesetz vom 01.11.2020, zuletzt geändert durch Gesetz vom 24.11.2020	§22 Zentrum für unterstützende Pädagogik, §35 Sonderpädagogische Förderung gesamt
	1. Verordnung für unterstützende Pädagogik	Erste Verordnung für unterstützende Pädagogik; Inkrafttreten 31.07.2021, zuletzt geändert durch Verordnung vom 14.07.2021	
HE	SchulG	Hessisches Schulgesetz vom 1. August 2017, Gültigkeit vom 31.03.2021 bis 31.01.2023, zuletzt geändert durch Gesetz vom 18. März 2021	Dritter Teil, Siebter Abschnitt: Sonderpädagogische Förderung
	VOSB	Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen vom 15. Mai 2012	Dritter Teil: Anspruch auf sonderpädagogische Förderung
HH	HMBSG	Hamburgisches Schulgesetz vom 16. April 1997, zuletzt geändert am 11. Mai 2021	
	AO-SF	Verordnung über die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vom 31. Oktober 2012	Abschnitt 3: Überprüfungsverfahren, Feststellung des Förderbedarfs
MV	SchulG	Schulgesetz für das Land Mecklenburg-Vorpommern vom 10. September 2010, letzte berücksichtigte Änderung: 2. Dezember 2019	§34 Sonderpädagogische Förderung
	FöSoVO	Verordnung über die Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung (Förderverordnung Sonderpädagogik) vom 12. März 2021	Teil 2: Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
NI	NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Dezember 2020	
	SoPädFV	Verordnung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung vom 3. März 1998, zuletzt geändert durch Gesetz vom 10. Dezember 2020	gesamt
		Ergänzende Bestimmungen zur Verordnung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung, Erlass vom 01.08.2021, Bezug: Verordnung zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung	gesamt
NW	SchulG	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005 mit Stand vom 2.9.2021	§19 Sonderpädagogische Förderung

	juristische Abkürzung	Gesetz/ Verordnung	insbesondere
	AO-SF	Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) vom 29. April 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Juli 2016	2. Abschnitt: Entscheidung über Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, Förderschwerpunkte und Förderort
RP	SchulG	Schulgesetz vom 30. März 2004, zuletzt geändert durch Gesetze vom 17.12.2020	§59 Wahl der Schullaufbahn
	SoSchulO	Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen vom 29. Mai 2000, zuletzt geändert durch Verordnung vom 03.06.2019	§64 Teilnahme am Unterricht, Untersuchungen Abschnitt 3: Aufnahme in die Sonderschule und Schullaufbahnwechsel, §11 Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs §45 Förderzentrum
SH	SchulG	Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007, zuletzt geändert am 16.06.2021	§4 Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs
	SoFVO	Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung vom 8. Juni 2018, Gültigkeit vom 31.07.2021 bis 31.07.2026, letzte berücksichtigte Änderung am 10.05.2021	§1 Möglichkeiten integrativer Unterrichtung
SL	SchulPflG	Gesetz über die Schulpflicht im Saarland (Schulpflichtgesetz) vom 11. März 1966 vom 21. August 1996, zuletzt geändert durch Gesetz vom 28. August 2019	§5 Erfüllung der allgemeinen Vollzeitschulpflicht, Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Bildungssystem
	SchulPflGDV	Verordnung zur Ausführung des Schulpflichtgesetzes (VO-Schulpflichtgesetz) vom 23. Juni 2004, zuletzt geändert durch Verordnung vom 30. Juni 2020	§7 Umschulung in die Förderschule Lernen
	Integrations-Verordnung	Verordnung – Schulordnung – über die gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten in Schulen der Regelform (Integrations-Verordnung) vom 4. August 1987, zuletzt geändert durch Verordnung vom 3. August 2015	§1 Möglichkeiten integrativer Unterrichtung
SN	SächsSchulG	Sächsisches Schulgesetz vom 27. September 2018, zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. Mai 2021	§4c Sonderpädagogischer Förderbedarf
	SOFS	Schulordnung Förderschulen vom 3. August 2004, zuletzt geändert durch Verordnung vom 22. Juni 2021	§13 Verfahren zur Beratung und zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf
ST	SchulG	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt vom 9. August 2018	§8a Förderzentren
	SoPädFV	Verordnung über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsbedarf vom 8. August 2013	§4 Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
TH	ThürSchulG	Thüringer Schulgesetz vom 30. April 2003, zuletzt geändert durch Gesetz vom 5. Mai 2021	§3 Wahl der Schulart, der Schulform und des Bildungsganges §8a Gemeinsamer Unterricht, Feststellungsverfahren
	ThürSchulO	Thüringer Schulordnung für die Grundschule, die Regelschule, die Gemeinschaftsschule, das Gymnasium, die Gesamtschule und die Förderschule vom 20. Januar 1994, zuletzt geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 18. September 2020	§137a Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und sonderpädagogisches Gutachten

Literatur

BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). (1992). Modellversuche zum Förderungsbereich »Behinderte Kinder und Jugendliche«.

Dietze, T. (2013). Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule – zur Situation in den 16 Bundesländern. Zeitschrift für Grundschulforschung (6), 34–44.

- DIM (Deutsches Institut für Menschenrechte) (2017). Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf
- Destatis (Statistisches Bundesamt). (2021). Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2020/2021. Fachserie 11 Reihe 1. Bildung und Kultur.
- Einhellinger, C. (2018). Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung – sinnvoll oder nur Mittel zum Zweck? Zeitschrift für Heilpädagogik, 69 (6).
- Friedrich Ebert-Stiftung (2017). Ländervergleich »Inklusive Bildung«. <https://www.fes.de/gutes-gesellschaft-soziale-demokratie-2017plus/gute-arbeit-und-sozialer-fortschritt/projekte/inklusive-bildung-im-laendervergleich/publikationen-bildung>
- Gasterstädt, J., Kistner, A., & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. In Zeitschrift für Inklusion (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Hartke, B., Sikora, S. & Wember, F. (2021). Schwierigkeiten und Entwicklungen in der sonderpädagogischen Diagnostik – Lösungsansätze am Beispiel der Verlaufsdiagnostik eines robusten Indikators. Zeitschrift für Heilpädagogik, 72, 328–339.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1960). Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Erstattet vom Schulausschuss der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1972). Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 16. März 1972.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011.
- MV (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern) (2015). Standards der Diagnostik für die Schulen Mecklenburg-Vorpommerns.
- Neumann, P. & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen (S. 3–28). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_1
- Piezunka, A., Gresch, C., Sälzer, C. & Kroth, A. (2016). Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? Zeitschrift für Pädagogik, 62, 190–211. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17180

- Preuss-Lausitz, U. (2016). Throughput instead of input: Herausforderungen beim Wegfall der Feststellungsdiagnostik in den Förderbereichen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67 (5), 204–214.
- Rackles, M. (2021). Inklusiv Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse. Policy Paper.
- Rürup, M. (2007). Recht als Quelle – Zur vergleichbaren Erfassung schulpolitischer Entwicklungen im deutschen Bundesstaat. In Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Schulzeck, C. (Hrsg.), *Kontexte von Bildung: Erweiterte Perspektiven in der Bildungsforschung* (S. 197–216). Waxmann.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Pant, H.A., Prenzel, M. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–153). Springer VS.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration: Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Juventa.
- Senatsverwaltung Berlin (2017). Leitfaden zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs an Berliner Schulen (2. überarbeitete Auflage). <https://docplayer.org/storage/70/62545442/1639041634/lhZAMfvz1WfmzbRB4epFOg/62545442.pdf>
- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M. & Döttinger, I. (2021). Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. In Baer, S., Bussmann, K.-D., Graf-Peter, C. & Karstedt, S. (Hrsg.): *Recht und Gesellschaft - Law and Society*, Band 15, 1. Auflage. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Werning, R. & Lichtblau, M. (2020). Schulische Inklusion in den Bundesländern. *Bildungspolitische Entscheidungen und Quoten im Vergleich*. *Pädagogik*, 04/2020, 43–47.
- Wolf, L., Dietze, T., Kuhl, J. & Moser, V. (2022). »Sie wissen ja, welche Schätze sie im Kollegium haben« – Der Einsatz förderpädagogischer Lehrkräfte in Grundschulen aus der Perspektive der Educational-Governance. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 81-99. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00131-w>.

Lisa Marie Wolf ist Mitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion an der TU Dortmund. Sie promoviert zum Thema inklusive Schulentwicklung mit dem Fokus auf Steuerungsprozesse im Mehrebenensystem Schule bezüglich der Einbindung sonderpädagogischer Expertise. <https://orcid.org/0000-0002-4968-9991>

Dr. Torsten Dietze ist studierter und promovierter Sonderpädagoge sowie Politikwissenschaftler. Nach Stationen in Berlin und Frankfurt am Main ist er als Studienrat im Hochschuldienst an der Universität zu Köln im Department Heilpädagogik und Rehabilitation tätig. <https://orcid.org/0000-0003-3686-564X>

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). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Das sonderpädagogische Gutachten (Status- und Feststellungsdiagnostik)

Armin Vossen, Nils Hartung, Teresa Hecht & Daniel Sinner

1 Einleitung

Zur Erstellung eines sonderpädagogischen Gutachtens wird die Schüler:innenleistung umfänglich überprüft. Dabei wird ein Ist-Stand in mehreren Kompetenz- und Entwicklungsbereichen erhoben (Status-Diagnostik). Die Ergebnisse der Erhebungen werden schriftlich festgehalten. In diesem Beitrag wird diese schriftliche Fixierung »sonderpädagogisches Gutachten« genannt, wohl wissend, dass in den Ländergesetzen verschiedene Begrifflichkeiten verwendet werden. Auch kann es vorkommen, dass in den Ländergesetzen unterschiedliche Inhalte verpflichtend gefordert sind. Es wird daher beschrieben, welches Vorgehen und welche Inhalte aus wissenschaftlicher Perspektive gefordert oder aus der Erfahrung heraus sinnvoll sind.

Die umfängliche sonderpädagogische Überprüfung erfolgt, indem Gespräche geführt, Berichte ausgewertet sowie Hospitationen und diagnostische Verfahren durchgeführt werden. Zusätzlich wird explizit erhoben, welche Maßnahmen mit welchem Erfolg bereits durchgeführt wurden. All diese Informationen dienen als Ausgangslage für die Planung und Durchführung einer individuellen und ressourcenorientierten Förderung (Hartung, Schurig, Vossen & Gebhardt, 2021). Dabei ist zu beachten, dass fachliche und fachdidaktische Überlegungen die Auswahl von Tests, die Einschätzung der Ergebnisse und die Planung von Fördermaßnahmen begründen sollten (Moser Opitz, 2010). Mit einer Verlaufsdiagnostik kann anschließend die Entwicklung während der Förderung abgebildet werden, so dass Lehrkraft und Schüler:in Rückmeldung darüber erhalten, ob die Förderung bereits den gewünschten Erfolg bringt oder angepasst werden muss (siehe Abschnitt »Prozess- und Verlaufsdiagnostik«).

Mittels einer Feststellungsdiagnostik wird, u.a. mit den oben genannten Methoden, der Anspruch auf sonderpädagogische Förderung überprüft. Die Ergebnisse werden im sonderpädagogischen Gutachten festgehalten. Obwohl es inhaltliche und begriffliche Unterschiede zum sonderpädagogischen Gutachten in den bundesländerspezifischen Vorschriften gibt, gibt es übergeordnete wissenschaftliche Forschungsergebnisse und normative Setzungen (KMK, 2019), welche Informationen und welche Methoden für das Erstellen eines sonderpädagogischen Gutachtens sinnvoll sind. Auf diese soll im Folgenden eingegangen werden. Außerdem sollen Vorschläge formuliert werden, wie die Ergebnisse eines sonderpädagogischen Gutachtens verschriftlicht werden können. Dabei liegt der Schwerpunkt nicht nur auf

der Diagnostik. Es wird darüber hinaus auch aufgezeigt, dass die erhobenen Daten wertvoll zur Planung einer individuellen Förderung sind (Nußbeck, 2001). Heutige sonderpädagogische Gutachten erhalten ihre Berechtigung also dadurch, dass sie mehr sind als eine Grundlage zur Platzierungsentscheidung. Sie sind in allen Bereichen theoriegeleitet und beziehen individuelle Ressourcen ebenso ein wie Faktoren des Umfelds. Daher ermöglichen sie über die Feststellung des aktuellen Lernstands hinaus konkrete Empfehlungen für eine umfassende Förderung. Dies stellt einen Paradigmenwechsel in der sonderpädagogischen Begutachtung dar.

2 formales Vorgehen

Das zur Feststellung notwendige formale Vorgehen ist in den jeweiligen Landesgesetzen geregelt und unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland (Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015). In allen Bundesländern wird allerdings auf ein »Scheitern« (Huber & Grosche, 2012, S. 313) gewartet, bis ein Anlass für eine Feststellungsdiagnostik im Sinne der Landesgesetz besteht. Dieses Vorgehen ist nicht ohne Kritik, wobei bis heute Verfahren zur Verlaufsmessung nicht für die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs eingesetzt werden dürfen (Casale, Huber, Hennemann & Grosche, 2019). Nachdem dieses »Scheitern« von der allgemeinen Schule identifiziert und in einem Bericht beschrieben wurde, wird ein entsprechender Antrag auf Eröffnung eines Verfahrens an die zuständige Schulaufsicht gerichtet, die diesen prüft. Entscheidet diese das Verfahren zu eröffnen, erstellt sie einen entsprechenden Bescheid und beauftragt eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen – je nach Landesgesetz auch ein Team aus Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik – eine anlassbezogene und umfassende Status- und Feststellungsdiagnostik durchzuführen. Die Ergebnisse werden in einem sonderpädagogischen Gutachten festgehalten. Dieses enthält eine begründete Empfehlung zur (Nicht-)Feststellung eines Unterstützungsbedarfs. Auf Grundlage dieser Empfehlung wird über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs entschieden. Die Landesgesetze regeln Näheres dazu, wer die Entscheidung trifft. Das Prüfergebnis wird den Eltern und der Schule in einem Bescheid mitgeteilt. Mit Zustellung des Bescheids ist dieser gültig und samt allen Folgen (z. B. zur Leistungsbewertung bei zieldifferenten Förderung) schulisch umzusetzen.

3 Informationen in der Feststellungsdiagnostik

Im Folgenden werden inhaltliche und qualitative Anforderungen an eine Feststellungsdiagnostik und an sonderpädagogische Gutachten beschrieben, wobei auf eine bewährte Grundstruktur zurückgegriffen wird (Probst & Hofmann, 1999).

3.1 wissenschaftliche Anforderungen

In Anlehnung an ein psychologisches Gutachten stellt auch ein sonderpädagogisches Gutachten eine schriftlich fixierte Entscheidungshilfe bei einem gegebenen Problem dar (Amelang & Schmitz-Atzert, 2006). Da auf Grund des sonderpädagogischen Gutachtens eine Entscheidung über den zukünftig besuchten Bildungsgang (z. B. zieldifferente Beschulung) getroffen wird, stellt das sonderpädagogische Gutachten eine Entscheidungsgrundlage für einen gravierenden Eingriff in die Bildungskarriere von Schüler:innen dar.

Daher wird von Gutachter:innen verlangt, dass sie wissenschaftlich fundiert, sorgfältig und gewissenhaft arbeiten. Dies bedeutet, dass sonderpädagogische Gutachter:innen ein umfassendes Wissen über Vor- und Nachteile einzelner Vorgehensweisen (z. B. offene oder geschlossene Beobachtung, verschiedene Testverfahren) haben, sodass sie eine begründete fallspezifische Auswahl treffen können. Die Untersuchungsergebnisse sollen laut übereinstimmender Aussage von Gremien und Wissenschaftler:innen adressatengerecht und präzise formuliert sein und von fachfremden Leser:innen nachvollzogen werden können (Föderation der deutschen Psychologinnenvereinigungen, 1998; Pospeschill & Spinath, 2009). Dies bedeutet in der Umsetzung eine klare Sprache mit einer klaren Gliederung zu verwenden, Einsichtnahme in Gutachten gegenüber Erziehungsberechtigten und zu begutachtender Person zu gewähren und Gefälligkeitsgutachten zu unterlassen.

Ähnliche Forderungen stellt auch Kubinger (2009). Für ihn erstreckt sich der Begutachtungsprozess von der Fragestellung bis zum Interventionsvorschlag, wobei nur anlassbezogene und relevante Informationen ins Gutachten aufgenommen werden sollen.

Schuck, Knebel, Lemke, Schwohl und Sturm (2006) kommen zu dem Schluss, dass die vorgenannten Kriterien für psychologische Gutachten auch für sonderpädagogische Gutachten gelten. Sie schlagen vor, dass in einem Gutachten der Anlass geschildert wird, genutzte Informationsquellen benannt werden, die schulische Entwicklung beschrieben wird, die häuslichen und schulischen Rahmenbedingungen erfasst werden, die individuellen Handlungsbedingungen und Lernvoraussetzungen sowie der fachliche Lern- und Leistungsstand erhoben werden, die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und daraus Schlussfolgerungen für die Förderung gezogen werden und abschließend eine Stellungnahme der Eltern dazu eingeholt wird.

Studien zur Qualität von sonderpädagogischen Gutachten haben gravierende Mängel identifiziert, die Breitenbach (2014) wie folgt zusammenfasst:

- »Aus den von Eltern, Lehrkräften oder anderweitig Betroffenen an die Diagnostiker:innen herangetragenen Fragen, Anliegen, Befürchtungen und Sorgen werden keine wissenschaftlich begründeten und prüfbareren Fragestellungen entwickelt, sondern sie werden eher kritiklos übernommen.
- Gutachten werden als wesentlicher Teil eines Verwaltungsaktes begriffen und auf diesen reduziert.
- Gutachten sind noch immer am sogenannten medizinischen Modell ausgerichtet, das die Probleme im Kind sucht und den Kontext weitgehend ignoriert.
- Das Benennen des Förderorts ist oft der einzige spezifische Fördervorschlag im gesamten Gutachten.
- Die Standards der klassischen Testtheorie werden nicht eingehalten, obwohl das diagnostische Instrumentarium von den Intelligenztests dominiert wird.
- Der diagnostische Prozess wird in den Gutachten nicht transparent und nachvollziehbar beschrieben.« (S. 145)

Kubinger (2009) benennt als häufige Fehler zudem eine unscharfe Ausdrucksweise, ausweichende Stellungnahmen und eine fehlende Objektivierbarkeit der Befunde. Zusätzlich sollten sonderpädagogische Gutachter:innen Beobachtungs-, Bewertungs- und Beurteilungsfehler bei der Gutachtenerstellung kennen und darauf achten, sie weitgehend zu vermeiden (was nicht immer möglich ist) und in der Ergebnisinterpretation zu berücksichtigen.

3.2 Umsetzung in einer Begutachtung

Wie zuvor dargestellt, liegen in der Psychologie und Sonderpädagogik Gütekriterien für Gutachten vor. Daher wird im Folgenden eine Gliederung vorgeschlagen und kommentiert. So soll nachvollziehbar werden, welche Informationen in welchem Kapitel verortet werden können und wie der diagnostische Prozess ablaufen kann.

Nachdem die persönlichen Daten und die bisherige Schullaufbahn tabellarisch aufgelistet wurden, wird im **Untersuchungsanlass** anhand des Berichts der antragstellenden Schule und aus Gesprächen mit der zuständigen Klassenlehrkraft und Erziehungsberechtigten knapp zusammengefasst, wer die Untersuchung veranlasst hat, was der ausschlaggebende Grund dafür war, warum es genau jetzt zur Antragstellung gekommen ist, und was sich der Antragsteller von der Gutachtenerstellung erhofft.

Beispiel: Nach mehrjähriger schulischer Intervention und intensiver Einzelförderung zeigt XY weiterhin fremdaggressives Verhalten. Die Eltern und die Klassenlehrkraft vermuten einen Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Hierüber und über mögliche Fördervorschläge soll das Gutachten weitere Klarheit bringen.

Aus der Anlassbeschreibung leiten sich **übergeordnete Fragestellung und konkrete Untersuchungsfragen** ab. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Fragen nicht kausal, sondern indizierend und offen formuliert werden. Es sollten offene Fragen nach dem Ist-Stand formuliert werden. Diese Art der Formulierung bietet sich an, da die Überprüfung das Ziel hat, den Lern- und Entwicklungsstand zu beschreiben und eine Ursachensuche bei der Gemengelage an möglichen Einflussfaktoren und des Beziehungsgeflechts untereinander nicht erfolgsversprechend erscheint. Gut gestellte Untersuchungsfragen können Gutachter:innen bei der Planung des Gutachtenprozesses und der Interpretation anleiten. Sie dienen der Hypothesenbildung.

Beispiel: Wie ist der Leistungsstand in xx einzuschätzen? Wie ist der Entwicklungsstand in ... zu beurteilen? etc.

Im Anschluss an die Fragestellung sollte das **Vorgehen bei der Untersuchung** tabellarisch festgehalten werden. Dies dient der Transparenz und gibt bereits erste Informationen zum Verfahrensverlauf. Darin sollten alle Informationsquellen (z. B. Gespräche, Testverfahren, Hospitationen, Arbeitsproben etc.) thematisch gebündelt und jeweils mit dem Datum und der Dauer (Zeitspanne) der Durchführung und einem Verweis auf den Anhang aufgelistet werden. Ergänzend können Dokumente wie Schweigepflichtentbindungen, Arztberichte, aktuelle Förderpläne, etc. aufgeführt werden, sofern diese zur Feststellungsdiagnostik verwendet wurden.

Im nächsten inhaltlichen Block erscheint es sinnvoll **Informationen und Beschreibungen** aus Gesprächen, Hospitationen, bisherigen Förderplänen, Informationen aus der Schüler:innenakte, Arbeitsproben usw. zusammenzulassen. Die Gespräche sollten mit wichtigen Bezugspersonen des zu begutachtenden Kindes erfolgen. Das können je nach Untersuchungsanlass Eltern und Klassenlehrer:innen, aber auch Ärzt:innen, Therapeut:innen, Mitarbeiter:innen in Kinder- und Jugendeinrichtungen etc. sein (ggf. ist hierfür eine gesonderte bilaterale Schweigepflichtentbindung durch die Erziehungsberechtigten einzuholen). Da die Begutachtung immer das Ziel verfolgt, eine Aussage über die Teilnahme am Unterricht bzw. die Identifikation von Beeinträchtigungen derselben zu treffen, stellen Hospitationen eine wichtige Informationsquelle dar. Dabei bietet es sich an, verschiedene Phasen im Schultag und den Unterricht mindestens zweier verschiedener Lehrkräfte zu beobachten (z. B. freie Unterrichts- oder Pausenphasen, Stillarbeitsphasen, Gruppenarbeitsphasen etc.). So kann auch überprüft werden, ob es systemische Faktoren gibt, die die Entwicklung beeinträchtigen. Es ist sehr

empfehlenswert, Gespräche und Hospitationen zu protokollieren und dem Gutachten anzuhängen. So können Gutachter:innen in der Erarbeitung einer begründeten Empfehlung auf die Protokolle zugreifen und die Ergebnisse transparent an die Schulaufsicht übermitteln. Bei der Zusammenfassung der Ergebnisse im Gutachten bietet es sich an, thematisch zu bündeln. Dies erleichtert Leser:innen und auch den Gutachter:innen selbst, einen Überblick über die Informationen zu behalten. Es sollten also Informationen aus Gesprächen und Hospitationen thematisch zusammengefasst sowie übereinstimmende und gegensätzliche Informationen aus verschiedenen Quellen zu einem Themenkomplex (z. B. Mitarbeit im Unterricht, Aussage zum Aufgabenverständnis, zur Rechtschreibleistung etc.) beschrieben werden.

Thematisch können z. B. Informationen zum Lebensumfeld, zur bisherigen schulischen und außerschulischen Förderung, zur Lernentwicklung und zum aktuellen Leistungsstand, zum Arbeits- und Sozialverhalten sowie medizinische Befunde und das schulärztliche Gutachten in Unterkapiteln zusammengefasst werden. Je nach Untersuchungsanlass sollte der Informationsgehalt in den einzelnen Unterkapiteln gewählt werden.

Informationen über die häusliche Situation sollten anlassbezogen relevant sein, sensibel beschrieben werden und keine Spekulationen enthalten. Bei Anhaltspunkten zur Kindeswohlgefährdung sollte unbedingt mit der Klassenlehrkraft in Kontakt getreten und ggf. eine Beratung mit einer »insofern-erfahrenen-Fachkraft« (§8 SGB VIII) durchgeführt werden. Die Feststellung einer Kindeswohlgefährdung erfolgt in der Regel unabhängig vom schulischen Begutachtungsprozess und sollte im schulischen Feststellungsverfahren äußerst sensibel behandelt werden.

Sehr wichtig ist die exakte Quellenangabe für jede Information. Die jeweilige Quelle muss eindeutig genannt sein und einer Information eindeutig zugeordnet werden können. Erstreckt sich die Aussage ein und derselben Quelle über mehrere Sätze, so ist ab dem Satz ohne direkte Quellennennung der Konjunktiv zu verwenden, um zu verdeutlichen, dass die genannte Information immer noch der letzten genannten Quelle zuzuordnen ist. Dieses Vorgehen ist deshalb juristisch relevant, da die im Indikativ verfassten Aussagen ohne Quellenangabe dem Verfasser zugeschrieben werden können und dieser sich ggf. dafür rechtfertigen muss oder zu beweisen hat, woher er die Information hat (siehe dazu auch: Universität Leipzig – Schreibportal, o.J.).

Beispiel: Herr XY berichtet, dass er seit Beginn des ersten Schuljahres das Klasse-Kinder-Spiel mit der Klasse spielt und er bereits individuelle Verhaltensrückmeldungen an NN gibt. Dennoch habe sich NNs Verhalten bislang nicht positiv entwickelt.

Eine herausragende Stellung in diesem inhaltlichen Block hat die Darstellung der **bisherigen schulischen und außerschulischen Förderung** sowie die Darstellung des **aktuellen Lern- und Entwicklungsstandes**. Denn hier können mit knapper Wiedergabe von Ergebnissen aus Therapeutenberichten, Arztberichten etc. und Beschreibungen bisheriger pädagogischer Bemühungen (z. B. über den Förderplan) die wichtigsten Punkte der bisherigen Förderung zusammengefasst werden, sodass zu erkennen ist, welche Maßnahmen welchen Erfolg hatten. Zur Darstellung des aktuellen Lern- und Entwicklungsstandes kann auf Ergebnisse der Diagnostika (Tests und Verlaufsdagnostik) anderer Lehrkräfte, auf Klassenarbeiten und Lernstandsüberprüfungen, Gespräche, eigene Hospitationen etc. zurückgegriffen werden. Somit werden hier wichtige Informationen für die Planung der weiteren Förderung gebündelt.

In einem weiteren inhaltlichen Block können **Ergebnisse selbst durchgeführter Verfahren** festgehalten werden. Wie oben beschrieben, stellt die (Nicht-)Feststellung eines Unterstützungsbe-

darfs einen gravierenden Eingriff in die Bildungskarriere eines Kindes dar. Somit gebietet es sich aus Sicht der Autor:innen, die Empfehlung auf der Grundlage valider und objektiver Ergebnisse zu erstellen. Dazu sollten, wenn möglich, standardisierte und normierte Verfahren zum Einsatz kommen, auch wenn die Durchführung solcher Tests nicht immer in den Landesgesetzen vorge-schrieben ist. Standardisierte und normierte Verfahren sind hinsichtlich der Testgütekriterien an einer großen Stichprobe überprüft und ermöglichen somit eine objektive und valide, also ei-ne von Gutachter:innen unabhängige und sichere, Einschätzung der Leistungen im Vergleich zur gewählten Stichprobe. Zusätzlich sollten solche Tests um qualitative Auswertungen oder Ver-fahren ergänzt werden, um innerhalb eines förderbedürftigen Kompetenzbereichs inhaltliche Ansatzpunkte zur Förderung zu identifizieren. Auch ist es möglich, dass für den Untersuchungs-anlass keine standardisierten und normierten Verfahren zur Verfügung stehen. Ist dies der Fall, sollte die Begutachtung theoriegeleitet erfolgen, d.h. es werden möglichst objektive Verfahren gewählt, die sich auf anerkannte Erwerbs- und Entwicklungsmodelle stützen und deshalb zur Beschreibung des Entwicklungsstand bestmöglich geeignet sind. Dies ist z. B. mit der Verwen-dung kriterialer Tests, publizierter Fragebögen etc. möglich.

Bei der Wahl eines Tests ist das Prinzip der kompetenzorientierten Testauswahl empfehlens-wert (Bundschuh & Winkler, 2019). Dazu wählt man ein solches Verfahren oder eine Vergleichs-norm für den/die Schüler:in so, dass der Leistungsstand bestmöglich abgebildet werden kann. Bei erwarteten Leistungsrückständen kann dies bedeuten eine Norm oder ein Verfahren für jün-gere Schüler:innen auszuwählen. Nur wenn ein konkreter Anlass, z. B. Hochbegabung, vorliegt, sollte eine Norm für ältere Kinder angelegt werden, da ansonsten die tatsächliche Leistung unterschätzt wird. Als Grundlage für die Entscheidung, ein bestimmtes Verfahren auszuwäh-len, sollten alle Informationen aus dem oben beschriebenen Block zu anamnestischen Daten dienen. Sollten sich bei der Auswertung Boden- oder Deckeneffekte zeigen, sollte bei Boden-effekten ein weiteres Verfahren mit niedrigerem Leistungsniveau und bei Deckeneffekten ein Verfahren mit höherem Leistungsniveau durchgeführt werden. Dieses kompetenzorientierte Vorgehen beugt einer Überforderung von Schüler:innen vor und kann über die Differenz zwis-chen festgestelltem Leistungs- und Entwicklungsstand und chronologischem Alter oder der Klassenstufe dennoch die vermutete Abweichung von einer Normalentwicklung darstellen und ggf. belegen. Etwaige Differenzen zwischen diagnostiziertem und erwartetem Leistungs- und Entwicklungsstand sind in der Interpretation herauszuarbeiten (siehe unten). Das heißt zusam-mengefasst, je nach Fragestellung muss sich die Testauswahl an den Anforderungen der Klas-senstufe oder des Alters orientieren. Im Fall von vermuteten Lern- und Entwicklungsrückstän-den sollte ein Vergleich mit Normen für niedrigere Leistungsniveaus stattfinden, um den Um-fang des Rückstands genauer bemessen zu können.

Nicht für jeden Kompetenzbereich liegen zu jedem Alter normierte Verfahren vor. Dann bietet es sich an, auf solche Verfahren zurückzugreifen, die ein objektives und standardisiertes Vor-gehen aufweisen und ggf. über einen Vergleich des gemessenen Leistungsstandes mit einem (empirisch ermittelten) kritischen Referenzwert eine Auffälligkeit identifizieren können. Solche Verfahren sind in der Regel nicht normiert, bieten aber über die Standardisierung und die wis-senschaftliche Entwicklung die Möglichkeit einer valideren Leistungsbeschreibung als es ohne solche Tests möglich wäre.

Sicherlich gibt es Fälle, in denen nicht alle Kompetenzen mit einem normierten Test überprüft werden können oder müssen. In solchen Fällen und in Fällen, in denen ein vertiefter Eindruck über einen Kompetenzbereich ermöglicht werden soll, bietet sich besonders die Durchführung qualitativer Verfahren an. Über qualitative Verfahren bekommt man einen tiefen Einblick in eine Kompetenz. Somit kann hierüber ein Startpunkt für die Förderung genauer identifiziert

werden, als es über eine rein quantitative Auswertung möglich wäre. Mit der Durchführung qualitativer Tests können zum Beispiel typische, wiederkehrende Fehler identifiziert werden oder über die Methode des lauten Denkens ein Eindruck der verwendeten Problemlösestrategie gewonnen werden. In diesem Sinne erscheint es sinnvoll auch bei quantitativen Verfahren in einem zweiten Auswertungsdurchgang eine qualitative Ergebnisanalyse durchzuführen, um einen ersten Eindruck über typische Fehler etc. (s. oben) zu erhalten.

Die Kombination von quantitativer und qualitativer Diagnostik bietet die Chance einen genaueren inhaltlichen Startpunkt für eine sich anschließende Förderphase oder einen Ansatzpunkt für eine tiefergehende qualitative Diagnostik zu identifizieren, als es rein über die quantitative Auswertung möglich ist. Qualitative und quantitative Diagnostik ergänzen sich laut Auffassung der Autor:innen ebenso, wie es Verlaufs- und Statusdiagnostik tun.

In diesem inhaltlichen Block sollten die quantitativen Ergebnisse, die angelegte Norm sowie qualitative Einschätzungen dargestellt werden. Die Darstellung erfolgt dabei für jedes verwendete Verfahren einzeln. In der Ergebnisbeschreibung sollte die Einschätzung des Leistungsstands vorrangig anhand von intervallskalierten Skalen (z. B. T-Wert, IQ-Wert) erfolgen, da diese einen direkten Vergleich verschiedener Testergebnisse ermöglichen. Auch die Verbalisierung von Prozenträngen ist sinnvoll, um das Ergebnis verständlich an Erziehungsberechtigte zu vermitteln. Generell sollten Vertrauensintervalle verbalisiert (s. T-Wert Band im Beispiel unten) und in der Interpretation berücksichtigt werden.

Eine kurze tabellarische Darstellung der zentralen Ergebnisse zu Beginn eines jeden Unterkapitels pro durchgeführten Test ermöglicht einen ersten Überblick. Danach könnte das Gesamtergebnis des jeweiligen Tests verbalisiert werden. Darauffolgend sollten die Subskalen/-testergebnisse eingeschätzt werden, wobei durchschnittliche Leistungen gebündelt werden können und auffällige Ergebnisse für sich stehen sollten. Eine qualitative Auswertung eines quantitativen Tests kann darauffolgend beschrieben werden. An dieser Stelle kann ein kompetenzspezifisches Leistungsprofil innerhalb des spezifischen Verfahrens berichtet werden. Die Erstellung eines kompetenzübergreifenden Leistungsprofils (mit Herausarbeiten von Stärken und Schwächen und Einflechtung anamnestischer Daten) erfolgt über den Vergleich aller Ergebnisse erst in der Interpretation. Zum Abschluss einer jeden Ergebnisbeschreibung sollte eine kurze Zusammenfassung des Ergebnisprofils erfolgen.

Beispiel: NN erreicht im Gesamtergebnis einen T-Wert von 35. Dieses Ergebnis liegt im unterdurchschnittlichen Bereich zwischen der ersten und zweiten Standardabweichung unterhalb des Durchschnitts. Die gezeigte Leistung entspricht einem Prozentrang von 10, was bedeutet, dass 10 Prozent der Schüler:innen der angelegten Normierungsstichprobe eine gleich gute oder schlechtere Leistung zeigen. Das T-Wert-Band ($T = 32$ bis 37) verifiziert die Einschätzung als unterdurchschnittlich.

In der **Interpretation** wird nun eine begründete Aussage zum (Nicht-)Vorliegen eines Unterstützungsbedarfs hergeleitet. Dies erfolgt durch Verknüpfung und thematische Bündelung aller Ergebnisse des Begutachtungsprozesses, so dass beispielweise Hospitationen, Gespräche, Arztberichte, Arbeitsproben, Bericht zur Antragstellung etc. und Ergebnisse selbst durchgeführter Tests zur Erstellung einer begründeten Empfehlung berücksichtigt werden. Zusätzlich sollen die Wirksamkeit der bisher geleisteten Fördermaßnahmen und schulinterne Ressourcen integriert werden, um eine Einschätzung zur Entwicklungsprognose eines Kindes unter den gegebenen Bedingungen vornehmen zu können. Dabei ist die Verwendung von adressatengerechter Fachsprache hilfreich. Widersprüchliche Ergebnislagen gilt es unter Hinzunahme aller Ergebnisse und des eigenen Fachwissens weitestgehend aufzulösen. Es sollte darauf geachtet werden,

dass eine umfängliche Erörterung mit Argumenten für und gegen das Vorliegen des vermuteten Unterstützungsbedarfs erfolgt und zu allen Aussagen des Untersuchungsanlasses Bezug genommen wird. Nur so kann man abschließend zu einer ausgewogenen und begründeten Empfehlung zur Entscheidung kommen.

Manche Fälle sind sehr komplex, so dass man als Gutachthter:in das Gefühl bekommt, den Überblick über alle Erkenntnisse des Begutachtungsprozesses zu verlieren. Hier kann mit einer Skizze oder Mindmap, die schematisch alle relevanten Ergebnisse pro Gutachtenabschnitt zusammenfasst, helfen den Überblick zu bewahren. Denn hier können z. B. durch Pfeile Ergebnisse grafisch miteinander in Bezug gesetzt werden, so dass die gedankliche Arbeit zur Interpretation bereits erfolgt ist, bevor die Interpretation verschriftlicht wird.

Nach dem o.g. Paradigmenwechsel in der sonderpädagogischen Psychologie, weg von einer Etikettierungsdiagnostik über eine Förderdiagnostik hin zu einer pädagogischen Diagnostik, sollte zum Schluss des Gutachtens die Ergebnislage genutzt werden, um eine **Beschreibung einer spezifischen individuellen Förderung** vorzunehmen. Dabei sollten Faktoren, die in der konkret besuchten Schule systemisch vorliegen, sowie die bisherige außerschulische und schulische Förderung und der aktuelle Lern- und Entwicklungsstand berücksichtigt werden. Hierzu werden alle Erkenntnisse auf einen möglichen Startpunkt in einer kompetenzbezogenen Förderung untersucht und förderbedürftige Kompetenzen entsprechend ihrer Wichtigkeit für die weitere (schulische) Entwicklung priorisiert. So kann zum Beispiel die Förderung des Leseverständnisses als vorrangig zu fördernde Kompetenz betrachtet werden, wenn sich in der Diagnostik aller Kompetenzbereiche das schwache Leseverständnis als besonders hinderlich gezeigt hat. Damit die Förderung möglichst zeitnah nach Ende der Begutachtung starten kann, sollte die Beschreibung der spezifischen individuellen Förderung so konkret wie möglich sein, vorhandene Ressourcen nutzen und somit praxistauglich sein. Das kann auch bedeuten, dass bereits einzelne Übungen aus Förderprogrammen oder anderen Werken als Startpunkt benannt werden und eine Empfehlung erfolgt, mit welcher Lehrkraft in welchem Setting die Förderung stattfinden kann. Bei der Empfehlung von Förderprogrammen erscheint es im Sinne einer möglichst effektiven Förderung sinnvoll zu sein, auf evidenzbasierte Förderprogramme zurückzugreifen, sofern diese für die zu fördernde Kompetenz verfügbar sind und von Fachpersonal individuell an die Bedürfnisse angepasst werden können (siehe hierzu Kuhl, Vossen, Hartung & Wittich, 2021).

Im *Anhang* werden alle Protokolle, Testhefte, Mitschriften etc. gesammelt. Er komplettiert somit das Gutachten im Sinne der Transparenz.

4 Fazit

Die wissenschaftlichen Standards zur sonderpädagogischen Gutachtenerstellung können mit dem dargestellten Gliederungsvorschlag erfüllt werden. Der Gutachtenprozess kann wie folgt zusammengefasst werden:

Im Verlauf einer sonderpädagogischen Gutachtenerstellung wird zunächst eine breite Informationslage erhoben. Die Informationen sollten in der Ergebnisdarstellung anlassbezogen gewichtet und gebündelt werden. Ergebnisse im Sinne der Feststellungsdiagnostik sind sowohl Informationen aus Gesprächen, Berichten und Hospitationen sowie die Auswertungen selbst oder extern durchgeführter Testverfahren, sofern letztere noch aktuell sind. Die Auswahl der Testverfahren erfolgt dabei anlassbezogen und kompetenzorientiert. In der Interpretation werden

die erhobenen Ergebnisse anlassbezogen gebündelt sowie das Für und Wider eines möglicherweise vorliegenden Unterstützungsbedarfs mit fachwissenschaftlicher Sprache diskutiert. Hier wird also die Ergebnislage unter Berücksichtigung des Fachwissens eingeschätzt.

All dies setzt eine hohe fachwissenschaftliche Kompetenz der Gutachter:innen voraus, auch um die einleitend genannten häufigen Mängel bei der Erstellung von sonderpädagogischen Gutachten zu vermeiden. Auf Grundlage des Gutachtens wird ein gravierender Eingriff in die Bildungskarriere eines jungen Menschen vorgenommen. Daher ist größtmögliche Objektivität anzustreben, indem Gutachter:innen in allen Schritten des Prozesses sorgfältig arbeiten und wissenschaftlich fundiert vorgehen.

Literatur

- Amelang, M. & Schmitz-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer.
- Breitenbach, E. (2014). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundschuh, K. & Winkler, Ch. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Casale, G., Huber, Ch., Hennemann, Th. & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule – Eine Einführung in die Praxis*. München: Ernst Reinhardt.
- Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen (1988). *Richtlinien für die Erstellung Psychologischer Gutachten*. Bonn: Deutscher Psychologinnenverlag.
- Hartung, N., Schurig, M., Vossen, A. & Gebhardt, M. (2021). Pädagogische Diagnostik im Rahmen des RTI-Modells. In: J. Kuhl, A. Vossen, N. Hartung & C. Wittich (2021). *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der inklusiven Grundschule*. München: Reinhardt.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (8), 312-322.
- KMK (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN.
- Kubinger, K. D. (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens*. 2. überarb. und erw. Aufl., Göttingen: Hogrefe
- Kuhl, J., Vossen, A., Hartung, N. & Wittich, C. (2021). *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der inklusiven Grundschule*. München: Reinhardt.
- Moser Opitz, E. (2010). Diagnose und Förderung: Aufgaben und Herausforderungen für die Mathematikdidaktik und die mathematikdidaktische Forschung. *Beiträge zum Mathematikunterricht 2010 Online*.
- Nußbeck, S. (2001). Zum sogenannten Paradigmenwechsel in der sonderpädagogischen Diagnostik. *Sonderpädagogik* 31, 46-52.

Pospeschill, M. & Spinath, F. M. (2009). *Psychologische Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt.

Probst, H. & Hofmann, Chr. (1999). Vorschlag zur Gutachtenabfassung und Gutachtengliederung in sonderpädagogischen Entscheidungen. *Sonderpädagogik*, 29. Jg., Heft 1/99, 48-55.

Sälzer, Ch., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In: P. Kuhl. *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer.

Universität Leipzig (o.J.). Zitationsregeln – mit Übungsaufgaben. URL: <https://home.uni-leipzig.de/schreibportal/zitationsregeln/> (zuletzt geprüft am: 14.06.2021, 14:05)

Dr. Armin Vossen ist Förderschullehrer an einem BK und Inklusionsfachberater auf kommunaler Ebene in NRW. Zusätzlich ist und war er Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten zu Themen der mathematischen Entwicklung, sonderpädagogischer Psychologie und sonderpädagogischer Diagnostik. <https://orcid.org/0000-0002-5365-6404>

Dr. Nils Hartung ist Förderschullehrer und Stufenleiter an einer Förderschule in Hessen. Außerdem ist er als Fachberater an der Begleitung von regionalen Inklusionsprozessen beteiligt. Als Dozent ist er langjährig u.a. zu Themen der sonderpädagogischen Psychologie und Diagnostik in der Lehrer:innen Aus- und Weiterbildung an verschiedenen Universitäten und an der Hessischen Lehrkräfteakademie tätig <https://orcid.org/0000-0002-5218-4900>

Dr. Teresa Hecht ist Förderschullehrerin an einem Beratungs- und Förderzentrum in Hessen. An der Justus-Liebig-Universität Gießen war sie in der Ausbildung von Förderschullehrkräften in der Sonderpädagogischen Psychologie und der Diagnostik tätig. Auch im Rahmen von Weiterbildungskursen an der Lehrkräfteakademie in Gießen leitet sie Kurse mit dem Schwerpunkt Diagnostik

Dr. Daniel Sinner ist Förderschullehrer an einem Beratungs- und Förderzentrum in Hessen. Darüber hinaus ist er als Dozent in der Aus- und Weiterbildung von Förderschullehrkräften in der Sonderpädagogischen Psychologie und der Diagnostik an der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Hessischen Lehrkräfteakademie tätig.