



*Ann-Kathrin Hennes, Julie Philippek, Lisa Dortants, Miriam Abel, Katharina Baysel, Wolfgang Dworschak, Lara Fabel, Dennis Hövel, Kristina Jonas, Melanie Nideröst, Patricia Röösl, Alfred Schabmann, Prisca Stenneken, Jennifer Wächter, Barbara Maria Schmidt*

## Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand-Analyse und der Blick nach vorn

### Zusammenfassung

Die derzeitigen Kriterien zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs sind uneindeutig. Auswirkungen dieses Umstands auf den sonderpädagogischen Feststellungsprozess wurden bislang nur selten empirisch untersucht. Im Rahmen des StaFF-Projekts („Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe“) wurden 179 Gutachten aus Feststellungsprozessen in den Schwerpunkten Lernen, Geistige Entwicklung, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung hinsichtlich ihrer Qualität analysiert. Die Befunde zeigen, dass die Gutachten einen Teil wissenschaftlich etablierter Qualitätskriterien erfüllen, teilweise aber davon abweichen. Konkret liegt den Gutachten häufig keine klare Strategie zugrunde; die Kriterien, nach denen die Überprüfung und Empfehlung erfolgt, bleiben meist unklar. Zusätzlich bestehen gravierende Informationslücken, wodurch die Nachvollziehbarkeit der Gutachten beeinträchtigt wird. Maßnahmen zur Verbesserung der beschriebenen Situation werden entlang der im Projekt konzipierten Prozessstandards skizziert.

Die Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung stellt – ungeachtet der berechtigten Kritik im Kontext von Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen – als schulrechtliche Kategorie bis heute in den meisten Bundesländern die formale Grundlage für die Inanspruchnahme/den Erhalt sonderpädagogischer Förderung dar. Sie ist zudem schulrechtlich die Voraussetzung für Lernzielanpassungen (Zieldifferenz) und nimmt damit enormen Einfluss auf die Bildungsbiografien von Kindern und Jugendlichen. Die Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe fällt in Deutschland in den Aufgabenbereich sonderpädagogischer Lehrkräfte. Der Prozess hierzu wird durch die landesspezifischen Schulgesetze bzw. die zugehörigen Verordnungen zur sonderpädagogischen Förderung geregelt. Im Rahmen von Feststellungsprozessen werden Lehrkräfte von der Schuladministration bzw. der Schulleitung damit beauftragt zu untersuchen, ob bei einer Schülerin oder einem Schüler ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in einem bestimmten Schwerpunkt vorliegt. Zur Beantwortung dieser Frage sind sonderpädagogische Lehrkräfte im Rahmen des Feststellungsprozesses dazu aufgefordert, diagnostische Daten zu sammeln und den Prozess sowie dessen Ergebnisse in Form eines sonderpädagogischen Gutachtens zu dokumentieren (z. B. § 13 Abs., Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung [AO-SF] in Nordrhein-Westfalen [NRW] oder § 4 Abs. 4, Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung [SoFVO] in Schleswig-Holstein [S-H]). Auf Basis der gesammelten Befunde gibt die Lehrkraft dann abschließend eine Empfehlung dazu ab, ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in einem bestimmten Schwerpunkt festzustellen ist oder nicht. Die finale Entscheidung über die Zuschreibung trifft die Schulaufsicht. Diese entscheidet anhand des Gutachtens und der gegebenen Empfehlung.

Aufgrund ihrer Bedeutsamkeit müssen sonderpädagogische Gutachten und zugehörige diagnostische Prozesse wissenschaftlichen Qualitätskriterien entsprechen (Breitenbach, 2020; Bundschuh

& Winkler, 2019; Schwaighofer et al., 2022). Damit ist abgesichert, dass die im Feststellungsprozess gewonnenen Befunde und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen eine objektive, reliable und valide Entscheidung über das Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ermöglichen.

Qualitätskriterien sonderpädagogischer Gutachten lassen sich basierend auf wissenschaftlicher Literatur zu Anforderungen an den diagnostischen (Feststellungs-) Prozess und dessen Dokumentation formulieren (z.B. Hesse & Latzko, 2017; Vossen et al., 2022). Zusätzlich finden auch die Qualitätsstandards psychologischer Gutachten (Diagnostik- und Testkuratorium der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen; DTK, 2017; Proyer & Ortner, 2017; Schmidt-Atzert et al., 2021) Berücksichtigung, da die sonderpädagogische Diagnostik letztlich der „psychologischen Diagnostik entwachsen“ (Breitenbach 2020, S. 33) ist. Aus der wissenschaftlichen Literatur lassen sich die folgenden Kriterien bzw. Anforderungen an die sonderpädagogische Diagnostik ableiten:

- Nachvollziehbare Beschreibung des Untersuchungsanlasses, wobei die Informationen im Untersuchungsanlass die Einleitung des diagnostischen (Feststellungs-) Prozesses begründen (Proyer & Ortner, 2017; Vossen et al., 2022).
- Wiedergabe der Fragestellung(en) der Auftraggeberin/des Auftraggebers (DTK, 2017; Proyer & Ortner, 2017) sowie deren Spezifikation/Konkretisierung z.B. anhand von Teilfragen bzw. Hypothesen bzw. Kriterien basierend auf wissenschaftlichen Modellen/Theorien (Breitenbach, 2020; DTK, 2017; Schmidt-Atzert et al., 2021; Vossen et al., 2022).
- Planung und Strukturierung des diagnostischen Prozesses entlang einer transparenten Entscheidungsstrategie, die sich an der Fragestellung/Teilfragen/Hypothesen und entsprechenden wissenschaftlichen Theorien/Erkenntnissen orientiert (DTK, 2017; Schmidt-Atzert et al., 2021).
- Nachvollziehbare und vollständige Beschreibung des diagnostischen Vorgehens/der Datenerhebung, sodass eine Beurteilung der Wissenschaftlichkeit möglich ist (American Psychological Association; APA, 2014; DTK, 2017; Vossen et al., 2022).
- Erhebung diagnostischer Daten anhand qualitativ hochwertiger und angemessener Methoden (APA, 2014; Bundschuh & Winkler, 2019; DTK, 2017; Vossen et al., 2022).
- Transparente, differenzierte und korrekte Darstellung der Ergebnisse sowie deren Interpretation unter Berücksichtigung der Messgenauigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) der genutzten Methoden (APA, 2014; DTK, 2017; Vossen et al., 2022).
- Dokumentation der Auswertung bzw. des hierzu angewandten konkreten Vorgehens (APA, 2014; DTK, 2017; Vossen et al., 2022).
- Beantwortung der Teilfragen/Hypothesen anhand der gewonnenen diagnostischen Befunde, ggf. unter Berücksichtigung divergierender Befunde (DTK, 2017; Vossen et al., 2022).
- Transparenz hinsichtlich der gezogenen Schlussfolgerung(en) (DTK, 2017).
- Nutzung erhobener Daten zur Ableitung von konkreten Förderempfehlungen (Proyer & Ortner, 2017; Vossen et al., 2022).

Studien, die den sonderpädagogischen Feststellungsprozess und zugehörige Gutachten empirisch untersuchen und hinsichtlich der Objektivität und ihrer Qualität analysieren, existieren in Deutschland kaum. Eine Ausnahme bildet die Studie von Kottmann (2006), in der 167 Gutachten aus Feststellungsverfahren zur Überprüfung von Lern- und Entwicklungsstörungen (d.h. den sonderpädagogischen Schwerpunkten Lernen, Sprache, sowie Emotionale und soziale Entwicklung) im Bundesland NRW einer umfassenden Analyse unterzogen wurden. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen einen „gewaltigen Ermessensspielraum der beteiligten Gutachter“ (Powell, 2007, S. 722) bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Dies führt laut Kottmann (2006) dazu, dass das Verfahren nicht ergebnisoffen wird, sondern eine Vielzahl an Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichsten Unterstützungsbedarfen als „lernbehindert“ (S. 301) etikettiert werden, um damit Ressourcen für sonderpädagogische Förderung zu generieren. Eine solche Etikettierung ging zum Zeitpunkt der Studie (2006) immer mit der Überweisung an eine Förderschule einher, weshalb als mögliche Ursachen für diese Befunde professionspolitische Ziele (z.B. der Erhalt der Förderschulen) sowie das fehlende Vertrauen in die Grundschule als Ort der sonderpädagogischen Unterstützung diskutiert werden. Aktuellere

Studien, die Gutachten der Feststellungsprozesse im Kontext des seit 2009 (eher) inklusiv ausgerichteten Schulsystems in Deutschland und über verschiedene sonderpädagogische Schwerpunkte hinweg analysieren, existieren nicht. Aussagen zur derzeitigen Feststellungspraxis und hiermit verbundener Probleme werden daher häufig entlang von Schulstatistiken bzw. den hierin ausgewiesenen Förderquoten und bestehenden regionalen Unterschieden in der Höhe dieser Quoten getroffen (z. B. Dworschak, 2023; Goldan & Kemper, 2019; Gresch et al., 2017; Koßmann, 2020). Aufgrund schwer erklärlicher Unterschiede in den Förderquoten zwischen verschiedenen Bundesländern – aber auch einzelnen Kreisen ein und desselben Bundeslands – werden Diskussionen über das „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ (Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43) fortgesetzt (z. B. Ahrbeck, 2017). Erste empirische Belege für die Tatsache, dass die Vergabe des Etiketts sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf in Zusammenhang mit der Verfügbarkeit von Ressourcen steht und nicht allein auf den Bedarf eines Kindes zurückzuführen ist, finden sich im aktuellen Bildungsbericht der Schweiz (SKBE, 2023) sowie in einer Studie zu regionalen Disparitäten bei der Zuschreibung des sonderpädagogischen Schwerpunkts Lernen im Bundesland NRW (Goldan & Kemper, 2019).

Ausgehend von Studien, die eine Analyse der Schulgesetze der deutschen Bundesländer bzw. der zugehörigen Ausbildungsordnungen zur sonderpädagogischen Förderung vorgenommen haben und dabei deutliche Unterschiede in Bezug auf die Definitionen der sonderpädagogischen Schwerpunkte, deren Konkretisierung sowie die verbindlichen Elemente im Feststellungsverfahren identifizieren konnten (Gasterstädt et al., 2020), rückt außerdem die Relevanz bzw. der Bedarf an einheitlichen und eindeutigen Kriterien zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in den bestehenden Schwerpunkten zunehmend in den Fokus des wissenschaftlichen Diskurses (z. B. Neumann & Lütje-Klose, 2020; Prediger et al. 2022; Sälzer et al., 2015). Mit Blick auf die Verordnungen der Bundesländer bzw. die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wird postuliert, dass diese entweder keine Kriterien benennen oder vermeintliche Kriterien nur unscharf formulieren (Barow & Östlund, 2019; 2020; Gasterstädt et al., 2020; Petermann & Petermann, 2006; Schmidt & Hennes, 2021). Dies hat zur Konsequenz, dass sich Interpretationsspielräume im Feststellungsprozess ergeben, die sonderpädagogische Lehrkräfte anhand ihrer eigenen Expertise füllen müssen und um ihr subjektives Empfinden ergänzen können (Grünke & Grosche, 2014; Koßmann, 2019; Kottmann, 2006; Pfahl & Powell, 2016; Schrader, 2013; Urhahne & Wijnia, 2021) – eine Tatsache, die negative Konsequenzen für die Güte des diagnostischen Prozesses im Rahmen der Gutachtenerstellung hat (Goldan & Kemper, 2019; Kottmann, 2006; Kottmann et al., 2018).

## Das Projekt StaFF

Vor dem bisher skizzierten Hintergrund ist die Idee zur Umsetzung des in diesem Beitrag vorgestellten Projekts StaFF („Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe“) entstanden, in dessen Rahmen die Entwicklung valider Prozessstandards zur Feststellungs- und Förderdiagnostik geleistet wird. Die Prinzipien dieser Prozessstandards werden in diesem Beitrag vorgestellt. Vorab wird jedoch die Notwendigkeit der Konzeption solcher Standards untermauert, indem erste Ergebnisse einer Ist-Stand-Analyse der derzeitigen diagnostischen Praxis im Prozess der Gutachtenerstellung präsentiert werden.

Das StaFF-Projekt bezieht sich auf die Schwerpunkte Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache und Geistige Entwicklung und wird durch das Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein gefördert. Am Projekt sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler verschiedener Universitäten und Fachbereiche beteiligt, die eng mit Vertreterinnen und Vertretern des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins (IQSH) und praktisch tätigen Lehrkräften des Landes zusammenarbeiten. Die im StaFF Projekt konzipierten Prozessstandards werden im Bundesland SH schrittweise flächendeckend in die schulische Praxis implementiert und die damit einhergehenden Herausforderungen und Entwicklungschancen werden formativ wie summativ evaluiert.

Die Prozessstandards sind sowohl inhaltlich (z. B. im Hinblick auf die Informationsdichte) als auch strukturell (z. B. im Hinblick auf die Anleitung zur Entwicklung einer diagnostischen Strategie) an die Bedürfnisse der Lehrkräfte angepasst und halten Hilfestellungen bereit, sodass sie eindeutige und (förder-)diagnostisch relevante Entscheidungen treffen können. Im Rahmen einer formativen Evaluation wird sichergestellt, dass dieses Ziel erreicht wird. Hierzu erproben in der sonderpädagogischen Diagnostik tätige Lehrkräfte die Prozessstandards und werden dabei eng von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern im Projekt begleitet und von diesen immer wieder um Feedback zu inhaltlichen sowie strukturellen Aspekten der Prozessstandards gegeben. Basierend auf diesem Feedback werden die Prozessstandards fortlaufend überarbeitet und erst nach erfolgreicher Erprobung flächendeckend in die diagnostische Praxis im Bundesland SH implementiert. Lehrkräfte werden hierbei durch das IQSH in der Anwendung der Standards geschult.

Mit dem Ziel, die derzeit bestehenden Herausforderungen im diagnostischen Prozess zu identifizieren, wurde im Vorfeld der Erstellung der Prozessstandards eine Ist-Stand-Analyse der diagnostischen Praxis im Feststellungsprozess vorgenommen. Hierzu wurden aus allen im Projekt beteiligten Schwerpunkten Gutachten in Hinblick auf ihre formale sowie inhaltliche Qualität analysiert.

In diesem Beitrag stehen die Ergebnisse der schwerpunktübergreifend durchgeführten Analysen zur formalen Qualität im Mittelpunkt. Hierbei waren die folgenden Forschungsfragen leitend:

- Frage 1: Inwieweit entsprechen sonderpädagogische Gutachten den von wissenschaftlicher Seite vorgegebenen Qualitätsstandards hinsichtlich formaler Aspekte?
- Frage 2: Wenn es zu Abweichungen von diesen Qualitätsstandards kommt, welche konkreten Bereiche der Gutachten sind betroffen?

### Auswertungsraster

Für die Analyse der Gutachten wurde ein kategoriales Kriterienraster entwickelt, das den Prozess-elementen eines dem aktuellen Stand der Wissenschaft entsprechenden diagnostischen Prozesses zur Feststellung sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs entspricht (z. B. Beschreibung des Untersuchungsanlasses). Basierend darauf wurden 33 Kriterien in sechs Bereichen entwickelt bzw. operationalisiert:

- 1: Untersuchungsanlass
- 2: Fragestellung und Spezifizierung
- 3: Planung bzw. Strukturierung des diagnostischen Prozesses
- 4: Einsatz und Dokumentation diagnostischer Verfahren/Methoden
- 5: Auswertung sowie Interpretation der Ergebnisse
- 6: Schlussfolgerung

Das verwendete Kriterienraster findet sich in Anhang A dieses Beitrags, wobei hier – entsprechend dem Fokus der für diesen Beitrag durchgeführten Analysen – nur die Kriterien aufgeführt sind, die formale Aspekte der Gutachten betreffen.

### Durchführung

Das Kriterienraster wurde auf alle untersuchten Gutachten angewandt. Dabei galt es für jedes der aufgelisteten Kriterien zu entscheiden, ob dieses „erfüllt“ beziehungsweise „nicht erfüllt“ war. Bei Kriterien, die eine globale Bewertung des Gutachtens erforderten, war diese Entscheidung einmalig mit Blick auf das gesamte Gutachten zu treffen (z. B. „Es wird eine Beschreibung der Ausgangslage vorgenommen“). Einige der formulierten Kriterien fanden jedoch mit Blick auf dasselbe Gutachten mehrfach Anwendung. Hierbei handelt es sich um Kriterien, die sich auf den Einsatz diagnostischer Untersuchungsmethoden (sowohl standardisierte als auch nicht-standardisierte Verfahren) beziehen. Jede eingesetzte Methode bzw. jedes Instrument wurde so einzeln (z. B. mit Blick auf dessen grundsätzliche Passung zum untersuchten Gegenstand) bewertet.

## Der Status Quo in der Gutachtenerstellung – Ziel- und Fragestellungen

### Methode



Der Link zum Anhang A:  
[www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2024/07/zfh\\_2024\\_288\\_mat.pdf](http://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2024/07/zfh_2024_288_mat.pdf)

An der Analyse der Gutachten waren pro Schwerpunkt jeweils zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen beteiligt, die die Analysen innerhalb ihres Schwerpunkts durchführten. Alle Raterinnen waren in der Anwendung des Kriterienrasters geschult und verfügten über Expertise im Bereich sonderpädagogisch-psychologischer Gutachten. Zur Überprüfung der Vergleichbarkeit bei der Anwendung des Kriterienrasters (Objektivität) wurden je sechs Gutachten pro Schwerpunkt von beiden Mitarbeiterinnen bewertet. Kam es hinsichtlich eines Kriteriums in zwei oder mehr Gutachten zu einer Abweichung zwischen den Raterinnen, wurde im Konsens entschieden. Über alle Kategorien hinweg beträgt Cohens Kappa  $\kappa = .90$  ( $p < .001$ ).

### Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt 179 Gutachten, von denen 51 auf den Schwerpunkt Lernen, 52 auf den Schwerpunkt Geistige Entwicklung, 38 in den Schwerpunkt Sprache und 38 in den Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung fallen. Aus allen elf Kreisen und vier kreisfreien Städten SHs wurden Gutachten in die Stichprobe eingeschlossen, wobei nur in den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung tatsächlich je ein Gutachten pro Kreis bzw. Stadt vorlag. Für die Schwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache gilt aktuell, dass diese nicht in allen Kreisen oder Städten des Landes festgestellt werden, weshalb auch die Anzahl der Gutachten geringer war als in den beiden anderen Schwerpunkten. Die Gutachten wurden durch zufällig ausgewählte Förderzentren der einzelnen Kreise bereitgestellt. Zur Auswahl der Gutachten wurden den zuständigen Schulleitungen keine Vorgaben gemacht; einzige Bedingung war, dass die Gutachten aus den Jahren 2015 bis 2019 stammten. Dieser Zeitraum wurde mit Blick auf die COVID-19-Pandemie gewählt, sodass ausschließlich Gutachten berücksichtigt wurden, die vor Beginn der Pandemie verfasst wurden.

### Datenaufbereitung und Auswertung

Wie bereits dargestellt, wurden einige der formulierten Kriterien mehrfach in Hinblick auf ein und dasselbe Gutachten angewandt. Hierbei handelt es sich um Kriterien, anhand derer der Einsatz standardisierter bzw. nicht-standardisierter Verfahren bewertet wurde. Für diese Kriterien wurden die vorliegenden Daten – jeweils getrennt nach standardisierten und nicht-standardisierten Verfahren – wie folgt zusammengefasst: Ein Kriterium gilt dann global als erfüllt, wenn es für alle in einem Gutachten eingesetzten standardisierten bzw. nicht-standardisierten Verfahren als erfüllt bewertet wurde. Es müssen also beispielsweise bei allen eingesetzten standardisierten Verfahren „relevante Informationen zum Verfahren (Titel, Autorin bzw. Autor, Version etc.)“ vorliegen, damit das gleichnamige Kriterium nach der Zusammenfassung der Daten als erfüllt gilt.

Zur Analyse möglicher Abweichungen der vorliegenden Gutachten von den Qualitätsstandards wurde dann pro Kriterium die relative Häufigkeit bestimmt, mit der dieses in den Gutachten der Gesamtstichprobe und in den jeweiligen Schwerpunkten als erfüllt bewertet wurde.

Zur Ermittlung möglicher Unterschiede zwischen den vier beteiligten Schwerpunkten wurde für jedes der Kriterien ein Gruppenvergleich anhand eines Chi<sup>2</sup>-Tests mit einer Bonferroni-Korrektur des Alpha-Fehlers vorgenommen.

## Ergebnisse

Die Gutachten erfüllen einen Teil der Kriterien, weisen aber gleichzeitig eine Vielzahl von Abweichungen von diesen auf. Eine genauere Beschreibung des Ergebnismusters wird im Folgenden entlang der Kategorien und der Kriterien des Bewertungsrasters schwerpunktübergreifend vorgenommen. Unterschiede zwischen den einzelnen Schwerpunkten werden zur Diskussion der schwerpunktübergreifenden Ergebnisse herangezogen, sofern entlang der Teststatistik (Effektstärke) substantielle Unterschiede vorliegen.

### 1: Untersuchungsanlass

In der Mehrheit der untersuchten Gutachten aller Schwerpunkte (82,1%) erfolgt eine Beschreibung der Ausgangslage (Kriterium 1.1 a). Die konkrete Problemlage wird anhand dieser Beschreibung jedoch nur in 54,5% aller Gutachten vollständig deutlich (Kriterium 1.1 b). In den übrigen Gut-

achten fehlt es an relevanten Informationen. Gründe bzw. Faktoren für die Einleitung des Verfahrens werden in 85,5% aller Gutachten benannt (Kriterium 1.2 a). Diese werden in den betreffenden Gutachten (z. B. in Form von ärztlichen Befunden, schon vorliegenden Testergebnissen oder Beschreibungen von spezifischen Beobachtungen) in 47,7% der Fälle belegt (Kriterium 1.2 b).

## 2: Fragestellung und Spezifizierung

In nahezu allen Gutachten (98,9%) wird die Fragestellung wiedergegeben, mit deren Klärung die Lehrkräfte beauftragt wurden (Kriterium 2.1 a). Hierbei handelt es sich stets um die Frage danach, ob ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vorliegt. In allen Gutachten war dabei klar, welcher konkrete sonderpädagogische Schwerpunkt zu prüfen war, da dieser entweder in der Fragestellung explizit benannt wurde, oder aber anhand der Vorinformationen eine Zuordnung zu einem entsprechenden Förderzentrum erfolgt war.

Eine Präzisierung der benannten Fragestellung entlang von Hypothesen oder Teilfragen (Kriterium 2.2 a) erfolgt jedoch in keinem der untersuchten Gutachten.

## 3: Planung bzw. Strukturierung des diagnostischen Prozesses

Eine Dokumentation bzw. Formulierung von Kriterien für die Entscheidungsfindung findet sich in 2,8% aller untersuchten Gutachten (Kriterium 3.1 a). In 80% dieser Gutachten orientiert sich das diagnostische Vorgehen (z. B. mit Blick auf die Methodenwahl bzw. die überprüften Teilbereiche) an den benannten Kriterien (Kriterium 3.2 a).

## 4: Einsatz und Dokumentation diagnostischer Verfahren/Methoden

In 52% der Gutachten erfolgte eine explizite Benennung aller im Prozess eingesetzten diagnostischen Verfahren in einer übersichtlichen Form, d. h. beispielsweise als Auflistung (Kriterium 4.1 a). In Verbindung mit der Darstellung von Ergebnissen bzw. diagnostischen Befunden im Gutachtentext finden sich mehrfach Angaben zu genutzten Verfahren; eine eindeutige Zuordnung aller Befunde zu ihren jeweiligen Quellen (d. h. beispielsweise dem genutzten Verfahren) ist jedoch nur in 17,3% der Gutachten möglich (Kriterium 4.1 b).

### *Einsatz und Dokumentation standardisierter Verfahren*

In 141 der 179 untersuchten Gutachten kommen standardisierte Verfahren zum Einsatz; dies entspricht einem Anteil von 78,8%. In Bezug auf diese Gutachten konnten die folgenden Befunde generiert werden:

In 6,8% der Gutachten liegen die notwendigen Informationen zu allen eingesetzten Verfahren vor (Kriterium 4.1 c), d. h. es finden sich Informationen zu dem Titel des Verfahrens, den Namen der Autoren, sowie Angaben zur Version und dem Erscheinungsjahr des Verfahrens. Vollständige Angaben zum Datum, dem Ort der Untersuchung sowie dem genauen Untersuchungssetting (Kriterium 4.1 d) finden sich in 11,3% der Gutachten aller Schwerpunkte. Eine Beschreibung des Verhaltens der Testperson bei Durchführung standardisierter Verfahren (Kriterium 4.1 e) erfolgt in 28,9% der Gutachten in Bezug auf alle eingesetzten Verfahren, mit denen Daten in Interaktion mit dem zu begutachtenden Kind oder Jugendlichen erhoben wurden. Fremdbeurteilungen wurden hier von der Bewertung ausgeschlossen.

Hinsichtlich der Qualität der eingesetzten standardisierten Verfahren zeigt sich, dass in 12,8% der Gutachten ausschließlich Testverfahren eingesetzt wurden, die den von wissenschaftlicher Seite vorgegebenen Hauptgütekriterien (siehe Galuschka et al., 2015) vollständig entsprechen (Kriterium 4.2 a). In Gutachten, für die dies nicht der Fall ist, wurden zumeist (auch) Verfahren genutzt, deren Normstichproben älter als zehn Jahre sind, oder aber bei denen Angaben zur Reliabilität fehlen. In 67,4% aller Gutachten ist für alle eingesetzten standardisierten Verfahren eine Passung zur Testperson gegeben (Kriterium 4.2 b), d. h. die vorliegenden Normen entsprechen dem Alter des Kindes, der Test ist für das Kompetenzniveau des Kindes geeignet und mögliche sprachliche, körperliche oder kognitive Einschränkungen beeinträchtigen die Ergebnisse des Testverfahrens nicht.

*Einsatz und Dokumentation nicht-standardisierter Verfahren*

In 177 der 179 (98,9%) analysierten Gutachten finden nicht-standardisierte Verfahren Anwendung. In 1,7% dieser Gutachten finden sich Leitfäden, in denen eine Beschreibung der konkreten Durchführung des Verfahrens und der hierbei (möglicherweise) eingesetzten Materialien erfolgt (Kriterium 4.1 c). Protokolle zur Dokumentation des tatsächlichen Vorgehens in der Erhebungssituation (z. B. gestellte Fragen) und zur Dokumentation der gesammelten Daten (z. B. Antworten oder Verhaltensweisen) finden sich in 4% der Gutachten (Kriterium 4.1 d). In 42,9% der Gutachten, in denen Protokolle vorliegen, sind diese vollständig (Kriterium 4.1 e).

Bezogen auf die Qualität der nicht-standardisierten Verfahren bzw. der Frage danach, ob die eingesetzten Methoden grundsätzlich dazu geeignet sind, den adressierten Teilbereich valide zu erfassen (Kriterium 4.2 a), liegen nur wenige Daten vor. Diese Tatsache lässt sich damit erklären, dass in nur 1,7% aller Gutachten überhaupt Leitfäden oder Informationen zur Durchführung des eingesetzten Verfahrens und der hierbei (möglicherweise) eingesetzten Materialien vorliegen. Aus diesem Grund ist die Bewertung des Kriteriums in nur drei Gutachten möglich. Von diesen erfüllen alle das Kriterium, dass ausschließlich Verfahren eingesetzt werden, die grundsätzlich dazu geeignet sind, den adressierten Teilbereich valide zu erfassen.

**5: Auswertung sowie Interpretation der Ergebnisse***Auswertung und Interpretation standardisierter Verfahren*

Die nachfolgend berichteten Ergebnisse beziehen sich auf die 141 Gutachten, in denen standardisierte Verfahren Anwendung fanden: In 36,9% der Gutachten finden sich Angaben zu Standard- bzw. Normwerten (Kriterium 5.1 a) bei der Darstellung der Untersuchungsergebnisse im Fließtext. Angaben zu Konfidenzintervallen (Kriterium 5.1 b) wurden in 16,3% der Gutachten gemacht. Eine Einordnung der gewonnenen Ergebnisse entlang des Durchschnitts erfolgte in 52,5% der Gutachten (Kriterium 5.1 c), wobei in einem Teil dieser Gutachten Angaben zu den zugehörigen Standardwerten fehlen. Eine Dokumentation der Ergebnisse und der Auswertung aller eingesetzten Verfahren (in Form von Protokollbögen) findet sich im Anhang von 78,7% der Gutachten (Kriterium 5.2 a).

*Auswertung und Interpretation nicht-standardisierter Verfahren*

Mit Blick auf die Darstellung und die Interpretation der Befunde nicht-standardisierter Verfahren zeigt sich, dass in 2,8% der Gutachten konkrete Befunde der einzelnen Verfahren im Fließtext benannt werden (Kriterium 5.1 a). Interpretationen von Befunden, die eindeutig einem bestimmten Verfahren zuzuordnen sind, finden sich in 0,6% der Gutachten (Kriterium 5.1 b). Hier werden die vorgenommenen Interpretationen nicht als solche gekennzeichnet (Kriterium 5.1 c). Bei Durchführung informeller Tests sollte außerdem das Vorgehen zur Auswertung beschrieben werden. Informelle Tests kommen in 87 Gutachten zum Einsatz; in 2,3% dieser Gutachten findet sich eine Dokumentation dazu, wie die Auswertung der erhobenen Daten vorgenommen wurde (Kriterium 5.2 a).

**6: Schlussfolgerung**

In 178 der 179 analysierten Gutachten (99,5%) erfolgt als Schlussfolgerung die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in dem zu überprüfenden Schwerpunkt. Dabei wird in 70,9% der Gutachten deutlich, welche Informationen und Befunde die Grundlage der vorgenommenen Schlussfolgerung oder Empfehlung bilden (Kriterium 6.1 a).

Die vorgenommene Schlussfolgerung oder Empfehlung wird in 46,9% aller Gutachten anhand von Untersuchungsergebnissen belegt (Kriterium 6.2 a). Divergierende Befunde finden sich in 74 der untersuchten Gutachten; eine Diskussion dieser erfolgt in 17,6% dieser Gutachten (Kriterium 6.2 b).

Anschließend an die Zuschreibung werden in 62% der untersuchten Gutachten Förderempfehlungen ausgesprochen (Kriterium 6.3 a). Ein Bezug zu den diagnostisch ermittelten Unterstüt-

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Dimension	Kriterien	N	Alle SP	LE	SQ	ESE	GE	Chi <sup>2</sup> /Anmerkungen	
1.1 Nachvollziehbarkeit Untersuchungsanlass	a. Beschreibung Ausgangslage	179	82.1	86.3	68.4*	76.3	92.3*	χ <sup>2</sup> (3) = 10.0 p = .02; v = .02	
	b. Konkrete Problemlage wird deutlich	179	54.5	31.4*	57.9	35.1*	88.5*	χ <sup>2</sup> (3) = 40.96 p < .001; v = .48	
1.2 Verfahrenseinleitung begründet	a. Benennung Gründe/Faktoren für Verfahrenseröffnung	179	85.5	94.1*	94.7	65.8*	84.6	χ <sup>2</sup> (3) = 17.59 p < .001; v = .31	
	b. Gründe/Faktoren werden anhand von Daten belegt <sup>A</sup>	153	47.7	6.3*	63.9*	16.0*	97.7*	χ <sup>2</sup> (3) = 103.9 p < .001; v = .77	
2.1 Fragestellung	a. Wiedergabe der Fragestellung	179	98.9	100.0	97.4	97.4	100.0		
2.2 Teilfragen bzw. Hypothesen	a. Ableitung Hypothesen/Teilfragen	179	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0		
	b. Hypothesen/Teilfragen sind prüfbar <sup>A</sup>	Nicht zu bewerten, da keine Hypothesen vorliegen							
3.1 Entscheidungsstrategie	a. Benennung Kriterien für Entscheidung	179	2.8	0.0	0.0	2.6	7.7*	χ <sup>2</sup> (3) = 7.16 p = .03; v = .20	
3.2 Strukturierung Prozess	a. Erhebung Daten entlang Kriterien/Hypothesen <sup>A</sup>	5	80.0	0.0	0.0	0.0	100.0		
4.1 Dokumentation durchgeführter Untersuchungen und Nachvollziehbarkeit diagnostisches Vorgehen	a. Ausführung aller Verfahren	179	52.0	76.5*	31.6*	71.1*	28.8*	χ <sup>2</sup> (3) = 36.3 p < .001; v = .45	
	b. Ergebnisse sind Quelle zuzuordnen	179	17.3	21.6	2.6*	10.5	28.8*	χ <sup>2</sup> (3) = 12.42 p = .006; v = .26	
	<b>Bei Einsatz standardisierter Verfahren:</b>								
	c. Relevante Infos zum Verfahren: Titel, Autor, Version etc.	141	6.8	2.0	11.8	0.0	2.6		
	d. Angaben zu Datum, Ort und Setting	141	11.3	28.0*	2.9	5.6	0.0*	χ <sup>2</sup> (3) = 21.76 p < .001; v = .39	
	e. Beschreibung des Verhaltens der Testperson während Durchführung (Verfahren zur Fremdbeurteilung ausgenommen)	135	28.9	10.0*	8.8*	66.7*	59.0*	χ <sup>2</sup> (3) = 40.87 p < .001; v = .55	
	<b>Bei Einsatz nicht standardisierter Verfahren:</b>								
	c. Relevante Infos zum Verfahren: Leitfäden	177	1.7	0.0	7.9*	0.0	0.0	χ <sup>2</sup> (3) = 11.08 p = .01; v = .25	
	d. Protokoll des Vorgehens	177	4.0	2.0	10.5	2.9	1.9		
	e. Vollständigkeit des Protokolls	7	42.9	0.0	25.0	0.0	0.0		
4.2 Einsatz hochwertiger und angemessener Methoden	<b>Bei Einsatz standardisierter Verfahren:</b>								
	a. Verfahren erfüllen Hauptgütekriterien	141	12.8	10.0	2.9*	27.8*	17.9	χ <sup>2</sup> (3) = 7.87 p = .04; v = .24	
	b. Passung Verfahren und Testperson	141	67.4	42.0*	70.6	88.9*	87.2*	χ <sup>2</sup> (3) = 25.55 p < .001; v = .43	
	<b>Bei Einsatz nicht-standardisierter Verfahren:</b>								
	a. Methode ist geeignet zur validen Erfassung des adressierten Teilbereichs	3	100.0	○	100.0	○	○	○ Keine Bewertung möglich, da Leitfäden fehlen	
5.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	<b>Bei Einsatz standardisierter Verfahren:</b>								
	a. Angaben von Standardwerten	141	36.9	28.0	11.8*	22.2	76.9*	χ <sup>2</sup> (3) = 39.43 p < .001; v = .53	
	b. Angaben zum Konfidenzintervall	141	16.3	4.0*	2.9*	11.1	46.2*	χ <sup>2</sup> (3) = 35.8 p < .001; v = .50	
	c. Einordnung der Ergebnisse	141	52.5	34.0*	35.3*	66.7	84.6*	χ <sup>2</sup> (3) = 28.48 p < .001; v = .45	
	<b>Bei Einsatz nicht-standardisierter Verfahren:</b>								
	a. Benennung konkreter Befunde	177	2.8	0.0	0.0	11.1*	1.9	χ <sup>2</sup> (3) = 14.16 p = .003; v = .29	
	b. Interpretation der Befunde	177	0.6	0.0	0.0	2.8	0.0		
c. Interpretationen kennzeichnen <sup>A</sup>	1	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0			
5.2 Dokumentation der Auswertung	<b>Bei Einsatz standardisierter Verfahren:</b>								
	a. Ergebnisprotokolle aller standard. Verfahren im Anhang	141	78.7	86.0	67.6	72.2	82.1		
	<b>Bei Einsatz nicht-standardisierter Verfahren:</b>								
	a. Dokumentation der Auswertung informeller Tests	87	2.3	6.1	0.0	0.0	0.0		
6.1 Empfehlung	a. Transparenz der Empfehlung	179	70.9	90.2*	50.0*	52.6*	80.8	χ <sup>2</sup> (3) = 25.88 p < .001; v = .38	
6.2 Integration der Daten	a. Schlussfolgerung durch Befunde belegen	179	46.9	39.2	13.2*	50.2	76.9*	χ <sup>2</sup> (3) = 37.55 p < .001; v = .46	
	b. Diskussion divergierender Befunde	74	17.6	36.0*	0.0*	11.1	23.1	χ <sup>2</sup> (3) = 12.15 p = .007; v = .41	
6.3 Förderempfehlungen	a. Förderempfehlungen	179	62.0	58.8	50.0	63.2	73.1		
	b. Empfehlungen entsprechen den ermittelten individuellen Förderbedarfen <sup>A</sup>	107	61.7	27.6*	42.1	76.2	89.5*	χ <sup>2</sup> (3) = 31.63 p < .001; v = .54	

Anmerkungen: Mit <sup>A</sup> markierte Kriterien sind nachgeordnete Kriterien, deren Bewertung nur dann erfolgte, wenn das vorangehende Kriterium erfüllt war. Hier beziehen sich die prozentualen Angaben zum nachgeordneten Kriterium allein auf die Gutachten, in denen das übergeordnete Kriterium erfüllt ist.

\* Signifikante Abweichung von der Erwartung, d.h. Kriterium wurde in signifikant mehr/weniger Gutachten erfüllt als erwartet

SP = Sonderpädagogischer Schwerpunkt, LE = Lernen, SQ = Sprache, ESE = Emotionale und soziale Entwicklung, GE = Geistige Entwicklung

Tab. 1: Relative Häufigkeit erfüllter Kriterien (gesamt und pro Schwerpunkt)



## Diskussion

zungsbedarfen des individuellen Falls findet sich in 61,7% dieser Gutachten (Kriterium 6.3b). In den restlichen Gutachten sind die Förderempfehlungen eher global, d. h. beziehen sich auf eine gegebenenfalls vorzunehmende Zieldifferenz oder eine Benennung des zugeschriebenen Schwerpunkts.

Entlang der gewonnenen Befunde zeigt sich eine Reihe grundsätzlich positiv zu bewertender Ergebnisse: An erster Stelle ist hier die Tatsache zu benennen, dass in 82,1% der Gutachten die Ausgangslage beschrieben wird und in 85,5% aller analysierten Gutachten konkrete Gründe sowie Faktoren für die Eröffnung des Verfahrens benannt werden. Im Schwerpunkt Geistige Entwicklung werden diese Gründe und Faktoren außerdem in 97,9% der Gutachten anhand von Daten belegt, sodass es in 88,5% der Gutachten in diesem Schwerpunkt auf Basis des Gutachtentexts (inklusive Anhang) möglich ist, den konkreten Untersuchungsanlass zu erfassen. Eine mögliche Erklärung für diese signifikant positiv abweichenden Befunde im Schwerpunkt Geistige Entwicklung kann darin liegen, dass bei einem vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in diesem Schwerpunkt bereits vor der Einschulung konkrete medizinisch-diagnostische Untersuchungen durchgeführt werden, deren Befunde zur Begründung der Verfahrenseinleitung herangezogen werden können und anhand derer die Problemlage konkret beschrieben werden kann. Dies gilt auch für den Schwerpunkt Sprache, in dem sich ebenfalls eine signifikant positive Abweichung mit Blick auf die Begründung der Verfahrenseinleitung bzw. deren Stützung anhand von Daten ergibt, die auch hier zumeist aus einer vorschulischen Diagnostik stammen. In den Schwerpunkten Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung werden die für die Verfahrenseröffnung vorgebrachten Gründe und Faktoren signifikant seltener durch Daten gestützt. Im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung kommt außerdem hinzu, dass signifikant seltener als in den anderen Gutachten Gründe für die Verfahrenseröffnung angeführt werden. Zu beachten ist allerdings, dass die analysierten Gutachten lediglich einen Teil des diagnostischen Prozesses abbilden. Insbesondere für die Schwerpunkte Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung gilt, dass begutachtende Lehrkräfte im diagnostischen Prozess auf Vorinformationen aus den Allgemeinen Schulen angewiesen sind, da diese die Grundlage für die Verfahrenseröffnung und somit auch für die Beschreibung der Ausgangslage bilden. Wenn es hierbei an Informationen oder Daten zur bisherigen Entwicklung mangelt, hat dies Konsequenzen für die darauf aufbauenden Gutachten. Die Ursachen für die hier identifizierten Abweichungen sind demnach nicht eindeutig zu bestimmen.

Mit Blick auf den weiteren Verlauf der schriftlich dargelegten Feststellungsprozesse ist ein zweites grundsätzlich positives Ergebnis hervorzuheben: In nahezu allen untersuchten Gutachten (98,9%) wird die initiale diagnostische Fragestellung wiedergegeben. Es wird eindeutig dokumentiert, auf welchen Schwerpunkt sich die Überprüfung des Vorliegens eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs konzentriert. Eine Präzisierung dieser Fragestellung erfolgt jedoch in keinem der untersuchten Gutachten, d. h. es werden weder Hypothesen noch Teilfragen oder Kriterien mit Blick auf den zu prüfenden Schwerpunkt formuliert und somit nicht dokumentiert, entlang welcher Kriterien oder Strategie die Untersuchungsplanung, die Methodenwahl und die finale Entscheidungsfindung erfolgen.

Trotz des benannten Defizits bezogen auf das Fehlen einer explizit formulierten Strategie zur Datenerhebung lässt sich eine Reihe positiver Befunde im Kontext der Datenerhebung identifizieren. Hier ist zunächst die Tatsache zu benennen, dass in einem Großteil der untersuchten Gutachten aller Schwerpunkte (78,8%) standardisierte Verfahren zum Einsatz kommen. Gleichzeitig bestehen in ca. 80% der Gutachten Verbesserungsbedarfe hinsichtlich der Auswahl von Verfahren, da hier zumindest teilweise Verfahren eingesetzt wurden, die die wissenschaftlich definierten Gütekriterien nicht vollständig erfüllen. Dieser Befund muss jedoch relativiert werden, da die Verfügbarkeit von standardisierten Verfahren, die die Qualitätskriterien vollständig erfüllen – beispielsweise über Normen verfügen, die weniger als zehn Jahre alt sind – in den meisten Bereichen begrenzt ist.

Weiterhin zeigen die Daten, dass in 67,4% der analysierten Gutachten ausschließlich Verfahren genutzt wurden, die eine gute Passung zu den Merkmalen der untersuchten Personen aufweisen – wobei im Schwerpunkt Geistige Entwicklung signifikant mehr Gutachten dieses Kriterium erfüllen. Im Schwerpunkt Lernen hingegen zeigen sich signifikant häufiger Defizite im Hinblick auf die Passung der gewählten Verfahren. Diese bestehen insbesondere bei der Auswahl von Verfahren, die zur Diagnostik bei Kindern eingesetzt werden, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Hier werden nur selten Verfahren gewählt, die beispielsweise explizit als kultur- und testfair ausgewiesen sind sowie bei Erfassung von Schulleistungen zusätzlich zu bevölkerungsrepräsentativen Normen über spezifische Normen für mehrsprachige Kinder verfügen. Allerdings sind Verfahren, die diese Bedingungen erfüllen, nur in geringem Umfang verfügbar. Zudem findet das Thema der Diagnostik bei Mehrsprachigkeit auch in der Forschung und Testkonstruktion bisher nicht ausreichend Beachtung (Lenhard & Lenhard, 2018). Die vorgefundenen Defizite in den Gutachten des Schwerpunkts Lernen sind damit möglicherweise nicht allein auf mangelnde diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen zurückzuführen, sondern bilden ein bestehendes Desiderat in der Forschung ab, während im Schwerpunkt Geistige Entwicklung die Diskussion zur Beachtung von Zugangsvoraussetzungen und passenden Testverfahren im Hinblick auf die Spezifika der Personengruppe schon länger Thema in Forschung und Praxis sind (AWMF, 2021).

Ergänzend zu den beschriebenen schwerpunktspezifischen Abweichungen lassen sich bezüglich des Einsatzes standardisierter Verfahren jedoch auch schwerpunktübergreifende Probleme identifizieren. Diese beziehen sich mehrheitlich auf die zumeist fehlende Beschreibung der eingesetzten Verfahren und der Untersuchungssituation sowie das Ausbleiben der Dokumentation von (Test-) Ergebnissen im Fließtext und deren Einordnung sowie Interpretation. Positive Abweichungen von diesen Befunden ergeben sich im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Bezug auf die Beschreibung des Verhaltens einer Testperson in der Testsituation – vermutlich bedingt durch den bestehenden diagnostischen Fokus auf die Bereiche Erleben und Verhalten. Im Schwerpunkt Geistige Entwicklung werden häufiger Angaben zu Standardwerten und deren Konfidenzintervallen gemacht. Zudem werden Befunde häufiger mit Blick auf den Mittelwert eingeordnet. Der Grund hierfür liegt vermutlich darin, dass die standardisierte Erfassung des IQ in diesem Schwerpunkt lange Tradition hat und die Kostenträger der Eingliederungshilfe den IQ-Wert bis heute als einziges Kriterium zur Überprüfung des leistungsberechtigten Personenkreises (§ 99 SGB IX) heranziehen (Dworschak et al., im Druck).

Hinsichtlich des Einsatzes nicht-standardisierter Verfahren muss schwerpunktübergreifend festgehalten werden, dass bei einem Großteil der Gutachten unklar bleibt, welche konkreten Methoden zur Erhebung von Daten eingesetzt wurden, oder wie genau die diagnostizierenden Lehrkräfte bei der Erhebung von Daten vorgegangen sind. Zusätzlich ergibt sich kein klares Bild zu den Bedingungen, unter denen Daten erhoben wurden. Darüber hinaus ist es zumeist nicht nachvollziehbar, entlang welcher Prinzipien die vorliegenden Daten ausgewertet und interpretiert wurden. Eine neutrale Darstellung konkreter Ergebnisse erfolgt in der Mehrheit der Gutachten nicht; teilweise werden stattdessen ausschließlich wenig nachvollziehbare Interpretationen formuliert.

In lediglich 17,3% der untersuchten Gutachten sind die darin dargestellten diagnostischen Befunde eindeutig ihrer Quelle zuzuordnen. Die Datengrundlage für die am Ende der Gutachten vorzunehmende Empfehlung bleibt damit unklar, sodass nicht bewertet werden kann, inwiefern die vorgenommene Empfehlung zulässig und zutreffend ist. Dennoch erfolgt in nahezu allen Gutachten (178 von 179) die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förder-/Unterstützungsbedarfs im geprüften Schwerpunkt.

Anschließend an die Zuschreibung werden in 62% der untersuchten Gutachten Förderempfehlungen gegeben. Allerdings bleiben in ca. 40% dieser Gutachten die vorgenommenen Förderempfehlungen recht global und sind nicht entlang der gesammelten diagnostischen Befunde hergeleitet. Im Gruppenvergleich zeigt sich, dass in den Gutachten des Schwerpunkts Geistige Entwicklung signifikant häufiger individuelle Empfehlungen ausgesprochen werden, die auf den erhobenen

## Fazit und Implikationen

diagnostischen Befunden basieren, während dies im Schwerpunkt Lernen signifikant seltener der Fall ist. Eine mögliche Erklärung für dieses Ergebnismuster lässt sich aus der Tatsache ableiten, dass das diagnostische Vorgehen in den Gutachten des Schwerpunkts Geistige Entwicklung grundsätzlich als datenbasierter zu beschreiben ist und die diagnostizierenden Lehrkräfte hier häufig auf medizinische Befunde zurückgreifen können. Eine eher problemspezifische Diagnostik im Bereich des Lernens (z. B. mit Blick auf Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten) wäre ebenfalls möglich und mit Blick auf die Konzeption individueller Fördermaßnahmen wünschenswert.

Neben einer Vielzahl positiver Ergebnisse zeigen sich im derzeitigen diagnostischen Vorgehen in Feststellungsprozessen bzw. in den zugehörigen Gutachten deutliche Abweichungen von den literaturbasierten Qualitätsstandards. Dabei lassen sich die identifizierten Abweichungen und die damit einhergehenden Defizite inhaltlich und mit Blick auf ihre Konsequenzen wie folgt zusammenfassen:

- Eine erkennbare diagnostische Strategie findet sich in einer sehr geringen Anzahl an Gutachten. Es bleibt damit unklar, entlang welcher Kriterien die Überprüfung auf und Empfehlung für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs erfolgt.
- Es bestehen gravierende Informationslücken in den Gutachten, insbesondere hinsichtlich der Erhebung und der Nutzung diagnostischer Daten. Die Nachvollziehbarkeit der Gutachten ist daher beeinträchtigt, weshalb eine Bewertung der Objektivität, der Reliabilität und damit auch der Validität der verschrifteten Gutachten kaum möglich ist.

Vor dem Hintergrund der enormen Auswirkungen, die die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs auf den Bildungs- und damit Lebensweg einer Schülerin oder eines Schülers nimmt, besteht dringender Handlungsbedarf. Hier setzt das StaFF-Projekt mit der Konzeption der sogenannten Prozessstandards an, indem sie

- Vorgaben zur Umsetzung einer umfassenden Diagnostik machen. Nicht allein die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs wird fokussiert, sondern explizit auch die (präventive und evidenzbasierte) Förderung, deren Wirksamkeitsprüfung sowie die regelmäßige Überprüfung einer Zuschreibung. Hierzu wird in den Standards eine obligatorisch und methodisch definierte Phase der Prävention vor der Einleitung eines Feststellungsverfahrens eingeführt, entlang derer – bei unzureichendem Erfolg präventiver Maßnahmen und der Dokumentation dieser Tatsache – anschließend eine begründete – sprich datenbasierte – Vermutung auf das Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs in einem bestimmten Schwerpunkt formuliert werden kann. Erst bei Vorliegen einer begründeten Vermutung, die klar definierte (schwerpunktspezifische) Kriterien erfüllen muss, kann ein Feststellungsverfahren eingeleitet werden.
- in ihrer Ausrichtung nicht allein die Feststellung bzw. die Zuschreibung adressieren, sondern explizit auch Vorgaben dazu machen, welche Bereiche im Hinblick auf die individuelle Förderplanung in den einzelnen Schwerpunkten (entlang wissenschaftlicher Theorien und Modelle) relevant sind und welche diagnostischen Daten zur Erstellung eines individuellen Förderdiagnoseplans, der Teil eines jeden Gutachtens sein sollte, zu erheben sind. Weiterhin wird die Zuweisung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs keinesfalls als Endpunkt von Diagnostik im Sinne der Feststellung nötiger Schritte für die Förderung betrachtet. Vielmehr beinhalten die Standards eindeutige Angaben dazu, in welchen zeitlichen Abständen und unter Berücksichtigung welcher Kriterien eine Überprüfung der Zuschreibung und – bei Aufrechterhaltung dieser – eine Aktualisierung der Förderdiagnostik oder des individuellen Förderdiagnoseplans erfolgen muss.
- eine zielgenaue Diagnostik ermöglichen. Dies wird dadurch sichergestellt, dass die hierin benannten Methoden und Kriterien so gewählt sind, dass diese – auch schon in den Phasen der Früherkennung und Prävention – möglichst detaillierte Hinweise auf die Schwierigkeiten der betroffenen Kinder liefern, aus denen anschließend Förderziele abgeleitet werden sollen. Dabei werden ganz explizit auch Querverbindungen zwischen den einzelnen Schwerpunkten gezogen, sodass klar wird, dass eine umfassende Diagnostik nicht auf die Abgrenzung einzelner Schwerpunkte ausgerichtet sein sollte. Vielmehr wird verdeutlicht, dass mögliche Überschnei-

dungen und die Konfundierung verschiedener Schwerpunkte bzw. deren Inhaltsbereiche bei der Förderplanung unbedingt berücksichtigt werden müssen und eine individuelle und gezielte Förderplanung die Kooperation verschiedener Fachbereiche erforderlich macht.

Im Rahmen einer formativen Evaluation wird überprüft, ob und inwieweit die so entwickelten Prozessstandards und Materialien der Praxis gerecht werden. Entlang der hierbei gewonnenen Befunde werden sowohl die Standards als auch die zugehörigen Materialien überarbeitet und entsprechend den Anforderungen adaptiert. Es besteht die Hypothese, dass es nach einer erfolgreichen Implementation der entwickelten Standards und Begleitmaterialien zu einer deutlichen Verbesserung der diagnostischen Praxis kommen wird. Inwiefern diese Hypothese verifiziert werden kann, muss jedoch die vorgesehene Evaluation noch zeigen.

Abschließend sollen die gewonnenen Befunde noch einmal explizit eingeordnet werden: Die identifizierten Defizite sind unserer Meinung nach in weiten Teilen Ausdruck fehlender Vorgaben und eindeutiger Regularien mit Blick auf sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe und den Prozess zur Prävention und Feststellung dieser. Aus diesem Grund ist die Etablierung von Prozessstandards ein entscheidender Schritt auf dem Weg zur Professionalisierung von sonderpädagogischer Diagnostik, die entsprechend der entwickelten Prozessstandards zukünftig nicht auf die Feststellung einzelner sonderpädagogischer Schwerpunkte ausgerichtet sein sollte, sondern die die Planung individueller und schwerpunktübergreifender, miteinander verzahnter (präventiver) Maßnahmen in den Mittelpunkt rückt.

Grundsätzlich gilt es zu beachten, dass das Vorgehen zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs den jeweiligen bundesländerspezifischen Vorgaben unterliegt. Die Erkenntnisse, die anhand der vorgenommenen Gutachtenanalysen gewonnen wurden, sind daher zunächst als spezifisch für SH anzusehen und können nicht ohne weitere Überprüfung auf andere Länder oder Regionen übertragen werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich ähnliche Defizite in der Gutachtenpraxis anderer Bundesländer zeigen, da hier die rechtlichen Rahmenbedingungen und Vorgaben vergleichbar vage bleiben.

Bei der verwendeten Stichprobe handelt es sich um eine Gelegenheitsstichprobe. Inwiefern diese repräsentativ für die Gutachtenpraxis im Land SH ist, kann nicht bewertet werden. Aktuell liegen jedoch keine belastbaren Daten (z. B. hinsichtlich der Zuschreibungsquoten in den einzelnen Schwerpunkten) vor, entlang derer die Ziehung einer repräsentativen Stichprobe möglich wäre. Im Rahmen des Projekts wird jedoch eine genauere Beschreibung der landesweiten Feststellungsprozesse, sprich der Anzahl der Antragstellungen, der Eröffnung von Verfahren und deren Ergebnissen, erfolgen, sodass zukünftig entsprechende Statistiken für das Bundesland SH zur Verfügung stehen.

## Ausblick

## Limitationen

### Schlüsselwörter

sonderpädagogische Gutachten, Qualitätsstandards, Gutachtenanalyse, sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, Prozessstandards, StaFF

### Abstract

Current criteria for assessing whether or not special educational needs are given are ambiguous. The effects of this on the special educational needs assessments to date have rarely been empirically investigated. As part of the StaFF project, 179 reports from assessment processes carried out by different teachers in Schleswig-Holstein were analyzed with regard to their quality. Our findings show: The reports fulfill some scientifically established quality criteria, but at the same time show large deviations from these. Specifically, diagnostic processes are often not based on a clear strategy; the criteria used for the assessment and recommendation on whether or not special educational needs are given remain unclear. In addition, there is a lack of information, which impairs the comprehensibility of the report. Methods to improve the situation described are outlined along the “process-standards” designed in the StaFF project.

### Keywords

special educational needs assessments, quality standards, report analysis, special educational needs, process-standards, StaFF

## Literatur

- Ahrbeck, B. (2017). Schulische Inklusion. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 31, 5-11. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000193>
- American Psychological Association (2014). The Standards for Educational and Psychological Testing. *American Educational Research Association*.
- AWMF (Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V.) (2021). *Leitlinie S2k: Praxisleitlinie Intelligenzminderung*. AWMF-Register Nr. 028-042. Verfügbar unter: [www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-042.html](http://www.awmf.org/leitlinien/detail/ll/028-042.html) [14.02.2024]
- Barow, T., & Östlund, D. (2019). "The System Shows Us How Bad It Feels": Special Educational Needs Assessment in North Rhine-Westphalia, Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 678-691.
- Barow, T., & Östlund, D. (2020). Stuck in Failure: Comparing Special Education Needs Assessment Policies and Practices in Sweden and Germany. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 37-46.
- Breitenbach, E. (2020). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Diagnostik- und Testkuratorium der Föderation Deutscher Psychologinnenvereinigungen. (2017). *Qualitätsstandards für psychologische Gutachten*. [https://psychologie.de/wp-content/uploads/GA\\_Standards\\_DTK\\_10\\_Sep\\_2017\\_Final.pdf](https://psychologie.de/wp-content/uploads/GA_Standards_DTK_10_Sep_2017_Final.pdf)
- Dworschak, W. & Kölbl, S. (2022). Adaptives Verhalten. Zur Bedeutung eines (zu) wenig beachteten Konstrukts im Kontext geistiger Behinderung aus diagnostischer Sicht. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (175-190). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Dworschak, W. (2023). ... einschließlich inklusiver Pädagogik. *Spuren*, 66(1), 6-12. <https://doi.org/10.5283/epub.54181>
- Dworschak, W., Baysel, K. & K. Hackl (im Druck). Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schwerpunkt geistige Entwicklung – Prozessstandards zur schulischen Diagnostik und Förderung zur Diskussion gestellt. *Sonderpädagogische Förderung heute*.
- Füssel, H. P. & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nicht-behinderte Kinder*. Bonn: Wehle
- Galuschka, K., Rothe, J. & Schulte-Körne, G. (2015). Die methodische Beurteilung und qualitative Bewertung psychometrischer Tests am Beispiel aktueller Verfahren zur Erfassung der Lese-/Rechtschreibleistung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 43(5), 317-334.
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion Online*, 4, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>.
- Goldan, J., & Kemper, T. (2019). Prävalenz von Schülerinnen und Schülern mit Förderschwerpunkt Lernen. Regionale und jahrgangsstufenspezifische Disparitäten. Eine Analyse für das Land Nordrhein-Westfalen anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(3), 302-317.
- Gresch, C., Kölm, J., & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 282-290). Münster: Waxmann
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76-89). Göttingen: Hogrefe.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). UTB.
- Koßmann, R. (2019). *Schule und „Lernbehinderung“*. *Wechselseitige Erschließungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Koßmann, R. (2020). Der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie. *Behindertenpädagogik*, 59(1), 47-72.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1, 23-38.
- Lenhard, W., & Lenhard, A. (2018). Diagnostik von Lesestörungen bei Mehrsprachigkeit. *Lernen und Lernstörungen*, 7(3), 1-11.
- Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung. Wissenschaft, Forschung und Kultur (2018). *Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO)*. Verfügbar unter: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SoFVOSH2018rahmen> [10.02.2023].
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Klinikschule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF)*. Verfügbar unter: <https://bass.schul-welt.de/6225.htm> [10.02.2023]
- 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). Stuttgart: Springer.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Zum Stellenwert sonderpädagogischer Förderdiagnostik. In: U. Petermann, & F. Petermann (Hrsg.). *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S.1-15). Göttingen: Hogrefe.
- Pfahl, L. & Powell, J.J.W. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-) Positionierung von Schüler/innen. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 58-74). Weinheim: Beltz Juventa.
- Powell, J.J.W. (2007). Brigitte Kottmann: Selektion in die Sonderschule: Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Klinkhardt (2006) [Rezension]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 721-723
- Prediger, S., Schröter, A. & Börnert-Ringleb, M. (2022). *Förderbedarf Lernen – eine Frage der Perspektive?* Posterpräsentation auf der Herbsttagung der Arbeitsgruppe Empirische Sonderpädagogische Forschung, Bamberg, 25.- 26. November 2022.
- Proyer, R.T. & Ortner, T.M. (2017). *Praxis der Psychologischen Gutachtenerstellung. Schritte vom Deckblatt bis zum Anhang* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129-152). Berlin: Springer.
- Schmidt, B. M. & Hennes A.-K. (2021). Förderbedarf bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb – Marie T., 9 Jahre. In T. M. Ortner & K. D. Kubinger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik in Fallbeispielen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). Zuordnungs- und Klassifikationsstrategien. In L. Schmidt-Atzert & M. Amelang (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik* (S. 409-428). Berlin: Springer.
- Schmidt-Atzert, L.; Krumm, S. & Amelang, M. (2021). Durchführung einer diagnostischen Untersuchung und Gutachtenerstellung. In L. Schmidt-Atzert, S. Krumm & M. Amelang (Hrsg.). *Psychologische Diagnostik* (S. 477-526). Berlin: Springer.
- Schrader, F. W. (2013). Diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31(2), 154-165.
- Schwaighofer, M.; Heene, M. & Bühner, M. (2022). Grundlagen und Kriterien der Diagnostik. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 471-492). Berlin: Springer.
- SKBE (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A Review on the Accuracy of Teacher Judgments. *Educational Research Review*, 32, Artikel 100374.

Vossen, A., Hartung, N., Hecht, T. & Sinner, D. (2022). Das sonderpädagogische Gutachten (Status- und Feststellungsdiagnostik). In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 345-354). Universitätsbibliothek Regensburg.

Westhoff, K. & Kluck, Marie-Luise (2014). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen*. Berlin: Springer

## Korrespondenz-Autoren

Dr. Ann-Kathrin Hennes  
Universität zu Köln  
Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im  
Förderschwerpunkt Lernen  
Klosterstraße 79b  
50931 Köln  
ann-kathrin.hennes@uni-koeln.de

Prof. Dr. Dennis Hövel  
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik  
– HfH Zürich  
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und  
psychomotorische Entwicklungsförderung  
Schaffhauserstrasse 239  
8057 Zürich  
Dennis.hoevel@hfh.de

## Projektteams

**Projektteam für den Schwerpunkt Lernen:** Universität zu Köln, Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen, Klosterstraße 79b, 50931 Köln

Prof. Dr. Alfred Schabmann  
Dr. Barbara Maria Schmidt  
Dr. Ann-Kathrin Hennes  
Julie Philippek  
Lisa Dortants

**Projektteam für den Schwerpunkt Sprache:** Universität zu Köln, Lehrstuhl für Pädagogik und Therapie bei Sprach- und Sprechstörungen, Klosterstraße 79b, 50931 Köln

Prof. Dr. Prisca Stenneken  
Dr. Kristina Jonas  
Dr. Miriam Abel  
Jenny Wächter

**Projektteam für den Schwerpunkt Geistige Entwicklung:** Universität Regensburg, Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik, Sedanstraße 1, 93055 Regensburg

Prof. Dr. Wolfgang Dworschak  
Katharina Baysel

**Projektteam für den Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung:** Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, HfH Zürich, Schaffhauserstrasse 239, 8057 Zürich, Schweiz

Prof. Dr. Dennis Hövel  
Melanie Nideröst  
Patricia Rööfli  
Lara Fabel