

Sonderpädagogische Diagnostik und Förderung an der Schnittstelle zur Regelpädagogik

Passungsprobleme zwischen schulischen Anforderungen und
individuellen Lernvoraussetzungen diagnostizieren lernen

INAUGURAL-DISSERTATION



zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegt der

Graduiertenschule der

Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln

nach der Promotionsordnung vom 10.9.2024

von

Liliana Tönnissen

aus Zürich

Oktober 2025

Liliana Tönnissen

<https://orcid.org/0009-0009-0578-0708>

Erstgutachter: Prof. Dr. Alfred Schabmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian Walter-Klose

Postdoc: Dr. Barbara M. Schmidt

Eingereicht im Oktober 2025

Diese Dissertation wurde von der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln im März 2026 angenommen.

„Das Leben ist kurz; die Kunst ist lang; der rechte Augenblick geht schnell vorüber; die Erfahrung ist trügerisch, die Entscheidung ist schwierig. Der Arzt muss nicht nur selbst bereit sein, das Erforderliche zu tun, sondern auch der Kranke, seine Umgebung und die äußeren Umstände müssen dazu beitragen.“

Hippokrates, Aphorismus 1

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	6
Danksagung.....	8
Liste der Publikationen.....	9
Artikel peer reviewed.....	9
Artikel populärwissenschaftlich und nicht peer reviewed	9
1. Einleitung.....	10
1.1. Problemaufriss	11
1.2. Forschungsfragen.....	15
1.3. Methoden - Triangulation	16
2. Diagnostik und Förderung zusammen denken (Artikel 1).....	18
2.1. Die sonderpädagogische Diagnostik im Konflikt mit der Förderlogik der schulischen Regelpädagogik.....	20
2.2. Die kontinuierlichen Entwicklungslinien der Pädagogik und der Heil- und Sonderpädagogik.....	20
2.3. Methodische Hinweise.....	24
2.3.1. Die Hermeneutik als Methode des Verstehens	24
2.3.2. Kasuistik - Fallarbeit.....	25
2.4. Die Verbindung von Diagnostik und Förderung in der liegenden Acht (Beantwortung der Fragestellungen 1).....	26
3. Auswirkungen des schulischen Inklusionsanspruchs auf die sonderpädagogische Diagnostik (Artikel 2).....	27
3.1. Implikationen aus der politischen Forderung und dem daraus abgeleiteten Postulat einer inklusiven Schule.....	29
3.2. Die Bedeutung der Umweltfaktoren für das schulische Lernen	30
3.3. Methodische Hinweise.....	34
3.4. Die ICF-CY als Interaktionsmodell und Hilfsmittel für die Diagnostik (Beantwortung der Fragestellung 2)	35
4. Beobachten als diagnostische Königsdisziplin (Artikel 3)	37
4.1. Die professionelle Wahrnehmung von Interaktionen im Schulalltag	38

4.2. Beobachten als übergeordnetes diagnostisches Prinzip	39
4.3. Methodische Hinweise	41
4.4. Beobachten lernen (Beantwortung der Fragestellung 3)	43
5. Diagnostische Praxisbeispiele für Lehrkräfte und für Eltern	44
5.1. Niks diagnostische Reise – Ein Praxisbeispiel für Lehrer:innen (Artikel 4)	45
5.2. Eltern diagnostische Prozesse näherbringen (Artikel 5)	46
6. Diskussion der zentralen Ergebnisse	47
6.1. Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde und Ausblick	49
6.2. Stärken und Limitationen, methodische Überlegungen	53
6.3. Implikationen für die Hochschullehre angehender Heil- und Sonderpädagog:innen ..	55
6.4. Fazit	57
Literatur	59
Anhang	66
Anhänge 1a und 1b: Artikel 1 und Literaturverzeichnis zu Artikel 1	66
Anhang 2: Artikel 2	67
Anhang 3: Artikel 3	68
Anhang 4: Artikel 4	69
Anhang 5: Artikel 5	70

Abstract

Den Ausgangspunkt für sonderpädagogische Diagnostik und Förderung bilden Lernbarrieren. Auf der einen Seite stehen Kinder und Jugendliche, deren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt sind und auf der anderen Seite stehen starre schulische Anforderungen und Lehrpersonen, deren Handlungsrepertoire unzureichend ist, um den Lernvoraussetzungen dieser Kinder und Jugendlichen angemessen zu begegnen. Die Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und den schulischen Anforderungen kann ungenügend oder gar nicht hergestellt werden. Lernbarrieren und Lernbehinderung werden als Passungsproblematik beschrieben, die durch das Zusammenwirken vieler unterschiedlicher Faktoren entstehen. Der schulische Alltag ist geprägt von zahlreichen Wirkfaktoren, die das Lernen von Kindern begünstigen oder behindern können. Das System Schule begegnet der Komplexität mit einem klar definierten Rahmen und Regelwerk bestehend aus Jahrgangsklassen, Curricula, Stundentafeln, Lehrplänen und Didaktik. Der Rahmen ermöglicht seit Generationen die Bildung und Förderung einer Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler weltweit. Wird die gleiche Folie über Kinder und Jugendliche gelegt, deren Lernen ins Stocken geraten ist, bleibt der Erfolg häufig aus. Der Schulunterricht legt auch bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten den Fokus auf Förderung. Daraus resultieren wiederum typische Schulsituationen, in denen diese Kinder intensiver und in besonderen Settings wie zum Beispiel an gesonderten Tischen oder Räumen gefördert werden. In dieser Logik beschränken sich diagnostische Bemühungen mehrheitlich darauf, die Ursachen für Lernschwierigkeiten einseitig beim Individuum zu suchen, ohne das Lernumfeld zu berücksichtigen. Die Förderung beruht nicht auf diagnostischen Erkenntnissen der Lernsituation in ihrer Gesamtheit.

Wenn die Förderung nicht alle Faktoren als Ursache von Passungsschwierigkeiten ins Auge fasst, werden mögliche Barrieren in der Schule, im Unterricht, bei der Lehrperson, in der Interaktion mit Peers und im Klassenverband ausgeblendet.

Die sonderpädagogische Diagnostik und Förderung setzt mit dem Inklusionsanspruch an der Schnittstelle zur Regelpädagogik an, um Lernausgangslagen breit auszuloten. Umweltfaktoren, die das Lernen erschweren oder begünstigen stehen im Zentrum. Insbesondere die Interaktion im Unterricht wird diagnostisch beleuchtet. Beruht die Diagnostik auf der Analyse von Interaktionen, die sich auf das Lernen auswirken, gelingt es ihr sowohl individuelle Faktoren als auch Umweltfaktoren zu analysieren und Fördermaßnahmen sowohl für das Individuum als auch für den Schulunterricht abzuleiten. Die Bio-psycho-soziale Ausgangslage eines Kindes oder von Jugendlichen bildet die Basis für die Diagnostik und die Förderung. Die Professionalisierung von Sonderpädagog:innen und Lehrkräften hinsichtlich sonderpädagogischer Diagnostikkompetenzen im Kontext inklusiver Bildung steht im Mittelpunkt.

Die Dissertation ist als publikationsbasierte Arbeit angelegt. Sie beruht auf drei peer reviewten Artikeln, in denen unterschiedliche Teilaspekte der sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung in der Regelschule untersucht und diskutiert werden.

Im ersten Artikel (Tönnissen et al., 2024) wird der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und

Sonderpädagogik mit der Bio-psycho-sozialen Ausgangslage beschrieben und mit einem Praxisbeispiel untermauert. Im zweiten Artikel (Tönnissen & Hövel, 2022) wird die Analyse mit der ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth) als Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens beschrieben. Im dritten Artikel (Tönnissen et al., 2023) wird die Studie beschrieben, welche die Beobachtung als zentrale pädagogische und sonderpädagogische diagnostische Methode in der Lehre untersucht.

Zwei weitere, nicht peer reviewte Publikation (Tönnissen & Link, 2023; Hagmann-von Arx & Tönnissen, 2023), stellen die in der Dissertation vorgestellten Erkenntnisse dem Berufsfeld und Eltern zur Verfügung und schlagen den Bogen in das Praxisfeld Schule und zu den Eltern.

Alle Artikel befassen sich mit sonderpädagogischer Diagnostik und Förderung, die Lernbarrieren als Passungsschwierigkeit zwischen schulischen Anforderungen und individuellen Voraussetzungen identifiziert und analysiert. Sie zeigen auf, dass die sonderpädagogische Diagnostik die ganze Lernsituation des Kindes und die damit verbundenen Interaktionen ins Auge fassen muss, um Lernbarrieren und die Förderung in all ihren Facetten zu erkennen. Mit einer aufeinander abgestimmten Diagnostik und Förderung, welche die Bio-psycho-soziale Ausgangslage berücksichtigt, können Lernbarrieren identifiziert und erfolgreich adressiert werden. In den Artikeln werden die dazu entwickelten Hilfsmittel, Modelle und Spezifika mit einem Diagnostik-Förder-Kreislauf, mit dem auf der ICF-CY beruhenden Interaktionsmodell und spezifischen Wissensinhalten zur Beobachtung präsentiert. Sie zielen allesamt auf die Ausdifferenzierung des diagnostischen Prozesses im Hinblick auf die Professionalisierung von angehenden Heil- und Sonderpädagog:innen.

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater, Prof. Dr. Schabmann, sowie Prof. Dr. Walter-Klose für die Übernahme des Zweitgutachtens und Dr. Barbara Schmidt für die Begleitung, das Vertrauen in meine Arbeit und die wertschätzende Unterstützung während des Promotionsprozesses.

Für die anregende und kollegiale Zusammenarbeit in Forschung und Lehre danke ich Priska, Pierre und Claudia. Ihre Offenheit, ihr Engagement und die gemeinsamen Diskussionen haben mich fachlich wie persönlich inspiriert. Sie haben wesentlich zu meiner Motivation beigetragen, meine wissenschaftliche Tätigkeit weiterzuentwickeln und eigene Publikationen zu realisieren.

Mein tief empfundener Dank gilt Gregor, der mich während dieser intensiven Zeit stets ermutigt und mir den notwendigen Rückhalt gegeben hat, um dieses Vorhaben erfolgreich zu vollenden.

Liste der Publikationen

Artikel peer reviewed

- 1 Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O. & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik. Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 7/2024, S. 303-311. [Open-Access-Repositoryum](#)
- 2 Tönnissen, L. & Hövel, D. C. (2022). Die Analyse mit der ICF-CY – Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens? In S. Gingelmaier, B. Herz, L. Dietrich, P.-C. Link, F. Piegsda & J. Langer (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. 4/2022, S. 132–142. DOI: 10.35468/5950-11. [ESE 4 – Open Access](#)
- 3 Tönnissen, L., Ricken, G., Wenck, S. & Hövel, D. (2023). Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten. In S. Gingelmaier, B. Herz, L. Dietrich, P.-C. Link, F. Piegsda & J. Langer (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. 5/2023, S. 184–196. DOI: 10.35468/6021-13. [ESE 5 Open Access](#)

Artikel populärwissenschaftlich und nicht peer reviewed

- 4 Hagmann-von Arx, P. & Tönnissen, L. (2023). Niks diagnostische Reise. Auf der Suche nach Unterstützung für ein Kind in schulischen Notsituationen. *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*. 8-9/2023, S. 21–27. [Open Access Repositoryum](#)
- 5 Tönnissen, L. & Link, P.-C. (2023). Keine Panik vor dem Standortgespräch. *Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi*. 3/2023, S. 64–67
<https://www.fritzundfraenzi.ch/schule/keine-panik-vor-dem-standortgesprach/>

1. Einleitung

Die sonderpädagogische Diagnostik findet in einem komplexen schulischen Kontext statt, der historisch gewachsen sowie von spezifischen Orientierungen und politischen Forderungen geprägt ist (Bühler, 2018). Meyer und Jansen (2016) zeichnen in ihrem Lehrbuch unter dem Titel *Von der Disziplinierung zur Kontrolle* in einem historischen Überblick die groben Entwicklungslinien der Diagnostik im Umfeld der Schulen und des Unterrichts nach. Sie siedeln die sonderpädagogische Förderdiagnostik als spezifisches Konzept ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an. Mit der sonderpädagogischen Förderdiagnostik eröffnet sich ein breites sonderpädagogisches Handlungs- und Spannungsfeld. Fachpersonen der Heil- und Sonderpädagogik werden an der Schnittstelle zur Regelpädagogik im Kontext inklusiver Bildung wie sie die UN-BRK (2008) vorsieht vor besondere Herausforderungen gestellt. Die Begriffe *Heilpädagogik* und *Sonderpädagogik* werden in der Schweiz synonym verwendet und unter dem Begriff *Heil- und Sonderpädagogik* zusammengefasst (Kronenberg, 2016). Der Begriff *Heil- und Sonderpädagogik* umfasst sowohl die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung als auch die Förderung der Integration von Menschen mit besonderem Bildungsbedarf. Im engeren Verständnis umfasst sie zudem die Unterstützung und Begleitung von Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen, um deren Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu sichern und ihre individuellen Entwicklungs- und Bildungschancen zu erweitern (ebd.). Die Kritik und Unzufriedenheit mit dem Begriff *Heilpädagogik* wegen ihrem medizinischen Verständnis führte in Deutschland dazu, dass der Begriff *Sonderpädagogik* eine pädagogische Ausrichtung im Sinne einer Sonderschulpädagogik erfuhr, während der Begriff *Heilpädagogik* eher medizinisch und therapeutisch konnotiert wird (Faust, 2007). In der Schweiz hingegen konnte sich der Begriff *Heilpädagogik* trotz der gleichen Kritik im Schulbereich halten (Kronberg, 2016).

Im Zentrum professionellen Handelns der Heil- und Sonderpädagogik steht die Diagnostik der ganzen Lernausgangslage, um darauf aufbauend eine passende Förderung zu planen und durchzuführen. In der vorliegenden Dissertation sollen drei spezifische Problemstellungen aufgegriffen werden, welche zu Spannungen und Konflikten zwischen sonderpädagogischer Diagnostik und der Förderung in der Regelschule beitragen. Die sonderpädagogische Diagnostik in der Regelschule und die Analyse von Lernbarrieren im schulischen Alltag stehen im Mittelpunkt der Betrachtungen. Unter Lernbarrieren werden in der Dissertation alle Formen von Behinderungen und Barrieren verstanden, die das Lernen erschweren oder verunmöglichen. Stein und Müller (2016) verweisen darauf, dass in der Sonderpädagogik verschiedene Formen von Beeinträchtigung und Förderbedarfe zusammenwirken. Wenn die Analyse der Lernschwierigkeiten zu stark aus der Perspektive der Spezialisierung heraus erfolgt, besteht die Gefahr, die Lern- und Lebenszusammenhänge aus den Augen zu verlieren (ebd.). Deshalb bezieht sich der Begriff Lernbarriere auf alle sonderpädagogische Förderschwerpunkte. Sie werden unter Berücksichtigung historischer Entwicklungslinien beleuchtet und theoretisch eingeordnet. Insbesondere interessiert der Aspekt, wie Diagnostik und Förderung zusammengedacht werden können, um Lernbarrieren, welche durch die Interaktionen in typische Schulsituationen im Unterricht entstehen zu identifizieren, und um die Gesamtsituation, in dem das Lernen stattfindet in der Förderung mit breit abgestützten Maßnahmen zu

adressieren. Hierzu wird in der Dissertation der *Diagnostik-Förder-Kreislauf* (Tönnissen et al., 2024) vorgestellt, der dieses Vorgehen spezifiziert und mit einem ausführlichen Fallbeispiel die Umsetzung im schulischen Setting aufzeigt. Im Weiteren wird aufgezeigt, wie das bio-psychosoziale Modell (WHO, 2020) zur Erweiterung der diagnostischen Perspektive beitragen kann, um ins Stocken geratene Lernprozesse zu analysieren. Mit Hilfe des bio-psycho sozialen Modells werden Interaktionen verschiedener Akteure im Schulunterricht sichtbar gemacht. Die Vorgehensweise gewährleistet einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des Lernens. Schließlich geht es um die Hochschullehre und um die Vermittlung von diagnostischen Kompetenzen, welche komplexe Lernsituationen wahrzunehmen vermögen. Hierzu wird in der Dissertation eine Studie vorgestellt, welche die Unterrichtsbeobachtung als zentrale diagnostische Kompetenz zur Erkennung von Lernbarrieren untersucht. In einem experimentellen Design werden Studierende zweier Gruppen verglichen, denen methodisches Beobachtungswissen vermittelt wird. Die Treatmentgruppe vertieft das Wissen zur Beobachtung von Klassenführungs- und Lernunterstützungsprozessen und erzielt damit deutlich mehr Beobachtungen zu Interaktionen im Unterricht.

Die Dissertation ist als publikationsbasierte Arbeit abgefasst. Sie beruht auf drei Artikeln, in denen die dargestellten Aspekte untersucht und diskutiert werden (vgl. Anhang 1-3). Die Artikel sind in der peer-reviewten Fachzeitschrift erschienen. Zwei weitere Artikel, die in populärwissenschaftlichen Zeitschriften publiziert wurden, wenden sich mit Teilaspekten der Thematiken an das Praxisfeld Schule und in einem Elternmagazin an betroffene Eltern (vgl. Anhang 4-5).

Im Folgenden werden in einem Problemaufriss drei Problem- und Themenfelder aufgespannt und münden jeweils in Fragestellungen.

1.1. Problemaufriss

- (1) Die erste Problemstellung wird in der unterschiedlichen Entwicklung und Etablierung der Regelpädagogik und der sonderpädagogischen Diagnostik ausgemacht. Auf der einen Seite formte sich über Jahre hinweg eine Regelpädagogik heraus, die sich in ihren typischen Schulstrukturen und Systemlogiken in Form von typischen schulische Alltagssituationen manifestiert (Amrhein, 2016). Auf der anderen Seite bildete sich eine sonderpädagogische Diagnostik aus, die das Lernen unter erschwerten Bedingungen in all seinen Facetten zu fassen versucht, um Lernbarrieren zu identifizieren (Bundschuh & Winkler, 2019). Fend (2009) beschreibt wie erwünschte Lernprozesse in Schulsystemen über gesetzliche Normierung und über die Entwicklung von Programmen und Materialien hergestellt werden. Dies erfolgt über die Lehrpersonen mit einem über viele Jahre gewachsene Teaching-Know-how. Hasselhorn und Schneider (2016) führen aus, wie aus der psychologischen Pädagogik gewonnene Erkenntnisse bezüglich des Erwerbs von

schulischen Kompetenzen, wichtige didaktische Werkzeuge für Lehrpersonen entstehen. Ausgebildete Lehrpersonen kennen die Bedeutung der Vorläuferkenntnisse und Fertigkeiten in Sprache und Mathematik. Entsprechend arrangieren und didaktisieren sie ihren Unterricht, indem das Vorwissen der Lernenden zunächst aktiviert wird, bevor neue Lerninhalte vermittelt werden. Die gezielte Förderung von schulrelevanten Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen steht im Mittelpunkt von didaktischen Überlegungen (Gold, 2018). Wenn Lehrpersonen mit Kindern und Jugendlichen konfrontiert sind, deren Lernvoraussetzungen anders sind, die besondere Anforderungen an Lernsettings stellen, ungewohnte Interaktionen erfordern und eine Ungewissheit des Bildungserfolgs besteht, erleben sich Lehrpersonen verunsichert und unwirksam (Hollenweger, 2021). Lauth, Grünke und Brunstein (2014) beschreiben wie Kinder und Jugendliche mit Lernstörungen von Lehrpersonen als *begriffsstutzig* eingestuft werden. Die Konsequenz aus einer so gearteten Alltagsdiagnose ist, dass die Schüler:innen wiederholt belehrt werden. Die Bemühungen der Regelpädagogik werden intensiviert. Eine gezielte sonderpädagogische Diagnostik wird erst initiiert, wenn das Lernen scheitert (Leser & Jornitz, 2019). Stein und Müller (2016) beschreiben wie die Ziele heil- und sonderpädagogischer Bemühungen jahrzehntelang aus *Pflege* und *Behütung* bestanden, die neben der Regelpädagogik gesondert stattfanden. Sondereinrichtungen und insbesondere Sonderschulsysteme waren die selbstverständliche Konsequenz. Seit den 1960er Jahren stehen jedoch sowohl die Sonderbeschulung als auch eine *spezielle* Pädagogik unter Verdacht, das *Besondere* zu fokussieren (Hinz, 2013; Hinz & Boban, 2020). Neue Ziele wie Integration, Normalisierung, Selbstbestimmung oder Teilhabe (UN-BRK, 2008), die in direktem Zusammenhang mit der Regelpädagogik stehen, nehmen seither in der Heil- und Sonderpädagogik an Bedeutung zu (Amrhein, 2016; Bundschuh & Winkler, 2019; Gold, 2018; Prengel, 2015; Ricken, 2017). Trotzdem ist die Diagnostik keineswegs überwunden. Sondermaßnahmen müssen nach wie vor diagnostisch erhoben werden, um Ressourcen für spezifische Fördermaßnahmen initiieren zu können (Leser & Jornitz, 2019). Die Autoren beschreiben die sonderpädagogische Diagnostik als konstitutives Element für das sonderpädagogische Handeln (ebd.).

Sobald jedoch Schüler:innen eine medizinische oder psychologische Diagnose haben, scheinen die etablierten gut funktionierenden Lernstrukturen der Regelpädagogik nicht mehr zu greifen (Hollenweger, 2021). „Hinter Diagnosen verschwindet fast alles, was eine Lehrperson über Kinder mit Behinderungen wissen muss“ (Hollenweger, 2021, S. 34). Dabei stellt Hollenweger, 2021 nicht in Frage, dass diagnostiziert wird, sondern beschreibt, wie Diagnosen den Blick der Lehrperson auf die Schüler:innen verstellen. Gold (2018) spricht von einem Spannungsbogen. Auf der einen Seite des Spannungsbogens befinden

sich die beiden Elemente *Wie Kinder lernen und Inklusion* und auf der anderen Seite liegt die *Ursachenforschung, Diagnostik und Förderung* für Lernschwierigkeiten. Er plädiert für eine unterrichtliche Adaptivität an die individuellen Lernvoraussetzungen. Lehrpersonen sollen sowohl Ursachen von Lernschwierigkeiten ermitteln können als auch Handlungsmöglichkeiten daraus ableiten, um Lernbarrieren angemessen zu begegnen (ebd.).

Die vorliegende Dissertation geht der Frage nach, welches Hilfsmittel in der schulischen Praxis dazu beiträgt, die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung der Regelpädagogik zusammenzuführen. Es wird beleuchtet wie die verankerten und gewachsenen Strukturen der Regelpädagogik mit der sonderpädagogischen Diagnostik ausgebaut werden und sich in der Schule etablieren können.

- (2) Eine zweite Problemstellung wird in der politischen Forderung einer inklusionsorientierten Diagnostik verortet, die Barrieren und Behinderung nicht mehr nur beim Individuum sucht, sondern auch Umweltfaktoren wie Schule und Familie auf ihre behindernde oder fördernde Wirkung hin untersucht (Hollenweger, 2021; UN-BRK, 2008). Schäfer und Rittmeyer (2021) beschreiben, dass mit den veränderten Rahmenbedingungen für den Unterricht, in dem Schüler:innen mit und ohne Lernbarrieren unterrichtet würden, eine veränderte Diagnostik notwendig ist, die dem Anspruch einer inklusiven Schulentwicklung entsprechen muss und mit gesellschaftlichen Veränderungen wie politischen Forderungen nach Inklusion verbunden sind (Walter-Klose, 2015). Die Lernausgangslagen sollen differenzierter erfasst, Förderbedarfe genauer wahrgenommen und Fördermöglichkeiten kooperativ und interdisziplinär ausgelotet werden, um wirksame Lernarrangements zu planen und durchzuführen (Schäfer & Rittmeyer, 2021). Piegsda, Bianchy, Link, Steinert und Jurkowski (2022) sprechen von einer Zusammenführung verschiedener Informationen zur Beantwortung einer pädagogisch und diagnostisch relevanten Fragestellung. Demgegenüber steht das Lehrpersonenhandeln im Schulalltag. Pitsch (2021) eröffnet das Problemfeld der schulischen Diagnostik mit den treffenden Worten: *Man kann nicht nicht diagnostizieren* (Pitsch, 2021, S. 44). Eine Lehrperson betrachtet ihre Schüler:innen und wertet das Gesehene diagnostisch aus. Sie stellt Hypothesen und Alltagsdiagnosen auf. Es handelt sich um kontingente Entscheidungen, die getroffen werden, um rasch zu eruieren, weshalb sich Schüler:innen nicht konzentrieren können, sich nicht an Regeln halten oder korrigiert werden müssen. Alles zielt darauf ab, die Aufmerksamkeit, Disziplin und das Unterrichtsgeschehen herzustellen und aufrecht zu erhalten. Das formelle Diagnostizieren findet in Form von Prüfungen statt, um Fähigkeiten und Leistungen zu messen (Gold, 2018). Bundschuh und Winkler (2019) unterscheiden zwischen diesem kurzen Blick auf die

Schüler:innen, um den Regelunterricht und das Lernarrangement zu justieren und der systematischen diagnostischen Vorgehensweise, die Lernbarrieren aufdecken soll. Während die erstere den diagnostischen Blick verengt, um alles für die jeweilige Lernsituation Irrelevante auszublenden, muss bei der zweiten Vorgehensweise der Blick geöffnet werden. Tönnissen und Hövel (2022) beschreiben, wie ins Stocken geratene Lernprozesse eine systematische sonderpädagogische Diagnostik erfordern, die mit einer diagnostischen Frage eingeleitet werden müssen, um breit abgestützt mit unterschiedlichen diagnostischen Methoden und Verfahren das Lernen mitsamt der Lernumgebung zu analysieren. Es stellt sich die Frage nach diagnostischen Hilfsmitteln, die im Regelunterricht eingesetzt werden können, um dem Lernen unter erschwerten Bedingungen gerecht zu werden. In der Dissertation wird der Frage nachgegangen, ob die ICF-CY als Interaktionsmodell dazu beitragen kann, Lehrkräfte und Sonderpädagog:innen dabei zu unterstützen, eine multifaktorielle Genese von Lernschwierigkeiten vorzunehmen.

- (3) Die dritte Problemstellung wird bei der Diagnosekompetenz von Sonderpädagog:innen und Lehrpersonen verortet. Ricken (2017) sieht mit der Entwicklung der inklusiven Schule die Notwendigkeit verbunden, sonderpädagogische Aufgaben weiterzuentwickeln. Dazu müssen Lehrkräfte und Sonderpädagog:innen inklusionsrelevante Kompetenzen ausbilden. Im Mittelpunkt steht die Kompetenz, barrierefreie Lernsituationen zu ermöglichen. Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2022) gehen in ihrer Untersuchung von Fähigkeiten des Wahrnehmens, Interpretierens und Entscheidens aus, welche in der Kombination wirksam werden und zu geplanten und intendierten Handlungen im pädagogischen Feld führen. Um barrierefreie Lernorte zu schaffen, reicht es nicht, Lernarrangements für eine Mehrheit der Schüler:innen zu schaffen. Die individuelle Entwicklung einzelner Kinder gelingt nur mit der gleichzeitigen Individualisierung der Lernarrangements. Es gilt die Lernbedingungen den Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen anzupassen. Diagnostische Kompetenzen gewinnen vor diesem Hintergrund nicht nur im sonderpädagogischen, sondern in allen pädagogischen Kontexten an Bedeutung (Vock & Gronostaj, 2017). Diagnostisch kompetent zu sein bedeutet zu wissen, dass der *diagnostische Gegenstand* sowohl das Kind oder die Jugendlichen sind als auch der Lernkontext und die Unterrichtssituation, in denen alle Akteur:innen interagieren (Ricken, 2017; Tönnissen, Ricken, Wenck und Hövel, 2023; Wenck, Böhm-Fischer & Ricken, 2024). Holodynski, Meschede, Junker und Zucker (2022) beschreiben die Fähigkeit, Unterrichtssituationen so wahrzunehmen, dass relevante Prozesse erkannt und theoretisch untermauert interpretiert werden, um das pädagogische Handeln darauf abzustellen, als zentrale Kompetenzen von Lehrpersonen. Die Beobachtungskompetenz bildet die Grundlage für eine professionelle Unterrichtswahrnehmung und gilt als Indikator für

flexibles Lehrpersonenwissen (Bundschuh & Winkler, 2019; Holodynski et al., 2022; Ricken, 2017). Beobachtungskompetenzen sollen dazu beitragen, Passungsproblematiken zwischen den schulischen Anforderungen und den individuellen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu analysieren und Lernbarrieren aufzudecken (Hollenweger, 2021). Für den Erwerb diagnostischer Kompetenzen in der pädagogischen Ausbildung rückt die Beobachtung als *Königsdisziplin* der sonderpädagogischen Diagnostik in den Mittelpunkt (Tönnissen, Link, Hengartner & Hagmann-von Arx, 2024). In der vorliegenden Dissertation wird vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen, welche spezifischen Elemente ein Lehrangebot in der Ausbildung von Sonderpädagog:innen enthalten muss, um eine hohe Beobachtungspräzision zu erreichen. Die Professionalisierungsbestrebungen zielen auf die Fähigkeit ab, Passungsproblematiken zwischen den schulischen Anforderungen und den individuellen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu analysieren und Lernbarrieren aufzudecken.

1.2. Forschungsfragen

Mit den aufgeführten Problemfeldern wird der Kontext, in dem sonderpädagogische Diagnostik stattfindet, beleuchtet. Dieser Kontext bildet die Folie für die herausgearbeiteten Forschungsfragen, die zusammengefasst werden.

1. Welches Hilfsmittel trägt in der schulischen Praxis dazu bei, die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung in der Regelpädagogik zusammenzuführen?
2. Kann die ICF-CY als Interaktionsmodell dazu beitragen, Lehrpersonen und Sonderpädagog:innen dabei zu unterstützen, eine multifaktorielle Genese von Lernschwierigkeiten vorzunehmen?
3. Welche spezifischen Elemente im Lehrangebot tragen dazu bei, die Beobachtungspräzision zu erreichen, um Passungsproblematiken zwischen den schulischen Anforderungen und den individuellen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu analysieren und Lernbarrieren aufzudecken?

Die erste Fragestellung zielt darauf ab, die sonderpädagogische Diagnostik und die Förderlogik der Regelpädagogik analytisch zu untersuchen, um sie konzeptionell aufeinander zu beziehen. Im Fokus steht die systematische Theoriebildung, welche die sonderpädagogische Diagnostik und die schulische Förderung mitsamt den daraus resultierenden Praxisimplikationen zusammendenkt. Die zweite Fragestellung zielt auf die Weiterentwicklung bestehender Konzepte bezüglich einer inklusionsorientierten Diagnostik ab, welche die Interaktion der Kinder und Jugendlichen mit ihrem schulischen Umfeld fokussiert. Und schließlich sollen mit der dritten Fragestellung Hypothesen generiert werden, welche die beschriebene Passungsproblematik zwischen schulischen Anforderungen und den individuellen Lernvoraussetzungen näher beleuchten und empirisch untersucht. Für die Beantwortung der Fragen werden verschiedene

methodische Zugänge bemüht.

Um die genannten Themen zu bearbeiten, umfasst die Methodologie systematisch theoriebildende, konzeptionelle und empirische Ansätze.

1.3. Methoden - Triangulation

Die wissenschaftliche methodische Verortung der vorliegenden Dissertation erfolgt zwischen geisteswissenschaftlicher und empirischer Pädagogik. Langnickel (2021) beschreibt, dass die Erziehungswissenschaften und insbesondere die Heil- und Sonderpädagogik als deskriptive, empirische und hermeneutische Wissenschaften mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen ihre jeweiligen Forschungsgegenstände beforschen. Er führt aus, dass innerhalb der Sonderpädagogik verschiedene Referenzdisziplinen wie Soziologie, Psychologie, Soziale Arbeit und Philosophie mit quantitativen, qualitativen und theoriebildenden Methoden etabliert sind. Konrad und Sailer (2024) streichen heraus, dass es weder genuin erziehungswissenschaftliche noch genuin soziologische oder psychologische Forschungsmethoden gibt. Es gibt vielmehr sozialwissenschaftliche oder überhaupt nur wissenschaftliche Methoden. Dennoch spielt die Perspektive eine bedeutsame Rolle. Im Fachbereich Soziologie wird soziale Wirklichkeit anders wahrgenommen als in den Erziehungswissenschaften (Koller, 2021). Die Erziehungswissenschaften bedienen sich einer Vielfalt unterschiedlicher Forschungsmethoden, um menschliches Handeln mittels Hermeneutik zu verstehen und durch empirische Methoden zu erklären (Stein & Müller, 2016).

In der vorliegenden Dissertation geht es darum, einerseits durch empirisch-pädagogische Forschung objektivierbare Beobachtungsdaten zu generieren, um Hypothesen zu prüfen, und andererseits sollen unter Anwendung theoriebildender Forschung Hypothesen generiert werden. Klafki (1998) begründet die Wichtigkeit beider Zugänge damit, dass empirische Forschung in der Pädagogik von der Fragestellung bis zur Auswertung von hermeneutischen Problemen durchzogen ist. Geschichtliche Voraussetzungen, Bedeutungssetzungen und Sinnfragen können nur mit Hilfe hermeneutischer Methoden aufgeklärt werden. Als drittes Element steht in den Erziehungswissenschaften als pragmatische Wissenschaft, welche Erkenntnisgewinn und Praxisnutzen zu verbinden sucht, die Anwendungsforschung (Konrad & Sailer, 2024). Die Fallarbeit nimmt in der Schul- und Unterrichtsforschung als Anwendungsforschung eine wichtige Funktion ein (Gruschka, 2013; Helsper, 2021; Hummrich, 2016; Pieper, 2014; Wernet, 2016). Falldarstellungen werden in den Blick genommen, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu evaluieren und auf ihre Praxisrelevanz hin zu prüfen. Der Fall vermittelt zwischen schulischer und unterrichtlicher Alltagspraxis und der methoden- und theoriegeleiteten Reflexion. Durch die Fallanalyse werden Erkenntnisse gewonnen, die wiederum neues Wissen und neue Theorien generieren (Schelle, 2021). Mit empirischen Ansätzen können Hypothesen geprüft werden. Stein (2015) führt dazu aus, dass aus der Perspektive der Empirischen Erziehungswissenschaft Wege für eine möglichst objektive, sachliche

Erkenntnis angestrebt werden. Deshalb wurden für die vorliegenden Untersuchungen methodisch drei sich ergänzende Ansätze gewählt.

- (1) Hermeneutik
- (2) Kasuistik
- (3) Empirische quantitative Methodik

Flick (2020) bezeichnet das Vorgehen als Triangulation. Damit ist die Einnahme verschiedener Perspektiven auf einen Untersuchungsgegenstand gemeint. Innerhalb der Sonderpädagogik führt der multiperspektivische Zugang zu einer Kombination von empirisch gewonnen objektivierbaren Daten und der Untersuchung geisteswissenschaftlicher Phänomene (Ratz, 2015). Die Triangulation nutzt die Vorteile von Ansätzen und versucht die Nachteile durch die Kombination mit anderen Methoden zu kompensieren. Lamnek (2010) sieht darin die Möglichkeit, zu breit abgestützten Erkenntnissen zu kommen. Ratz (2015) führt dazu aus, dass je unterschiedlicher und vielfältiger die Erkenntnismöglichkeiten sind, desto ganzheitlicher die Betrachtung des Gegenstandes ausfallen muss, um die Bedeutung von Beziehungen und vom Kontext erfassen zu können.

Quantitative und qualitative Methoden stehen nicht in einer Konkurrenz zueinander, sondern werden im Sinne einer Triangulation, miteinander verbunden. Auf diese Weise soll den unterschiedlichen Forschungsinteressen, welche im Problemaufriss beschrieben sind, Rechnung getragen werden. Ratz (2015) stellt die Triangulation als Methode heraus, die gezielt, durchdacht und planvoll im Dienst von Fragestellungen und Gegenstandsbereich zur Anwendung kommt. Klafki (1998) hat mit der Weiterentwicklung der Bildungstheorie wesentlich dazu beigetragen, die Forschungszugänge mit verschiedenen Methoden zu etablieren und damit den Diskurs voranzutreiben. Ihm gelang es lebensweltorientierte und empirische Zugänge mit empirischer Forschung zu verbinden, so dass Thiersch (1995) schließlich von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik als hermeneutisch-pragmatische Wissenschaft spricht. Er postuliert, dass mit wissenschaftlichen Methoden pädagogisches Handeln sowohl in ihrer historischen erklärenden Struktur als auch in ihrer systematischen empirischen Struktur beleuchtet werden muss (ebd.).

In der vorliegenden Dissertation wird der Inklusionsanspruch der Regelschule, welcher sich auf die sonderpädagogische Diagnostik und auf die Regelschule auswirkt, hermeneutisch ausgeleuchtet. Die geschichtlichen Voraussetzungen und Bedeutungs-Setzungen werden herausgearbeitet, und die Implikationen, die daraus im Umgang mit Lernbarrieren entstehen (Klafki, 1998). Mittels der Fallanalyse werden theoriegeleitete Reflexionen bezüglich diagnostischer Prozesse und Förderprozessen mit der schulische Alltagspraxis verknüpft und beleuchtet. Mit einem empirischen Verfahren erfolgt die Untersuchung zweier Seminarkonzepte in der Lehre bezüglich der diagnostischen Kompetenz des

Beobachtens.

In den folgenden Kapiteln werden die Untersuchungsergebnisse ausführlich besprochen und es folgen weitere Ausführungen zu den ausgewählten Methoden (vgl. Kap. 2-4). Die Präsentation der Inhalte und Ergebnisse der drei in die Dissertation eingebetteten peer reviewten und bereits veröffentlichten Artikel (vgl. Anhang 1-3) erfolgt jeweils mit Vorbemerkungen zum Kontext der Forschungstätigkeit und dem Ausweis der eigenen Anteile der Dissertantin an den abgefassten Artikeln. Jedes Thema wird einzeln aufgegriffen, theoretisch hergeleitet, diskutiert und jeweils auf eine Fragestellung hin zugespitzt. Zur Beantwortung der Fragestellung werden die Artikel präsentiert (vgl. Unterkap. 2.4., 3.4., 4.4. und Anhang 1-3). Die zwei populärwissenschaftlichen Artikel werden hergeleitet und im Hinblick auf die Bedeutung der Themen für das Praxisfeld Schule und für betroffene Eltern diskutiert (vgl. Kap. 5). Mit den Artikeln wird zum einen die Scientific Community angesprochen (Artikel 1-3) und zum anderen das Praxisfeld (Artikel 4) und darüber hinaus ein Laienpublikum wie Eltern von Schulkindern (Artikel 5). Schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst, diskutiert, methodische und inhaltliche Limitationen aufgeführt und ein Ausblick für weitere Forschung gegeben (vgl. Kap. 6).

2. Diagnostik und Förderung zusammen denken (Artikel 1)

Diagnostik und Förderung sind zwei zentrale Aspekte (heil- und sonder)pädagogischen Handelns. Werden Kinder und Jugendliche mit und ohne Lernbarrieren gemeinsam beschult, rücken Diagnostik und Förderung in den Mittelpunkt pädagogischer Bemühungen. Im Folgenden wird die Problematik aufgegriffen, dass in der schulischen Praxis die sonderpädagogische Diagnostik überwiegend von der schulischen Förderung in der Regelschule abgekoppelt stattfindet und die Förderung mehrheitlich aus der Intensivierung des Unterrichts in gesonderten Settings besteht (vgl. Problemaufriss, Unterkap. 1.1). Es stellt sich also die Frage wie Diagnostik und Förderung zusammen gedacht werden können, um dem genannten Problem entgegenzuwirken. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation stehen drei Leitgedanken im Mittelpunkt: (1) Die heil- und sonderpädagogische Diagnostik dient der Informationsgewinnung. Die Informationsgewinnung erfolgt in logisch aufeinander aufbauenden Phasen: Phase der Vorinformation mit Fragestellung, Anamnese und Hypothesenbildung und Einsatz formeller und informeller Verfahren (Bundschuh & Winkler, 2019; Gold, 2018; Niedermann, Schweizer & Steppacher, 2020; Hollenweger, 2015; Schäfer & Rittmeyer, 2021). Ebenso besteht die Förderung aus aufeinanderfolgenden Schritten, die ebenfalls in Phasen eingeteilt werden können: Formulierung der Bildungsziele, Ableitung von Maßnahmen, Förderplanung und Umsetzung der Maßnahmen (Bundschuh & Winkler, 2019; Popp, Melzer & Methner, 2023; Schäfer & Rittmeyer, 2021). (2) Sowohl die sonderpädagogische Diagnostik als auch die Förderung in der Regelschule können die Passungsproblematik zwischen den individuellen Voraussetzungen der Schüler:in und dem Lernumfeld nur dann aufdecken und adressieren, wenn sie sich nicht allein auf die Schüler:innen fokussieren, sondern auch das Umfeld und insbesondere den Schulunterricht mitberücksichtigen (Hollenweger, 2021; Tönnissen & Hövel, 2022; Walter-Klose, 2021). (3) Soll die

Förderung adressatengerecht und auf das Individuum abgestimmt sein, muss sie die aus der Diagnostik gewonnenen Ergebnisse förderdiagnostisch nutzen. Anders ausgedrückt müssen Diagnostik und Förderung stets zusammengedacht werden (Gold, 2018; Ricken, 2017).

Die formulierten Leitgedanken eröffnen ein Spannungsfeld zwischen der sonderpädagogischen Diagnostik und der Regelschulpädagogik. Es stellt sich die Frage, wie die sonderpädagogische Diagnostik mit dem Unterricht und der Förderung in der Regelpädagogik zusammengeführt werden können. In der Dissertation wird die Frage aufgegriffen, indem die verankerten und gewachsenen Strukturen der Regelpädagogik und diejenigen der sonderpädagogischen Diagnostik hermeneutisch ausgeleuchtet werden. Daraus werden Möglichkeiten und Hilfsmittel hergeleitet, welche dazu beitragen, die Strukturlogiken der Regelschule und der sonderpädagogischen Diagnostik miteinander zu verbinden. Mit dem Artikel 1 wird der Diagnostik-Förder-Kreislauf als Hilfsmittel vorgestellt, der die beiden Kreisläufe von Diagnostik und Förderung zu einer liegenden Acht miteinander verbindet und im Schnittpunkt eine bio-psycho-soziale Ausgangslage anlegt, die sowohl bei der Diagnostik als auch bei der Förderung das Individuum und die Umweltfaktoren miteinschließt.

Eigenleistung: Die Idee zu Artikel 1 und zu der liegenden Acht entstand aus dem Gedanken heraus, dass Phasenmodelle wie beispielsweise dasjenige von Bundschuh- und Winkler (2019) die Phasen der Diagnostik und diejenige der Förderung beschreiben, aber nicht miteinander verbinden. So entstand der Gedanke, sowohl Studierenden der Heil- und Sonderpädagogik als auch Lehrkräften und Sonderpädagog:innen in der Praxis einen Kreislauf, in welchem sowohl die Phasen der Diagnostik als auch diejenigen der Förderung enthalten sind, als übersichtliches und ganzheitliches Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen. Der Grundgedanke basierte auf der Annahme, dass in der sonderpädagogischen Diagnostik oft endlos Befunde erhoben und gesammelt werden, ohne sie je auf die Förderung hin zuzuspitzen. Ebenso sollte dem Überspringen der Diagnostik entgegenwirkt werden, weil dies dazu führt, dass alles Mögliche in der Förderung ausprobiert wird, meist einseitig an den Schüler:innen, ohne das Lernumfeld zu berücksichtigen und ohne zu wissen, was überhaupt wirkt. Ein zweiter Leitgedanke war, dass die Erkenntnisse aus dem Artikel 2 einfließen sollten. Der Diagnostik-Förder-Kreislauf sollte von Anfang an die Analyse der Umweltfaktoren ebenso wie das Ausloten individueller Faktoren auf ihre fördernde oder behindernde Wirkung begünstigen. Damit sollte den angehenden und bereits ausgebildeten Sonderpädagog:innen und Lehrkräften die Perspektive auf den eigenen Unterricht und das Lernumfeld ermöglicht werden. Dies legte den Grundstein dafür, dass die beiden Kreisläufe (Diagnostik und Förderung) in einer liegenden Acht zusammengefügt werden. Der Schnittpunkt ist der ins Stocken geratene Lernprozess, der die Diagnostik einleitet und wenn er geklärt ist, in die Förderung mündet. Der Schnittpunkt als bio-psycho-soziale Ausgangslage soll Interaktionsprozesse in den Vordergrund rücken. Damit kann das ganze Lernumfeld beleuchtet werden.

Die Entwicklung des Phasenmodells für Diagnostik und Förderung als liegende Acht und die theoretische Begründung dafür geht auf die Dissertantin zurück. Bei der graphischen Darstellung und Schärfung der

Bezeichnungen und Bestimmung der Phasen wurde sie von ihren Mitautor:innen unterstützt und das Fallbeispiel wurde von einem Mitautor aus der eigenen Praxis beigesteuert.

2.1. Die sonderpädagogische Diagnostik im Konflikt mit der Förderlogik der schulischen Regelpädagogik

Die Notwendigkeit eines Hilfsmittels, mit dem die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung der schulischen Regelpädagogik verbunden wird, soll der unterschiedlichen Entwicklung und Etablierung der Regelpädagogik und der sonderpädagogischen Diagnostik Rechnung tragen (Amrhein, 2016; Fend, 2008; Fritzsche, 2014; Opp et al., 2001; Reh et al., 2011; Schumann, 2014; Tyack & Cuban, 1998; Wenning, 2017). Um der Frage nachgehen zu können, welches Hilfsmittel in der schulischen Praxis dazu beiträgt, die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung der Regelpädagogik zusammenzuführen, werden sowohl die kontinuierlich gewachsenen Strukturen der Regelpädagogik als auch diejenigen der sonderpädagogischen Diagnostik einer historischen Betrachtung unterzogen (Tröhler, 2016). Die historische Perspektive mit dem Augenmerk auf kontinuierliche Entwicklungen, legt den Konflikt zwischen Förderdiagnostik und Regelpädagogik offen (ebd.). Damit wird die Möglichkeit für Lösungsansätze geschaffen, welche die Förderdiagnostik in der Pädagogik zu stärken versuchen.

2.2. Die kontinuierlichen Entwicklungslinien der Pädagogik und der Heil- und Sonderpädagogik

In der Hauptsache sah das Konzept der Förderdiagnostik vor, Defizite bei abweichendem Verhalten der Schüler:innen aufzudecken und zu beheben. Die Diagnostik wurde eingesetzt, um die Defizite zu erheben und für gezielte Fördermaßnahmen fruchtbar zu machen. Die Fördermaßnahmen zielten darauf ab, die Kinder und Jugendlichen wieder schulkompatibel zu machen und sie in die schulische Norm, den Regelunterricht einzufügen (Foucault, 2015; Skaalvik, 2004; Willmann, 2015; Xiao et al., 2022.). Diagnostik und die spezifische Förderung werden demzufolge nicht mit Regelunterricht, sondern vielmehr mit Unterrichtsstörungen und spezifischem Förderbedarf in Verbindung gebracht. Bühler (2018) beschreibt, wie in den 1930er Jahren in Basel sogenannte Beobachtungsklassen für Kinder, die durch ihr Verhalten nicht am Regelunterricht teilnehmen konnten, eingeführt wurden. Als zentrales Element der Beobachtungsklassen wurden die regelmäßigen diagnostischen Erhebungen durch einen Psychiater und die schriftlich festgehaltenen Verhaltensbeobachtungen der Lehrpersonen beschrieben (ebd.).

Die bildungshistorische Perspektive auf die Entwicklungen der inzwischen gut beforschten Differenzlinien von Regelschule und Sonderschule (Fritzsche, 2014; Opp et. al., 2001; Wenning, 2017) verdeutlicht, dass diese Trennung seit beinahe hundert Jahren Eingang in die Schule gefunden hat. Die lange Zeitspanne hat für die schulische Diagnostik eine besondere Relevanz. Tröhler (2016) streicht mit seiner Kontinuitätsthese die Bedeutung von langanhaltenden und kontinuierlichen Entwicklungen im Bereich Schule heraus. Sie sorgen dafür, dass sich Entwicklungen in allen Bereichen der Schule als fester und manchmal auch

unumstößlicher Bestandteil etablieren und Erneuerungen gegenüber resistent werden. Tyack und Cuban (1998) zwei amerikanische Bildungsforscher, die den Zeitraum von 1950 bis 1980 beforschen, fassen die Schulstrukturen, welche alle Reformbestrebungen überdauern, unter dem Begriff *grammar of schooling* zusammen. Bezüglich der Differenzlinie von Regelpädagogik und Sonderpädagogik bildet sich vor diesem Hintergrund auf der einen Seite der Regelunterricht, der alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen adressiert aus (ebd.). Reh et al. (2011) sprechen von einer *regelhaften Praxis* und *pädagogischen Praktiken*. Darunter verstehen sie typische pädagogische Strukturen, Situationen und Regeln, die immer wieder neu hergestellt werden. Es bilden sich Routinen aus, die sich als typische Praktiken tief in der Schule verankern. Es handelt sich um immer gleichbleibende Unterrichtsarrangements und typische Artefakten in spezifischen räumlichen und zeitlichen Gegebenheiten. Die ethnographische Studie von Reh et al. (2011) zeigt eindrücklich Praktiken des Vorzeigens. Das Vorzeigen wird als eines der wichtigsten didaktischen Methoden (Prange & Strobel-Eisele, 2014) beschrieben. Sorgfältig arrangiert wird den Kindern im Klassenverband eine Fertigkeit vorgezeigt und im Anschluss daran die Trainingsphase und das selbständige Bearbeiten weiterer Aufgaben aufgegeben (Reh et al., 2011). Auf der anderen Seite steht die Sonderbeschulung, die einigen wenigen Kindern und Jugendlichen, die dem auf diese Weise arrangierten Regelunterricht nicht folgen können, mit gesonderten Maßnahmen begegnet (Schumann, 2014). Die Studie von Reh et al. (2011) zeigt welche gesonderte Maßnahme das Kind erfährt, das dem Vorzeigen der Klassenlehrperson nicht folgen kann. Die Sonderpädagogin setzt sich im Anschluss an das Vorzeigen im Klassenverband zum Kind. Da findet die exakte Wiederholung der Praktiken des Zeigens im Zweiersetting statt (ebd.). Walter-Klose (2015) beschreibt wie diese Praktiken unter wechselnden Begriffen fortgeführt werden. Schüler:innen mit Behinderungen werden dann nicht mehr integriert, sondern inkludiert. Integrative Schulen werden zu inklusiven Schulen, ohne dass sich mit dem Namenswechsel die Praktiken in den Schulen ändern (ebd.). Ganz entgegen dieser Logik entwickelt sich die sonderpädagogische Diagnostik.

Die Diagnostik etabliert sich vor allem in der Sonderpädagogik als Instrument zur Erhebung von gesonderten Maßnahmen (Bundschuh & Winkler, 2019; Leser & Jornitz, 2019), während sie in der Regelpädagogik lediglich in der Lernstandserhebung eine Rolle spielt (Gold, 2018; Schäfer & Rittmeyer, 2021). Bezüglich des Lernens unter erschwerten Bedingungen kommt es dadurch zu einer Trennung von Diagnostik und Förderung (ebd.). Kobi (1983) weist bereits früh auf die Folgen für den Schulunterricht hin. Er beschreibt, wie die systematische Einheit von Diagnostik und Förderung mit der Zuweisung unterschiedlicher Rollen der Regel- und der Sonderpädagogik verloren gehen. Auf der einen Seite gibt es Fachpersonen, die Diagnostik betreiben und auf der anderen diejenigen, die unterrichten und fördern.

Unter Anwendung der Kontinuitätsthese und vor dem Hintergrund der Erkenntnisse über die Bedeutung kontinuierlicher Entwicklungen in der Schule, eröffnet sich eine neue Sicht auf die reformpädagogischen Bestrebungen (Amrhein, 2016; Fend, 2008). Erkenntnisse aus der Bildungsforschung, neue methodische Ansätze und politische Veränderungen stehen stets langjährigen Entwicklungen gegenüber und haben einen

schweren Stand (Tröhler, 2016). Amrhein (2016) spricht von Rekontextualisierungsprozessen und beschreibt, wie Reformen wie die schulische Inklusion, die mit dem Schulsystem in Berührung kommen, nicht die Schule verändern, sondern selbst durch die Schule verändert werden.

Betrachtet man die Bestrebungen, die Differenz zwischen Regel- und Sonderpädagogik aufzuweichen, um eine Schule für alle Kinder und Jugendliche zu ermöglichen, zeichnet sich ebenfalls eine kontinuierliche Entwicklung ab (Meyer & Jansen, 2016). Kobi (1983) schlägt bereits in den 1980er Jahren vor, dass Diagnostik und Förderung kreisförmig ineinander übergehen und eine systematische Einheit bilden sollen, um einen Unterricht, der sonderpädagogische Aspekte berücksichtigt, zu ermöglichen. Meyer und Jansen (2016) versuchen in ihrem Lehrbuch zur schulischen Diagnostik, die Diagnostik in die Regelschulpädagogik zurückzuholen. Sie soll darauf abzielen, Problemlagen aufzuspüren, die sich im Unterricht tatsächlich verändern lassen, um die Lernausgangslage und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Bundschuh und Winkler (2019) stellen in ihrem Lehrbuch ebenfalls die Verbindung zwischen der schulischen und der sonderpädagogischen Diagnostik her. Sie soll Problemlagen, Nöte und biographische Verletzungen, die sich auf das Lernen auswirken aufspüren, um ihnen mit pädagogisch-didaktischen und förderspezifischen Maßnahmen zu begegnen. Leser und Jornitz (2019) sprechen von einer schulischen Diagnostik, die über Wissen zu spezifischen Störungsbildern und Beeinträchtigungen sowie zur Förderung verfügt. Damit fächert sich ein weites diagnostisches Handlungsfeld auf, in welchem beleuchtet wird, wie Lernerfolge im Allgemeinen und insbesondere Lernerfolge unter erschwerten Bedingungen in der Schule angestoßen werden können. Hinzu kommen neue medizinische und psychologische Erkenntnisse und Entwicklungen, die eine neue Perspektive auf Kinder mit Lernbarrieren eröffnen.

Entwicklungen in der Medizin, welche die pathogenetische Perspektive um salutogenetische Aspekte erweitern (Antonovsky, 1997) nehmen Einfluss auf die Sicht bezüglich Behinderungen. Krankheit, Gesundheit und Behinderung werden nunmehr nicht mehr als Status erfasst, sondern als Prozess auf einem Kontinuum gesehen. Die Stärkung der personalen Ressourcen, die jemanden widerstandsfähiger, selbstbewusster und kompetenter werden lassen, stehen im Mittelpunkt salutogenetischer Konzepte (Hintermair, 2002; Walter-Klose, 2022). Dazu ist ein Verständnis der individuellen Lebensgeschichte wie auch der sozialen interaktiven Einbindungen und Interaktionen mit der Umwelt notwendig. In der sonderpädagogischen Diagnostik gewinnen Interaktionsmodelle, die Lernbarrieren nicht mehr nur am Kind oder den Jugendlichen festmachen, sondern Umweltfaktoren mitberücksichtigen, an Bedeutung (Hollenweger, 2021; Kobi, 1995; Walter-Klose, 2021). Beeinflusst von ökologischen Theorien rücken Umweltfaktoren ins Zentrum der Behindertenpädagogik (Heimlich, 2022; Walter-Klose, 2021). Der Blick auf die Umweltfaktoren, etabliert sich mit der Kind-Umfeld-Analyse (KUA) seit den 1980iger Jahren kontinuierlich über die Behindertenpädagogik hinaus an Schulen in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. KMK, 1994). In der Schweiz wird die Bedeutung der Umweltfaktoren mit der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health, WHO, 2001) gestärkt. Die ICF entsteht als Manual für

die Beschreibung von Gesundheit und Behinderung. Sie versteht sich als Ergänzung der ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) mit dem Fokus auf salutogenetischen Aspekten und eng verbunden mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK, 2008). Sie ist ein Diagnosemanual, das über Medizin hinaus der Pädagogik dient, indem eine internationale gemeinsame Sprache für Fachkräfte unterschiedlicher Gebiete die fächerübergreifende Kommunikation gewährleisten, um Ressourcen und Barrieren zu analysieren. Insbesondere die Version ICF-CY für Kinder und Jugendliche (WHO, 2020) ist eng mit den Kinderrechten gekoppelt und ermöglicht eine Diagnostik, welche sowohl die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen als auch deren Lebensbereiche berücksichtigt. Die ICF-CY hat in der Schweiz einerseits in der Regelpädagogik mit dem interkantonalen Lehrplan (Lehrplan 21, 2016) Einzug an Schulen gehalten, und finden sich andererseits in sonderpädagogischen Instrumenten wie dem Standardisierten Abklärungsverfahren (SAV) (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2014) oder dem Schulischen Standortgespräch (SSG) (Bildungsdirektion Kanton Zürich Bildungsplanung, 2010) wieder.

Die kontinuierliche Entwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik bildet sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in verschiedenen Kreismodellen und Beschreibungen ab (Bundschuh & Winkler, 2019; Heimlich, 2022; Hollenweger, 2021; Niedermann et al., 2020; Pitch, 2021; Schäfer & Rittmeyer, 2021). In den Lehrbüchern und Fachartikeln wird der Aufbau der diagnostischen Informationsgewinnung mit logisch aufeinander aufbauenden Phasen beschrieben. Ebenso werden die Phasen der Förderung systematisch in Kreismodellen dargestellt. Passungsproblematiken spielen eine bedeutsame Rolle. Die Wichtigkeit schulischer und familiärer Umweltfaktoren wird betont. Es wird darauf hingewiesen, dass die Förderung auf das Individuum abgestimmt sein muss und auf diagnostisch erhobenen Erhebungen beruhen soll (ebd.).

Für die Praxis stellt die Umsetzung jedoch nach wie vor eine Herausforderung dar. Modulevaluationen des Diagnostikmoduls an der HfH haben gezeigt, dass die ausgebildeten Lehrkräfte und angehende Sonderpädagog:innen trotz etablierter Diagnostik- und Fördermodellen der diagnostische Prozess übersprungen wird und direkt zur Förderung übergegangen wird. Die Evaluationen haben auch aufgezeigt, dass trotz der flächendeckenden Einführung der ICF-CY in der Schweiz das Kind im Mittelpunkt diagnostischer Bemühungen steht, ohne Aspekte der Teilhabe und Umweltfaktoren zu berücksichtigen (Tönnissen, et al., 2024). Dies und die aufgezeigten Problemstellungen bezüglich des Konfliktes zwischen der Förderdiagnostik und der Regelpädagogik sollen aufgegriffen werden, um die dargestellten Lösungsansätze, welche die Förderdiagnostik in der Pädagogik zu stärken versuchen, weiterzuentwickeln. Dabei sollen Heil- und Sonderpädagog:innen gleichermaßen wie Lehrkräfte dabei unterstützt werden, die Diagnostik und Förderung zusammenzudenken und wie sie es vermeiden, die Diagnostik zu überspringen. Hierzu soll die folgenden Forschungsfragen beantwortet werden:

Welches Hilfsmittel trägt in der schulischen Praxis dazu bei, die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung in der Regelpädagogik zusammenzuführen?

Zur Beantwortung der Fragestellung werden zunächst methodische Hinweise gegeben.

2.3. Methodische Hinweise

2.3.1. Die Hermeneutik als Methode des Verstehens

Die Hermeneutik stellt das Verstehen in den Mittelpunkt und gilt in den Geisteswissenschaften als Methode des Verstehens (Stein & Müller, 2016). Die Bedeutung des Verstehens in den Erziehungswissenschaften wird von Konrad und Sailer (2024) damit begründet, dass Erziehung als praktisches Handeln nie sinnfrei erfolgt. Ob geplant oder spontan verbinden Menschen ihr erzieherisches Handeln mit einer Absicht, da sie etwas bewirken wollen. Dies gilt für das pädagogische Handeln gleichermaßen wie für Gespräche über Erziehung, schriftliche Äußerungen und Artefakte zur pädagogischen Nutzung. Die erzieherische Intention selbst kann nicht beobachtet werden, weil sie in Spielen, Gesprächen und Instruktionen eingebunden ist. Die erzieherische Intention muss demnach zunächst als erzieherisches Handeln identifiziert und verstanden werden (ebd.).

In der Dissertation soll das sonderpädagogische Handeln im Umfeld der Regelpädagogik untersucht werden. Es werden verschiedene Ebenen von Handlungsfeldern beleuchtet. Hierbei spielt die Betrachtung der einzelnen Handlungsfelder eher eine untergeordnete Rolle. Die Interaktionen und die unterschiedlichen Logiken der Handlungsfelder spielen hingegen eine bedeutsame Rolle (Grummt, 2019). Die Untersuchung gilt den Schwierigkeiten und Spannungsfeldern, die entstehen, wenn sonderpädagogische Diagnostik und sonderpädagogisches Handeln auf die Regelpädagogik treffen. Mit Hilfe der objektiven Hermeneutik werden die Schwierigkeiten und Spannungsfelder der jeweiligen beruflichen Handlungsfelder der Sonder- und der Regelpädagogik sichtbar gemacht. Die Fokussierung auf Strukturlogiken und -gesetzmäßigkeiten beleuchtet die strukturell angelegten Zusammenhänge für das pädagogische Handeln (Oevermann, 2016).

Konkret werden die unterschiedlichen Logiken der sonderpädagogischen Diagnostik und der regelpädagogischen Förderung hermeneutisch beleuchtet und herausgearbeitet. Der methodische Zugang gewährt die Aufdeckung und die Analyse von systemimmanenten Denk- und Sinnlogiken sonderpädagogischer Diagnostik und der Regelpädagogik, um mögliche Motive und Intentionen der Interaktionspartner sichtbar zu machen. Die Hermeneutik wird als hypothesengenerierendes Verfahren genutzt, um zum einen Denklogiken sichtbar zu machen und um zum anderen Handlungs- und Denkalternativen herauszuarbeiten.

2.3.2. Kasuistik - Fallarbeit

Die Fallstudie konstituiert den wissenschaftlichen Ort, an dem das Singuläre methodisch zur Artikulation gelangt (Helsper, 2021). Aus der Perspektive von Helsper (2021) gewinnt die Fallarbeit ihren zentralen Stellenwert für pädagogische Professionalisierung durch ihre Verankerung in der Dialektik von Besonderem und Allgemeinem. Er bezeichnet den Fallbezug als Königsweg universitärer Lehrer:innenbildung. Gruschka (2013) verortet die Bildungsforschung, welche die komplexe Unterrichtspraxis untersuchen soll, in Fallstudien als einer Sammlung von Protokollen der Schulpraxis. Der Erfolg der Kasuistik beruht auf der Dualität von Praxisnähe und gleichzeitigem forschendem Erkenntnisprozess. Beide setzen sich mit schulischen Prozessen und Gegenständen auseinander (Wernet, 2016). Im Forschungs- und Berufsfeld der Bildung und Erziehung existieren vielfältige Formen von Fallarbeit. In der Sozialpädagogik wird mit *case studies* gearbeitet, in der Schule beforschen Lehrer:innen ihr Handeln in *kollegialen Fallbesprechungen*, *Fallstudien* machen Stolpersteine des pädagogischen Handelns sichtbar, Fallberichte dokumentieren die Expertenperspektive auf Klient:innen und *Fallrekonstruktionen* generieren wissenschaftliche Erkenntnisse über strukturelle Determinanten (Hummrich, 2016). Die Fallarbeit bildet den Zugang zur sozialen Wirklichkeit pädagogischen Handelns. Der Fall ist sowohl für die Praxis als auch für die Forschung von Bedeutung, weil beide Perspektiven die Wahrnehmung, Dokumentation und Interpretation empirischer Wirklichkeit in den Blick nehmen (Pieper, 2014).

Bergmann (2014) beschreibt den Umgang und die Arbeit mit Fällen als Kern der professionellen und wissenschaftlichen Tätigkeit in der Pädagogik. Im Vordergrund steht die Fähigkeit, sich eine wissenschaftlich gesicherte Urteilskraft anzueignen. Den Begriff der wissenschaftlich gesicherten Urteilskraft führt der Autor auf Kant zurück und untermauert die Aussage damit philosophisch. Kant (1793/1992) führt im Jahre 1793 in seiner berühmten Schrift *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis* aus, dass die Überbrückung von allgemeiner Regel und besonderem Einzelfall nicht möglich ist, indem dafür wieder eine allgemeine Regel aufgestellt wird, sondern vielmehr die Urteilskraft hinzukommen muss. Mit der Hilfe der Urteilskraft kann in der Praxis unterschieden werden, ob etwas beim Fall regelhaft ist oder nicht. Kant weist darauf hin, dass die Urteilskraft gelernt und eingeübt werden muss.

Damit wird ein Fokus auf professionelles Handeln gelegt, bei dem erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten zur Anwendung kommen. Für die Pädagogik bedeutet dies, sich einerseits auf Fälle in der beruflichen Praxis einzulassen, und sich andererseits in reflexiver Distanz mit Wissensgrundlagen zu beschäftigen. (Neuweg, 2020).

In der vorliegenden Dissertation soll die kasuistische Methodologie dazu beitragen, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln. Die Kasuistik dient dem Verstehen der grundlegenden Logiken des jeweiligen pädagogischen Feldes von Sonderpädagogik und Regelpädagogik. Der Fall wird dazu benutzt, beschriebene Methoden und Vorgehensweisen zu beleuchten und zu begründen, um Erkenntnisse und die forschende

Näherung an ein Handlungsfeld zu generieren. Zudem sollen Fallbeispiele neue Möglichkeitsräume eröffnen, die zu einer neuen Theoriebildung führen (Hummrich, 2016). Wenn also ein Diagnostikkreislauf mit einem Förderkreislauf verbunden wird, um jeweils unterschiedliche berufsfeldspezifische Logiken der Sonderpädagogik und Regelpädagogik zu verbinden, wird ein Fallbeispiel herangezogen, um sowohl die Spannungen, die eine solche Verbindung auslösen als auch die Praxisrelevanz der Verbindung aufzuzeigen. Um das Besondere und gleichzeitig Regelhafte, das die sonderpädagogische und psychologische Diagnostik in der Regelschule mit sich bringt, einem breiten Publikum und insbesondere dem Praxisfeld zur Verfügung zu stellen, wird ein kasuistischer Zugang gewählt.

2.4. Die Verbindung von Diagnostik und Förderung in der liegenden Acht (Beantwortung der Fragestellungen 1)

In der Dissertation wird zur Beantwortung der Fragestellung der Artikel: Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O. & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik. Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. Zeitschrift für Heilpädagogik. 7/2024, S. 303-311. vorgestellt. Der Artikel befindet sich im Anhang 1a, die Literaturliste im Anhang 1b und er kann als Open Access Publikation online im [Open-Access-Repositoryum](#) abgerufen werden.

Tönnissen et.al. (2024) schlagen ein Modell vor, das sowohl Fachpersonen der Heil- und Sonderpädagogik als auch Lehrpersonen dafür sensibilisieren soll, dass es sich bei der Diagnostik und Förderung um zwei stets ineinander übergreifende Abläufe handelt.

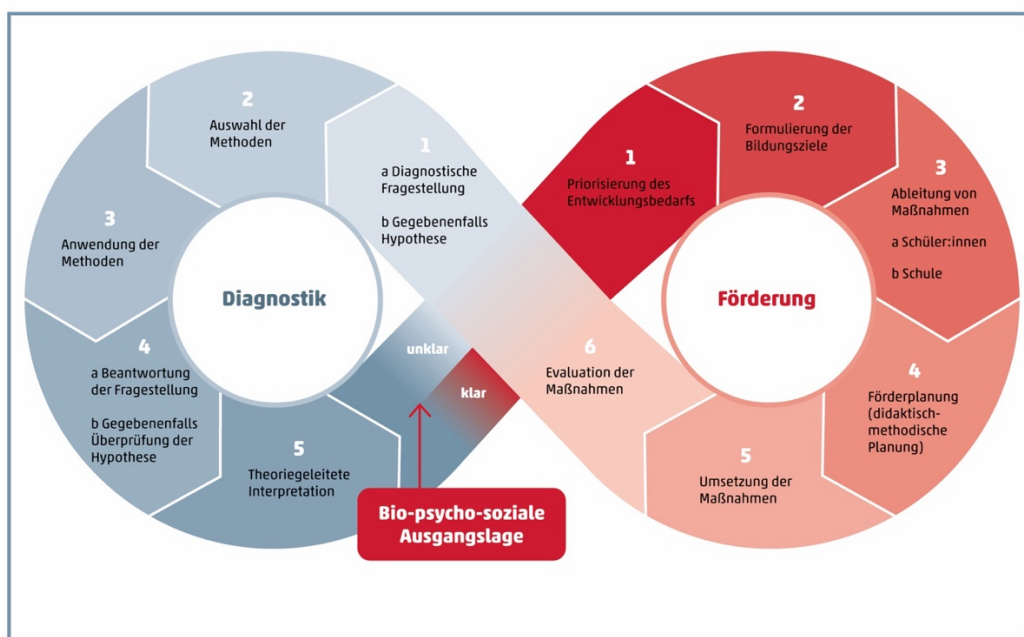


Abb. 1: Der Diagnostik-Förder-Kreislauf.

In einer liegenden Acht werden beide Abläufe miteinander verbunden. Eine besondere Bedeutung kommt dem Schnittpunkt der beiden Kreise zu. Er bildet jeweils den Ausgangspunkt sowohl für die Diagnostik als auch für die Förderung. Er eröffnet eine systematische Bearbeitung von Lernprozessen, die ins Stocken geraten sind. Mit der bio-psycho sozialen Komponente, die bereits in der Ausgangslage angelegt ist, wird der Blick auf das Individuum und auf die Umgebungsfaktoren gelenkt. Da er sonderpädagogische Bemühungen Lernbarrieren aufzudecken, mit der Förderlogik der Regelschule verbindet, steht die Schule als Umgebungsfaktor im Zentrum, das heißt insbesondere der Unterricht, die Lehrkräfte sowie deren Interaktion mit den Schüler:innen. Alle Stationen des Diagnostikkreislaufs und des Förderkreislaufs fokussieren nicht lediglich die Problemlagen des Kindes oder der Jugendlichen, sondern berücksichtigen auch die lernrelevanten Passungsproblematiken zwischen dem Individuum mit seinen Lernmöglichkeiten in ihrem Lernumfeld. Damit rückt die Interaktion ins Zentrum der Diagnostik und der Förderung. Es werden Barrieren beim Kind oder Jugendlichen gleichwohl wie diejenigen im schulischen Umfeld aufgedeckt.

Mit dem Artikel von Tönnissen et al. (2024) wird die Fragestellung nach dem Hilfsmittel für die Zusammenführung der Diagnostik und Förderung wie folgt beantwortet: Der Ausgangspunkt als Schnittpunkt schweißt die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung der Regelpädagogik zusammen und beugt vor, dass sich die Diagnostik verselbständigt und um ihrer selbst willen betrieben wird. Ebenso wird damit darauf hingewiesen, dass jeder Förderung, eine sorgfältige Abklärung vorangehen soll und darüber hinaus eine Prüfung der Interventionsmaßnahmen erfolgen muss. Die liegende Acht als förderdiagnostisches Instrument begünstigt, die sonderpädagogische Diagnostik stets auf die Förderung zu legen unter Berücksichtigung des Lernkontexts und die Förderung stets auf einer Diagnostik aufzubauen, welche die ganze Lernsituation ausleuchtet. Der Diagnostik-Förder-Kreislauf verbindet die Diagnostik und die Förderung unter einer teilhabeorientierten Sichtweise unter Nutzung der ICF-CY. Die praktische Umsetzung wird mit einem Fallbeispiel zu einer internalisierenden Verhaltensproblematik aufgezeigt.

Die Exploration der Lernsituation wie oben beschrieben ist mit dem schulischen Inklusionsanspruch verbunden. Um die sonderpädagogische Herangehensweise in der Regelschule zu etablieren und eine Zusammenarbeit diesbezüglich zu fördern, stellt sich die Frage nach geeigneten Hilfsmitteln für einen multifaktoriellen Zugang zur diagnostischen Erhebung und Planung von Fördermaßnahmen, der sowohl der Heil- und Sonderpädagogik als auch der Regelpädagogik entspricht. Im nachfolgenden Kapitel werden die Auswirkungen des Inklusionsanspruch im schulischen Kontext diskutiert.

3. Auswirkungen des schulischen Inklusionsanspruchs auf die sonderpädagogische Diagnostik (Artikel 2)

Die politische Forderung einer inklusionsorientierten Diagnostik hat Auswirkungen auf die sonderpädagogische Diagnostik und die Regelpädagogik. Die Lernbarrieren und Behinderungen werden nicht mehr allein beim Individuum gesucht. Umweltfaktoren wie Schule und Familie müssen auf ihre

behindernde oder fördernde Wirkung hin mit untersucht werden (Hollenweger, 2021; Schäfer & Rittmeyer, 2021; UN-BRK, 2008). Die Lernausgangslagen sollen differenzierter erfasst werden und Fördermöglichkeiten breit und interdisziplinär ausgelotet werden (Schäfer & Rittmeyer, 2021; Walter-Klose, 2021). Im vorliegenden Kapitel wird mit diesen einleitenden Sätzen die zweite Problemstellung (vgl. Unterkap. 1.1.) aufgegriffen, um die Frage zu klären, ob die ICF-CY als Interaktionsmodell, Sonderpädagog:innen und Lehrkräften hilft, eine multifaktorielle Genese von Lernschwierigkeiten vorzunehmen.

Im Rahmen der vorliegenden Dissertation stehen hierzu drei Leitgedanken im Mittelpunkt: (1) Die Regelpädagogik ist darauf ausgerichtet, ihr Lehrangebot als Förderung aller Schüler:innen zu verstehen und es entsprechend an der durchschnittlichen Leistung auszurichten (Amrhein, 2016; Tyack & Cuban, 1998). Die Diagnostik besteht in diesem Setting daraus, zu prüfen, ob diese durchschnittliche Leistung erreicht werden kann. Es fehlen *diagnostische Fragen*, die darauf abzielen die Lernsituation eines Kindes oder Jugendlichen breit auszuloten und Lernbarrieren theoretisch fundiert auf den Grund zu gehen (Hollenweger, 2021). (2) Der Schulalltag und die damit verbundenen typischen Schulsituationen sind geprägt von einem kontingenten Lehrer:innen-Handeln, das die Reduktion von Komplexität fordert und Alltagsdiagnosen in den Mittelpunkt diagnostischer Anstrengungen stellt (Bundschuh & Winkler, 2019; Leser & Jornitz, 2019; Ricken, 2017). Soll die Diagnostik mehr leisten können, besteht die Tendenz, sie an andere Fachkräfte wie Schulpsycholog:innen zu delegieren (Leser & Jornitz, 2019; Prengel, 2015). (3) Wenn mit dem Anspruch der Inklusion allen Lernschwierigkeiten auf diese Weise begegnet wird, handelt es sich im Schulbereich um eine verkürzte Diagnostik, die Verborgenes nicht aufzudecken vermag, sondern vielmehr die Förderung, die auf die Durchschnittsschüler:innen ausgerichtet bleiben, zu intensivieren (Pitsch, 2021; Reh, Rabenstein & Idel, 2011). Der eigene Unterricht und das schulische Umfeld bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt (Leitao et al., 2017; Rapus-Paviel et al., 2018).

Es stellt sich die Frage nach diagnostischen Hilfsmitteln, die im Regelunterricht eingesetzt werden können, um dem Lernen unter erschwerten Bedingungen gerecht zu werden. In der Dissertation wird der Frage nachgegangen, ob die ICF-CY als Interaktionsmodell dazu beitragen kann, Lehrkräfte und Sonderpädagog:innen dabei zu unterstützen, eine multifaktorielle Genese von Lernschwierigkeiten vorzunehmen.

Eigenleistung: Die Idee zu Artikel 2 entstand aus dem Gedanken heraus, dass mit dem bio-psycho-sozialen Modell der ICF-CY die Möglichkeit gegeben ist, die Diagnostik und die Förderung von Schüler:innen bei besonderem Bildungsbedarf sowohl auf das Individuum als auch auf Umweltfaktoren zu legen. Es geht jedoch nicht aus dem bio-psycho-sozialen Modell hervor, ob es im Schulumfeld dazu beiträgt, dass Lehrkräfte und Heil- und Sonderpädagog:innen auch tatsächlich Interaktionen wahrnehmen können, welche sich negativ oder positiv auf die Aktivität von Schüler:innen mit besonderen Lernbedürfnissen erweisen. Es ging also darum, Wissen über Stolpersteine der Diagnostik zu generieren. In einem zweiten Schritt sollte

geprüft werden, ob die ICF-CY dazu beitragen kann, den Stolpersteinen etwas entgegenzusetzen.

Die Dissertantin hatte die Hypothese, dass diagnostische Fragen, die alle Komponenten der ICF-CY betreffen, eine multifaktorielle Genese ermöglichen. Damit erweitert sich der diagnostische Blick von Lehrpersonen und Heil- und Sonderpädagoginnen, um ihren eigenen Unterricht auf Barrieren hin zu untersuchen. Im Artikel 2 wurde diese Hypothese geprüft.

Der Artikel 2 geht auf die Dissertantin zurück und wurde von ihr abgefasst. Bezüglich der Methoden-Gegenstands-Interaktion wurde sie von ihrem Mitautor unterstützt.

3.1. Implikationen aus der politischen Forderung und dem daraus abgeleiteten Postulat einer inklusiven Schule

Die politische Forderung einer inklusiven Schulentwicklung hat im Hinblick auf die Diagnostik und Förderung weitreichende Konsequenzen (Schäfer & Rittmeyer, 2021). Wenn der Unterricht von allen Schülerinnen – ob mit oder ohne Lernbehinderungen – besucht werden soll, braucht es eine inklusionsorientierte Diagnostik und Förderung (ebd.). Die Vielfalt im Klassenraum wird breiter bei gleichbleibendem Anspruch an den Unterricht, der allen Schüler:innen eine individuelle Bildung und Entwicklung ermöglichen muss (Walter-Klose, 2021). Vor diesem Hintergrund reicht es nicht, Barrieren und Behinderung beim Individuum festzustellen. Vielmehr sollen auch Umweltfaktoren wie Schule und Familie auf ihre behindernde oder fördernde Wirkung hin untersucht werden (Hollenweger, 2021; Walter-Klose, 2021). Der Blick auf Lernbarrieren erfährt eine Erweiterung. Einerseits bestehen sie aus individuellen Beeinträchtigungen in Form von Einschränkungen von Körperfunktionen und Aktivitäten und andererseits bestehen sie aus Behinderungen, welche von der Umwelt ausgehen indem sie die Teilhabemöglichkeiten einschränken oder verunmöglichen (Walter-Klose, 2021).

Durch die veränderten Ansprüche stellt sich die Frage nach diagnostischen Hilfsmitteln, die Interaktionen ins Zentrum der Analyse und Erhebung stellt. Deshalb soll beleuchtet werden, ob die ICF-CY als Interaktionsmodell dazu beitragen kann, Interaktionen und Umweltfaktoren zu identifizieren. Klinisch-kategoriale Diagnosen treten damit in der Schule in den Hintergrund. Stattdessen stellt sich die Frage nach förderlichen und hinderlichen Lernbedingungen. Wechselwirkungen verschiedener miteinander interagierender Faktoren gewinnen an Bedeutung, um Problemlagen aufzudecken, welche die ganze Lernsituation erfasst, und um Maßnahmen abzuleiten, die sowohl den Lernerfolg der Schüler:innen als auch den Unterricht verbessern. Es geht darum die Passung auszuloten zwischen der schulischen Anforderung und der individuellen Möglichkeiten der Schüler:innen. Um die Passung multifaktoriell explorieren zu können, soll im Folgenden die Bedeutung der Umweltfaktoren für das schulische Lernen aufgegriffen werden.

3.2. Die Bedeutung der Umweltfaktoren für das schulische Lernen

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK, 2008) hat die Diagnostik in der Schule an Bedeutung gewonnen (Schiefele, Streit & Sturm, 2019). In allen Vertragsstaaten muss das Bildungssystem eine integrative Bildung für Menschen mit Behinderung gewährleisten und sicherstellen, dass niemand aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen wird (UN-BRK, 2008, Art. 24). Dadurch erfährt der Begriff Inklusion eine international anerkannte Definition und Ausrichtung. Ricken (2017) spricht von einer damit verbundenen Entwicklung inklusiver Schulen, die mit einer Weiterentwicklung sonderpädagogischer Aufgaben bezüglich der Diagnostik und der Förderung einhergeht. Amrhein (2016) verweist darauf, dass eine menschenrechtliche Perspektive und internationale Standards zwar Möglichkeiten für eine Erweiterung und Neuausrichtung des pädagogischen und sonderpädagogischen Diskurses eröffnen, gleichzeitig jedoch ungelöste Spannungen zutage fördern: Ein konsistenter Handlungsplan zur Realisierung von Inklusion fehlt ebenso wie eine präzise Definition des schulischen Inklusionsbegriffs (Krämer, Przibilla, & Grosche, 2016; Müller & Gintelmaier, 2018). Je nach Lesart des Begriffs Inklusion im schulischen Kontext, erfolgen unterschiedliche Implikationen für die Diagnostik. Wenn die Inklusion als Spezialthema für eine spezifische Zielgruppe (Hinz, 2013; Prengel, 2015) aufgefasst wird, wird die Diagnostik darauf abzielen, entlang der Differenzlinie *Behinderung/nicht Behinderung* (Neugebauer, Schomaker, & Werning, 2023) Lernschwierigkeiten, Lernbarrieren und Behinderungen einseitig an dieser spezifischen Gruppe festzumachen (Hollenweger, 2021). Die daraus abgeleitete Förderung und die Inklusionsbemühungen bestehen vor diesem Hintergrund aus Maßnahmen und Hilfestellungen, die Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten für die Regelschule kompatibel machen sollen, um sie integrieren zu können (Hollenweger, 2015). Die Koppelung der Diagnostik an die Feststellung und die Zuweisung von zusätzlichen Ressourcen, machen sowohl eine Etikettierung als auch Otheringprozesse (Lindmeier, 2019) entlang der Differenzlinie zusätzlicher Förderbedarf und normaler Förderbedarf notwendig. Eine auf diese Weise ausgestaltete sonderpädagogische Diagnostik wird im wissenschaftlichen Diskurs als inklusionshinderlich identifiziert und deswegen ganz abgelehnt (Hinz & Boban, 2022). Eine Relativierung oder gar ein Weglassen der Diagnostik wiederum hätte zur Folge, dass kaum gezielte Förderung möglich wäre, da diese das Anerkennen und Sehen von Entwicklungs- und Bildungsbarrieren voraussetzt (Ahrbeck, 2016; Felder, 2018; Kuhlmann, 2011; Stinkes, 2014). Wird die Inklusion hingegen dahingehend interpretiert, dass die Schule auf die Vielfalt der Schülerinnen und Schüler ausgelegt ist (UN-CRP, 2016, General comment No. 4; UNESCO, 2020) müssen sowohl die Diagnostik als auch die Förderung inklusionsrelevante Kompetenzen ausbilden (Ricken, 2017; Tönnissen et.al., 2024) wie sie von der Behindertenpädagogik seit den 1980iger-Jahren mit der KUA gefordert wird (Bundschuh & Winkler, 2019; Pitsch, 2021). Gegenstand der Diagnostik und Förderung bilden in diesem Modell sowohl das Kind oder die Jugendlichen als auch ihr Umfeld. Der pädagogischen Situation an der Schule kommt eine zentrale Bedeutung zu (Heimlich, 2022, Walter-Klose, 2021). Seit 1994 ist die KUA in Deutschland in die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung aufgenommen worden und

hat in der Nachfolge Eingang in die Schulgesetze der Bundesländer gefunden (KMK 1994). Knapp drei Jahrzehnte später im Jahre 2007 gibt die WHO die ICF (WHO, 2001) für Kinder und Jugendliche als ICF-CY (WHO, 2007) heraus. Die ICF wird mit spezifischen Inhalten ergänzt, um den Körperfunktionen und -strukturen, den Aktivitäten und der Partizipation sowie den Umweltfaktoren in ihrer besonderen Relevanz für Säuglinge, Kleinkinder, Kinder und Jugendliche gerecht zu werden (WHO, 2020). Auch dieses Modell stellt die Interaktion zwischen dem Individuum und den Umweltfaktoren in den Mittelpunkt. Die Interaktion Mensch-Umwelt wird als umfassendes bio-psycho-soziales Modell definiert. Die Partizipation repräsentiert die soziale Perspektive der Funktionsfähigkeit. Der Aspekt der Teilhabe erfährt eine besondere Bedeutung, da sie sowohl von der Entwicklung des Individuums abhängt wie auch von den Lebensbedingungen und Umweltfaktoren (ebd.). Die ICF-CY betrachtet sowohl die *Funktionsfähigkeit* aller Körperfunktionen, Aktivitäten und der Partizipation als auch die *Behinderung, Schädigung und Beeinträchtigung* der Aktivitäten und der Partizipation. Die Umweltfaktoren werden jeweils auf ihre fördernden oder hemmenden Merkmale bezüglich der Funktionsfähigkeit des Individuums untersucht (WHO, 2020). Für Kinder im Schulalter ist die Lebenswelt eng mit der Schulsituation verbunden. Um den sonderpädagogischen Förderbedarf zu ermitteln, basieren in der Schweiz deshalb sowohl sonderpädagogische Instrumente wie das Standardisierte Abklärungsverfahren (SAV) (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2014), als auch pädagogische Instrumente wie das Schulische Standortgespräch (SSG) im Kanton Zürich (Bildungsdirektion Kanton Zürich Bildungsplanung, 2010) oder der interkantonale Lehrplan (Lehrplan 21, 2016) auf der ICF-CY.

Methodische Hilfsmittel wie die KUA und die ICF respektive ICF-CY bieten die Möglichkeit, allfällige Lernschwierigkeiten in einem erweiterten Kontext wahrzunehmen und den diagnostischen Blick auf die gesamte Lernsituation zu legen. Insbesondere mit Hilfe der ICF-CY soll in präzise Worte gefasst werden, welche schulischen und familiären Faktoren sich als Barrieren für das Lernen und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen herausstellen (WHO, 2020). Vorläufer von diagnostischen Aussagen zum Schulunterricht finden sich bereits in der ICD-10 und ICD-11 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, F81) und im DSM-5 (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen). In der Differenzialdiagnose zu Lernstörungen werden in beiden Manualen bereits explizit ungünstige Umweltbedingungen wie fehlende Möglichkeiten zum Lernen und schlechter Unterricht genannt. Dies zeigt sich auch in empirischen Studien. Schabmann et al. (2012) beschreiben in ihrer Studie zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz die Wechselwirkungen zwischen geringen Leseleistungen von Kindern und der mangelnden Unterstützung sowie ungeeigneten didaktischen Vorgehensweisen beim Erstleseunterricht. In der Studie wird das Lehrer:innenwissen beleuchtet. Die Autor:innen streichen die mangelnden diagnostischen Kompetenzen bei Lehrkräften heraus. Die Ursachen dafür werden bereits in der Lehrer:innenbildung identifiziert, die nur wenig Grundlagen des Leseerwerbs im Ausbildungsangebot führt. Noch weniger Hilfsmittel werden vermittelt, die auf die Erkennung von Kindern mit Leseschwierigkeiten abzielen. Die Auswirkungen zeigen Schmidt und Schabmann (2010) in ihrer Studie auf, in der 86% der

Kinder, die in den Tests als schwächste Leser:innen abgeschnitten hatten, von ihren Lehrper:innen nicht als solche erkannt wurden. In der Studie von Leitao et al. (2017), in der Eltern von Kindern mit einer diagnostizierten Leserechtschreibstörung (LRS) zu Wort kamen, berichtete eine überwiegende Mehrheit der Eltern, dass sie das Gefühl haben, mehr über Leserechtschreibprobleme zu wissen als die Lehr:innen ihrer Kinder.

Auffällig ist, dass die wenigen positiven Berichte, die unterstützende Fachpersonen beschrieben, durchgängig den Zusammenhang zwischen dem umfassenden Wissen über Lernschwierigkeiten von Kindern und dem Wissen um gezielte auf diagnostischen Erkenntnissen beruhende Fördermaßnahmen betonen (ebd.).

Alle drei Studien zeigen, dass eine Mehrzahl der Lehrkräfte die mangelnden Lesekompetenzen ihrer Schüler:innen entweder nicht bemerken oder sogar als gut einschätzen oder als vorübergehende Erscheinung klassifizieren (Schabmann et al., 2012; Schmitdt & Schabmann, 2010; Leitao et al., 2017).

Die in den Studien gewonnen Erkenntnisse sollen an einem Fallbeispiel aus der Studie von Leitao et al. (2017) illustriert werden. Ein Vater, der an der Studie teilgenommen hat, berichtet fassungslos, wie die Lehrperson seines Sohnes am Elternabend meinte, die Lesekompetenz seines Sohnes sei doch gar nicht so schlecht und auch kein Grund so aufgebracht zu sein, obschon das Kind kaum einen Text der ersten Klasse ohne Hilfestellungen lesen und verstehen kann. Das Kind würde sicherlich trotzdem seinen Weg im Leben finden. Der Vater deutete die Aussage als Kapitulation vor den Leseschwierigkeiten seines Sohnes und die ganze Familie fühlte sich von der Schule im Stich gelassen. Das Beispiel illustriert, dass mangelnde diagnostische Kompetenzen, eine individuelle und passgenaue Förderung verhindern. Wenn wie im Beispiel aufgezeigt die Lesekompetenzen des Kindes nicht angemessen eingeschätzt und die Barrieren nicht identifiziert werden, werden auch keine spezifischen Fördermaßnahmen abgeleitet. Die Antwort der Lehrperson auf die Schwierigkeiten im Lesen des Kindes bestand daraus, den Vater zu beruhigen. Dies war wahrscheinlich ermutigend gemeint und es zeigt auf, dass die Lehrperson mehr im Kind sieht als den schlechten Leser. Gleichzeitig relativiert es die Schwierigkeiten des Kindes. Vor allem verstellt es den Blick auf eine Diagnostik, welche die eigenen fachdidaktischen Kompetenzen hinterfragt, um allfällige Anpassungen im Unterricht als wichtigsten Umweltfaktor beim Leseerwerb vorzunehmen.

Werden die Studien im Hinblick auf die Inklusion und die Forderung nach inklusionsorientierter Diagnostik betrachtet, fällt auf, dass die Kinder mit Leseschwierigkeiten zwar in der Regelschule integriert beschult und gefördert werden, aber es findet offensichtlich keine diagnostische Untersuchung der Umweltfaktoren und insbesondere der Umweltfaktoren der Schule, des Unterrichts und der Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen statt. Rapus-Pavel et al. (2018) stellen in ihrer Studie fest, dass persistierende Lernschwierigkeiten von Kindern – wie eine LRS – bei Lehrer:innen wegen mangelnder diagnostischer Kompetenzen berufliche Krisen auslösen können, die kompensatorische Maßnahmen nach sich ziehen. Die befragten Lehrkräfte beschreiben, wie sie bei Kindern mit Leseschwierigkeiten den Fokus auf die Förderung legen. Sie wenden alles, was beim Leseerwerb bei Kindern in der Regel funktioniert, mit großem Effort an,

um schließlich frustriert festzustellen, dass bei den Kindern mit einer LRS-Diagnose nichts zu wirken scheint. Auch die Eltern und Kinder, die in der Studie zu Wort kommen sehen, dass die Bemühungen der Lehrkräfte nicht zum Kind passen und die Lernbarrieren damit nicht adressiert werden. Als Reaktion darauf konzentrieren sich die Lehrer:innen auf die Mehrheit der Kinder in der Klasse, die mit den Fördermaßnahmen erreicht werden können. Die Kinder mit einer LRS-Diagnose werden vor diesem Hintergrund als vereinzelte Ausnahme in Kauf genommen. Die LRS-Diagnose besteht zwar, aber sie wird einseitig dem Kind zugeschrieben. Umweltfaktoren wie Unterricht, weitere interagierende Faktoren wie Lernumfeld, Peers und damit die gesamte Passungsproblematik bleiben auf diese Weise unberücksichtigt. Die Folge ist, dass auch keine Maßnahmen, die auf eine Verbesserung von Umweltfaktoren und dem Schulunterricht abzielen getroffen.

Die sonderpädagogische Diagnostik verliert in der Schule an Profil, wenn sie im System immanente diagnostische Praxis nicht erweitert und ergänzt. Anstatt die Förderung ohne diagnostische Grundlagen zu intensivieren, müsste der diagnostische Blick erweitert werden, indem das Lernen mehrperspektivisch ins Auge gefasst wird, und Wechselwirkungen, die sich negativ auf das Lernen auswirken, untersucht werden (Tönnissen & Hövel, 2022). Die zentrale Herausforderung von Inklusion besteht darin, dass die einmal hergestellte Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der Schüler:innen und den Strukturen der Schule nicht dauerhaft bestehen bleibt. Vielmehr ist Inklusion als ein fortlaufender, dynamischer Prozess zu verstehen, der kontinuierliche Anpassungen erfordert. Diese Dynamik resultiert sowohl aus den Entwicklungsverläufen der Lernenden als auch aus der Weiterentwicklung der schulischen Rahmenbedingungen. Insbesondere die zunehmende Professionalisierung der Heil- und Sonderpädagoginnen und Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität innerhalb der Lerngruppen trägt dazu bei, die Passung zwischen individuellen Bedürfnissen und den Anforderungen beim Lernen immer wieder neu herzustellen (Walter-Klose, 2021). Bundschuh und Winkler (2019) stellen in ihrer Gegenstandsbestimmung zur sonderpädagogischen Diagnostik die diagnostische Fragestellung in den Mittelpunkt, um die ganze Komplexität der Lernschwierigkeiten eines Kindes oder eines Jugendlichen beleuchten und verstehen zu können. Diagnostische Fragen sollen auf die Wechselwirkungen zwischen Umweltfaktoren und dem Individuum abzielen (Hollenweger, 2021). Für Ricken (2017) gilt das Erlernen von Diagnostik als fundamentale Voraussetzung und zugleich als primäre Bedingung für das Gelingen inklusiver Schulen. Die Transformation der Schule zu einem barrierefreien Lernort setzt voraus, dass bestehende Barrieren diagnostisch aufgedeckt und damit bearbeitbar gemacht werden (ebd.). Walter-Klose (2021) streicht heraus, dass Passungsprobleme zwischen den individuellen Voraussetzungen der Lernenden und den schulischen Anforderungen erkannt und gezielt bearbeitet werden müssen. Inklusion lässt sich vor diesem Hintergrund als ein kontinuierlicher Prozess des gemeinsamen Lösungsfindens verstehen, an dem alle Beteiligten aktiv mitwirken. Je nach Bedarf können zudem externe Ressourcen einbezogen werden (ebd.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die schulische Inklusion besondere Anforderungen an das diagnostische Handeln stellt. Die Beschreibungen zeigen, wie Lernschwierigkeiten in der Schulpraxis oft lediglich unsystematisch mit Alltagsdiagnosen ermittelt werden, indem die Ursache für Lern- und Verhaltensschwierigkeiten häufig monokausal dem Kind oder Jugendlichen zugeschrieben werden. Das Lernumfeld und der eigene Unterricht werden kaum mitberücksichtigt. Es stellt sich die Frage nach geeigneten Maßnahmen, um Lehrpersonen in der Diagnostik zu unterstützen. Im zweiten Artikel der Dissertation wird deshalb folgender Frage nachgegangen:

Wie kann die ICF-CY als Interaktionsmodell dazu beitragen, Lehrpersonen und Sonderpädagog:innen dabei zu unterstützen, eine multifaktorielle Genese von Lernschwierigkeiten vorzunehmen? (Fragestellung 2)

Zur Beantwortung der Fragestellung werden zunächst Methodische Hinweise gegeben.

3.3. Methodische Hinweise

Um die Auswirkungen von Inklusion und der sonderpädagogischen Diagnostik im Regelunterricht zu untersuchen, muss die Situation von Kindern und Lehrpersonen verstanden werden. Dies wiederum ist nur möglich, wenn die einzelnen Aspekte im Ganzen beleuchtet werden. Die vorliegende Arbeit nutzt einen hermeneutisch-pragmatischen Ansatz zur Analyse sowohl schulischer Alltagssituationen als auch pädagogischen Handelns. Ziel ist es, die Bewältigung von Alltagsaufgaben, die impliziten Erfahrungsregeln folgen und häufig ohne bewusste Intention vollzogen werden, zu rekonstruieren und in ihrer historischen wie systematischen Struktur offenzulegen (Stein & Müller, 2016). Klafki (1971/2012) beschreibt wie pädagogische Forschung im gleichen Rahmen wie pädagogische Praxis stattfindet. Beide treffen auf eine Wirklichkeit, die von Meinungen, Auffassungen, Forderungen, Interaktionen und Theorien bestimmt sind. Pädagogische Konstellationen entstehen nie voraussetzungslos, sondern sind stets das Produkt menschlicher Arrangements, die auf spezifische Intentionen, Interessen und Vorstellungen verweisen. Entsprechend sind pädagogische Sachverhalte als Untersuchungsobjekte immer in Prozesse der Sinn- und Bedeutungszuschreibung eingebunden (Koller, 2021).

Stein und Müller (2016) führen die geisteswissenschaftliche Pädagogik auf Dilthey zurück. Sie beschreiben, dass es Dilthey um die Verbindung von Theorie und Praxis in der Pädagogik geht. Das darauf basierende Wissenschaftskonzept nimmt das pädagogische Handeln in den Fokus und versucht, methodisch Interaktionen zu klären. Es geht darum, Strukturen von Lebenszusammenhängen zu beschreiben und die Regelmäßigkeit darin zu erkennen. Das Grundprogramm der geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist die geistig-geschichtliche Welt zu verstehen, indem Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge menschlichen Handelns herausgearbeitet werden (Mathes, 2011). In der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird pädagogisches Handeln ebenso wie institutionelle und theoretische Formationen historisch situiert, wobei mittels hermeneutischer Verfahren die ihnen innewohnenden Sinngehalte erschlossen und ausgelegt werden

(Stein & Müller, 2016). Es geht um die Hermeneutik der jeweils gegenwärtigen Erziehungswirklichkeit (Krüger, 2012).

3.4. Die ICF-CY als Interaktionsmodell und Hilfsmittel für die Diagnostik (Beantwortung der Fragestellung 2)

In der Dissertation wird zur Beantwortung der Fragestellung der Artikel: Tönnissen, L. & Hövel, D. C. (2022). Die Analyse mit der ICF-CY – Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens? In S. Gingelmaier, B. Herz, L. Dietrich, P.-C. Link, F. Piegsda & J. Langer (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. 4/2022, S. 132–142. vorgestellt. Der Artikel befindet sich im Anhang 2 und er kann in der Onlinezeitschrift [ESE 4 – Open Access](#) abgerufen werden.

Die Spannungen, in denen sich die heil- und sonderpädagogische Diagnostik im Umfeld Schule bewegt, wurden ausgiebig dargelegt und diskutiert (vgl. Kap. 2). Der Artikel 2 greift die Thematik auf und zielt darauf ab, das negative Wissen zur Diagnostik, mit dem das Wissen zu Stolpersteinen und Fallstricken bezeichnet wird, sichtbar zu machen. Er wirft die Frage nach Hilfsmitteln auf, die den Stolpersteinen entgegenwirken. Der Artikel führt spezifisch die *diagnostische Frage* als ein wichtiges Gütekriterium für die sonderpädagogische Diagnostik ins Feld, um breit abgestützte Hypothesen bilden zu können und damit zu fundierten Ergebnissen zu kommen. Die auf diese Weise gewonnen Befunde bilden die Grundfolie für eine individuell abgestimmte Förderung. Dem zweiten Aspekt, dass Lernen in der Regelschule in typischen Schulsituationen stattfindet, und der diagnostischen Ausleuchtung aller beteiligten Akteure, die den Lernprozess beeinflussen, kommt im Artikel eine besondere Bedeutung zu. Mit einem Fallbeispiel wird dargestellt, wie Fördermaßnahmen immer sowohl das Kind und Jugendliche als auch den Unterricht adressieren. Mit dem Interaktionsmodell ICF-CY wird ein Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Analyse von Interaktionen in der Lernsituation bereitgestellt und am Beispiel des sozial-emotionalen Lernens beschrieben (Tönnissen & Hövel, 2022).

Tönnissen und Hövel (2022) streichen heraus, dass das bio-psycho-soziale Modell (WHO, 2020) stets nach multifaktoriellen Bedingungen zur Erklärung von Lern- und Verhaltensproblemen sucht. Mit der diagnostischen Erhebung von bio-psycho-sozialen Einflussfaktoren setzt eine Erweiterung der diagnostische Perspektive ein (Kosinar, 2017; Pitsch, 2021). Das Verstehen des Kindes und sein Umfeld wird in den Mittelpunkt gestellt, um Lernbarrieren mit Hilfe von diagnostischen Fragen zu identifizieren. Sie zielen darauf ab, das Lernen eines Kindes oder Jugendlichen in seiner ganzen Komplexität zu erforschen und zu verstehen (Tönnissen & Hövel, 2022). Eine diagnostische Fragestellung trägt dazu bei, den Blick zu öffnen, um neue bisher verborgene Zusammenhänge aufzudecken und gehört damit zur multiperspektivischen Genese von Lernschwierigkeiten (ebd.).

In der ICF werden Aspekte der funktionalen Gesundheit erfasst, die sich in drei Teilaspekte auffächern: (1) Körperfunktionen und Körperstrukturen, die den geistigen und seelischen Bereich mitberücksichtigen, (2) Aktivitäten und (3) Teilhabe (WHO, 2001). Mit dem Begriff der funktionalen Gesundheit wird die rein biomedizinische Betrachtungsweise verlassen (Körperfunktionen und Körperstrukturen). Es kommen Aspekte des Menschen als handelndes Subjekt (Aktivitäten) und als selbstbestimmtes gleichberechtigtes Subjekt in der Gesellschaft (Teilhabe) hinzu (Schuntermann, 2013). In der Version ICF-CY stehen die Besonderheiten des sich entwickelnden Kindes und dessen Umwelteinflüsse im Mittelpunkt (WHO, 2020). Die soziale Teilhabe und die Aktivitäten erfolgen vom Säuglings- bis zum Jugendalter über die Bezugspersonen und Institutionen wie Schule und Freizeitangebote. Mit der ICF-CY können diese Kontextfaktoren auf ihre behindernde und fördernde Wirkung hin untersucht werden. Den Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln bildet die Auseinandersetzung mit Barrieren und Förderfaktoren (WHO, 2020). Die folgenden drei Schritte orientieren sich an Hollenwegers (2021) Analyse von Aktivitäten zu einer bestimmten Unterrichtssituation, um sie so anzupassen, dass eine größtmögliche Partizipation gegeben ist. Jeder Schritt wird mit Hilfe von Fragen ausgelotet und erarbeitet: (1) Anforderung in einer bestimmten Unterrichtssituation wird mit Fragen nach der zentralen Aktivität im geplanten Kontext, nach weiteren Aktivitäten, welche die zentrale Aktivität unterstützen und nach Umweltfaktoren, die bei der Durchführung der Aktivität eine Rolle spielen, analysiert. (2) Die Funktionsfähigkeit des Kindes oder der Jugendlichen wird im Hinblick auf die geplante Anforderung mit Fragen nach dem Einfluss der individuellen Einschränkungen in der Situation auf die Aktivität, erhoben. (3) Daraus werden Strategien zur Anpassung der Anforderungssituation mit Fragen nach den Barrieren, die eliminiert werden können, nach begünstigenden Faktoren, die eingesetzt werden können, und nach alternativen Aktivitäten zur Erreichung der Lernziele, entwickelt.

Die Frage, ob die ICF-CY als Interaktionsmodell dazu beitragen, Lehrkräfte und Sonderpädagog:innen dabei zu unterstützen, eine multifaktorielle Genese von Lernschwierigkeiten vorzunehmen, kann wie folgt beantwortet werden: Die ICF-CY bietet keine expliziten Analysekriterien, um einen solchen Zugang zum Kind und seinem Kontext zu erheben. Die ICF-CY kann jedoch dazu beitragen, das Zusammenspiel der verschiedenen genannten Facetten zu verstehen. Der mehrperspektivische Zugang öffnet den Blick für Wechselwirkungen und Interaktionen beim Lernprozess von Kindern und Jugendlichen (Meyer & Jansen, 2016). Klinisch-kategoriale Diagnosen stehen nicht mehr im Vordergrund, sondern förderliche und hinderliche Lernbedingungen (Hollenweger, 2021). Unter Einbezug von fachspezifischem Bezugswissen und theoretisch fundierten diagnostischen Fragestellungen wird das Lernen in all seinen Facetten analysiert (Bundschuh & Winkler, 2019). Eine Stärke der ICF-CY liegt darin, dass Dimensionen von Funktionsfähigkeit und Behinderung situativ erfasst werden können, unabhängig davon, ob ein direkter Zusammenhang zu einer bestimmten Krankheit besteht (Hollenweger, 2021).

Schließlich können mit einer Methoden-Gegenstandsinteraktion Hypothesen und gezielte, individuell abgestimmte Förderansätze erarbeitet werden. Die Veränderungen zielen vor diesem Hintergrund nicht

allein auf die Fertigkeiten des Kindes ab, sondern auf Veränderungen der Lebens- und Lernbedingungen – insbesondere derjenigen in der Schule. Die ICF-CY ist darüber hinaus in der Fachwelt anschlussfähig, weil sie eine interdisziplinäre und internationale sprachliche Grundlage bildet, die Fachpersonen aus verschiedenen Bereichen wie Pädagogik, Medizin, Psychologie, Forschung, Verwaltung und Eltern darin unterstützt, die Besonderheiten von Kindern und Jugendlichen zu dokumentieren und gemeinsam zu diskutieren (WHO, 2020).

Wenn der diagnostische Blick in der Sonderpädagogik auf die Interaktion zwischen Individuum und schulischen Umweltfaktoren gerichtet sein soll, muss die Interaktion wahrgenommen und beurteilt werden können. Im schulischen Kontext geschieht die Wahrnehmung vor allem durch die Unterrichtsbeobachtung. Damit rückt im folgenden Kapitel die diagnostische Beobachtung in den Mittelpunkt.

4. Beobachten als diagnostische Königsdisziplin (Artikel 3)

Im pädagogischen Umfeld geschieht die Wahrnehmung von Unterrichtssituationen und Lernbedingungen durch die Unterrichtsbeobachtung (de Boer, 2012; Bundschuh & Winkler, 2019; Fisseni, 2004; Ricken, 2017). Insbesondere wenn es darum geht, Lernbarrieren im Unterricht zu identifizieren, rücken Lehr- und Lernprozesse, die in verschiedenen unterrichtlichen Interaktionsprozessen stattfinden, in den Mittelpunkt (Kopmann, 2022). Im Folgenden wird die Problematik (vgl. Problemaufriss, Unterkap. 1.1.) aufgegriffen, dass die Diagnostikkompetenz von Sonderpädagog:innen und Lehrkräften mit der Entwicklung der inklusiven Schule weiterentwickelt werden muss (Ricken, 2017). Es stellt sich die Frage welche spezifischen Elemente im Lehrangebot angehender Sonderpädagog:innen dazu beitragen können, die Beobachtungspräzision zu erhöhen, um Passungspromblematiken zwischen den schulischen Anforderungen und den individuellen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu analysieren. Dazu wurde eine Studie durchgeführt, die im Artikel 3 beschrieben ist. In der Studie *Beobachten lernen in Hamburg und Zürich* werden Lehrkonzepte erprobt. Sie ist in der Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) entstanden. Da die Beobachtung in der sonderpädagogischen Diagnostik eine bedeutende Rolle einnimmt (Bundschuh & Winkler, 2019; de Boer, 2012; Fisseni, 2004; Hollenweger, 2021; Wenck & Ricken, 2020), steht der Vergleich verschiedener Seminarbausteine zum Thema Beobachten im Mittelpunkt der Studie. Die Beobachtung ermöglicht Interaktionen, Prozesse und Handeln im schulischen Unterrichtsalltag systematisch zu erfassen und sowohl unterstützende als auch behindernde Faktoren aufzudecken (Ricken, 2017; Wenck & Ricken, 2020). Im Rahmen von Evaluationen im Diagnostikmodul des Masterstudiengangs Schulische Heilpädagogik an der HfH zeigte sich, dass die Vermittlung von Beobachtungswissen wie Gütekriterien guter Beobachtung (vgl. Unterkap. 4.2.), die Unterscheidung von Alltagsbeobachtung und professioneller, theoriegeleiteter Beobachtung und allgemeines Üben nicht ausreichen, um diagnostisch verwertbare Daten zu generieren. Der Dissertantin stellte sich die Frage, wie Studierende der Heil- und Sonderpädagogik spezifische Beobachtungskompetenzen bezogen auf die Erkennung von Lernausgangslagen und Lernbarrieren erwerben

können. Wenck und Ricken (2020) stellen in ihren Seminaren an der Universität Hamburg die Verwendung von Klassenführungs- und Lernunterstützungsmerkmalen als Basis zur systematischen Beobachtung von Barrieren in Lehr- und Lernprozessen in den Mittelpunkt. Im Rahmen der vorliegenden Dissertation ist eine Studie durchgeführt worden, in der die Seminarbausteine der HfH mit denjenigen der Universität Hamburg verglichen wurden. In der Studie wurde die Frage nach der *Spezifik*, die ein Lehrangebot enthalten muss, um eine hohe Beobachtungspräzision zu erreichen, gestellt.

Eigenleistung: Für den Vergleich wurde ein experimentelles Prä-Post-Design gewählt. Die Einteilung und Randomisierung der Vergleichsgruppen, die Durchführung der Interventionen, die Datenanalyse und die publikationsbasierte Darstellung der Aspekte zur Beantwortung der Fragestellung sind von der Dissertantin als Hauptverantwortliche durchgeführt worden. Die Mitautor:innen sind ihr dabei beratend zur Seite gestanden. Die theoretischen Überlegungen zum Thema Beobachtung sind von der Dissertantin erarbeitet und abgefasst worden. Der theoretische Hintergrund zu den Seminarbausteinen aus Hamburg sind gemeinsam mit einer der Mitautorinnen abgefasst worden.

4.1. Die professionelle Wahrnehmung von Interaktionen im Schulalltag

Mit professioneller Wahrnehmung von Interaktionen im Schulalltag verbindet Ricken (2017) das Wahrnehmen von einem komplexen System von vielen verschiedenen Faktoren, welche die Aspekte von Unterrichtsgestaltung und der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden maßgeblich beeinflussen. Diese Unterrichtssituationen gilt es mittels Beobachtung zu erfassen, um Lernbarrieren identifizieren zu können und im Hinblick auf die Förderung hin zu analysieren (Hollenweger, 2021; Walter-Klose, 2021). Wenck, Böhm-Fischer und Ricken (2024) erkennen in der Beschreibung und Operationalisierung konkreter Lernbarrieren mitsamt dem komplexen Gefüge, in denen die Einschränkungen des Lernens entstehen, ein wichtiges Forschungs- und Entwicklungsdesiderat. Andererseits verorten sie die Analyse problematischer Lehr- und Lernsituationen als Professionskompetenz von Heil- und Sonderpädagog:innen und Lehrkräften (ebd.).

In der Lehre angehender Sonderpädagog:innen und Lehrkräften interessiert die Frage, welche spezifischen Elemente ein Lehrangebot enthalten muss, um eine hohe Beobachtungspräzision bei Sonderpädagog:innen und Lehrkräften zu fördern. Insbesondere Interaktionen spielen vor dem Hintergrund der Kontingenz im Schulalltag und im eigenen Involviertsein als Sonderpädagog:in oder Lehrkraft eine besondere Rolle, wenn Barrieren im Lernen aufgedeckt werden sollen. Kopmann (2022) spricht von einer Kombination aus verantwortungsvollem diagnostischem Blick, der sowohl das Individuum in all seinen Facetten wahrnimmt und anerkennt und einer konsequenten systematischen Diagnostik unterrichtlicher und schulischer Lernbedingungen. Dieser Logik folgend gilt es den Förderbedarf der Schule festzustellen und nicht allein bei den Schüler:innen (ebd.). Es geht um die Ermittlung wie barrierefreie Lernorte geschaffen werden können. Dabei interessiert, was wahrgenommen und beobachtet werden muss, um Lernarrangements für

eine Mehrheit der Schüler:innen zu arrangieren und gleichzeitig die individuelle Entwicklung einzelner Kinder im Auge zu behalten, um für diese eine Individualisierung der Lernarrangements vorzunehmen (Vock & Gronostaj, 2017). Zum diagnostischen Gegenstand zählen Unterrichtssituationen, in denen individuelle Prozesse aller Akteur:innen interagieren: Lernprozesse der Lernenden und Prozesse, mit denen Lehrkräfte Unterricht führen und das Lernen unterstützen (Blömeke et al., 2015; Fisseni, 2004; Holodinsky et al., 2022). Für den Erwerb diagnostischer Kompetenzen in der pädagogischen Ausbildung rückt damit die Beobachtung als *Königsdisziplin* und als übergeordnetes Prinzip der sonderpädagogischen Diagnostik in den Mittelpunkt (Tönnissen et al., 2024).

4.2. Beobachten als übergeordnetes diagnostisches Prinzip

Die Verhaltensbeobachtung beschreiben Bundschuh und Winkler (2019) im pädagogischen Kontext als übergeordnetes diagnostisches Prinzip zur Informationsgewinnung in der Diagnostik. In seinem Lehrbuch der psychologischen Diagnostik konstatiert Fisseni (2004), dass die Psychologie als empirische Wissenschaft wesentlich über die Verhaltensbeobachtung definiert wird. Die Verhaltensbeobachtung begleitet jedes psychologische Handeln und fließt in jeden diagnostischen Schritt. Dies machen Kuhl und Eukers (2016) für die Pädagogik geltend. Sie geben in ihrem Lehrbuch zur evidenzbasierten Diagnostik zu bedenken, dass die darin vorgestellten Testverfahren und die Erfassung von Verhaltensschwierigkeiten von Beobachtungen flankiert werden müssen, um förderrelevante Aspekte herausarbeiten zu können. Sie führen aus, dass die Befragung von Eltern einen Eindruck über soziale Fertigkeiten vermitteln können, ebenso können adaptive Kompetenzskalen die Fähigkeit von bestimmten sozialen Kompetenzen erfassen. Was sie jedoch nicht erfassen können, ist wie ein Individuum in einer bestimmten Situation mit weiteren für die Situation typischen Faktoren agiert (ebd.). Niedermann, Schweizer und Steppacher (2020) stellen die Beobachtung zum einen als wichtigstes Element zur Informationsgewinnung und andererseits die Wichtigkeit der verschiedenen Arten der Beobachtung heraus. Je nachdem, ob es sich um Alltagsbeobachtungen handelt oder um gezielte Beobachtungen, werden unterschiedliche förderdiagnostisch relevante Momente wahrgenommen (ebd.). Während die Alltagsbeobachtung eher auf Dinge deutet, die auffallen und im Alltag zufällig und unsystematisch beobachtet werden, sind gezielte Beobachtungen mit konkreten Fragestellungen verbunden, die systematisch geklärt werden (Bundschuh & Winkler, 2019; Niedermann et al., 2020). Da Lehrkräfte und Sonderpädagog:innen einerseits Lernprozesse anregen, begleiten und gleichzeitig beobachten, handelt es sich um teilnehmende Beobachtungen (de Boer, 2012). De Boer (2012) sieht darin eine besondere Herausforderung. Schulklassen bestehen aus administrativ gebildeten Zweckgemeinschaften. Was in ihnen geschieht, wird ebenso von Schulbehörden bestimmt wie die Klassenzusammensetzung und die Zuordnung der Lehrkräfte. Helsper und Lingkost (2004) sprechen von einer zwangsförmig organisierten Rahmung, die der Offenheit der individuellen Interaktion zwischen Schüler:innen und Lehrkräften gegenüberstehen. Er sieht darin eine Spannung, die er als *Antinomie* bezeichnet (ebd.). De Boer (2012) greift den Gedanken auf, um damit Stolpersteine für die Beobachtung aufzudecken. Die organisatorisch bedingten regelhaften Strukturen der Schule bestehen aus immer

wiederkehrenden Abläufen und Routinen. Diese erzeugen Handlungsgewohnheiten, die unhinterfragt automatisiert ablaufen und damit schwer ins Bewusstsein geholt werden können (ebd.). Studien wiederum zeigen, wie Handlungen von Lehrkräften sowohl Unterrichtsergebnisse als auch das Verhalten von Schüler:innen beeinflussen (Blömeke et al., 2022). Daraus wird abgeleitet, dass eine zentrale professionelle Kompetenz von Heil- und Sonderpädagog:innen und Lehrkräften daraus besteht, die Interaktion zwischen sich als Lehrkraft und den Schüler:innen wahrzunehmen und sie als Förderfaktoren oder Barrieren für das Lernen zu analysieren (Holodynski et al., 2017; König et al., 2022; Vock & Gronostaj, 2017; Wenck, Böhm-Fischer & Ricken, 2024).

Das eigene Lehrer:innen-Handeln bewegt sich in vielen situationsbedingten Routinen und Gewohnheiten und ist von persönlichen Vorurteilen geprägt (Blömeke et al., 2022; Bundschuh & Winkler 2019; Ricken, 2017). Eine heil- und sonderpädagogische Professionalität zeichnet sich dadurch aus, das eigene *Involviertsein* in alltäglichen Lehr- und Lernsituationen und insbesondere Wirkungen, die nicht intentional erfolgen, untersuchen zu können (Fritzsche, 2014; Karst, 2017; Kopmann, 2022). Diese situationsspezifische Fähigkeit, Unterricht professionell wahrzunehmen, ermöglicht eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit und Interpretation von Unterrichtseignissen, wodurch die Unterrichtsqualität maßgeblich beeinflusst wird (Gamoran Sherin & van Es, 2008; Holodynski et al., 2017; König et al., 2022; Blömeke et al., 2022; Janeczko, Junker & Holodynski, 2022). Beim Beobachten müssen Sonderpädagog:innen und Lehrkräfte über Wissen verfügen, welches ihnen hilft, in der Interaktion das eigene Handeln ebenso beobachten zu können wie dasjenige der Interaktionspartner:innen (Idel, Rabenstein & Ricken, 2017).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die aufgeführten Studien und Lehrbücher den Fokus auf die teilnehmende, systematische Beobachtung legen, die sowohl den eigenen Unterricht und das eigene Handeln wahrzunehmen vermag wie auch das Kind oder die Jugendlichen in der Lernsituation. Die Wahrnehmung der Komplexität, die mit alltäglichen typischen Schulsituationen einhergehen, wird als Schlüsselkompetenz erachtet. Für die Hochschullehre angehender Heil- und Sonderpädagoginnen stellt sich die Frage, welches spezifische Wissen zur Beobachtung der genannten Komplexität Rechnung tragen.

Bundschuh und Winkler (2019) beschreiben, dass die Objektivität beim Beobachten generell schwer zu erreichen ist – insbesondere bei der teilnehmenden Beobachtung. Erwartungen, Einstellungen und Vorurteile der beobachtenden Person sind ebenso zu berücksichtigen wie Persönlichkeitstheorien und die eigenen Bedürfnisse (ebd.). Daher setzen die Autoren auf die Erkenntnis, dass ein Beobachtungsprozess in der Schule in hohem Maß fehleranfällig ist. Die beobachtende Person muss sich darüber im Klaren sein, dass Erwartungen, Einstellungen, Vorurteile, Persönlichkeitstheorien und eigene Bedürfnisse die Güte der Beobachtung gefährden (ebd.). Im Lehrbuch werden deshalb die Gütekriterien wie *Halo-Effekt*¹, *Generosity*

¹ Einzelmerkmale beeinflussen die Ergebnisse, indem sie verallgemeinert werden.

*error*², *Central tendency*³ und *Deformation professionel*⁴ aufgelistet und zu Schulungszwecken ausführlich beschrieben. Im Diagnostikmodul der HfH wurden die Elemente in der Lehre zur Schulung von Beobachtungskompetenzen aufgegriffen.

Wenck, Böhm-Fischer und Ricken (2024) stellen situationsspezifische Fähigkeiten des Beobachtens heraus. Damit ist die Fähigkeit gemeint, komplexe Lehr- und Lernprozesse mittels Beobachtung wahrnehmen zu können. Die Voraussetzung dafür sehen die Autorinnen in der Planung von systematischen Beobachtungen mit sorgfältig ausgewählten Beobachtungskriterien, die sowohl den Unterricht und das Lehrer:innen-Handeln umfassen als auch die Schüler:innen (ebd.). Es gilt lernrelevante Elemente im Unterrichtsgeschehen und im Unterrichtshandeln mittels klar definierter Kriterien zu erkennen und wissensbasiert zu verarbeiten (Holodynski et al., 2017). Für die Lehrer:innenbildung schlagen die Autor:innen vor, das professionelle Wahrnehmen mit Kriterien zu fachdidaktischen Aspekten wie die Lernunterstützung und pädagogisch-psychologische Unterrichtsaspekte wie Klassenführung einzuüben (Holodynski et al., 2017; Koschel & Weyland, 2020; Dückers et al., 2022). Damit rücken sie die kriteriengeleitete Beobachtung in den Mittelpunkt (Janeczko, Junker & Holodynski, 2022). In den Seminaren der Universität Hamburg werden die Elemente zur Schulung der Beobachtung eingesetzt.

In der Studie von Tönnissen et al. (2023) werden die zwei Seminarkonzepte: HfH-Seminar beruhend auf Seminarbausteinen über Gütekriterien zur Beobachtung und Universität Hamburg beruhend auf Seminarbausteinen zur kriteriengeleiteten Beobachtung verglichen, um folgender Frage nachzugehen:

Welche spezifischen Elemente im Lehrangebot tragen dazu bei, die Beobachtungspräzision zu erreichen, um Passungsproblematiken zwischen den schulischen Anforderungen und den individuellen Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu analysieren und Lernbarrieren aufzudecken? (Fragestellung 3)

Zur Beantwortung der Fragestellung folgen zunächst methodische Hinweise.

4.3. Methodische Hinweise

Das Ziel der empirischen Erziehungswissenschaft ist, objektsprachliche, wissenschaftliche und synthetische Aussagen über Erziehungsgeschehen und praktische Erziehungsprobleme zu generieren (Krumm, 1995). Anders ausgedrückt ist empirische Forschung ein planmäßiges und systematisches Erheben von Daten, die eine soziale Realität abbildet. Phänomene werden in ihrer Häufigkeit und Verteilung dargestellt (Koch, 2015).

² Besonders wohlwollende und günstige Einschätzung aufgrund von Sympathie oder Mitleid.

³ Aus Angst, etwas falsch zu beurteilen, wird eine mittelmäßige Beurteilung gewählt.

⁴ Durch theoretisches Wissen werden Merkmale überschätzt.

Zum einen findet eine Abgrenzung von einer normativen Pädagogik und zum anderen eine Abgrenzung von einer Metatheorie oder Metaethik statt (Stein & Müller, 2016). Diese Abgrenzung kann historisch in der Aufklärung und thematisch in der Reformpädagogik verortet werden. Vertreter der Aufklärung wie James Stuart Mill forderten eine auf Vernunft und Erfahrung basierte Bildung und Erziehung. In Mills im Jahre 1834 erschienenen Essay *Reform in Education* geht es um Unterrichtqualität (Mill, 1834/1984). Er bedient sich eines Vergleichs, indem er das englische Bildungswesen mit der damals neu begründeten preußischen Volksschule vergleicht. Zu vergleichen war nicht neu, sondern vielmehr die Art des Vergleichs. Mills Vorgehensweise war empirisch begründet und bestand aus einer Bestandsaufnahme von verschiedenen Parametern wie der Höhe der Investitionen in die Bildung, der Qualität der Lehrerbildung und aus direkten Unterrichtsbeobachtungen. Er wollte damit Grundlagen schaffen, die nicht ideologisch begründet waren, sondern auf Fakten und Zahlen basierten, um konkrete Missstände aufzudecken und ihre Verbesserung gezielt angehen zu können (ebd.). Die Empirie beruhte für Mill auf der systematischen Wahrnehmung, die wiederum die Grundlage aller Erkenntnis bildete (Stein & Müller, 2016). Kron (1999) beschreibt, wie Mill eine induktive Vorgehensweise einschlug, in der Gedanken in methodisch geordneten Schritten dargelegt werden, um sie mit Hilfe von Beobachtungen, Fakten und Daten zu ordnen, klassifizieren und begrifflich zu fassen.

Seither etablierten sich nach und nach grundlegende Erkenntniswege wie das Experiment, die Beobachtung und der Vergleich als Methode für den induktiven Erkenntnisgewinn (Krüger, 2012). Ziel der quantitativen Forschung ist es quantifizierbare verallgemeinerbare Erklärungen und Gesetzmäßigkeiten zu finden. Laut Koch (2015) geht es folglich darum, Theorien auf ihre Gültigkeit hin zu prüfen und neue Theorien zu entwickeln. Jede empirische Untersuchung zielt darauf ab, eine Systematik in den Daten zu erkennen und damit Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge, welche die Grundlage für eine Theorie bilden, auszumachen (Ricken, 2015).

Der Untersuchungsgegenstand in der Dissertation sind Seminarkonzepte in der Hochschullehre. Ziel der beschriebenen Studie ist, ein Seminarkonzept an der Hochschule für Heilpädagogik HfH für angehende Sonderpädagog:innen zu entwickeln, in dem die *Spezifika* für präzise und für die Diagnostik zielführende Beobachtung im Zentrum stehen. Zur Datenerhebung sind zunächst Merkmale guter Beobachtung ausgemacht worden. Das Interesse galt der Ausprägung und der quantitativen Sichtbarmachung von spezifischen Beobachtungskompetenzen (Kron, 1999; Koch, 2015). Mit genauen Beschreibungen gelang es, die Strukturen, die hinter den Einzeldaten liegen zu identifizieren (Nußbeck, 2014). Um aus den Erkenntnissen der Stichproben Erklärungsmöglichkeiten und Merkmale auf eine abstrakte Ebene heben und analysieren zu können, ist eine deduktive Vorgehensweise gewählt worden. Sie ermöglicht, Theorien und Hypothesen zu prüfen. Werden systematisch quantifizierte Daten erhoben und interpretiert, können induktiv aus spezifischen Befunden allgemeine Gesetzmäßigkeiten generiert werden (Stein & Müller, 2016). In der vorliegenden Untersuchung wird ein experimentelles Design mit einer Varianzanalyse gewählt, um

unterschiedliche Seminargruppen zu untersuchen.

4.4. Beobachten lernen (Beantwortung der Fragestellung 3)

In der Dissertation wird zur Beantwortung der Fragestellung der Artikel: Tönnissen, L., Ricken, G., Wenck, S. & Hövel, D. (2023). Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten. In S. Gingelmaier, B. Herz, L. Dietrich, P.-C. Link, F. Piegsda & J. Langer (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. 5/2023, S. 184–196. vorgestellt. Der Artikel befindet sich im Anhang 3 und er kann in der Onlinezeitschrift [ESE 5 Open Access](#) abgerufen werden.

Für die Vergleichsstudie wurde ein experimentelles Prä-Post-Design gewählt. Die Stichprobe bildeten 75 Teilzeitstudierende im Master Schulische Heilpädagogik der HfH, die als Lehrkräfte in der Kindergarten-, Primar- oder Sekundarstufe tätig sind. Sie verfügen über einen Bachelorabschluss und mehrjährige Berufspraxis. Die Studie wurde mit Seminargruppen an der HfH durchgeführt. Die Seminarveranstaltungen wurden an der HfH in parallel geführten Seminargruppen durchgeführt. Auf diese Weise konnte eine Kontrollgruppe (KG) und eine Treatmentgruppe (TG) gebildet werden. Die TG (N = 27) wurde in einem experimentellen Design mit der KG (N = 48) verglichen. Studierende beider Gruppen verfügten über Vorwissen zur Klassenführung (KF) und Lernunterstützung (LU) und bearbeiteten vergleichbare Seminarbausteine zum Erwerb von methodischem Beobachtungswissen. Studierende der TG vertieften explizit die spezifische Beobachtung von KF und LU. Beide Gruppen fertigten vor und nach dem Seminar an zwei Messpunkten (t1 und t2) Beobachtungsprotokolle zu einem Unterrichtsvideo an.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Protokolle der TG im Posttest mehr Beobachtungen zu Interaktionen und Merkmalen der KF und LU enthielten als die der KG. In diesen wurden andere, eher unsystematische Beobachtungen festgehalten. Die ANOVA für die Interaktion Gruppenzugehörigkeit mal Zeit zeigt einen signifikanten Zuwendungseffekt sowohl für den Aspekt KF ($F(1, 73) = 64.769$, $p < .001$, $\eta^2 = .470$, 95 % KI für η^2 [.717, .247]) als auch für den Aspekt LU ($F(1, 73) = 56.624$, $p < .001$, $\eta^2 = .437$, 95 % KI für η^2 [.684, .190]) zugunsten der TG. Im Vergleich zur KG, die nicht an dem spezifischen Theorieinput teilgenommen hat, veränderten sich die systematische Beobachtung der KF ($dkorr = 1.51$) und der LU ($dkorr = 1.80$) mit großer Effektstärke. Während die Anzahl der subjektiven Alltagsbeobachtungen, die unter Sonstiges erfasst wurden, in der TG vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zurückgingen, nahmen sie in der KG zu. Auch hier zeigt die ANOVA-Analyse einen überzufälligen Interaktionseffekt ($F(1, 73) = 12.359$, $p < .001$, $\eta^2 = .145$, 95 % KI für η^2 [.388, -.098]) mit einer Effektstärke ($dkorr = 1.06$) von großer praktischer Bedeutsamkeit.

Damit werden Effekte sichtbar, die darauf hindeuten, dass erst durch die explizite Konzentration auf KF und LU, lernrelevante Interaktionen beschrieben werden können, die das Erkennen von Barrieren anbahnen.

Daraus werden Konsequenzen für die Lehre abgeleitet und diskutiert.

In der Diskussion wird aufgegriffen, dass Wissensbestände über Gütekriterien zur Beobachtung und das Wissen über die multifaktorielle Genese von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten nicht ausreichen, um präzise Beobachtungen durchzuführen. Die Messungen zeigen, dass die Teilnehmenden trotz dieses Wissens mehrheitlich entweder das Lehrpersonenverhalten oder das Verhalten der Kinder fokussieren und nicht die Interaktion zwischen Lehrperson und den Schüler:innen. Eigene Präferenzen färben die Beurteilung des Verhaltens der Lehrerin aus dem Video stark ein. Die einen fanden sie sympathisch und zugewandt und andere wiederum zu strukturiert und einengend. Die Instruktionen, Inputs und Hilfestellungen der Lehrerin werden hingegen kaum als Lernhilfe oder -barriere wahrgenommen oder als relevant eingestuft.

Wenn hingegen Studierende über spezifisches Wissen zu kriteriengeleiteter Beobachtung und über Wissen zu den Kriterien Lernunterstützung und Klassenführung verfügen, nehmen sie das Unterrichtsgeschehen breiter facettiert wahr. Die Beobachtungen werden fachlich präziser abgefasst und theoriegeleitet interpretiert. Mit der Studie kann aufgezeigt werden, dass spezifisches Wissen zu wichtigen Unterrichtskriterien wie Klassenführung und Lernunterstützung nötig ist, um lernrelevante Interaktionen diagnostisch wahrnehmen, fassen, beschreiben und interpretieren und damit präzise beobachten zu können. Mit der Studie kann die Fragestellung 3 beantwortet werden. Sie zeigt auf, dass spezifisches Wissen zu wichtigen Unterrichtsmerkmalen wie KF und LU nötig ist, um lernrelevante Interaktionen diagnostisch wahrnehmen, fassen, beschreiben und interpretieren und damit präzise beobachten zu können.

Die Erkenntnisse aus der Studie stellen einen Beitrag zur Verbesserung der Lehre im Bereich der Schulung präziser Beobachtungen von Interaktionen im Unterricht dar. Im Weiteren sollen in der Dissertation zwei populärwissenschaftliche Artikel vorgestellt werden, welche die Erkenntnisse der vorgestellten wissenschaftlichen Artikel für die Lehrer:innenpraxis und für die Eltern populärwissenschaftlich aufarbeiten.

5. Diagnostische Praxisbeispiele für Lehrkräfte und für Eltern

Zur multimodalen pädagogischen Diagnostik und der darauf aufbauenden Förderung wird im Artikel 4 die Elternperspektive miteinbezogen. Im Artikel werden verschiedene diagnostische Etappen eines Schulkindes beschrieben. Es wird verdeutlicht, dass bezüglich Diagnostik und Unterstützung sowohl die schulischen Bemühungen – explizit diejenige der Lehrkräfte – als auch das familiäre Umfeld als wesentliche Förderfaktoren oder Barrieren darstellen. Die Unterstützungsmaßnahmen machen darüber hinaus mehrheitlich eine interdisziplinäre Zusammenarbeit notwendig, so dass verschiedene Fachpersonen in den Prozess der Diagnostik und Förderung miteinbezogen sind. Dieses Wissen gilt es, in die Allgemeinbevölkerung zu tragen und verständlich darzustellen. Deshalb erachtet es die Dissertantin als zentral, über das Fachpublikum hinaus auch die Eltern und die Praxis zu erreichen. In diesem Rahmen sind

zwei zusätzliche Artikel entstanden, die als Bestandteile der Dissertation vorgestellt werden.

5.1. Niks diagnostische Reise – Ein Praxisbeispiel für Lehrer:innen (Artikel 4)

Als Beitrag zur Professionalisierung von Lehrkräften wird im Rahmen der Dissertation der Artikel: Hagmann-von Arx, P. & Tönnissen, L. (2023). Niks diagnostische Reise. Auf der Suche nach Unterstützung für ein Kind in schulischen Notsituationen. *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*. 8-9/2023, S. 21–27. vorgestellt. Der Artikel befindet sich im Anhang 4 und er kann im [Open Access Repository](#) online abgerufen werden.

Die Zeitschrift *Lehren & Lernen* greift aktuelle pädagogische Diskussionen und Themen auf. Sie liefert mit praxisnahen Unterrichtsbeispielen Anregungen und Ideen für den eigenen Unterricht, ist jedoch keine Zeitschrift für Fachdidaktik. Im Zentrum stehen pädagogische und pädagogisch-psychologische Themen von Schule, Unterricht, Lehren und Lernen. Ihre Reichweite ist in Deutschland und in der Schweiz groß und wird von einer breiten Leserschaft in der Praxis gelesen. Der vorliegende Artikel greift die Erkenntnisse aus den Artikeln 1-3 auf und bringt sie mit einem Fallbeispiel der Praxis näher.

In der Schulpädagogik wird die Kasuistik eng mit der Professionalisierung von Lehrkräften verbunden. Der Ansatz des fallbasierten Lernens konzentriert sich auf das Lernen mittels authentischer Fälle oder mittels Fallbeispielen (Heinzel, 2021). Mit dem im Artikel beschriebenen Fallbeispiel soll das Verstehen von diagnostischen Prozessen gefördert werden und gleichzeitig soll das Fallbeispiel die Auswirkungen von Diagnosen für die betroffenen Kinder und Eltern aufzeigen. Theorie, Empirie und schulpädagogische Praxis sollen damit verknüpft werden. Die Reflexion des schulpädagogischen Handelns sollen ebenso angeregt werden wie auch kritisches Denken und eine theoretische Auseinandersetzung (Meseth, 2016).

Hagmann-von Arx und Tönnissen (2023) greifen in dem populärwissenschaftlich abgefassten Artikel die Wichtigkeit der multifaktoriellen Genese und den Prozess der Diagnostik und Förderung aus der Betroffenenperspektive auf. Am Beispiel eines Jungen, dessen Schulschwierigkeiten bereits mit dem Schulstart beginnen, werden Diagnostik und Förderung als Reise mit vielen Stationen dargestellt. Die Beschreibungen berücksichtigen stets die Interaktionen zwischen dem betroffenen Jungen, seinen Eltern, den Lehrkräften und dem Unterricht. Es werden viele typische Schulsituationen und die damit verbundenen typischen Interaktionen beschrieben und analysiert. Den Ausgangspunkt bilden ins Stocken geratene Lernprozesse und Verhaltensschwierigkeiten, die unter dem Begriff *schulische Notsituationen* kurz beschrieben und in der jeweiligen Schulsituation beleuchtet werden. Sowohl die Rolle der Lehrkräfte als auch die multiprofessionelle Unterstützung werden als wichtige Umgebungsfaktoren herausgearbeitet und veranschaulicht. Nicht zuletzt werden die Belastungs- und Bewältigungsprozesse der Eltern dargestellt und analysiert. Auf diese Weise werden Lehrkräften und anderen in der Schule tätigen Fachpersonen die wissenschaftlichen Erkenntnisse des Diagnostik-Förder-Kreislaufs (Tönnissen et al., 2024) und des

multifaktoriellen Zugangs zum Lernen (Tönnissen & Hövel, 2022) nähergebracht. Zudem werden Fallstricke und Stolpersteine des diagnostischen Prozesses aufgezeigt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass schulische Notsituationen breit facettiert aufgespannt werden, um aufzuzeigen, dass nicht nur das Kind, sondern alle in der Situation involvierten Personen betroffen sind. Auf der einen Seite steht das Kind, das die gestellten schulischen Anforderungen nicht mit den individuellen Voraussetzungen in Einklang bringen kann. Auf der anderen Seite stehen Lehrkräfte und Eltern, die nicht über ausreichende Handlungskompetenzen verfügen, um in der jeweiligen Situation angemessen zu reagieren und um hilfreiche Hilfestellungen zur Überwindung der Passungsschwierigkeiten zu bieten. Das Fazit bildet die Botschaft, dass Unterstützungsmaßnahmen sowohl das Kind als auch das schulische und soziale Umfeld adressieren müssen, um eine bessere Passung für das Kind herzustellen.

5.2. Eltern diagnostische Prozesse näherbringen (Artikel 5)

Als Beitrag für die Mitwirkung der Eltern bei diagnostischen Prozessen ihrer Kinder, wird im Rahmen der Dissertation der Artikel: Tönnissen, L. & Link, P.-C. (2023). Keine Panik vor dem Standortgespräch. *Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi*. 3/2023, S. 64–67. vorgestellt. Der Artikel befindet sich im Anhang 5 und er kann mit dem folgenden Link online abgerufen werden:

<https://www.fritzundfraenzi.ch/schule/keine-panik-vor-dem-standortgesprach/>.

Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränzi ist von Ellen Ringier gegründet worden und gilt als größtes Elternmagazin der Schweiz mit einer Auflage von etwas über 100'000 Exemplaren und erscheint zehn Mal pro Jahr. Rund 700'000 Exemplare werden jährlich an Schulen und Eltern verschenkt. Das Magazin erhielt einige wichtige Auszeichnungen wie den Q-Award für das beste Schweizer Fachmagazin. Das populärwissenschaftliche Ratgebermagazin richtet sich an Eltern von schulpflichtigen Kindern ab sechs Jahren, an Lehrpersonen und an Erziehungsinteressierte. Das Magazin vermittelt fundiertes Erziehungswissen, setzt auf Recherche, Analyse, Meinung und Einordnung (vgl. Fritz+Fränzi, 2025).

Studien zeigen, dass die Eltern bei Lernschwierigkeiten ihrer Kinder zunächst mehr betroffen sind als die Kinder selbst (Fernández-Alcántara et al., 2017; Leitao et al., 2017; Rapus-Paviel et al., 2018; Washburn, 2014). Auf der einen Seite stehen Schulschwierigkeiten, die viele Maßnahmen nach sich ziehen können: Arztbesuche, Termine beim Schulpsychologischen Dienst, Logopädie und Psychomotoriktherapie (Hagmann-von Arx & Tönnissen, 2023). Auf der anderen Seite stehen die Eltern mit ihren Ängsten und Nöten, den Kindern nicht zu genügen, nicht gut genug helfen und sie nicht schützen zu können. Das macht die Probleme diffus (Hintermair, 2002).

Sobald jedoch klar wird, wie die schulische Förderung, Kontakte mit Gleichaltrigen, Hausaufgabensituation sowie der Umgang mit den Schwierigkeiten in der Familie gelingen kann und welche Hilfsangebote in Anspruch genommen werden können, wird das Problem fassbarer und handhabbar (Antonovsky, 1997;

Hintermair, 2002).

Tönnissen und Link (2023) wenden sich an Eltern, die mit einem schulischen Problem ihres Kindes konfrontiert sind, deren vermeintliche Lösung erstmal nicht in ihrer Hand liegt. Der Artikel zeigt Eltern, Bezugspersonen und Kindern, die vor schulischen Standortgesprächen (SSG) (Bildungsdirektion Kanton Zürich Bildungsplanung, 2010) und der damit verbundenen Diagnostik stehen, Möglichkeiten der Mitwirkung auf. Insbesondere wird der Aspekt aufgegriffen, dass sich Eltern erst dann als wirksam erleben, wenn sie sich als wichtige Unterstützung für das Kind wahrnehmen und nicht ohnmächtig vor den Lernproblemen ihrer Kinder stehen. Damit rückt der Umgang der Eltern mit dem Problem ihres Kindes, ihr persönliches Empfinden und ihre Mitwirkung bei der Diagnostik in den Vordergrund. Den Eltern wird als eine bedeutsame Möglichkeit der Mitwirkung die Formulare für das SSG vorgestellt, die sich an der ICF-CY orientieren und damit die Umweltfaktoren bezüglich des Lernens miteinbeziehen. Im Kanton Zürich steht schon bei der Überschrift des Formulars „*Gemeinsames Verstehen und Planen*“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich Bildungsplanung, 2010, S. 23). Tönnissen und Link (2023) bringen dies als Kernbotschaft für pädagogische Abklärungen den Eltern näher. Auf diese Weise sollen Eltern die Wichtigkeit der von ihnen beigesteuerten Befunde über das außerschulische Lernen wie die Hausaufgabensituation und die Freizeitaktivitäten ihres Kindes erkennen. Ebenso wird ein Fokus auf die Wechselwirkungen beim Lernen gelegt, indem aufgezeigt wird, dass Lösungen bei Lernschwierigkeiten immer sowohl in den Umweltfaktoren wie Schule, Unterricht, Hausaufgabensituation, Freundschaften gesucht werden als auch beim Kind und seinen inneren Notwendigkeiten und Bedürfnissen (Tönnissen & Hövel, 2022).

Zusammenfassend geht es im Artikel darum, Eltern zu ermutigen, wichtige diagnostische Befunde beizusteuern, um sich aktiv in den diagnostischen Prozess einzubringen. Mit Hilfe des Instruments SSG sollen sie schließlich gemeinsam mit den Lehrkräften und ihren Kindern Lösungen erarbeiten, die dem Kind bei den Passungsschwierigkeiten helfen.

6. Diskussion der zentralen Ergebnisse

Das Vorhaben der Dissertation bestand darin, die sonderpädagogische Diagnostik und Förderung im Regelunterricht im Hinblick auf die Professionalisierung von Heil- und Sonderpädagog:innen und Lehrpersonen auszudifferenzieren. Sonderpädagogische Diagnostik und Förderung sind zwei zentrale Bestandteile des professionellen Handelns. Die Diagnostik der Lernausgangslage bildet die Ausgangslage, um darauf aufbauend eine passende Förderung zu planen und durchzuführen. Es wurden drei Problemstellungen formuliert, welche zu Spannungen und Konflikten zwischen der sonderpädagogischen Diagnostik und der Förderung an der Schnittstelle zur Regelschule beitragen. Daraus wurden drei Fragestellungen abgeleitet. Im Rahmen der Dissertation sind drei Artikel entstanden, mit denen die Fragen beantwortet wurden und deren Ergebnisse nun diskutiert werden.

- (1) Die sonderpädagogische Diagnostik und die Förderlogik der Regelpädagogik wurden hermeneutisch untersucht, um sie konzeptionell aufeinander zu beziehen. Gezielt sollten die unterschiedlichen Logiken, die sich in typischen schulischen Situationen manifestierten, beleuchtet werden (vgl. Problemstellung 1). Den Ausgangspunkt bildete die Frage mit welchem Hilfsmittel die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung in der Regelpädagogik zusammengeführt werden kann (vgl. Fragestellung 1). Die Zusammenführung bedeutet für die Diagnostik, eine Zusammenführung der individuellen Disposition von Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten mit den Umgebungsfaktoren im Lernumfeld. Im Fokus stand die systematische Theoriebildung, welche die sonderpädagogische Diagnostik und die schulische Förderung mitsamt den daraus resultierenden Praxisimplikationen zusammendenkt. Im Artikel 1 wird zur Beantwortung dieser Fragestellung der Diagnostik-Förder-Kreislauf vorgestellt (vgl. Artikel 1).
- (2) Des Weiteren wurde eine Weiterentwicklung bestehender Konzepte bezüglich einer inklusionsorientierten Diagnostik und einer Diagnostik, welche die Interaktion der Kinder und Jugendlichen mit ihrem schulischen Umfeld fokussiert, angestrebt. Hermeneutisch wurde der Inklusionsanspruch und die damit verbundene gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Lernbarrieren untersucht. Im Mittelpunkt stand, dass vor diesem Hintergrund Barrieren und Behinderungen nicht nur beim Individuum gesucht werden können, sondern auch Umweltfaktoren wie Schule und Familie auf ihre behindernde und fördernde Wirkung hin untersucht werden müssen (Hollenweger, 2021; UN-BRK, 2008) (vgl. Problemstellung 2). Es konnte aufgezeigt werden, dass der diagnostische Prozess erforderlich ist, welcher die Lernsituation so analysiert, dass die Aktivität des Kindes in der situationsbezogenen Interaktion wahrgenommen und interpretiert werden kann. Es wurde die Frage gestellt, ob ein Interaktionsmodell wie die ICF-CY dazu beitragen kann, eine multifaktorielle Genese von Lernschwierigkeiten vorzunehmen (vgl. Fragestellung 2). Hierzu wurde im Artikel 2 zur Beantwortung der Fragestellung die ICF-CY als Interaktionsmodell zur multifaktoriellen Genese von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten präsentiert (vgl. Artikel 2).
- (3) Mit der Entwicklung der inklusiven Schule ist die Notwendigkeit verbunden, sonderpädagogische Aufgaben weiterzuentwickeln. Damit wird ein weiteres Problem in der Diagnosekompetenz von Lehrkräften und Sonderpädagog:innen verortet. Im Mittelpunkt steht der Anspruch, Lehr- und Lernsituation mit ihren für die Situation relevanten Förderfaktoren und Lernbarrieren durch Beobachtung wahrzunehmen (vgl. Problemstellung 3). Dies wirft die Frage nach spezifischen Elementen auf, die ein Lehrangebot in der Ausbildung von Sonderpädagog:innen enthalten muss, um eine hohe Beobachtungspräzision zu erreichen (vgl. Fragestellung 3). Dies wird mit einer Studie empirisch untersucht und in Artikel 3 präsentiert (vgl. Artikel 3).

Im nachfolgenden Unterkapitel werden die zentralen Befunde aus den Artikeln 1-3 diskutiert. Stärken und Limitationen der vorliegenden Dissertation werden aufgezeigt. Es erfolgt ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsvorhaben im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik. Darüber hinaus werden Implikationen für die Hochschullehre angehender Heil- und Sonderpädagog:innen beschrieben. Die Arbeit schließt mit einem Fazit zur sonderpädagogischen Diagnostik und Förderung.

6.1. Zusammenfassung und Diskussion zentraler Befunde und Ausblick

In der Hinführung zum Artikel 1 der vorliegenden Dissertation wird aufgezeigt, dass sich die sonderpädagogische Diagnostik entgegen dem Inklusionsanspruch und trotz der Ratifizierung der UN-BRK nicht einfach in die Regelschule einfügen lässt (UN-BRK, 2008). In der einschlägigen Fachliteratur werden als Begründung fehlende konkrete und verbindliche Handlungspläne zur Umsetzung von Inklusion aufgeführt (Krämer, Przibilla, & Grosche, 2016; Müller & Gengelmaier, 2018). Die mit der sonderpädagogischen Diagnostik verbundene Kopplung von Feststellung und Zuweisung zusätzlicher Ressourcen wird als etikettierend und inklusionshinderlich beschrieben (Hinz & Boban, 2022; Lindmeier, 2019). Eine Relativierung oder ein Weglassen der sonderpädagogischen Diagnostik hätte wiederum zur Folge, dass bei Lernschwierigkeiten weder Lernbarrieren ausgemacht und benannt noch spezifische Fördermaßnahmen entwickelt werden könnten (Ahrbeck, 2016; Felder, 2018; Kuhlmann, 2011; Stinkes, 2014). In der Dissertation wurde herausgearbeitet, dass Diagnostik und Förderung für Fachpersonen der Heil- und Sonderpädagogik und für Lehrkräfte zentrale Bestandteile professionellen Handelns darstellen. Deshalb wurde der Frage nachgegangen, wie die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung in der Regelschule zusammengebracht werden kann. Die Antwort bildet der Diagnostik-Förder-Kreislauf, der im Artikel 1 ausführlich beschrieben wird. Er wurde entwickelt, um Lernausgangslagen umfassend zu erheben und zu klären. Mit der Bio-psycho-sozialen Ausgangslage werden die Umgebungsfaktoren mitberücksichtigt. Dies ermöglicht die Erarbeitung einer passgenauen Förderung in einem inklusiven Setting der Regelschule. Nach dieser kurzen Zusammenfassung sollen einige wichtige Diskussionspunkte aufgegriffen werden.

Der Förder-Diagnostik-Kreislauf wurde so entwickelt, dass er die Diagnostik und Förderung in allen Anwendungsbereichen adressiert. Die Übertragbarkeit auf alle Phänomenbereiche ist gegeben, muss aber herausgearbeitet werden. Ein weiterer Punkt, den es zu berücksichtigen gilt, ist, dass das Modell der liegenden Acht als Hilfsmittel für Studierende in der Lehre entwickelt wurde und damit suggeriert, dass lediglich Student:innen das Hilfsmittel benötigen, um die sonderpädagogische Diagnostik mit der Regelpädagogik zu verbinden. Tatsächlich ist aber die liegende Acht zugleich ein unverzichtbares Element in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und weiteren Fachkräften wie Logopäd:innen und Psychomotorik-Therapeutinnen, die sich heil- und sonderpädagogisch weiterqualifizieren.

Gerade für die Praxis sollte der Diagnostik-Förder-Kreislauf mit kasuistischen Praxisbeispielen wie im

Artikel 4 für alle sonderpädagogischen Anwendungsbereiche weiterentwickelt werden. Dazu ist die Zusammenstellung der narrativen Interviews von Hagmann (2025) geeignet. Unter dem Titel *Diagnostische Reisen* beschreibt die Autorin aus der Elternperspektive heraus, welche Implikationen sonderpädagogische und psychologische Diagnostik für die Schulbiografie haben können. Dabei werden Fallbeispiele aus verschiedenen Anwendungsbereichen gewählt.

Ein weiterer Diskussionspunkt ergibt sich daraus, dass die Güte der Bearbeitung der Phasen der Diagnostik und Förderung in der liegenden Acht noch nicht beschrieben ist. Es wird nicht spezifisch darauf hingewiesen, was passiert, wenn Schritte verkürzt abgearbeitet oder ausgelassen werden. Für die Lehre an der HfH wird zukünftig mit Fallbeispielen ein Experimentier- und Lernfeld erarbeitet. Die HfH arbeitet mit der Ludwig-Maximilian-Universität München (LMU) an einer Pilotstudie zum Einsatz eines GPT-gestützten Avatars, an welcher die Dissertantin beteiligt ist. KI-gestützte Chatbots unterstützen interaktive Lernprozesse, da sie Audio-, Bild- und Videodaten verarbeiten (Fink et al., 2024). Darüber hinaus leisten die Avatare gezielte Assistenz und fungieren als virtuelle Mentoren (Wollny et al., 2021). In der erwähnten Pilotstudie wird ein GPT-gestützter Avatar unter Verwendung der Software von Fink et al. (2024) eingesetzt, wobei die Konfiguration des Avatars spezifisch angepasst wurde, um in einem diskursiven Gespräch einen Entscheidungsprozess zur Diagnostik und darauf aufbauender Förderung anhand einer Fallvignette zu simulieren. Dabei stehen zwei Fragen im Fokus: (1) Ist für Studierende der Heil- und Sonderpädagogik der GPT-Avatar als diskursives Instrument hilfreich, um die diagnostische Kompetenz (Wissen, Qualität, Aktivität) zu fördern? (2) Ist für Dozierende der Heil- und Sonderpädagogik der GPT-Avatar als didaktisches Element geeignet, um die diagnostische Kompetenz der Studierenden zu fördern? Für die Studie wurden 15 Studierende und 15 Dozierende aus der Heil- und Sonderpädagogik einbezogen. Nach einer technischen Einführung durch die Studienleitung führten die Teilnehmenden individuell ein interaktives Gespräch mit dem GPT-Avatar. Dieser stellt einen Sonderpädagogen dar, der die Teilnehmenden um fachlichen Rat zu einer Schülerin mit Lernschwierigkeiten bittet. Ziel war es, den Sonderpädagogen im diagnostischen Prozess zu unterstützen und darauf basierend Fördermöglichkeiten abzuleiten. Nach der Interaktion wurde bei den Studierenden das diagnostische Wissen mit dem Fragebogen zur Erfassung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften in der inklusiven Schule DaKI (Jungjohann & Gebhardt, 2023) erfragt. Zusätzlich wurden mittels Selbsteinschätzung Motivation, Lernzuwachs und Akzeptanz erhoben. Bei den Dozierenden wurde mittels Selbsteinschätzung die Tauglichkeit des GPT-Avatars für die Ausbildung eingeschätzt.

Die Ergebnisse werden deskriptiv ausgewertet und dienen als Grundlage für die Weiterentwicklung des Forschungsdesigns. Das übergeordnete Ziel besteht darin, den GPT-Avatar in die Ausbildung heil- und sonderpädagogischer Lehrkräfte zu integrieren (Koch et al., 2025).

In der Hinführung zum Artikel 2 der vorliegenden Dissertation wird gezeigt, dass die sonderpädagogische Diagnostik inklusionsrelevante Kompetenzen ausbilden muss, um die Förderung von Kindern und

Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten in der Regelschule evidenz- und diagnostikbasiert durchführen zu können. In der Literatur finden sich seit den 1980er Jahren entsprechende Postulate. Lernschwierigkeiten sollen in einem erweiterten Kontext unter Einbezug der Schule und des Unterrichts wahrgenommen werden (Bundschuh & Winkler, 2019; Heimlich, 2022; Kobi, 1995). Um die Diagnostikkompetenz angehender Sonderpädagog:innen und Lehrkräfte zu stärken, wurden zwei Wissenskategorien gebildet. Die erste Kategorie umfasste das *negative Wissen* unter der Bezeichnung *Stolpersteine* und die zweite Kategorie umfasst das Wissen zu der KUA, welche die Wechselwirkungen zwischen dem Kind und seinem Lernumfeld untersucht. Als Stolpersteine werden kategoriale Diagnosen bezeichnet, welche die Ursache für Lernschwierigkeiten allein am Kind festmachen. Ebenso Diagnosen, die dazu gebraucht werden, um die pädagogische Verantwortung an andere Fachkräfte zu delegieren und Alltagsdiagnosen, die verhindern, komplexe Zusammenhänge hinter den Lernstörungen zu identifizieren. Zu der KUA wird die ICF-CY vorgestellt (WHO, 2020). Die ICF-CY kann wesentlich dazu beitragen, multifaktorielle Bedingungen des Lernens und die bio-psycho sozialen Einflussfaktoren anamnestisch zu erfassen. Hierzu ergeben sich wichtige Diskussionspunkte.

Die Stolpersteine in den diagnostischen Phasen gilt es näher zu betrachten. In der aktuellen Lehre an der HfH wurde festgestellt, dass trotz der Sensibilisierung auf den spezifischen Stolperstein der verkürzten Diagnostik, keine Verbesserung diesbezüglich erreicht wird. In einer Modulevaluation stellte die Aufgabe, eine diagnostische Fragestellung zu formulieren, die Studierenden vor Probleme, die in der Lehre besondere Aufmerksamkeit erforderten. Obschon der erste Schritt des Diagnostikteils der liegenden Acht daraus besteht, eine diagnostische Frage zu stellen, wird in der Regel alten Routinen entsprechend eine Alltagshypothese formuliert, um darauf ohne Diagnostik direkt mit einer Förderfrage die Förderung einzuleiten. Hierzu werden weitere Studien zeigen, welche Lehrinhalte diesbezüglich zu einer Verbesserung führen könnten. Darüber hinaus wird der Bogen in die Praxis geschlagen. Die diagnostische Frage bekommt für die multiprofessionelle Zusammenarbeit vor allem in der Weiterbildung zu diagnostischen Prozessen Gewicht. Die fachlich fundierte Fragestellung leistet einen wichtigen Beitrag für eine gezielte diagnostische Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, Schulleitungen, schulischen Heil- und Sonderpädagog:innen und weiteren Fachstellen wie beispielsweise dem schulpsychologischen Dienst.

In der im Rahmen der Dissertation durchgeführten Studie, die im Artikel 3 ausführlich beschrieben ist, wurde die Kompetenz zur Unterrichtsbeobachtung untersucht. Im Fokus stand das Erkennen von Lernbarrieren, die mittels der Beobachtung von Prozessen der Klassenführung und Lernunterstützung ermittelt wurden. Insbesondere interessierte die Entwicklung von spezifischen Beobachtungskompetenzen, die Interaktionen präzise wahrzunehmen vermögen, um diagnostisch verwertbare Daten zu generieren. Daraus sollten Implikationen für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte für Heil- und Sonderpädagogik abgeleitet werden.

Die Studie zeigt, dass weder die Vorkenntnisse aus der Lehrer:innenausbildung noch eine allgemeine

methodische Erarbeitung zur systematischen Informationsgewinnung und ihrer Güte – wie sie in vielen Lehrbüchern vorgeschlagen werden – ausreichen, um fokussiert zu beobachten. Die Studie verdeutlicht die eher „technische“ Wirkung solcher Lehrveranstaltungen. Die Studierenden wissen um Gütekriterien der Beobachtung und unterscheiden zwischen Interpretation und tatsächlicher Beobachtung. Dies trägt jedoch nicht dazu bei, lernrelevante Bedingungen präziser zu erfassen, um Lernbarrieren breit auszuloten. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass dieser nächste Schritt, das Beobachten fachspezifisch und fundiert zu interpretieren, in der Lehre angestoßen und geübt werden muss. Konkret müssen, um die im System wirkenden Bedingungen wahrzunehmen, kriteriengeleitete Beobachtungen mit Kriterien zu Klassenführung und Lernunterstützung eingeübt werden (Tönnissen et al., 2023). Die Kriterien gehen auf fachdidaktische Aspekte (LU) und pädagogisch-psychologische Ansätzen (KF) zurück. Daraus ergeben sich die folgenden Diskussionspunkte.

Die Untersuchung des eigenen Unterrichts durch Beobachtung erfordert ein erweitertes Wissen über die Methode der teilnehmenden Beobachtung. Hilfreich sind hier strukturtheoretische Ansätze und Methoden wie die Beobachtung zweiter Ordnung, die den eigenen Unterricht und das eigene Handeln überhaupt erst sichtbar machen (Oevermann, 2016). Mit Videosequenzen des eigenen Unterrichts werden exkludierende Praktiken, die durch das eigene unhinterfragte Routinehandeln entstehen, sichtbar gemacht und anschließend kriteriengeleitet mit den Kriterien zu KF und LU analysiert.

In der Dissertation wurde erarbeitet, kontinuierlich gewachsene Strukturen im Schulbereich persistieren und immer wieder typische Schulsituationen hervorbringen. Erkenntnisse aus der Bildungsforschung zeigen, dass neue methodische Ansätze und politische Veränderungen stets langjährigen Entwicklungen im Schulsystem gegenüberstehen. In der Literatur werden die Prozesse, die damit verbunden sind, *Rekontextualisierungsprozesse* (Amrhein, 2016) oder *grammar of Schooling* (Tyack & Cuban, 1998) genannt. Sie beschreiben, wie Reformen, die mit dem Schulsystem in Berührung kommen, nicht die Schule verändern, sondern selbst durch die Schule verändert werden. Daraus ergeben sich Diskussionspunkte zu Lernbarrieren, die in und wegen typischen schulischen Alltagssituationen entstehen. Die Differenzlinien von Regel- und Sonderschule und den damit verbundenen unterschiedlichen Denklogiken, Denktraditionen und systemimmanenten Handlungsrouninen sind zentral (Fritzsche, 2014; Opp et. al., 2001; Wenning, 2017). Die kontinuierlich gewachsen Strukturen in der Bildung, die sich im Laufe der Zeit bei allen Menschen tief verwurzeln und im Schulalltag etabliert haben, machen es schwer, sie zu identifizieren und sichtbar zu machen (Amrhein, 2016; Prange & Strobel-Eisele, 2014; Reh et al., 2011; Schumann, 2014; Tröhler, 2016; Tyack & Cuban, 1998).

Typische Schulsituationen müssen in ihrer Wirkung auf Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten für jeden Anwendungsbereich systematisiert und sichtbar gemacht werden. Einen Ausblick auf die Weiterentwicklung dieses Aspekts kann das Projekt LUBO-Les, in dem die Dissertantin mitgewirkt hat,

geben. Im Projekt wurden typische Schulsituationen für Kinder mit LRS systematisch erhoben, um daraus ein Programm zu entwickeln, das nicht nur die Leseschwierigkeiten der Kinder ins Auge fasst, sondern die gesamte schulische Situation. Mori et al. (2025) identifizieren in einem Scoping Review typische Alltagssituationen und arbeiten die für die Situation spezifischen Stressoren und Lernbarrieren heraus. Dabei wurden beispielsweise Routinehandlungen wie das laute Vorlesen vor der Klasse oder wie Schüler:innen mit Leseschwierigkeiten an separaten Tischen im Schulzimmer sitzen, beschrieben. Mit dem in der Studie erhobenen Wissen über spezifische Barrieren für Kinder mit einer Lese-Rechtschreibstörung (LRS), die in typischen Schulsituationen entstehen, können handlungsleitende Maßnahmen für den inklusiven Unterricht abgeleitet werden. Die Erkenntnisse werden auf weitere Anwendungsbereiche übertragen, um zusätzliche Programme für spezifische Anwendungsbereiche zu entwickeln und damit im schulischen Umfeld neue Handlungsräume zu eröffnen.

6.2. Stärken und Limitationen, methodische Überlegungen

Die Fragestellungen und die wissenschaftliche methodische Verortung der vorliegenden Dissertation erfolgten zwischen geisteswissenschaftlicher und empirischer Pädagogik. Im Mittelpunkt stand die Überlegung, dass die Heil- und Sonderpädagogik als deskriptive, empirische und hermeneutische Wissenschaft durch unterschiedliche methodische Ansätze Zugang zu ihren Forschungsgegenständen findet (Langnickel, 2021). Stein und Müller (2016) führen aus, dass sich die Erziehungswissenschaften einer Vielfalt unterschiedlicher Forschungsmethoden bedienen, um menschliches Handeln mittels Hermeneutik zu verstehen und durch empirische Methoden zu erklären. Für das Dissertationsvorhaben wurde der multiperspektivische Zugang ausgewählt, der sich in der Sonderpädagogik etabliert hat und zu einer Kombination von empirisch gewonnen objektivierbaren Daten und der Untersuchung geisteswissenschaftlicher Phänomene führt (Ratz, 2015). Die Triangulation als methodisches Vorgehen wurde genutzt, um verschiedene Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand zu gewährleisten (Flick, 2020).

In der Dissertation wurden die historischen Entwicklungslinien der sonderpädagogischen Diagnostik und der Regelpädagogik hermeneutisch betrachtet, um Strukturen und Aspekte, die zu der Genese und zu der Manifestation der typischen Schulsituationen beitragen, sichtbar zu machen. Der Inklusionsanspruch der Regelschule, welcher sich auf die sonderpädagogische Diagnostik und auf die Regelschule auswirkt, wurde ebenfalls hermeneutisch ausgeleuchtet. Damit konnten geschichtliche Voraussetzungen und Bedeutungssetzungen herausgearbeitet, und die Implikationen, die daraus im Umgang mit Lernbarrieren entstehen, identifiziert werden (Klafki, 1998). Die methodische Herangehensweise ist mit Beschränkungen verbunden. Sowohl das pädagogische Handeln der Regelschule als auch die sonderpädagogische Diagnostik wurden in ihrer historischen erklärenden Struktur erfasst. Dazu wurde auf bildungshistorische Literatur, Lehrbücher und auf Studien zurückgegriffen. Beispiele aus der Schulpraxis und verschriftlichte Aussagen von Eltern und Schüler:innen dienten zur Illustration und Verdeutlichung der Argumentation. Die

Hermeneutik als Methode setzt voraus, dass es sich um authentische Texte handelt (Stein & Müller, 2016). Daraus ergibt sich folgende Einschränkung: Die Texte von Tyack und Cuban (1998) wurden teilweise im Original gelesen und rezipiert und zum Teil wurde auf ins Deutsche übersetzte Texte zurückgegriffen. Der Zugang zu Tyack und Cuban (1998) erfolgt demnach in der deutschsprachigen Übersetzung, die durch die Übersetzung bereits eine Deutung darstellt. Die Situationsbeschreibungen, Fallbeispiele und Aussagen von Eltern- und Schüler:innen wurden für die jeweiligen Artikel, Studien oder Bücher verwendet und stellen damit bereits situative und subjektive Zusammenhänge her. Auch hieraus ergibt sich eine Limitation beim Verwenden der hermeneutischen Methode, da die zugrunde gelegten Quellen nicht unmittelbar die *intentio auctoris* abbilden (Eco, 1996). Hermeneutische Zugänge, welche erzieherisches Handeln mit historisch gewachsenen Sinnstrukturen zu erfassen suchen, wirft Thiersch (1995) vor, dass sie keine kritische Auseinandersetzung mit den Funktionen der Erziehung ermöglichen (Thiersch, 1995). Anders ausgedrückt bezieht sich die Hermeneutik zu stark auf Texte und zu wenig auf die Erziehungswirklichkeit.

Unter Berücksichtigung des Einwands wurden, um die Erziehungshandlungswirklichkeit zu erfassen, Fallbeschreibungen verwendet. Mittels der Fallanalyse wurden theoriegeleitete Reflexionen bezüglich diagnostischer Prozesse und Förderprozessen mit der schulischen Alltagspraxis verknüpft und beleuchtet. Im Mittelpunkt stand die methodengeleitete Fallforschung. Sie eröffnet die Möglichkeit zu verdeutlichen, wie Praktiken und theoretische Erklärungsmodelle ineinandergreifen (Schelle, 2016). Limitationen in der Fallarbeit bestehen darin, dass sich Fallgeschichten nicht einfach generalisieren lassen. Auch in der qualitativen Forschung bilden Fälle einen Umweg über das Konkrete und Singuläre (Helsper, 2021). Mit der Fallgeschichte im Artikel 1 wird eine Verhaltensproblematik aufgegriffen und damit stellt sie einen Ausblick für anderen Anwendungsbereiche dar. Im Artikel 2 liegt der Fokus auf dem sozial emotionalen Lernen.

Mit einem empirischen Verfahren erfolgt die Untersuchung zweier Seminarkonzepte in der Lehre bezüglich der diagnostischen Kompetenz des Beobachtens. Die Treatmentgruppe wurde in einem experimentellen Design mit einer Kontrollgruppe verglichen. Quantitative Methoden sind strengen Regeln unterworfen und sind darüber hinaus stark von den Hypothesen, die vorab formuliert wurden, abhängig (Ratz, 2015). Die Studie, die im Artikel 3 ausführlich beschrieben wird, weist darauf hin, dass spezifische Beobachtungskompetenzen spezifisch entwickelt werden müssen. Gemessen wurde die Ausrichtung der Aufmerksamkeit und die theoretische Interpretation. Die Ergebnisse zeigen, dass vorhandenes Vorwissen nicht ausreichend aktiviert wird, um den Unterricht insgesamt wahrnehmen zu können. Daraus wird geschlossen, dass sich theoretisches Wissen nicht automatisch auf diagnostische Beobachtungsprozesse übertragen lässt. Allerdings bleibt offen, ob der genannte Effekt auf die vorbereitenden Aufgaben und der Fokussierung auf bestimmte Beobachtungsaspekte zurückzuführen ist. Ebenso unklar bleibt, ob weitere Beobachtungsmerkmale den Effekt verändern würden und eine Rolle spielen. Diese beiden Aspekte bilden Limitierungen. Eine weitere Limitierung entsteht durch die Einbettung der Untersuchung in ein Seminar. Es

ist evident, dass in einer Ausbildung keinesfalls eine Gruppe gebildet werden kann, die keinerlei Lerninhalte – also kein Treatment – bekommt. Es musste also ein Design gewählt werden, in welchem beide Seminargruppen mit einerseits gleichen Inhalten beschult wurden, wobei eine Gruppe zusätzliche Seminarbausteine erhielt. Dadurch können jedoch konfundierende Bedingungen nicht ausgeschlossen werden. Damit kann ein Ausblick auf die Replikation der Studie und auf neue Studien zur Klärung der Limitationen gegeben werden.

6.3. Implikationen für die Hochschullehre angehender Heil- und Sonderpädagog:innen

Für die Hochschullehre angehender Heil- und Sonderpädagoginnen ergeben sich aus den Ergebnissen der Dissertation einige Implikationen. Zunächst ist zu erwähnen, dass das Wissen zum Bezugsrahmen, in dem sich die heil- und sonderpädagogische Diagnostik bewegt, wesentlich zur Professionalisierung beiträgt. Der Bezugsrahmen besteht aus Systemlogiken und typischen Schulstrukturen, die eine Fülle von Spannungsverhältnissen generieren. Die diagnostische Professionalität zeichnet sich dadurch aus, dass Wissensbestände über den komplexen Kontext, in dem Diagnostik stattfindet, aufgebaut wird. Themen wie Rekontextualisierungsprozesse (Amrhein, 2016) und der historische Kontext (Bühler, 2018), in dem sich die heil- und sonderpädagogische Diagnostik bewegt, sind für die Lehre bedeutsam. Das Lehrangebot in der Ausbildung von angehenden Sonderpädagog:innen ist mit spezifischen Orientierungen und politischen Forderungen wie Inklusion, Ressourcenorientierung und Partizipation verknüpft (WHO, 2001). Die konfligierenden Themen müssen in der Lehre aufgegriffen werden, um den Kontext ausleuchten, in welchem die heil- und sonderpädagogische Diagnostik stattfindet. Vor diesem Hintergrund lassen sich die liegende Acht, die ICF-CY und die spezifische Beobachtung für die Professionalisierung von Lehrkräften und Heil- und Sonderpädagog:innen einordnen.

Diagnostik und Förderung werden als zentrale Bestandteile des heil- und sonderpädagogischen Handelns verstanden. Der Diagnostik-Förder-Kreislauf, der im Artikel 1 beschrieben ist, bildet die Grundfolie zur heil- und sonderpädagogischen Diagnostik und für die Lehre. Die förderdiagnostische Praxis wird in aufeinanderfolgende Phasen eingeteilt. Damit ist eine Systematisierung aller wichtigen Phasen der Vorinformation, der diagnostischen Fragestellung, der Anamnese und Hypothesenbildung, dem Einsatz formeller und informeller Verfahren und den Förderschritten der Diagnostik und Förderung erfolgt. Den Studierenden wird damit ein Hilfsmittel zur Verfügung gestellt, welches sie während der Ausbildung und im Beruf bei der Förderdiagnostik unterstützt. Damit ist die Grundlage geschaffen, um zukünftig die Güte des diagnostischen Vorgehens herauszuarbeiten und wiederum für die Professionalisierung fruchtbar zu machen. Eine Überlegung ist, dass die Güte darin besteht, alle Schritte systematisch einzuhalten. Dabei soll nicht die starre Abarbeitung im Vordergrund stehen, sondern vielmehr ein Einüben der Exploration, der Prioritätensetzung, der Wahl und Beurteilung von Erhebungsinstrumente und nicht zuletzt den Einsatz fundierten theoretischen Wissens, um Lernbarrieren im Hinblick auf das Lernen zu interpretieren.

Mit der ICF-CY als Interaktionsmodell wird in der Ausbildung angehenden Heil- und Sonderpädagog:innen und Lehrkräften in der Praxis ein Analyseinstrument zur Verfügung gestellt, mit dem sie die Performanz von Kindern und Jugendlichen untersuchen können. Studierende können die Lernausgangslage in ihrer ganzen Komplexität und situationsspezifisch in der Interaktion erfassen. Die Analyse mit der ICF-CY hilft, den diagnostischen Blick zu erweitern und verhindert, Barrieren allein bei den Kindern und Jugendlichen zu verorten. Die Studierenden lernen damit nicht nur zu erheben, wie sich Kinder und Jugendliche in einem bestimmten Kontext und Setting verhalten, sondern wie der Kontext – insbesondere der schulische Kontext – ihr Verhalten und Handeln beeinflusst. Die Diagnostik mündet darin, die Passung zwischen Anforderung und den individuellen Möglichkeiten zu erfassen (Tönnissen & Hövel, 2022). Für die Lehre werden konkrete Lernanlässe dazu geschaffen. Mit Fallvignetten wird das Kodieren von Barrieren und Förderfaktoren mit der ICF-CY eingeübt. Die Studierenden lernen, Fallvignetten aus der eigenen Praxis zu erstellen oder mit einer Fallvignette, die zu Lehrzwecken abgefasst wurde, zu arbeiten. Die Fallvignetten werden unter Berücksichtigung der Komponenten der ICF-CY erstellt und gewährleisten, dass sowohl individuelle Komponenten als auch Umgebungskomponenten erfasst sind. Das Kodieren erfordert, Sinneinheiten in den Fallbeschreibungen auszumachen, die relevant sind und als Barrieren oder Förderfaktoren identifiziert werden. Darauf erfolgt eine Problem-Ressourcen-Analyse. Dieses Vorgehen legt die Basis für die Erarbeitung einer diagnostischen Frage und begünstigt die Hypothesenbildung.

Eine weitere Implikation für die Lehre ist, dass Lerninhalte bezüglich diagnostischer Erhebungsmethoden und -instrumente sorgfältig untersucht werden müssen. Im Zentrum steht die Frage, ob die vermittelten Wissensbestandteile dazu beitragen, lernrelevante diagnostische Daten zu generieren. Die im Artikel 3 beschriebene Untersuchung analysierte verschiedene Seminarbausteine zum Thema Beobachten. In den Artikeln 1 und 3 wird die Beobachtung als pädagogische und sonderpädagogische Königsdisziplin beschrieben, weil sie einen direkten Zugang sowohl zum Unterricht als auch zum Spiel – also zu natürlichen Situationen des Kindes – ermöglicht (Bundschuh & Winkler, 2019). Um Lernen gezielt und förderdiagnostisch zu gestalten, müssen insbesondere Heil- und Sonderpädagog:innen über eine professionelle Unterrichtswahrnehmung verfügen (Ricken, 2017). Sowohl in der Psychologie als auch in der Heil- und Sonderpädagogik geht die Beobachtung in jede professionelle Handlung ein, also in jeden diagnostischen Schritt. Anders ausgedrückt, ist die Beobachtung ein Verfahren neben anderen diagnostischen Verfahren, das jedoch jedes andere Verfahren mitbeeinflusst und begleitet (Fisseni, 2004). Unabhängig von Testverfahren, Testanordnungen und Untersuchungen, können situative Begleiterscheinungen und Interaktionen nur mittels Beobachtungen und der fachlichen Expertise – der Interpretation der Beobachtung – registriert und mitberücksichtigt werden (ebd.).

Für die Ausbildung von Lehrpersonen der Heil- und Sonderpädagogik geht es in einem ersten Schritt darum, die verschiedenen Facetten der Beobachtung aufzugreifen und die Beobachtungskompetenz der Studierenden von der Alltagsbeobachtung zur fachlich fundierten und kriteriengeleiteten Beobachtung zu entwickeln. Im Fokus steht die Auseinandersetzung der teilnehmenden Beobachtung, wie sie im Unterricht

üblich ist, und die Gütekriterien für die Beobachtung. Die Ausführungen zielen auf die Auseinandersetzung mit der gezielten wissenschaftlich orientierten Beobachtung und deren Verschriftlichung ab. Die Studie (Artikel 3) macht jedoch deutlich, dass weitere Implikationen für die Lehre zur Beobachtung abgeleitet werden müssen. In einem zweiten Schritt müssen die Diagnostik und Förderung mit der bio-psychosozial Ausrichtung verbunden werden, um Lernsituationen breit erfassen und ausloten zu können (Artikel 1 und 2). Die kriteriengeleitete Beobachtung, die den diagnostischen Blick auf Merkmale der Klassenführung und der Lernunterstützung lenkt, wird in Übungen aufgegriffen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass von den Studierenden auf diese Weise deutlich mehr Interaktionen erfasst und auf ihre Lernwirksamkeit hin interpretiert werden. Damit kann wesentlich zur Professionalisierung der diagnostischen Beobachtungskompetenzen beigetragen werden.

Eine Erweiterung der Beobachtungskompetenz ist die reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Beobachtungskompetenz. Die in der Dissertation beschriebene Studie (Artikel 3) hat die Beobachtung von Unterrichtssituationen, die mit Videosequenzen gemacht wurden, analysiert. Da Heil- und Sonderpädagog:innen und Lehrkräfte, wie in der Dissertation ausgearbeitet, den eigenen Unterricht immer aus der Perspektive der teilnehmenden Beobachtung heraus beobachten, müsste dies in der Lehre methodisch aufgegriffen werden. Interessant wäre es Verbindungen von strukturtheoretischen Zugängen und pädagogisch-psychologischen Ansätzen für die Lehre auszuloten.

6.4. Fazit

Mit dieser Dissertation wurden drei Problemstellungen der sonderpädagogischen Diagnostik bearbeitet. Im Mittelpunkt stand der Inklusionsanspruch, mit dem Kinder und Jugendliche mit und ohne Lernbarrieren gemeinsam im Regelunterricht unterrichtet werden. Ziel war es, diagnostische Prozesse an der Schnittstelle von Sonderpädagogik und Regelpädagogik im Hinblick auf die Professionalisierung angehender Heil- und Sonderpädagog:innen auszudifferenzieren. (1) Gezielt sollten die unterschiedlichen Logiken der sonderpädagogischen Diagnostik und die Förderung in der Regelpädagogik, die sich in typischen schulischen Situationen manifestierten, beleuchtet werden, um sie konzeptionell aufeinander zu beziehen. Die Frage, wie sich die sonderpädagogische Diagnostik mit der Förderung in der Regelpädagogik verbinden lässt, wird mit dem Diagnostik-Förder-Kreislauf im Artikel 1 beantwortet. (2) Werden Kinder und Jugendliche mit und ohne Lernbarrieren gemeinsam unterrichtet, können Barrieren und Behinderungen nicht mehr allein beim Individuum festgemacht werden. Vielmehr müssen Umweltfaktoren wie Schule und Familie auf ihre behindernde und fördernde Wirkung hin untersucht werden. Die Frage, ob das Interaktionsmodell ICF-CY zu einer multifaktoriellen Genese für Lernbarrieren beitragen kann, konnte im Artikel 2 bejaht werden. (3) Mit dem Inklusionsanspruch ist ein hoher Anspruch an die Diagnosekompetenz von Lehrkräften und Sonderpädagog:innen verbunden, um Lernausgangslagen mit allen für eine Lernsituation lernrelevanten Barrieren und Förderfaktoren zu erkennen. Dies warf die Frage auf, welches Wissen zu präzisen Beobachtungen führt, um Lernausgangslagen präzise wahrzunehmen. Mit einer

Vergleichsstudie wurden spezifische Beobachtungskompetenzen erarbeitet, die im Artikel 3 vorgestellt wurden.

In der Dissertation wurde dargelegt, dass der Diagnostik-Förder-Kreislauf, die ICF-CY als Interaktionsmodell zur multifaktoriellen Genese von Lernbarrieren und die spezifische Schulung der Beobachtung wesentlich zur Weiterentwicklung der diagnostischen Kompetenzen von angehenden Heil- und Sonderpädagog:innen und von in der Praxis tätigen Lehrkräften und Sonderpädagog:innen beitragen. Sie bilden das Fundament für eine passgenaue Förderung an der Schnittstelle von Sonderpädagogik und Regelpädagogik, mit dem Ziel, die individuellen Lernvoraussetzungen jedes Kindes und Jugendlichen zu adressieren.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- American Psychiatric Association (APA). (2018). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5*. Hogrefe.
- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation - Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 17-36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Antonovsky, A. (1997). *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen: dgvt.
- Bühler, P. (2018). Beobachten in Basel. Pädagogische und psychologische Praxis in den Basler Beobachtungsklassen 1930-1950. In K. Berdelmann, B. Fritzsche, K. Rabenstein, & J. Scholz, *Transformation von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung* (S. 213-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, J. R. (2014). Der Fall als Fokus professionellen Handelns. In J. R. Bergmann, U. Dausendschön-Gay, & F. Oberzaucher (Hrsg.), *Der Fall. Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns* (S. 19-35). Bielefeld: transcript.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich Bildungsplanung. (2010). *Schulisches Standortgespräch (SSG). Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Abgerufen am 4. Mai 2025 von https://www.stadt-zuerich.ch/schulen/de/bungertwies/unterricht/foerderangebot/schulisches_standortgesprach.html
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2022). Beyond Dichotomies Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), S. 3-13.
- Bundschuh, K., & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt.
- Dückers, C., Hörter, P., Junker, R., & Holodynski, M. (2022). Professional vision of teaching as a focus-specific or focus-integrated skill – Conceptual considerations and video-based assessment. *Teaching and Teacher Education*, 117, S. 1-14.
- de Boer, H. (2012). Beobachtung und Professionalisierung. Die Bedeutung der Beobachtung für Professionalisierungsprozesse. In H. de Boer, & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule - Beobachten lernen* (S. 301-311). Wiesbaden: Springer.
- Eco, U. (1996). *Zwischen Autor und Text. Interpretation und Überinterpretation*. dtv.
- Faust, M. (2007). *Aktuelle theoretische Ansätze in der deutschen Heilpädagogik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Felder, F. (2018). Inklusion oder: was im Nebel der Ideologie so alles verschwindet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 (2018) 1, S. 80-87. DOI:10.25656/01:21811.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Fernandez-Alcantara, M., Correa-Delgado, C., Munos, A., Salvatierra, M. T., Fuentes-Hélices, T., & Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a Child with a Learning Disability: A Qualitative Approach. *International Journal of Disability Development and Education*, 64, S. 526-543.
- Fink, M. C., Robinson, S. A., & Bernhard, E. (2024). AI-based avatars are changing the way we learn and teach: benefits and challenges. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09492-2>.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Flick, U. (2020). Triangulation. In G. Mey, & K. Mruck, *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren* (S. 185-199). Wiesbaden: Springer.
- Foucault, M. (2015). *Die Strafgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritz + Fränzi. *Das Schweizer Eltern Magazin*. (2025). Abgerufen am 18. Februar 2025 von <https://www.fritzundfraenzi.ch/ueber-uns/das-schweizer-elternmagazin-fritz-franzi/>
- Fritzsche, B. (2014). Inklusion als Exklusion. Differenzproduktionen im Rahmen des schulischen Anerkennungsgeschehens. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 329-348). Bielefeld: transcript.
- Gamoran Sherin, M., & van Es, E. A. (2008). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional

- Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, S. 20-37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>.
- Gebhardt, M., Scheer, D., & Schurig, M. (2022). *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung*. Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention*. (W. K. Hasselhorn, & S. Schneider, Hrsg.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion*. Wiesbaden: Springer.
- Gruschka, A. (2013). "Empirische Bildungsforschung" am Ausgang ihrer Epoche? *Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft. Zeitschrift des Philologenverbandes*, 6/2013, 1-6.
- Hagmann-von Arx, P. (2025). *Diagnostische Reisen bei Kindern und Jugendlichen. Ein heil- und sonderpädagogischer Blick auf psychische Wege und darüber hinaus*. (Bd. 42). Edition SZH/CSPS.
- Hagmann-von Arx, P., & Tönnissen, L. (2023). Niki diagnostische Reise. Auf der Suche nach Unterstützung für ein Kind in schulischen Notsituationen. *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 8-9/2023, S. 21-27.
- Hasselhorn, M., & Schneider, W. (2016). *Förderprogramme für Vor- und Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Heimlich, U. (2022). Kind-Umfeld-Analyse und ökologische Modelle. In M. Gebhardt, D. Scheer, & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 17-24). Regensburg: Universitätsbibliothek.
- Heinzel, F. (2021). Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung: Ein Ordnungsversuch. In D. Wittek, T. Rabe, & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 41-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2021). Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung: Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die Lehrerprofessionalisierung. In D. Wittek (Hrsg.), T. Rabe (Hrsg.), & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 151-170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., & Lingkost, A. (2004). Schülerpartizipation in den Antinomien modernisierter Schulkultur. In W. Helsper, M. Kamp, & B. Stelmaszyk (Hrsg.), *Schule und Jugendforschung zum 20. Jahrhundert. Festschrift für Wilfried Breyvogel* (S. 198-229). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis. Widerspruch oder Gelingensbedingung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7/2015, S. 312-324.
- Hintermair, M. (2002). *Kohärenzgefühl und Behinderungsverarbeitung. Eine empirische Studie zum Belastungs- und Bewältigungserleben von Eltern hörgeschädigter Kinder*. Heidelberg: Median.
- Hinz, A. (2013). Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion*(1-2013).
- Hinz, A., & Boban, I. (2022). Inklusion und Partizipation: Kritische Reflexion zweier leitender Konzepte angesichts ihrer Vieldeutigkeit und Widersprüchlichkeit. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/610>.
- Hollenweger, J. (2015). Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen. *Lernen und Lernstörungen*, 4(1), S. 31-41.
- Hollenweger, J. (2021). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In A. Kunz, R. Luder, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 33-56). Bern: hep.
- Holodyski, M., Meschede, N., Junker, R., & Zucker, V. (2022). Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung – eine Einführung. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede, & M. Holodyski (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 7-16). Münster, New York: Waxman.
- Holodyski, M., Steffensky, M., Gold, B., Hellermann, C., Sunder, C., Fiebranz, A., . . . Möller, C. (2017). Lernrelevante Situationen im Unterricht beschreiben und interpretieren. Videobasierte Erfassung professioneller Wahrnehmung von Klassenführung und Lernunterstützung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. In C. Gräsel, & K. Trempler, *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 283-302). Wiesbaden: Springer.
- Hummrich, M. (2016). Was ist der Fall? In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 13-37). Wiesbaden: Springer.

- Idel, T.-S., Rabenstein, K., & Ricken, N. (2017). Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In I. Diehm, M. Kuhn, & C. Machold, *Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären* (S. 139-156). Wiesbaden: Springer.
- Janeczko, J., Junker, R., & Holodynski, M. (2023). Digitales Lernmodul zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung. Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Westfälische Wilhelms-Universität Münster. *Doi: 10.5283/epub.54249*. Abgerufen am 20. Mai 2025 von https://www.uni-muenster.de/Koviu/LernenMitVideos/Lernmodule/Lernmodul_Klassenfuehrung.html
- Junghohann, J., & Gebhardt, M. (2023). Fragebogen zur Erfassung diagnostischer Kompetenz von Lehrkräften in der inklusiven Schule (DaKI, Version 0.2). *DOI: 10.5283/epub.54249*.
- Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2023). *Fragebogen zur Erfassung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften in der inklusiven Schule (DaKI, Version 0.2)*. Abgerufen am Juni 2025 von <https://epub.uni-regensburg.de/54249/>
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Xinrong, Y., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>.
- Kant, I. (1992). Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis. Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf. In H. F. Klemme (Hrsg.), *Philosophische Bibliothek. Kleine Schriften. Kritische Ausgabe*. Hamburg: Felix Meiner.
- Karst, K. (2017). Akkurate Urteile - die Ansätze von Schrader (1989) und McElvany et al. (2009). In A. Südkamp (Hrsg.), & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen* (S. 21-24). New York, Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1998). *Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik - Leistung, Grenzen, kritische Transformation*. Marburg: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html>.
- Klafki, W. (2012). Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In C. Rittelmeyer, M. Permentier, & W. Klafki, *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (S. 125-148). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kobi, E. (1995). Förderdiagnostik. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13, S. 183-189. DOI: 10.25656/01:13308.
- Koch, J., Hagmann-von Arx, P., Tönnissen, L., Zellner, J., Link, P.-C., & Gebhardt, M. (2025). SGBF Jahreskongress 2025. *Schulung diagnostischer Kompetenzen in der Heil- und Sonderpädagogik: Eine Pilotstudie zum Einsatz eines GPT-gestützten Avatars*.
- Koch, K. (2015). Woraus besteht der quantitative Forschungsprozess? In K. Koch, & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 41-48). Göttingen: Hogrefe.
- Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Konrad, F.-M., & Sailer, M. (2024). *Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kopmann, H. (2022). Zwischen Anspruch und Alltäglichkeit: Konzeptuelle und unterrichtspraktische Perspektiven auf eine inklusive Diagnostik. *QfI - Qualifizierung für Inklusion*, 3. DOI: <https://doi.org/10.21248/qfi.75>.
- Koschel, W., & Weyland, U. (2020). Seminarkonzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität“. *HLZ - Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3, S. 283-301.
- Kosinar, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 147-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Krüger, H.-H. (2012). *Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich.
- Krämer, P., Przibilla, B., & Grosche, M. (2016). Woran erkennt man schulische Inklusion? Indikatoren zur operationalen Definition von schulischer Inklusion. *Heilpädagogische Forschung*, 42(2), S. 61-73.
- Kron, F. W. (1999). *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. München: Reinhardt.
- Kronenberg, B. (2016). Was heilt die Heilpädagogik? Was ist besonders an der Sonderpädagogik? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 22(5-6), S. 6-13.

- Krumm, V. (1995). Kritisch-rationale Erziehungswissenschaft. In D. Lenzen, & K. Mollenhauer, *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1)* (S. 139-154). Stuttgart: Klett.
- Kuhl, J., & Euker, N. (2016). *Evidenzbasierte Diagnostik und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung*. Bern: Hogrefe.
- Kuhlmann, A. (2011). *An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Opladen, Berlin, Toronto: Budrich.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (2014). *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis*. Göttingen: Hogrefe.
- Lehrplan 21. Gesamtausgabe. (2016). Abgerufen am 27. Januar 2025 von Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK): <https://www.lehrplan21.ch>
- Leitao, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M., & Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with Dyslexia: The perspectives of children and their parents. *International Journal of Speech-Language Pathology*, S. 322-334.
- Leser, C., & Jornitz, S. (2019). Delegation und Entgrenzung. Zur Bedeutung der Diagnostik in der Sonderpädagogik. In S. Ellinger, & H. Schott-Leser, *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 103-126). Opladen; Berlin; Toronto: Budrich.
- Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer deversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, K., & Gengelmaier, S. (2018). Kontroverse Inklusion - Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung. In S. Gengelmaier, & K. Müller (Hrsg.), *Inklusion aus schulpädagogischer Sicht* (S. 9-16). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Mathes, E. (2011). *Geisteswissenschaftliche Pädagogik: Ein Lehrbuch*. Oldenbourg: Wissenschaftsverlag.
- Meseth, W. (2016). Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In M. Hummrich, M. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier, *Was ist der Fall. Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 39-60). Wiesbaden: Springer.
- Meyer, M., & Jansen, C. (2016). *Schulische Diagnostik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mill, J. S. (1984). Reform in Education. In J. S. Mill, H. Taylor, & J. M. Robson (Hrsg.), *The Collected Works of John Stuart Mill, Volume XXI - Essays on Equality, Law, and Education* (S. 114-124). Toronto: University of Toronto Press, Online Library Of Liberty.
- Mori, J., Prinz, K., Fischer, U., Tönnissen, L., Hofmann, C., Plank, J., . . . Schmidt, B. M. (2025). Challenging School-Related Situations Faced by Students With Dyslexia: A Scoping Review. Manuscript submitted for publication.
- Moser Opitz, E., Pool Maag, S., & Labhart, D. (2019). Förderpläne: Instrument zur Förderung oder "bürokratisches Mittel"? Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen. *Empirische Sonderpädagogik, 11* (2019), S. 210-224.
- Neugebauer, T., Schomaker, C., & Werning, R. (2023). Behinderung als Differenzlinie im Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung: Konzeption und Ziele. *HLZ - Herausforderung Lehrer:innenbildung, 6*(1), S. 269-286.
- Neuweg, G. H. (2020). *Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*. Münster: Waxmann.
- Niedermann, A., Schweizer, R., & Steppacher, J. (2020). *Förderdiagnostik im Unterricht. Grundlagen und kommentierte Darstellung von Hilfsmitteln für die Lernstandserfassung in Mathematik und Sprache*. Bern: SZH/CSPS.
- Nußbeck, S. (2014). Evidenzbasierte Praxis. In F. B. Wember, R. Stein, & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 247-249). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oevermann, U. (2016). "Krise und Routine" als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In R. Becker-Lenz, A. Franzmann, A. Jansen, & M. Jung (Hrsg.), *Die Methodenschule der objektiven Hermeneutik. Eine Bestandsaufnahme* (S. 43-114). Wiesbaden: Springer.
- Opp, G., Fingerle, M., & Puhr, K. (2001). Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In L. Helma, & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der*

- Erziehungswissenschaft* (S. 161-176). Opladen: Leske und Budrich. DOI: 10.25656/01:2607.
- Piegsda, F., Bianchy, K., Link, P.-C., Steinert, C., & Jurkowski (Hrsg.), S. (2022). *Diagnostik und pädagogisches Handeln zusammendenken. Beispiele aus den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung Sprache und Kommunikation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pieper, I. (2014). Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In I. Pieper (Hrsg.), P. Frei (Hrsg.), K. Hauenschild (Hrsg.), B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), & A.-K. Stolle (Mitarb.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 9-18). Wiesbaden: Springer.
- Pitsch, H.-J. (2021). Schulische Diagnostik im Wandel der Zeit. In H. Schäfer, & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 43-66). Weinheim und Basel: Beltz.
- Popp, K., Melzer, C., & Methner, A. (2023). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Ernst Reinhardt.
- Prange, K., & Strobel-Eisele, G. (2014). *Die Formen des pädagogischen Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Pädagogik in Schulen und ihre Bedeutung für Politische Bildung. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft, Politik*, 64(3), S. 345-356.
- Rapus-Paviel, J., Smrtnic, H., & Rejec, T. (2018). Schoolwork of Adolescents with Dyslexia: Comparison of Adolescents, Mothers and Teachers Perspectives. *International Journal of Special Education*, 33/2, S. 264-278.
- Ratz, C. (2015). Wie verbinde ich verschiedene Perspektiven? In K. Koch, & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 26-32). Göttingen: Hogrefe.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske, & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, G. (2015). Wie wähle ich eine geeignete Stichprobe aus? Planung von Stichproben. In K. Koch, & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 89-99). Göttingen: Hogrefe.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heisst auch Diagnostizieren lernen. Eine Aufgabe nicht nur für Sonderpädagog:innen. In M. Gercke, S. Opalinski, & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen* (S. 187-199). Cham: Springer Nature.
- Schäfer, H., & Rittmeyer, C. (2021). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer, & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 106-137). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schabmann, A., Bruneforth, M., Landerl, K., & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbereich Österreich 2012. Band 2* (S. 17-70). Graz: Leykam.
- Schelle, C. (2021). Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In D. Wittek, T. Rabe, & M. Ritter (Hrsg.), *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche* (S. 127-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schiefele, C., Streit, C., & Sturm, T. (2019). *Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule. Mathe und Deutsch inklusiv unterrichten*. München: Ernst Reinhardt.
- Schmidt, B. M., & Schabmann, A. (2010). "Es ist vorübergehend!" Lehrereinschätzungen über mögliche Lese-Rechtschreibprobleme. Eine klassifikatorische Analyse. *Heilpädagogische Forschung*, 36, S. 106-115.
- Schumann, I. (2014). Das hat der Stefan alleine gemacht. Zur Herstellung der Unterscheidung behindert - nichtbehindert in einer Grundschulklasse. In A. Tervooren, N. Engel, M. Göhlich, I. Miethe, & S. Reh (Hrsg.), *Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung* (S. 291-307). Bielefeld: transcript.
- Schuntermann, M. F. (2013). *Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen*. Heidelberg: ecomed.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2014). *Standardisiertes Abklärungsverfahren (SAV). Instrument des Sonderpädagogik-Konkordats als Entscheidungsgrundlage für die Anordnung verstärkter individueller Massnahmen. Handreichung*.

- Bern.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.194*. Abgerufen am 7. Januar 2025 von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- Skaalvik, S. (2004). Reading problems in school children and adults: experiences, self-perceptions and strategies. *Social Psychology of Education*, 7(2), S. 105-125. DOI: 10.1023/B:SPOE.0000018555.46697.69.
- Stein, R. (2015). Wie wirklich ist die Wirklichkeit? In K. Koch, & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 19-25). Göttingen: Hogrefe.
- Stein, R., & Müller, T. (2016). *Wissenschaftstheorie für Sonderpädagogen. Ein Arbeitsbuch zu Theorien und Methoden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stinkes, U. (2014). "Ist es normal, verschieden zu sein". Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch. *Pädagogische Impulse*, 2, S. 16-33.
- Storck, T. (2016). *Formen des Andersverstehens. Psychoanalytische Teamarbeit in der teilstationären Behandlung bei psychosomatischen Erkrankungen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tönnissen, L., & Hövel, D. (2022). Die Analyse mit der ICF-CY - Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens? *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4/2022, S. 132-142.
- Tönnissen, L., & Link, P.-C. (2023). Keine Panik vor dem Standortgespräch. *Das Schweizer Elternmagazin Fritz und Fränzi*, 3/2023, 64-67.
- Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O., & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogik. Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7/2024, S. 303-311.
- Tönnissen, L., Ricken, G., Wenck, S., & Hövel, D. C. (2023). Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5/2023, S. 184-196.
- Thiersch, H. (1995). Geisteswissenschaftliche Pädagogik. In D. Lenzen, & K. Mollenhauer, *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1)* (S. 81-100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tröhler, D. (2014). *Volksschule um 1800- Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête 1799*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. DOI: 10.25656/01:9333.
- Tröhler, D. (2016). Schulfächer und Lehrpläne der Schweizer Volksschule um 1800. In D. Tröhler, *Volksschule um 1800. Neue Studien im Umfeld der Helvetischen Stapfer-Enquête von 1799* (Bd. 2, S. 61-82). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1998). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- UNESCO-Kommission, UNESCO/ Deutsche (Hrsg.). (2020). *Inklusion und Bildung: Für alle heißt für alle. Weltbildungsbericht - Kurzfassung*. Abgerufen am 13. Januar 2025 von https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Weltbildungsbericht_2020_Inklusion_und_Bildung.pdf
- United Nations. (2008). *Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein*. Abgerufen am 7. Januar 2025 von <https://opus.bsz-bw.de/hsf/frontdoor/deliver/index/docId/319/file/Internetquellen.pdf>
- United Nations. (2016). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). General comment No. 4 on the right to inclusive education Article 24*. (Deutsches Institut für Menschenrechte) Abgerufen am 7. Januar 2025 von <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsschutz/datenbanken/datenbank-fuer-menschenrechte-und-behinderung/detail/allgemeine-bemerkung-nr-4-2016-artikel-24-recht-auf-inklusive-bildung>
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Walter-Klose, C. (2015). Empirische Befunde zum gemeinsamen Lernen und ihre Bedeutung für die Schulentwicklung. In R. Lelgemann, P. Singer, & C. Walter-Klose (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (S. 111-148). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walter-Klose, C. (2021). *Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen. Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Walter-Klose, C. (2022). Schule und Community Health. In Department of Community Health (Hrsg.), *Community Health. Grundlagen, Methoden, Praxis*. (S. 238-248). Weinheim und Basel: Beltz.
- Washburn, E. K. (2014). Dyslexia: A Mother's Role. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 20, S. 119-132.
- Wenck, S., & Ricken, G. (2020). ErLe - Erkennen von Lernbarrieren in Textvignetten. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns, & B. Ehl (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Bildungsforschung - Fremde Schwestern?* (S. 240-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wenck, S., Böhm-Fischer, A., & Ricken, G. (2024). Systematisches Beobachten von Unterrichtsprozessen als Basis für die Erkennung von Lernbarrieren - Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Seminarkonzepts. In G. Kaiser, J. Doll, & E. Arnold (Hrsg.), *Innovative Ansätze zur Veränderung der Lehrkräfteausbildung* (S. 197-218). Münster, New York: Waxmann.
- Wenning, N. (2017). Differenzen, Kategorien, Linien, Merkmale, Dimensionen - wann Unterschiede Bedeutung erlangen und wie sie gemacht werden. In J. Budde, A. Dlugosch, & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien-Handlungsfelder-Empirische Zugänge* (S. 47-68). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Wernet, A. (2016). Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Meier (Hrsg.), *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns* (S. 293-312). Wiesbaden: Springer.
- WHO. (2020). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Willmann, M. (2015). Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessments in der inklusiven Schule. In H. Schäfer, & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 419-432). Weinheim und Basel: Beltz.
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlach, J., Rittberger, M., & Drachsler, H. (2021). Are We There Yet? - A Systematic Literature Review on Chatbots in Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 4. <https://doi.org/10.3389/frai.2021.654924>.
- Wolters, P. (1999). *Bewegungskorrektur im Sportunterricht*. Hamburg: Universitätsbibliothek.
- Xiao, P., Zhu, K., Liu, Q., Xie, X., Jiang, Q., Feng, Y., . . . Song, R. (2022). Association between developmental dyslexia and anxiety/depressive symptoms among children in China: The chain mediating of time spent on homework and stress. *Journal of Affective Disorders*, S. 495-501. DOI: 10.1016/j.jad.2021.10.120.

Anhang

Anhänge 1a und 1b: Artikel 1 und Literaturverzeichnis zu Artikel 1

Literaturangabe	Tönnissen, L., Link, P.-C., Hengartner, O. & Hagmann-von Arx, P. (2024). Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogin. Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik. <i>Zeitschrift für Heilpädagogik</i> . 7/2024, S. 303-311. Open-Access-Repositoryum
Titel	Der Diagnostik-Förder-Kreislauf in der Heil- und Sonderpädagogin. Illustration des förderdiagnostischen Prozesses am Beispiel einer internalisierenden Verhaltensproblematik.
AutorInnen	Tönnissen Liliana, Link Pierre-Carl, Hengartner Oliver & Hagmann-von Arx Priska
Zeitschrift	ZfH Zeitschrift für Heilpädagogik.
Verlag	ZfH
Bearbeitungszustand zum Zeitpunkt der Einreichung	Publiziert in der Ausgabe 7/2024
Sprache	Deutsch

Abstract

Diagnostik und Förderung stellen für Fachpersonen der Heil- und Sonderpädagogik zentrale Bestandteile professionellen Handelns dar. Werden bei Kindern und Jugendlichen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten festgestellt, ist es die Aufgabe der schulischen Heil- und Sonderpädagogik, das Lernen und Verhalten im Sinne der Diagnostik unter die Lupe zu nehmen. Dies geschieht, indem die Lern- und Verhaltensausgangslage umfassend erfasst und geklärt wird. Darauf aufbauend gilt es, Fördermaßnahmen abzuleiten, umzusetzen und deren Wirksamkeit zu überprüfen. In diesem Beitrag wird ein Diagnostik-Förder-Kreislauf vorgestellt, der dieses Vorgehen spezifiziert. Mit einem Fallbeispiel wird die Umsetzung in der schulischen Heil- und Sonderpädagogik aufgezeigt.

Keywords: Diagnostik, Förderung, Sonderpädagogik, Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten, Diagnostik-Förder-Kreislauf, förderdiagnostischer Prozess

Anhang 2: Artikel 2

Literaturangabe Tönnissen, L. & Hövel, D. C. (2022). Die Analyse mit der ICF-CY – Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens? In S. Gingelmaier, B. Herz, L. Dietrich, P.-C. Link, F. Piegsda & J. Langer (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 4 Soziales Lernen und Bildung*, S.132–142. DOI: 10.35468/5950-11. [ESE 4 – Open Access](#)

Titel	Die Analyse mit der ICF-CY – Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens?
AutorInnen	Tönnissen Liliana & Hövel Dennis Christian
Zeitschrift	ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
Verlag	Klinkhardt
Bearbeitungszustand zum Zeitpunkt der Einreichung	Publiziert in der Ausgabe 4/2022
Sprache	Deutsch

Abstract

Die Ursachenerklärung für Verhaltensprobleme in der Schulpraxis erfolgt oft monokausal. Ein mangelndes Bewusstsein für die multifaktorielle Genese von Verhaltensproblemen kann als zentrales Hemmnis für eine inklusive Bildung eingeschätzt werden. Kategoriale Diagnosen wie Depression oder ADHS werden oft als rein biologische Ursachen dem Kind oder Jugendlichen zugeschrieben und dazu benutzt, Verantwortung zu delegieren. Trotz dieser Befunde fehlt es m.u. an geeigneten Maßnahmen, um Lehrkräfte in der Diagnostik zu unterstützen. Im vorliegenden Beitrag wird die Frage diskutiert, ob die ICF-CY zur multifaktoriellen Eruierung der Lernausgangslagen für das emotional-soziale Lernen beitragen kann. Es wird aufgezeigt, auf welche Weise das bio-psychosoziale Modell zur Erklärung von Verhaltensproblemen und zur Erweiterung der diagnostische Perspektive eingesetzt werden kann, um ins Stocken geratene Lehr- und Lernprozesse zu analysieren. Der mehrperspektivische Zugang öffnet den Blick für Wechselwirkungen und Interaktionen beim Lernprozess von Kindern und Jugendlichen. Klinisch-kategoriale Diagnosen stehen nicht mehr im Vordergrund, sondern förderliche und hinderliche Lernbedingungen. Unter Einbezug von fachspezifischem Bezugswissen und theoretisch fundierten diagnostischen Fragestellungen wird das Lernen in all seinen Facetten analysiert. Schließlich können mit einer Methoden-Gegenstandsinterkation Hypothesen und gezielte, individuell abgestimmte Förderansätze erarbeitet werden.

Keywords: sonderpädagogische Diagnostik, ICF-CY, sozial emotionales Lernen.

Anhang 3: Artikel 3

Literaturangabe Tönnissen, L., Ricken, G., Wenck, S. & Hövel, D. (2023). Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten. In S. Gingelmaier, B. Herz, L. Dietrich, P.-C. Link, F. Piegsda & J. Langer (Hrsg.), *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 5 Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung*, S. 184–196, DOI: 10.35468/6021-13. [ESE 5 Open Access](#)

Titel	Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten.
AutorInnen	Tönnissen Liliana, Ricken Gabi, Wenck Stephanie & Hövel Dennis Christian
Zeitschrift	ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
Verlag	Klinkhardt
Bearbeitungszustand zum Zeitpunkt der Einreichung	Publiziert in der Ausgabe 5/2023
Sprache	Deutsch

Abstract

Systematisches Beobachten gilt als prädestinierte Methode zur Gewinnung von Informationen über die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Hollenweger, 2021). Es ermöglicht, Interaktionen und Prozesse in Situationen und damit unterstützende bzw. behindernde Bedingungen direkt zu erfassen. In der Studie steht das Beobachten von Unterricht; konkret die Beobachtung von Prozessen der Klassenführung (KF) und der Lernunterstützung (LU) als Basis für die Erkennung von Lernbarrieren im Fokus. Eingesetzt wird ein Seminarkonzept mit Lernanlässen (Treatment), mit denen Studierende solche Prozesse beobachten lernen. Gefragt wird nach der Spezifik, die ein Lehrangebot enthalten muss, um eine hohe Beobachtungspräzision zu erreichen. Die Treatmentgruppe (N = 27) wurde in einem experimentellen Design mit einer Kontrollgruppe (N = 48) verglichen. Studierende beider Gruppen verfügten über Vorwissen zur KF und LU und bearbeiteten vergleichbare Seminarbausteine zum Erwerb von methodischem Beobachtungswissen. Studierende der Treatmentgruppe vertieften explizit die spezifische Beobachtung von Klassenführungs- und Lernunterstützungsprozessen. Beide Gruppen fertigten vor und nach dem Seminar Beobachtungsprotokolle zu einem Unterrichtsvideo an. Die Protokolle der Treatmentgruppe enthielten im Posttest mehr Beobachtungen zu Interaktionen und Merkmalen der KF und LU als die der Kontrollgruppe. In diesen wurden andere, eher unsystematische Beobachtungen festgehalten. Daraus werden Konsequenzen für die Lehre abgeleitet und diskutiert

Keywords: Beobachten von Unterricht, Klassenführung, Lernunterstützung, Erkennen von Lernbarrieren.

Anhang 4: Artikel 4

Literaturangabe Hagmann-von Arx, P. & Tönnissen, L. (2023). Niks diagnostische Reise. Auf der Suche nach Unterstützung für ein Kind in schulischen Notsituationen. *Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg, Heft 8-9/2023 Lernen unter erschwerten Bedingungen*, S. 21–27. [Open Access Repository](#)

Titel	Niks diagnostische Reise. Auf der Suche nach Unterstützung für ein Kind in schulischen Notsituationen.
AutorInnen	Hagmann-von Arx Priska & Tönnissen Liliana
Zeitschrift	Lehren & Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg
Verlag	Necker-Verlag
Bearbeitungszustand zum Zeitpunkt der Einreichung	Publiziert in der Ausgabe 8-9 / 2023
Sprache	Deutsch

Abstract

Kinder mit psychischen Auffälligkeiten haben ein erhöhtes Risiko, in schulische Notsituationen zu gelangen. Der Umgang mit diesen Situationen kann eine multiprofessionelle Unterstützung erfordern. Auf der Suche nach Unterstützung kann es sein, dass Kinder in verschiedenen Fachstellen vorgestellt werden, was wahrlich zu „diagnostischen Reisen“ führen kann. Der vorliegende Bericht beschreibt Niks Reise und verdeutlicht, dass Unterstützung nicht nur auf das Kind abzielen darf, sondern auch ein Fokus auf das schulische und soziale Umfeld zu legen ist.

Keywords: psychische Auffälligkeit, Verhaltensauffälligkeit, Schulschwierigkeit, Diagnostik, Unterstützung.

Anhang 5: Artikel 5

Literaturangabe Tönnissen, L. & Link, P.-C. (2023, März 8). Keine Panik vor dem Standortgespräch. *Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränz.* 3/2023, S. 64–67. <https://www.fritzungfraenzi.ch/schule/keine-panik-vor-dem-standortgesprach/>

Titel	Keine Panik vor dem Standortgespräch.
AutorInnen	Tönnissen Liliana & Link Pierre-Carl
Zeitschrift	<i>Das Schweizer ElternMagazin Fritz+Fränz.</i>
Verlag	Fritz+Fränzi
Bearbeitungszustand zum Zeitpunkt der Einreichung	Publiziert in der Ausgabe 3/2023
Sprache	Deutsch

Abstract

Lädt die Lehrperson zum Gespräch in die Schule ein, sind viele Mütter und Väter zunächst verunsichert. Zu Unrecht. Denn es geht dabei vor allem darum, das Kind und sein Verhalten zu verstehen und es **bestmöglich unterstützen** zu können.

Keywords: Diagnostik, Elternstress, Elterngespräch, Schulisches Standortgespräch (SSG), Lernausgangslagen.