

Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf

Schulische Strukturen, Kulturen und Praktiken in der Herstellung von Differenz und Ungleichheit

Brigitte Kottmann

Abstract *Der Beitrag beleuchtet kritisch die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) als Mittel schulischer Selektion. Trotz des Rechts auf inklusive Bildung führt das Verfahren oft zu Ausgrenzung und Benachteiligung – besonders bei Kindern aus armen und bildungsbenachteiligten Familien. Die Kriterien sind uneinheitlich, das Verfahren stark von subjektiven Einschätzungen geprägt. Besonders der Förderschwerpunkt Lernen zeigt eine enge Verbindung zur sozialen Herkunft. Diese Praxis widerspricht dem Anspruch auf Inklusion und erschwert betroffenen Schüler*innen den Bildungsweg. Der Beitrag fordert strukturelle Reformen hin zu einem inklusiven und wertschätzenden Schulsystem.*

Einführung

Entgegen der Erwartungen, die an das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland gestellt werden, gelingt es derzeit nicht oder zumindest deutlich zu wenig, bestehende Ungleichheiten in Schule durch die Vermittlung von Bildung und Erziehung auszugleichen. Aktuelle internationale Leistungsvergleichsstudien zeigen in dreifacher Hinsicht Problemstellen auf: Erstens liegen die erreichten Werte und Ergebnisse der Schüler*innen der BRD eher im mittelmäßigen Bereich, sie haben zweitens eine negative Tendenz und sind drittens stark von der sozialen Herkunft der Schüler*innen abhängig. So betonen die Forscher*innen der jüngsten Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) die dringende Notwendigkeit, die »kritisch zu sehende Abhängigkeit des Kompetenzerwerbs und Bildungserfolgs in Deutschland von der sozialen Herkunft der Kinder zu reduzieren« (McElvany et al. 2023: 23). Als vierte Problemstelle muss überdies auf die unzureichende Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems hingewiesen werden. Deutschland kommt den Verpflichtungen der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK 2009) nicht ausreichend nach und das Recht der

Kinder und Jugendlichen, aufgrund einer Behinderung nicht vom Besuch einer allgemeinen Schule ausgeschlossen zu werden, wird nach wie vor bei etwa der Hälfte der betroffenen Kinder und Jugendlichen nicht umgesetzt.

Dieser Missstand, d.h. das Festhalten an Förderschulen wird von der Monitoringstelle der UN-BRK regelmäßig scharf kritisiert (United Nations 2023), in der Öffentlichkeit jedoch wenig wahrgenommen. Es besteht somit bei diesen genannten (und weiteren) Problemstellen des Bildungssystems auf mehreren Ebenen ein akuter Handlungsbedarf und dabei sind auch verschiedenste und umfangreiche Formen von »Caring« erforderlich.

In diesem Beitrag geht es um eine Gruppe von Schüler*innen, die im aktuellen Diskurs häufig eher randständig bleibt, die aber von den benannten Problemstellen betroffen und in deren Folgen involviert ist: Schüler*innen, die als sonderpädagogisch förderbedürftig gelabelt werden. Dieses Labeling, d.h. die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs stellt auch in der inklusiven Schule eine nachhaltige Form der Herstellung von Differenz dar, wodurch Schüler*innen langfristig als *different* bzw. *besonders* markiert werden, was auch im Kontext von Ungleichheit, Gleichheit und Differenz reflektiert werden muss:

»Pädagogische Institutionen und Organisationen, mehr noch: das Bildungssystem im Gesamt, sind maßgeblich beteiligt an der Re-Produktion von ungleichheitsrelevanter Differenz, mithin auch von Ungleichheit. Diese ist auf allen Ebenen des Sozialen anzutreffen: auf der Mikro-Ebene der Interaktionen und Praktiken, auf der Meso-Ebene der Konzeptualisierung und Formulierung von Programmatiken, Richtlinien, Konzepten und Curricula sowie des Organisierens und auf der Makro-Ebene gesellschaftlicher Diskurse und politischer Strukturen.« (Diehm, Kuhn & Machold 2017: 1)

Im Folgenden wird die Herstellung von Differenz und Ungleichheit im Kontext der Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) beschrieben und aus verschiedenen Perspektiven sowie mit Blick auf die vorzufindenden Strukturen, Kulturen und Praktiken kritisch hinterfragt.

Soziale Ungleichheit und Bildungsungleichheit: Übergänge als Barrieren

Bei der Betrachtung der strukturellen Ebene zeigt sich in der BRD eine tradierte Ausdifferenzierung des Schulsystems, die darauf abzielt, vermeintlich homogene Gruppen von Schüler*innen zu bilden. Für diese Ausdifferenzierung können historische und professionstheoretische Begründungslinien identifiziert werden (Hänsel 2025), die in dem hier thematisierten Kontext insbesondere durch die Trennung von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik begründet sind.

Im Schulsystem finden zahlreiche und frühzeitige Selektionen statt. Ein fester und für alle gleicher Stichtag entscheidet über den Beginn der Schulpflicht, in der Regel werden ab der dritten Klasse Leistungen mit Ziffernnoten bewertet, und – mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg – erfolgt nach der vierten Klasse die Aufteilung der Kinder in die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I. Kinder und Jugendliche müssen ggfs. ein Schuljahr wiederholen, um als »Sitzenbleiber*in« Schulstoff nachzuholen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024). Damit unterscheidet sich das deutsche Schulsystem im internationalen bzw. europäischen Vergleich erheblich, hier endet z.B. die gemeinsame Grundschulzeit in der Regel erst nach Klasse 8 (Eurydice 2023).

Diese Selektionen werden vordergründig mit den Leistungen und Kompetenzen der Schüler*innen legitimiert, es ist jedoch vielfach nachgewiesen, dass weitere Aspekte einflussreich sind, was empirische Studien und die Theorien zum Kapital- und Habitusbegriff von Pierre Bourdieu (2009), zu den primären und sekundären Herkunftseffekten von Raymond Boudon (1974) sowie zur Institutionellen Diskriminierung von Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009) verdeutlichen. So zeigt sich bei den verschiedenen Übergängen und damit verbundenen Bewertungen und Entscheidungen ein erheblicher Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Kinder, insbesondere für Kinder, die von Armut und familiärer Bildungsbenachteiligung betroffen sind. Diese starten mit ungünstigeren Voraussetzungen und sind zudem stärker von Selektionsentscheidungen betroffen: Sie werden häufiger vom Schulbesuch zurückgestellt, müssen häufiger eine Klasse wiederholen und bekommen (selbst bei gleichen Noten bzw. erreichten Kompetenzstufen) seltener eine Gymnasialempfehlung (Miller 2024: 259; Stubbe et al. 2023). Ebenso sind sie bei der Feststellung eines SPF überrepräsentiert, insbesondere beim Förderschwerpunkt Lernen (Miller 2017, Goldan & Kemper 2019, Kottmann 2006), worauf an späterer Stelle genauer eingegangen wird.

Selektion und Inklusion

Schulklassen stellen heterogene Gruppen dar, in denen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichem Alter und Geschlecht, mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen, Erstsprachen, familiären und religiösen Hintergründen, Vorerfahrungen, Interessen, Kompetenzen und ggfs. Behinderungen zusammenkommen. Jede dieser Differenzkategorien kann für das Individuum höchst bedeutsam sein, zudem sind diese intersektional zu betrachten:

»Schon beim Blick auf Kinder mit Behinderung wird deutlich, dass es ja nicht nur Kinder mit Behinderungen sind, sondern eben auch Jungen, Mädchen. Zumeist stammen die als Kinder mit besonderem Förderbedarf identifizierten Schüler*in-

nen aus ressourcenschwachen Familien, sodass Lernrückstände nicht nur als Resultat einer Behinderung, sondern ebenso als milieubezogener Bias interpretiert werden könnten. [...] Ähnliches gilt natürlich umgekehrt für jede andere Differenzkategorie. Auch aus diesem Grund ist für ein weites, intersektionales Verständnis von Inklusion zu plädieren. [...] So wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder etwa Milieu auch in sozialen Mikropraktiken konstruiert wird, so ist Behinderung keine feststehende Tatsache, sondern Resultat von Praktiken des *doing Disability*.« (Budde & Hummrich 2014: o. S.)

Die Differenzen und Diversitätsmerkmale unterscheiden sich jedoch hinsichtlich ihrer Wirkmacht: Mittels mancher werden wegweisende Entscheidungen, wie die Empfehlungen für die weiterführenden Schulen oder die daraus resultierenden Übergänge legitimiert, andere werden kaum (noch) thematisiert. Dabei versteht sich die Grundschule seit ihrer Gründung im Jahr 1919 als gemeinsame »Schule für alle Kinder« (Götz, Miller & Vogt 2023), was nicht nur in demokratischer Perspektive als große Errungenschaft anerkannt werden kann. Bereits bei der Gründung gab es jedoch Einwände und Einschränkungen, und im Reichsschulgesetz von 1920 wurde formuliert, dass die entsprechenden Vorgaben der Weimarer Verfassung auf den Unterricht und die Erziehung von Kindern mit Behinderungen nicht anzuwenden seien (Nave 1961).

Von Vertreter*innen der Hilfsschulen wurden von Beginn an Differenzen zwischen Kindern, d.h. Volks- bzw. Grundschulkindern und zunächst »Hilfsschulkindern« behauptet, die deren Ausschluss aus der Grundschule legitimierten. Dieses ist auch in professionstheoretischer Sicht zu reflektieren (Hänsel 2024), denn mit dem Ausschluss verlieren die Kinder die Zielstellung der grundlegenden Bildung (Götz, Miller & Vogt 2023) und die Grundschullehrkräfte die professionelle Zuständigkeit für die Kinder. Mit diesem Labeling als »hilfsschulbedürftig«, was ab 1965 als »sonderschulbedürftig« und ab 1994 als ein »sonderpädagogischer Förderbedarf« bezeichnet wird (KMK 1994, Kottmann 2006), sind dann zunächst Hilfsschullehrkräfte, später Sonderschullehrkräfte für die Kinder verantwortlich (Hänsel 2025). Als SPF eines Kindes werden im schulischen Kontext Formen von Beeinträchtigungen oder (drohender) Behinderung gefasst. Diese Bezeichnung SPF ist 1994 in Anlehnung an die internationale Klassifizierung von Special Educational Needs entstanden, die auf der Salamanca Konferenz seitens der UNESCO beschlossen wurde (Kottmann 2006), sie gilt auch als eine »schulspezifische Differenzkategorie« (Sturm 2022: 194). Mit der Feststellung eines SPF ist es möglich, ein Kind oder einen Jugendlichen aus dem Gemeinsamen Lernen und von zielgleichen Bildungsgängen auszuschließen, was als extreme Form der Selektion bezeichnet werden kann (Kottmann 2006) und was im Widerspruch zu den Vorgaben der UN-BRK, d.h. konkret dem Artikel 24 steht.

Sonderpädagogischer Förderbedarf

Ein SPF stellt eine individuumszentrierte Differenzkategorie dar, gleichzeitig ist sie in hohem Maße abhängig von weiteren Faktoren (Kotzmann et al. 2024; Kottmann 2006; Kottmann, Miller & Zimmer 2018; Goldan & Kemper 2019). Die dafür erforderliche Feststellung bzw. diese Form der Kategorisierung erfolgt über ein administrativ geregeltes Verfahren und weist auf die eingangs benannte Problemstelle von Inklusion und Selektion hin: »Kategorisierungen bringen allerdings mit sich, dass dadurch zumindest implizit stigmatisierende Praktiken der Etikettierung und der Vergabe von Ressourcen auf der Basis solcher Etikettierungen ein Stück weit legitimiert werden.« (Piezunka et al. 2016: 207–208)

Kritikwürdig ist, dass an dieser spezifischen Form der Selektion – trotz des Gebots der Inklusion – nicht nur festgehalten wird, sondern ein kontinuierlicher Anstieg zu beobachten ist: Der Anteil der Schüler*innen mit einem SPF an allen Schüler*innen betrug im Jahr 1998 noch 4,4 %, im Jahr 2022 bereits 7,5 % (KMK 2008: 4 & KMK 2024: 4), eine Rücknahme erfolgt lediglich bei einem marginalen Anteil der Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit. Dabei zeigen sich erhebliche Unterschiede zwischen Bundesländern und einzelnen Regionen, was auf uneindeutige Kriterien und individuelle Ermessensspielräume zurückgeführt werden kann (Gasterstädt et al. 2020; Goldan & Kemper 2019). Rackles (2021) differenziert die einzelnen Bundesländer in Inklusionsländer, Ambivalente Länder und Exklusionsländer.

Die Exklusionsquote, d.h. der Anteil der weiterhin an Förderschulen unterrichteten Schüler*innen variiert ebenfalls zwischen den Bundesländern und stagniert insgesamt auf hohem Niveau (KMK 2024; Steinmetz et al. 2021). Derzeit werden in der BRD lediglich etwa 45 % aller Schüler*innen mit einem SPF an allgemeinen Schulen unterrichtet. Bei der Betrachtung der quantitativen Entwicklung fällt somit auf, dass zwar seit der Ratifizierung der UN-BRK (2009) mehr Schüler*innen inklusiv unterrichtet werden, aber der Anteil der exklusiv, d.h. an Förderschulen unterrichteten Schüler*innen fast gleichgeblieben ist (KMK 2024). Die Monitoringstelle kritisiert:

»The Committee is concerned about the lack of full implementation of inclusive education throughout the education system, the prevalence of special schools and classes and the various barriers encountered by children with disabilities and their families to enrolling in and completing studies at mainstream schools.« (United Nations 2023: Art. 24, 53)

Im internationalen Vergleich liegt in der BRD bei insgesamt 27 europäischen Ländern die zweithöchste Exklusionsquote in der Primarstufe vor (European Agency 2024, Kottmann et al. 2024), auch der Anteil der Schüler*innen mit einem SPF ist

mit 7,5 % in der BRD höher als der internationale Durchschnitt von Schüler*innen mit *Special Educational Needs* von etwa 4,8 % (European Agency 2024).

Der SPF kann somit als spezifische Differenzkategorie des deutschen Schulsystems betrachtet werden, die die Kinder und ihre Familien stigmatisieren, diskriminieren und zu Selektion und Exklusion führen kann (Steinmetz et al. 2021; Hackbarth 2022). Ihm liegt die Logik einer Zwei-Gruppen-Theorie (Hinz 2002, Kottmann 2022) zugrunde (mit vs. ohne), die sich auf der Ebene der Kinder, der Lehrkräfte, der Schule (allgemeine Schule oder Förderschule) und der Lehrer*innenbildung als manifest erweist. Diese Situation ist historisch und professionstheoretisch bedingt (Hänsel 2025) und erweist sich für die Umsetzung der UN-BRK als kontraproduktiv (Gasterstädt et al. 2024; Kottmann 2024).

Der SPF bzw. dessen Feststellung erzeugt ein Dilemma von Schutz und Stigma bzw. Inklusion und Selektion, er kann einerseits einen Schutz darstellen, der es z.B. ermöglicht, Nachteilsausgleiche zu gewähren oder auf die normative Bewertung mit Ziffernnoten oder andere Selektionsmaßnahmen, wie Klassenwiederholungen zu verzichten. Auf der anderen Seite stellt er für die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine langfristige Form von Labeling und Stigma dar, das die Kinder und Jugendlichen nachhaltig etikettiert und ihre Chancen auf Teilhabe erschwert (Kottmann 2022). Die Bildungsbiografien der betroffenen Schüler*innen werden maßgeblich beeinflusst und gleichzeitig leistet das Labeling einen Beitrag zur Aufrechterhaltung des selektiven und ausdifferenzierten Systems. So verlassen über 70 % der Schüler*innen mit einem SPF die Schule ohne einen Hauptschulabschluss, Studien zeigen aber, dass es ihnen an allgemeinen Schulen deutlich häufiger gelingt, einen Schulabschluss zu erreichen, als an Förderschulen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 171).

Insbesondere der SPF mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist in diesem Kontext kritikwürdig, und er betrifft mit 39,1 % die größte Gruppe aller Schüler*innen mit einem SPF (KMK 2024: XVI), dabei variiert die Quote im Bundeslandvergleich zwischen 20 und 60 % (Rackles 2021: 70), was in höchstem Maße fragwürdig ist. Ihm liegen Begrifflichkeiten und Konstrukte (Eberwein 1996) wie *Lernbehinderung*, *Lernbeeinträchtigung* oder (*sonderpädagogischer*) *Schwerpunkt Lernen* (KMK 2019) zugrunde, die nicht klar abgrenzbar sind, was die Gefahr von Ermessensspielräumen birgt. Rolf Werning und Birgit Lütje-Klose (2016: 21) weisen darauf hin, dass es diese Begrifflichkeit in den USA und anderen europäischen Ländern gar nicht gebe und ein SPF-Lernen in erheblichem Maße mit sozialen Benachteiligungen der Schüler*innen zusammenhängt. Diese stammen überproportional aus bildungsbenachteiligten und vielfach armen Familien (ebd.), was von Susanne Miller als »Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule« (2017: 272) bezeichnet wird. Die Benachteiligungen werden durch die Etikettierung manifestiert (Sturm 2024), was keine neue Erkenntnis darstellt, bereits Ernst Begemann (1971) hat auf die »sozialkulturelle Benachteiligung der Hilfsschüler« hingewiesen.

Das Feststellungsverfahren als Weichenstellung

Das administrativ geregelte Verfahren zur Feststellung eines SPF ist bundesland-spezifisch geregelt. Es stellt eine zentrale Weichenstellung für die Bildungsbiographie dar und die einmal getroffene Entscheidung wird selten revidiert, trotz der Vorgabe einer jährlichen Überprüfung. Der Fall des Schülers Nenad Mihailovic, der entgegen seines Willens und seiner Kompetenzen viele Jahre eine Förderschule für geistige Entwicklung besuchen musste, zeigt eindrucksvoll auf, wie fehleranfällig das Verfahren ist und wie schwer eine Rückkehr in die allgemeine Schule sein kann. Nenad Mihailovic hat mit Unterstützung des Vereins Mittendrin e.V.¹ das Land NRW im Jahr 2018 erfolgreich verklagt.

Als erstes entscheidet die Schulaufsicht, ob das seitens der Eltern oder der Schule beantragte Verfahren eröffnet wird. Daraufhin wird ein Gutachter*innenteam beauftragt, d.h. eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, in der Regel die Klassenlehrkraft. Beide führen Beobachtungen und Gespräche durch, insbesondere die sonderpädagogische Lehrkraft auch diagnostische Verfahren. Das verschriftlichte Gutachten wird anschließend der Schulaufsicht zugesandt, die auf dieser Grundlage entscheidet, ob das Kind einen SPF zugewiesen bekommt oder nicht, d.h. dauerhaft als different etikettiert wird oder nicht, den Eltern diese Entscheidung mitteilt und die Frage des zukünftigen Förderorts erörtert. Der Förderort kann – bei festgestelltem SPF – sowohl eine allgemeine Schule als auch eine Förderschule sein. Insofern sind sowohl das Verfahren, als auch die Einstellungen, Perspektiven, konkreten Vorgehensweisen und Begründungsmuster der beiden beteiligten Gutachter*innen höchst relevant (AO-SF NRW 2022). Beide Gutachter*innen übernehmen eine große Verantwortung und verfügen über Wirk- und Definitionsmacht. Bereits Probst (1973) hob den »Fingerzeig der Lehrkraft« hervor, daran anknüpfend weisen Koßmann et al. (2024) auf der Grundlage von IQB-Daten (2016) nach, dass der SPF-Lernen »entgegen seiner Intention, eine von schulischen Kontextfaktoren abhängige Kategorie ist« (ebd.: 1282). Innerhalb dieses komplexen Bedingungsgefüges spielt es eine erhebliche Rolle, welche Position und Perspektiven die beiden Gutachter*innen auf den SPF einnehmen, der in dem bereits erwähnten Spannungsfeld von »Schutz und Stigma« steht. Die Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024: 135) weist auch auf »Selbsterhaltungsmotive von Förderschulen« hin, die an die bereits erwähnten professionstheoretischen Zusammenhänge anknüpfen. Mark Rackles (2021: 69) formuliert, dass Sonderschulen Sonderschüler*innen generieren und dass Förderquoten »eher das Ergebnis kultureller, regionaler und sozialer Entwicklungen« (ebd.) abbilden.

Nach vielen Jahren eher randständigen Interesses stoßen das Verfahren und die dort stattfindenden Etikettierungsprozesse derzeit auf ein breites fachwissen-

1 Für weitere Informationen: <https://tinyurl.com/zjsj48k6>

schaftliches Interesse und werden sowohl kritisch diskutiert als auch empirisch untersucht. Das Land NRW hat auf den Fall von Nenad Mihailovic mit dem »Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung« (MSB NRW 2024) reagiert und eine systemische Gesamtbetrachtung, eine ökonomische Analyse, Analysen der Gutachten und Förderplanpraxis sowie der Verfahrensabläufe und Begutachtungen vornehmen lassen. Deutlich wird eine enorme Varianz in der Gutachtenpraxis (MSB NRW 2024). Die aktuellen Forschungsprojekte InDivers (Gasterstädt et al. 2020, 2024) und FePrax (Haas et al. 2025) untersuchen mit unterschiedlichen Fragestellungen ebenfalls die Feststellungsdiagnostik und formulieren Kritik an der unscharfen, aber nachhaltigen Kategorisierung sowie der diskriminierenden Herstellung von Differenz, die zu Ungleichheiten führt. Als eigener Beitrag wurde bereits 2006 eine empirische Studie zu den Feststellungsverfahren und dort verfassten Gutachten durchgeführt (Kottmann 2006), nachfolgend in Interviewstudien die Perspektiven der Grundschullehrkräfte im Vorfeld des Verfahrens (Miller & Kottmann 2016) sowie der Schulaufsicht (Kottmann, Miller & Zimmer 2018) analysiert. Daran knüpft aktuell eine Interviewstudie mit sonderpädagogischen Lehrkräften in NRW an, um die Perspektiven der Akteur*innen, ihre Erfahrungen und Einblicke, aber auch kritische Positionen und mögliche Dilemmata zu erfassen. Dabei können von den Gutachter*innen markierte Widersprüchlichkeiten und Handlungsdilemmata aufgezeigt werden, innerhalb derer sie sich bewegen. Pierre Bourdieu (2009) weist in diesem Kontext auf die Verschränkung von Habitus (inkorporiertem) Kapital und dem jeweiligen Feld hin und in den Interviews können Muster aufgezeigt werden, die das vorhandene Praxisfeld und die dahinter liegenden Strukturen stabilisieren können oder zumindest nicht in Frage stellen, was einen unbewussten Beitrag zur Reproduktion von Bildungsungleichheit leisten kann und so Mikroprozesse von schulischer Selektion identifiziert werden können (Emmerich & Hormel 2017: 118).

Fazit

Das deutsche Schul- und Bildungssystem muss zwingend umsteuern, ansonsten ist zu befürchten, dass die eingangs skizzierten Problemstellen sich kontinuierlich ausweiten. Die Ausdifferenzierung des Systems erweist sich als kontraproduktiv – sowohl in Bezug auf die Leistungen der Kinder als auch auf deren Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund. Die selektiven Strukturen stehen einer Umsetzung eines inklusiven Systems entgegen, was angesichts des Menschenrechts auf Inklusion nicht hinnehmbar ist. Die professionsbedingten Abgrenzungen erweisen sich als dysfunktional. Dabei muss auch konstatiert werden, dass das System und die

hier vorzufindenden Kritikpunkte nicht als gegeben anzusehen sind, sondern als gemacht, worauf Thorsten Merl (2025: 269) hinweist:

»Hinsichtlich der Frage nach den pädagogischen Funktionen zeigen die historischen Betrachtungen also: Die Referenz der (Sonder-)Pädagogik auf medizinische und psychologische Pathologisierungen richtet den Blick auf *natürlich* bedingte Unterschiede und legitimiert(e) die Ausdifferenzierung von Schulformen ebenso wie von pädagogischen Praktiken. Pathologisierungen übernehmen also eine für Differenzierungen autorisierende Funktion. Kurz: Pathologisierungen konstruieren Differenzen, die pädagogische Differenzierungen autorisieren.«

Diese Differenzkonstruktionen bzw. Etikettierungen und Kategorisierungen bewirken im Kontext der Feststellung von SPF die Beschränkung von Bildungsmöglichkeiten und Teilhabe, sie bewirken aber auch auf professioneller Ebene Handlungs-dilemmata und antinomische Herausforderungen. Es ist also – mehr als 15 Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK – höchste Zeit, diese Entwicklung von Differenzen zu Ungleichheiten aufzubrechen, d.h. im Sinne des Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2019) inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken zu schaffen und dauerhaft zu verankern.

Als Gegenentwurf sollte die Schule sich zu einer Institution entwickeln, in der die Verschiedenheit der Schüler*innen im Sinne von egalitärer Differenz und auf der Grundlage einer ethischen Pädagogik (Prenzel 2020) anerkannt und wertgeschätzt wird und die sich als »Caring Community« versteht. Annedore Prenzel (2017: 24–25) formuliert: »Im Kontext inklusiver Pädagogik bedeutet Individualisierung nicht Vereinzelung, nicht Isolation, nicht Leistungskonkurrenz. Eine »Caring Community« der Selbstsorge und der Sorge für andere kann entstehen, in der emotionales, soziales und kognitives Lernen einander stützen und steigern.« Schule kann einen Beitrag dazu leisten, dass die individuellen Entwicklungen der Schüler*innen gefördert werden, dass die Schule dafür einen sicheren Ort und Raum bietet, was auch vor Ausgrenzung schützen kann. Ein solcher Ansatz stärkt das Wohlbefinden der Schüler*innen, ermöglicht das Erleben von Gemeinschaft und kann die Atmosphäre positiv beeinflussen, womit auch ein demokratischer Auftrag bzw. der menschenrechtlich gebotene Auftrag der Inklusion umgesetzt wird. An dem Beispiel der Feststellung von SPF wurde aufgezeigt, wie beharrlich an der Markierung von Differenz und der Ausdifferenzierung des Schulsystems festgehalten wird, wodurch für die Schüler*innen negative und nachhaltige Folgen und für die Lehrkräfte ressourcenaufwändige Handlungs-dilemmata entstehen, die einem inklusiven System und einer Orientierung am »Caring« entgegenstehen.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2024): Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung, Bielefeld: Wbv.
- Begemann, Ernst (1971): Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Sozialkulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung, 2. Auflage, Berlin: Marhold.
- Booth, Tony/Ainscow, Mel (2019): Index für Inklusion. Ein Leitaden für Schulentwicklung (2. Auflage), Weinheim/Basel: Beltz.
- Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society, New York: John Wiley & Sons.
- Bourdieu, Pierre (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis, 2. Auflage, Berlin: Suhrkamp.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2014): »Reflexive Inklusion«, in: Zeitschrift für Inklusion, 4, siehe: <https://tinyurl.com/8kkkr4pm> v. 30.05.2025.
- Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (2017): »Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen«, in: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–26.
- Eberwein, Hans (1996): »Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung«, in: Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen, Weinheim/Basel: Beltz, S. 33–55.
- Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2017): »Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung«, in: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 103–121.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE) (2024): »European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report«, in: Drál, Peter/Lenárt, András/Lecheval, Amélie (Hg.): Denmark.
- Europäische Agentur für sonderpädagogische Förderung und inklusive Bildung (2018): »Statistiken zu inklusiver Bildung Kernaussagen und Hauptresultate (2014/2016)«, siehe: <https://www.european-agency.org> v. 30.05.2025.
- European Education and Culture Executive Agency (Eurydice) (2023): »The structure of the European education systems 2023/2024«, in: <https://tinyurl.com/2xsybc7w> v. 30.05.2025.
- Gasterstädt, Julia/Adl-Amini, Katja/Klenk, Florian Cristobal/Kistner, Anna-Lisa/Kadel, Julia (2024): »Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen

- im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers«, in: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristobal (Hg.): *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*, Opladen: Budrich, S. 137–150.
- Gasterstädt, Julia/Kistner, Anna-Lisa/Adl-Amini, Katja (2020): »Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen«, in: *Inklusion Online*, 4, siehe: <https://tinyurl.com/3h43437b> v. 30.05.2025, o. S.
- Goldan, Janka/Kemper, Thomas (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«, in: *Sonderpädagogische Förderung heute* 64/2019/3, S. 302–317.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, Margarete/Miller, Susanne/Vogt, Michaela (Hg.) (2023): *Ein Jahrhundert Grundschule. Zur Geschichte der Basisinstitution des deutschen Schulsystems*, Wiesbaden: Springer VS.
- Haas, Benjamin/Brodesser, Ellen/Aissa, Rebecca/Galeano Weber, Elena M./Althaus, Nadja/Rettschlag, Monique/Uhlemann, Nele/Landgraf, Simon/Moser, Vera/Hasselhorn, Marcus (2025). »Diagnostische Praxis zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe in ausgewählten Förderschwerpunkten«, in: Beck, Katja/Ferdigg, Rosa Anna/Katzenbach, Dieter/Kett-Hauser, Julia/Laux, Sophia/Urban, Michael (Hg.): *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung* (Band 2). *Professionalisierung – spezifische Unterstützungsangebote – Übergänge in die berufliche Bildung*, Münster: Waxmann, S. 25–43.
- Hackbarth, Anja (2022): »*wir machen das Kind so behindert wie die Schule es braucht*. Erfahrungen von Eltern mit Barrieren schulischer Inklusion«, in: *Zeitschrift für Inklusion*, 1, siehe: <https://tinyurl.com/m3rne9m9> v. 30.05.2025, o. S.
- Hänsel, Dagmar (2025): »Sonderschule als Schule für alle Kinder?«, in: *Pädagogik* 77/2, S. 42–45.
- Hänsel, Dagmar (2024): *Historiographie der Sonderpädagogik. Kontinuitäten im Wandel von der Hilfsschule- und Heilpädagogik zur inklusiven Pädagogik*, Weinheim: Beltz.
- Hinz, Andreas (2002): »Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?«, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53/9, S. 354–361.
- Koßmann, Raphael/Kölm, Jenny/Gresch, Cornelia (2024): »Der *Fingerzeig* der Lehrkraft: Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen von Schulklassen und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstüt-

- zungsbedarfs im Lernen«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2024/27, S. 1281–1303.
- Koßmann, Raphael (2020): »Der sonderpädagogische Förderbedarf Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie«, in: Behindertenpädagogik 59/1, S. 47–72.
- Kottmann, Brigitte/Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip/Reh, Anne/Streblow, Lili-an (2024): »Gemeinsames Arbeiten im Gemeinsamen Lernen: Aktuelle Herausforderungen an Professionelles Handeln und Kooperieren in inklusiven Schulen«, in: Zeitschrift für Inklusion, 19/5, S. 1–19.
- Kottmann, Brigitte/Miller, Susanne/Zimmer, Marianne (2018): »Macht Diagnostik Selektion?«, in: Zeitschrift für Grundschulforschung 1/2018, S. 23–38.
- Kottmann, Brigitte (2024): »Sonderpädagogischer Förderbedarf: Grundschule zwischen Inklusion und Selektion«, in: Götz, Margarethe/Harteringer, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 334–339.
- Kottmann, Brigitte (2022): »Inklusion, (k)eine ganz besondere Kunst?! Das Konstrukt *Sonderpädagogischer Förderbedarf* (als eine Diagnose) zwischen Schutz und Stigma«, in: Brenne, Andreas/Kaiser, Michaela (Hg.): *Die Bildung Aller – Kunstpädagogik und Inklusion*, Hannover: fabrico, S. 27–58.
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2024): »Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022. Statistische Veröffentlichungen der KMK«, Dokumentation Nr. 240, in: <https://tinyurl.com/yxsbce> v. 30.05.2025.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2019): »Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN«, in: <https://tinyurl.com/5n7f4mr4> v. 28.07.2025.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2008): »Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997–2006. Statistische Veröffentlichungen der KMK«, Dokumentation Nr. 185, in: <https://tinyurl.com/38rzzx42> v. 28.07.2025.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (1994): »Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland«, in: <https://tinyurl.com/y8fkjxvn> v. 28.07.2025.
- McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hg.) (2023): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster/New York: Waxmann.
- Merl, Thorsten (2025): »Zur Autorisierung unterrichtlicher Differenzierungen mittels Pathologisierung«, in: Mayer, Ralf/Parade, Ralf/Spersneider, Julia/

- Wittig, Steffen (Hg.): Schule und Pathologisierung, Weinheim & Basel: Beltz, S. 265–283.
- Miller, Susanne/Kottmann, Brigitte (2016): »Kinder mit Lernschwierigkeiten in der Grundschule«, in: Diehm, Isabell/Kuhn, Melanie/Machold, Claudia (Hg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären, Wiesbaden: Springer VS, S. 219–237.
- Miller, Susanne (2024): »Kinderarmut in der Grundschule«, in: Götz, Margarethe/Hartinger, Andreas/Heinzel, Friederike/Kahlert, Joachim/Miller, Susanne/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 256–261.
- Miller, Susanne (2017): »Risikofaktor Armut gleich Risikofaktor Förderschule«, in: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hg.): Handbuch Inklusive Kindheiten, Stuttgart: utb, S. 272–285.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2024): »Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung«, Düsseldorf, in: <https://tinyurl.com/387u6nb7> v. 30.05.2025.
- Nave, Karl-Heinz (1961): Die allgemeine deutsche Grundschule, Weinheim: Beltz.
- Piezunka, Anne/Gresch, Cornelia/Sälzer, Christine/Kroth, Anna (2016): »Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?«, in: Moser, Vera/Lütje-Klose, Birgit (Hg.): Schulische Inklusion, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 190–211.
- Prenzel, Annedore (2020): Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen, Weinheim/Basel: Beltz.
- Prenzel, Annedore (2017): »Individualisierung in der *Caring Community* – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen«, in: Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13–17.
- Probst, Holger (1973). »Die scheinbare und die wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren«, in: Abé, Ilse/Probst, Holger/Graf, Susanne/Kutzer, Reinhard/Wacker, Gerhard/Klode, Wilfried/Wagner, Helmut (Hg.): Kritik der Sonderpädagogik, Gießen: Edition 2000, S. 107–183.
- Rackles, Mark (2021): Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse, Hamburg: BoD.
- Steinmetz, Sebastian/Helbig, Marcel/Wrase, Michael/Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern, Baden-Baden: Nomos.
- Stubbe, Tobias C./Kleinkorres, Ruben/Krieg, Maria/Schaukelberger, Rahim/Schlitter, Theresa (2023): »Soziale und migrationsbedingte Disparitäten in

- der Lesekompetenz von Viertklässlerinnen und Viertklässlern«, in: McElvany, Nele/Lorenz, Ramona/Frey, Andreas/Goldhammer, Frank/Schilcher, Anita/Stubbe, Tobias C. (Hg.): IGLU 2021. Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre, Münster/New York: Waxmann, S. 151–177.
- Sturm, Tanja (2024): Lehrbuch Differenzen in der Schule, München: Reinhardt & utb.
- Sturm, Tanja (2022): »Behinderung und sonderpädagogischer Förderbedarf«, in: Bennewitz, Hedda/de Boer, Heike/Thiersch, Sven (Hg.), Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern, Stuttgart: utb, S. 194–205.
- United Nations Human Rights Treaty Bodies (2023): Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany-Advance Unedited Version, in: <https://tinyurl.com/3jpehh6w> v. 30.05.2025.
- Werning, Rolf/Lütje-Klose, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (4., überarbeitete Auflage), München: Reinhardt.