

Dickert, Janina; Schrage, Mia; Casale, Gino

**Diagnostik des Förderbedarfs Emotional und Soziale Entwicklung.
Theoretische, empirische und methodische Grundlagen zur Beurteilung von
emotional-sozialen Kompetenzen von Schüler:innen durch Lehrkräfte**

*Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen :
ESE 8 (2026) 8, S. 42-58*



Quellenangabe/ Reference:

Dickert, Janina; Schrage, Mia; Casale, Gino: Diagnostik des Förderbedarfs Emotional und Soziale Entwicklung. Theoretische, empirische und methodische Grundlagen zur Beurteilung von emotional-sozialen Kompetenzen von Schüler:innen durch Lehrkräfte - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 42-58 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356573 - DOI: 10.25656/01:35657; 10.35468/6236-04

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356573>

<https://doi.org/10.25656/01:35657>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

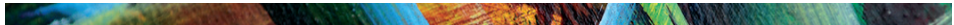


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

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



**Heft 8 (2026)
Solidarität und Potenzialentfaltung**

Bibliografie:

Janina Dickert, Mia Schrage und Gino Casale:

Diagnostik des Förderbedarfs Emotional und Soziale
Entwicklung: Theoretische, empirische und methodische
Grundlagen zur Beurteilung von emotional-sozialen
Kompetenzen von Schüler:innen durch Lehrkräfte.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 42-58

<https://doi.org/10.35468/6236-04>

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.eze-zeitschrift.net>

doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

Diagnostik des Förderbedarfs Emotional und Soziale Entwicklung: Theoretische, empirische und methodische Grundlagen zur Beurteilung von emotional-sozialen Kompetenzen von Schüler:innen durch Lehrkräfte

Special educational assessment of emotional and social behavioral difficulties: Theoretical, Empirical, and Methodological Foundations for Teachers' Evaluation of Students' Emotional-Social Competencies

*Janina Dickert**, Mia Schrage und Gino Casale

Bergische Universität Wuppertal

*Korrespondenz:

Janina Dickert
dickert@uni-wuppertal.de

Eingereicht am: 31.10.2025

Beitrag eingegangen: 01.11.2025
Beitrag angenommen: 23.03.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Janina Dickert
<https://orcid.org/0009-0002-6904-0791>
Mia Schrage
<https://orcid.org/0009-0003-5331-5794>
Gino Casale
<https://orcid.org/0000-0003-2780-241X>

Zusammenfassung

Lehrkräfte nehmen im schulischen Alltag eine zentrale Rolle bei der Identifikation des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung (FS ESE) ein. Aktuelle Diagnosepraktiken im FS ESE haben jedoch nur eine eingeschränkte Qualität, wodurch Bildungsbenachteiligungen begünstigt werden. Der Beitrag identifiziert zentrale Barrieren und diskutiert Lösungsansätze, mithilfe derer die Qualität der sonderpädagogischen Diagnosepraxis erhöht werden kann.

Schlüsselwörter: Urteilsfehler; Stereotype; multiinformante-kontextbezogene Diagnostik; Bias-Awareness; Professionalisierung

Abstract

Teachers play a central role in identifying special educational needs in the field of Emotional and Social Development in students. Current diagnostic practices in the field of Emotional and Social Development show limited quality and may contribute to educational disadvantages. The paper identifies key barriers and discusses possible solutions to improve the quality of special needs diagnostic practice.

Keywords: Errors in judgment; stereotypes; multi-informant context-sensitive diagnostics; bias awareness; professionalization

1 Einleitung

In den letzten Jahren erhalten immer mehr Schüler:innen einen Förderschwerpunkt Emotional-Soziale Entwicklung (FS ESE; KMK, 2022): Die Anzahl der Schüler:innen mit FS ESE ist innerhalb eines Jahrzehnts von 65.400 im Jahr 2011 auf 103.000 im Jahr 2020 gestiegen – ein Zuwachs von über 58 % (KMK, 2022). Die Daten deuten darauf hin, dass dieser Trend weiterhin anhält.

Angesichts dieser Entwicklung kommt der Diagnostik im FS ESE und damit auch den beteiligten Lehrkräften eine zentrale Bedeutung zu. Der Erhalt eines FS ESE ist unmittelbar an die formale Diagnostik des entsprechenden Förderbedarfs geknüpft. Gleichzeitig deuten systematische Analysen der Diagnosepraxis darauf hin, dass diese durch vielschichtige Problemlagen gekennzeichnet ist, die die angemessene Erfassung des Förderbedarfs durch die Lehrkräfte erschweren (Casale, 2024; Nideröst et al., 2024). Eine wissenschaftlich fundierte Diagnostik muss jedoch den grundlegenden wissenschaftlichen Gütekriterien entsprechen und daher valide, reliabel und objektiv sein (u.a. Schwaighofer et al., 2019). Hinweise hierfür liefern die von den Lehrkräften im Rahmen der Feststellungsdiagnostik des FS ESE erstellten Gutachten. Bereits ältere Analysen ebendieser Gutachten weisen auf eine eingeschränkte Objektivität während der Diagnostik hin (Kottmann, 2006, 2007; Schuck et al., 2006). Jüngere Studien aus Nordrhein-Westfalen (NRW) und Schleswig-Holstein stützen und aktualisieren diese Befunde: Nideröst et al. (2024) zeigen dabei vor allem eine große Heterogenität in den untersuchten Bereichen und im Einsatz der dazu genutzten Verfahren. Die Diagnostik im FS ESE scheint zudem stark statusdiagnostisch ausgerichtet zu sein, überwiegend auf frei und unstandardisierte Verhaltensscreenings einzelner Lehrkräfte zu setzen und damit wichtige Perspektiven weitgehend unberücksichtigt zu lassen (Casale, 2024). Darüber hinaus zeigt sich, dass es vor allem bestimmte Schüler:innengruppen sind, die einen FS ESE erhalten: Jungen mit externalisierenden Verhaltensproblemen scheinen deutlich überrepräsentiert zu sein, während Schüler:innen mit internalisierenden Herausforderungen und Mädchen vergleichsweise selten diagnostiziert werden (Casale, 2024). Dabei ist allerdings einschränkend zu berücksichtigen, dass diese Befunde primär auf Analysen von Gutachten aus NRW und Schleswig-Holstein basieren. Damit mangelt es für die Mehrheit der Bundesländer bislang an systematischen Untersuchungen ebendieser Gutachten, wodurch auch mögliche bundeslandspezifische Besonderheiten noch nicht festgestellt werden konnten. Allerdings wird deutschlandweit in diesem Kontext beispielsweise eine Überrepräsentation von Schüler:innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status diskutiert (Gasterstädt et al., 2021; Kölm et al., 2017).

Während diese Befunde die Problematik auf der Ebene der diagnostischen Qualität deutlich machen, bleibt bislang weitgehend unklar, wodurch diese Defizite systematisch bedingt sind. Gerade deshalb kommt der Auseinandersetzung mit den zugrunde liegenden Barrieren eine besondere Bedeutung zu. Erst durch diese Auseinandersetzung ist es möglich, gezielte Lösungsansätze zu entwickeln, die die diagnostische Qualität nachhaltig verbessern können. Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die zentralen Barrieren der Diagnostik im FS ESE zu systematisieren. Durch diese systematische Aufarbeitung soll ein theoretisch fundierter Orientierungsrahmen geschaffen werden, der den Blick sowohl auf systemische und methodische als auch auf individuelle Barrieren lenkt. Auf Grundlage der identifizierten Barrieren werden zudem evidenzbasierte Lösungsansätze abgeleitet, aus denen abschließend zentrale Implikationen für die

Professionalisierung von Lehrkräften resultieren. Damit soll ein Beitrag zur Qualitätssteigerung der sonderpädagogischen Diagnosepraxis im FS ESE geleistet werden.

2 Theoretische Rahmung der Diagnostik im FS ESE

Die moderne sonderpädagogische Diagnostik – insbesondere im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) – versteht sich nicht als statische Statusdiagnostik, sondern als ein dynamischer, entscheidungsrelevanter Prozess, der über die reine Etymologie des „gründlichen Kennenlernens“ hinausgeht (siehe Hennemann & Nitz, 2025). Sie fungiert als legitimes Instrument zur Sicherung von Teilhabe und Chancengerechtigkeit, wobei sie rechtlich fest in den Empfehlungen der KMK sowie den Sozialgesetzbüchern (SGB VIII/IX) verankert ist. Dabei verschiebt sich der Fokus von einer rein defizitorientierten Betrachtung des Kindes hin zu einer umfassenden Kind-Umfeld-Analyse. In diesem Sinne ist Diagnostik eine notwendige Interventionsgrundlage, die das gesamte Bedingungsgefüge schulischen Lernens einbezieht, um durch gezielte Modifikation und Adaption den bestmöglichen Förderort und die passgenauen Unterstützungsmaßnahmen zu determinieren (Bundschuh & Winkler, 2014; Stein, 2019).

Methodisch erfordert dieser Anspruch ein multi-modales und systematisches Vorgehen, das in einem dialektischen Spannungsfeld zwischen Ressourcenorientierung und störungsspezifischer Abklärung operiert. Eine professionelle Diagnostikexpertise zeichnet sich hierbei dadurch aus, dass sie die Simultanität protektiver Potenziale des sozialen Umfelds und individueller Entwicklungsrisiken synergetisch verknüpft (Hennemann & Nitz, 2025). Dieser zirkuläre Prozess aus Hypothesenbildung, standardisierter Überprüfung und kriteriengeleiteter Evaluation mündet schließlich in einer inhaltlich fundierten Förderplanung, die den diagnostischen Befund unmittelbar in pädagogisches Handeln transformiert und somit den ethischen Anspruch auf eine bestmögliche Förderung einlöst.

In der sonderpädagogischen Debatte rückt somit die Frage nach der Konstituierbarkeit einer pädagogisch validen und zugleich rechtssicheren Diagnostik im FS ESE in den Fokus. Es ist zu hinterfragen, wie das eklatante Spannungsverhältnis zwischen der normativen Forderung nach einer interaktionistischen, bio-psycho-sozialen Kind-Umfeld-Analyse (u.a. Hennemann & Nitz, 2025) und der habituellen, oft kategoriebasierten Urteilspraxis der Lehrkräfte (Casale & Neuenschwander, 2025) aufgelöst werden kann. Zentral ist dabei die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die Diagnostik im FS ESE Gefahr läuft, primär als retrospektives Legitimationsinstrument für bereits chronifizierte Exklusionsprozesse (sog. Wait-to-fail-Prinzip; Casale, 2024; Forness et al., 2012; Huber & Grosche, 2012) zu fungieren, anstatt als präventive Entscheidungshilfe für adaptive Förderung. Damit stehen nicht nur die diagnostische Kompetenz des Individuums, sondern auch die strukturelle Professionalisierung des Systems Schule zur Disposition, die zwischen ökonomischen Ressourcenbeschränkungen, Stereotypen und dem wissenschaftlichen Anspruch an ökologische Validität vermitteln muss.

2.1 Rolle der Lehrkraft in der Feststellungsdiagnostik des FS ESE

Lehrkräfte nehmen in dem Verfahren zur Feststellungsdiagnostik des FS ESE aus pädagogischer und rechtlicher Sicht eine Schlüsselrolle ein: Bereits im schulischen Alltag kommt Lehrkräften eine zentrale Funktion bei der Identifikation eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im FS ESE von Schüler:innen zu. Aufgrund ihrer kontinuierlichen Beobachtung im Unterricht und im sozialen Miteinander sind Lehrkräfte

häufig die Ersten, die auf mögliche Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung im FS ESE aufmerksam werden können, Screenings anstoßen, standardisierte Verfahren auswählen und die Kooperation mit schulischen und außerschulischen Fachkräften initiieren (Stormont et al., 2011). Dadurch haben sie die Möglichkeit, bereits bei den ersten Auffälligkeiten frühzeitig zu intervenieren und Schüler:innen angemessen zu unterstützen, sogar noch bevor eine formale Diagnostik notwendig erscheint (Smeets, 2009).

Sollte eine formale Diagnostik notwendig sein, haben Lehrkräfte die Aufgabe, relevante Informationen im Sinne der Diagnostik zu erheben, mit entsprechenden Fachkräften und den Erziehungsberechtigten zu kooperieren und anschließend eine entsprechende Empfehlung für die diagnostizierten Schüler:innen auszusprechen. Auf Grundlage des durch die Lehrkräfte erstellten Gutachtens findet abschließend eine finale Entscheidung durch die Schulaufsicht statt.

Da die rechtlichen und institutionellen Vorgaben dabei häufig nur unzureichend konkretisiert sind, verfügen Lehrkräfte über einen erheblichen Interpretationsspielraum bei der Diagnostik des FS ESE (Hennes et al., 2024): Dies betrifft unter anderem die Wahl der diagnostischen Verfahren. Dies stellt sie vor deutliche Herausforderungen und verleiht ihnen gleichzeitig einen maßgeblichen Einfluss auf den Verlauf und die Ergebnisse des gesamten Diagnoseverfahrens. Umso bedeutsamer ist es daher, dass Lehrkräfte über entsprechende diagnostische Kompetenzen verfügen. Dabei konnte in verschiedenen Studien zu diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften allerdings gezeigt werden, dass Lehrkräfte Schüler:innenleistungen zwar gut diagnostizieren können, die Diagnostik von emotional-sozialen Merkmalen allerdings eher weniger gut gelingt (siehe Urhahne & Wijnia, 2021). Mit Blick auf Bedarfe an sonderpädagogischer Unterstützung im FS ESE zeigt sich, dass diese von Lehrkräften häufig erst erkannt werden, wenn sie bereits chronisch oder schwerwiegend sind.

2.2 Konstruktklärung des FS ESE

In der wissenschaftlichen, schulpraktischen und bildungspolitischen Debatte zirkulieren unterschiedliche, jeweils nachvollziehbare und legitime Bezeichnungen und Definitionsangebote für den FS ESE (Stein & Müller, 2017). Für die vorliegende Konstruktklärung werden drei komplementäre Zugänge fokussiert: (a) der schulrechtliche Begriff des Unterstützungsbedarfs im FS ESE, (b) die bildungspolitische Definition durch die Kultusministerkonferenz (KMK) und (c) der wissenschaftliche Begriff der Gefühls- und Verhaltensstörungen (orig. emotional and behavioral disorders, EBD). Während (a) und (b) bundesweit rechtlich bzw. politisch gerahmt sind, stellt (c) eine vergleichsweise differenzierte, international und interdisziplinär anschlussfähige Kategorisierung dar (Forness & Knitzer, 1992; Mitchell et al., 2019; Opp, 2003).

Um Anschluss zwischen den Zugängen herzustellen, lässt sich eine Schnittmenge zentraler Merkmale identifizieren, die einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im FS ESE charakterisiert: (1) Der Unterstützungsbedarf manifestiert sich in der sozialen, emotionalen und verhaltensbezogenen Entwicklung von Schüler:innen im schulpflichtigen Alter; (2) die fokussierten Entwicklungsaspekte weichen in bedeutsamer Weise von alters-, kultur- oder milieuspezifischen Normen ab; (3) die Normabweichungen gehen mit relevanten Funktionsbeeinträchtigungen – insbesondere im Kontext institutioneller Bildung und Erziehung – einher; und (4) diese Beeinträchtigungen lassen sich durch die üblichen Unterstützungsleistungen der allgemeinen Schule nicht hinreichend kompensieren (KMK, 2024; Opp, 2003, nach Forness & Knitzer, 1992).

Emotionale und soziale Kompetenzen bilden einen wesentlichen Entwicklungsbereich von Schüler:innen im FS ESE. Sie resultieren häufig aus einem dynamischen und kontextgebundenen Zusammenspiel biologischer, psychologischer und sozialer Faktoren (Lehman et al., 2017). Emotional-soziale Kompetenzen können als intrapersonale Disposition verstanden werden, die emotionale (Emotionswissen, -ausdruck, -regulation, Empathie) und soziale Fähigkeiten (Wahrnehmung sozialer Hinweisreize, soziale Problemlösung, Kooperation) sowie deren adaptive Anwendung in sozialen Situationen integriert (Domitrovich et al., 2017). Dazu differenziert beispielsweise das Modell der Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) fünf Kernelemente: Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, soziale Wahrnehmung, Beziehungsfähigkeit und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung (Elias & Mocerri, 2012).

Schwierigkeiten in den emotional-sozialen Kompetenzen zeigen sich häufig in beobachtbaren Verhaltensproblemen, die klassisch in internalisierende (z. B. ängstlich, depressiv) und externalisierende (z. B. aggressiv, hyperaktiv, impulsiv) Dimensionen unterteilt werden (Achenbach & Rescorla, 2016). Schüler:innen im FS ESE zeigen zudem häufig unterdurchschnittliche Schulleistungen, insbesondere im Lesen, Schreiben und in Mathematik (Donolato et al., 2022; Wakeman et al., 2023).

Vor dem Hintergrund dieser Konstruktklärung ist der FS ESE als heterogenes, mehrdimensionales und normativ gerahmtes Förderkonstrukt zu begreifen. Im Kern geht es um Schüler:innen mit besonderen akademischen, emotionalen, sozialen und verhaltensbezogenen Bedürfnissen, deren Entwicklungsverläufe und Funktionsbeeinträchtigungen in spezifischen schulischen Kontexten sichtbar werden. Die betroffene Gruppe gilt in schulischen Kontexten als vulnerabel: Sie erfährt häufiger soziale Exklusion und eingeschränkte Teilhabe (Crede et al., 2019; Krull et al., 2018). Dabei legen neuere Befunde allerdings nahe, dass die geringere soziale Akzeptanz weniger auf das stigmatisierende Etikett des FS selbst zurückzuführen ist, sondern primär mit den gezeigten Verhaltensweisen der Schüler:innen zusammenhängt (Spilles et al., 2024). Dennoch zeigen Schüler:innen mit FS ESE tendenziell niedrigere akademische Selbstkonzepte (Hillenbrand & Melzer, 2018; Weber & Freund, 2017) und sind mit negativen Einstellungen sowie ungünstigen Ursachenzuschreibungen seitens der Lehrkräfte konfrontiert (Hind et al., 2019; Øen & Krumsvik, 2022). Langfristig sind erhöhte Risiken für ungünstige akademische, soziale, emotionale und nachschulische Entwicklungsverläufe dokumentiert, bis hin zu Delinquenz, Straffälligkeit und Erwerbslosigkeit (Bradley et al., 2008; Farley et al., 2023).

Diagnostisch folgt somit, dass nur eine methodisch kontrollierte Diagnostik der Heterogenität des Konstrukts gerecht werden und zugleich die Gefahr diagnostischer Verzerrungen reduzieren kann.

3 Zentrale Barrieren in der sonderpädagogischen Diagnostik

Ausgehend von den dargestellten Problemen in der sonderpädagogischen Diagnostik, die vor allem durch die Analyse der erstellten Gutachten deutlich werden, lassen sich drei zentrale Barrieren identifizieren, die eine angemessene Diagnostik durch die Lehrkräfte im Kontext des FS ESE erschweren. Die systematische Verknüpfung dieser Barrieren mit den entsprechenden evidenzbasierten Lösungsansätzen wird in Abbildung 1 zusammenfassend dargestellt.

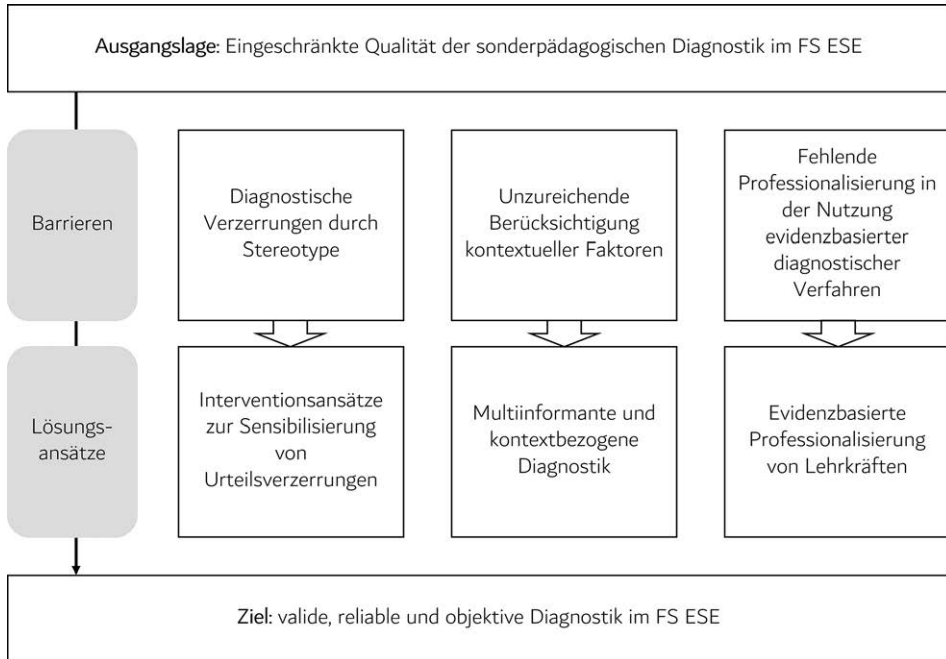


Abb. 1: Systematischer Orientierungsrahmen zur Überwindung diagnostischer Barrieren im FS ESE (eigene Darstellung)

Wie in Abbildung 1 ersichtlich, korrespondieren die identifizierten Barrieren auf verschiedenen Ebenen mit spezifischen Lösungsansätzen zur Qualitätssteigerung. Im Folgenden werden die Barrieren detailliert aufgearbeitet, bevor in Kapitel 4 die entsprechenden Lösungsansätze dargestellt werden.

3.1 Diagnostische Verzerrungen durch Stereotype

Für eine Diagnostik des FS ESE ist es von zentraler Bedeutung, dass Lehrkräfte faire Urteile fällen. Forschung zu Urteilen von Lehrkräften im Allgemeinen zeigt jedoch, dass diese systematischen Verzerrungen unterliegen können. Als verantwortlich hierfür werden Stereotype diskutiert (Tobisch & Dresel, 2017), also verallgemeinerte Annahmen oder Überzeugungen über Mitglieder sozialer Gruppen (Hilton & von Hippel, 1996). Die Bildung von Stereotypen stellt einen automatischen Prozess dar, der auf der natürlichen Tendenz des menschlichen Gehirns zur Kategorienbildung beruht (Macrae & Bodenhausen, 2000). Fiske und Neuberg (1990) unterscheiden dazu in ihrem Kontinuummodell der Eindrucksbildung zwei verschiedene Formen der Informationsverarbeitung: die kategoriebasierte, automatische Verarbeitung, die auf Stereotypen beruht, sowie die individualisierte Verarbeitung, die stärker auf persönlichen Merkmalen basiert. Damit ist die individualisierte Verarbeitung im Vergleich zur kategoriebasierten Verarbeitung weniger fehleranfällig, erfordert jedoch auch einen höheren Einsatz kognitiver Ressourcen. Kategoriebasierte Verarbeitungsprozesse finden deshalb vor allem in Situationen mit Zeitdruck, Stress oder geringer Motivation statt. Somit erfüllen Stereotype aber auch wichtige Funktionen: Sie helfen bei der Organisation, Klassifikation und Interpretation neuer Informationen (Taylor

et al., 1978). Stereotype bilden sich aus unserer eigenen Erfahrung, durch die Erfahrungen anderer oder die Medien (Sherman, 1996).

Der Einfluss von Stereotypen im allgemeinen Schulkontext ist mit Blick auf Urteile von Lehrkräften bereits weitreichend untersucht. So werden Schüler:innen mit Migrationshintergrund – insbesondere mit türkischem Migrationshintergrund – bei gleicher Leistung systematisch negativer eingeschätzt als Schüler:innen ohne Migrationshintergrund (Bonefeld et al., 2022). Vergleichbare Ergebnisse finden sich auch für den sozioökonomischen Status: Die Leistung und der schulische Erfolg von Schüler:innen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status werden bei identischen Beschreibungen der Leistung weniger positiv eingeschätzt als die von Schüler:innen mit einem hohen sozioökonomischen Status (Dickert & Glock, 2025). Darüber hinaus stellt auch das Geschlecht eine relevante Kategorie dar. Hier zeigt sich, dass Jungen häufiger für ihr Verhalten sanktioniert werden als Mädchen (Glock & Kleen, 2022). Urteilsverzerrungen können zudem auch intersektional wirken, wenn Schüler:innen mehreren sozialen Gruppen angehören (Glock et al., 2025).

Folglich ist es denkbar, dass Stereotype auch die Diagnostik im FS ESE beeinflussen (vgl. Schell et al., 2025) und damit zur Überrepräsentation bestimmter Schüler:innengruppen beitragen, indem sie die objektive Diagnostik des FS ESE erschweren.

3.2 Unzureichende Berücksichtigung kontextueller Faktoren

Die Diagnostik des FS ESE ist darüber hinaus mit spezifischen Herausforderungen verbunden, die insbesondere aus der komplexen Kontextabhängigkeit kindlicher Entwicklung und damit auch der Ausprägung emotional-sozialer Kompetenzen von Schüler:innen resultieren (vgl. Casale & De Los Reyes, 2024; Casale & Neuenschwander, 2025). Das Verhalten von Schüler:innen kann sich deutlich zwischen Kontexten unterscheiden (De Los Reyes, Talbott, et al., 2022; Dirks et al., 2012). Aus ökologischer Perspektive nach Bronfenbrenner (1979) ist die Entwicklung emotional-sozialer Kompetenzen als Ergebnis von Interaktionen zwischen Person und Umwelt zu verstehen. Emotional-soziale Kompetenzen von Schüler:innen sind demnach keine stabilen Eigenschaften, sondern entfalten sich in spezifischen sozialen Situationen. Obwohl dieser theoretische Zusammenhang seit Langem bekannt ist, wird er in der sonderpädagogischen Diagnostik häufig nicht ausreichend berücksichtigt: Die Analysen der Gutachten aus NRW und Schleswig-Holstein zeigen, dass sich die in den Gutachten dargestellten Verhaltensprobleme der Schüler:innen überwiegend auf den schulischen Kontext beziehen (Casale, 2024; Nideröst et al., 2024). Dies verhindert die Wahrnehmung kontextbezogener Variation und schränkt die ökologische Validität der Diagnostik im FS ESE erheblich ein.

Die sonderpädagogische Diagnostik scheint zudem – zumindest ist dies für die systematischen Analysen der Gutachten für NRW belegt – häufig monoperspektivisch angelegt, indem Verhaltenseinschätzungen der Schüler:innen oftmals von einer einzelnen Lehrkraft durchgeführt werden (Casale, 2024). Perspektiven von Erziehungsberechtigten, den Schüler:innen selbst oder weiteren Bezugspersonen, die andere Kontexte repräsentieren könnten (Casale & De Los Reyes, 2024), scheinen hingegen selten einbezogen zu werden. Dadurch würde die Beobachtung zwangsläufig auf den schulischen Kontext beschränkt werden. Forschung zu multiinformanten Diagnosen zeigt allerdings, dass Ein-Informanten-Ansätze systematisch Informationsverluste produzieren und kontextbedingte Varianzen verfehlen (De Los Reyes et al., 2019; Kraemer et al., 2003; Makol et al., 2020).

3.3 Fehlende Professionalisierung in der Nutzung evidenzbasierter diagnostischer Verfahren

Die fehlende Professionalisierung in der Nutzung evidenzbasierter diagnostischer Verfahren stellt eine dritte, strukturell wirkmächtige Barriere dar. Unter Professionalisierung wird hier die systematische Entwicklung diagnostischer Handlungskompetenzen verstanden, die Lehrkräfte und schulische Fachkräfte in die Lage versetzt, emotional-soziale Kompetenzen bzw. für den FS ESE relevante Konstrukte theoriegeleitet, reliabel und valide zu erfassen, die Erhebungen transparent zu dokumentieren und die Ergebnisse für Förderentscheidungen sowie die Wirksamkeitsprüfung zu nutzen (Arora et al., 2016; Scott & Lewis, 2015). Der in der internationalen Schulforschung beschriebene *professionalism gap* benennt die Diskrepanz zwischen den diagnostischen Anforderungen der schulischen Praxis und den tatsächlich verfügbaren Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen des pädagogischen Personals (Kutcher & Wei, 2020; Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Systematische Reviews zeigen, dass Lehrkräfte sich für die Beurteilung und Förderung von emotional-sozialen Kompetenzen häufig nicht zuständig fühlen, unzureichend geschult sind und insbesondere in der diagnostischen Einschätzung psychischer Belastungen und Verhaltensauffälligkeiten Trainingsbedarf berichten (O'Farrell et al., 2022; Yamaguchi et al., 2020).

Empirische Analysen der sonderpädagogischen Diagnosepraxis im FS ESE untermauern diesen Befund: Die überwiegende Mehrzahl der Informationen entstammt Lehrkrafturteilen; standardisierte, normierte Instrumente werden vergleichsweise selten eingesetzt, und informelle Beobachtungen ohne festgelegte Kriterien dominieren (Casale, 2024; Nideröst et al., 2024). Eine systematische Kind-Umfeld-Analyse – unerlässlich für ökologische Validität – erfolgt häufig nicht oder nur rudimentär; verlaufsdiagnostische Begleitung und dokumentierte Wirksamkeitskontrollen sind die Ausnahme. Zugleich zeigt sich eine Überbetonung kognitiver Testungen (z. B. Intelligenzdiagnostik) ohne hinreichende Indikation, während verhaltens- und kontextbezogene Analysen unterrepräsentiert bleiben. Die Beschränkung auf Einzelurteile einzelner Lehrkräfte erhöht die Anfälligkeit für Urteilsverzerrungen (s. o.) und reduziert die diagnostische Genauigkeit (De Los Reyes et al., 2019; Kraemer et al., 2003).

4 Lösungsansätze

Die aufgezeigten Barrieren machen deutlich, dass gezielte Lösungsansätze notwendig sind, um Benachteiligungen zu vermeiden und die Qualität der sonderpädagogischen Diagnostik nachhaltig zu verbessern.

4.1 Interventionsansätze zur Sensibilisierung von Urteilsverzerrungen

Grundsätzlich gelten Stereotype als nur schwer veränderbar (Devine, 1989). Interventionsansätze setzen deshalb nicht auf die Verhinderung der Aktivierung von Stereotypen, sondern fokussieren sich eher auf die Anwendung dieser, beispielsweise im Urteilsprozess. Dabei wird der Schwerpunkt meist auf Aufklärung und Reflexion gelegt.

Ein solches Trainingsprogramm wurde beispielsweise von Pit-ten Cate und Glock (2022) in Luxemburg durchgeführt und erprobt. Durch eine Kombination von Aufklärung, Reflexion und Gruppendiskussionen konnten mit Blick auf Übergangsentscheidungen positive Effekte erzielt werden: Verzerrungen in den Urteilen der teilnehmenden Lehrkräfte

auf Grundlage von sozialen Hintergrundmerkmalen (hier: Migrationshintergrund der Schüler:innen) konnten durch das Training reduziert werden.

Über diese Ansätze hinweg gewinnen zuletzt insbesondere Interventionen an Bedeutung, die gezielt die impliziten – also subtilen – Urteilsverzerrungen im diagnostischen Handeln adressieren und Lehrkräfte so für deren Auswirkungen sensibilisieren wollen. Diese Interventionen zielen darauf ab, die Bias Awareness, also das Ausmaß, in dem sich Menschen ihrer eigenen Voreingenommenheit bewusst sind und sich darüber Gedanken machen, zu fördern (Perry et al., 2015). Durch die Reflexion eigener Urteilsprozesse soll den Lehrkräften bewusst gemacht werden, dass ihre eigenen Urteile systematisch durch (implizite) Stereotype beeinflusst sein können, mit dem Ziel, die Bias Awareness zu erhöhen. Dabei ist vor allem das Vorgehen der Intervention entscheidend, denn Lehrkräften ist ihre eigene subtile Voreingenommenheit häufig nicht bewusst (Gadow & Bonefeld, 2025). Entsprechende Interventionen enthalten deshalb sogenannte „AHA-Momente“, die für die Teilnehmenden besonders überraschend sind, aber gleichzeitig deutlich machen, dass ihre Urteile beeinflussbar sind (Bonefeld, 2022; Bonefeld & Gadow, 2025). Eine erste Studie deutet auf nachhaltige Effekte hin (Bonefeld, 2022).

4.2 Multiinformante- und kontextbezogene Diagnostik

Die beschriebene Barriere der unzureichenden Berücksichtigung kontextueller Faktoren wird in Ansätzen der multiinformanten- und kontextbezogenen Diagnostik adressiert. So werden divergierende Einschätzungen nicht als Messfehler, sondern als diagnostisch aufschlussreiche Signale für kontextspezifische Passungsprobleme interpretiert (De Los Reyes, Ekins, et al., 2023; De Los Reyes, Wang, et al., 2023). Integrierte Erziehungsberechtigten-, Lehrkraft- und Selbstauskünfte sagen das Funktionsniveau in unabhängigen Kontextaufgaben robuster vorher als jeweils eine Quelle allein (Cannon et al., 2020; De Los Reyes, Cook, et al., 2022).

Daraus ergeben sich für die Praxis im FS ESE drei Leitprinzipien:

- Triangulation von Datenquellen: Systematische Einbindung von Lehrkraft-, Erziehungsberechtigten- und Selbstbeurteilungen sowie – sofern sinnvoll – Peer-Ratings; Ergänzung durch strukturierte Beobachtungen in Unterricht und außerunterrichtlichen Situationen.
- Kontextualisierte Validierung: Planung unabhängiger, setting-spezifischer Prüfaufgaben (z. B. Soziometrie/Peer-Interaktionen, Hausaufgabenumfeld, kleingruppige Lernsettings), um Übereinstimmungen und Diskrepanzen der Informantenberichte gezielt zu prüfen.
- Prozess- und Verlaufsdagnostik: Wiederholte Kurzmessungen (z. B. direkte Verhaltensbeurteilung, kurze Teacher-Ratings) zur Abbildung situativer Schwankungen und zur Wirksamkeitskontrolle eingeleiteter Maßnahmen.

Organisatorisch lässt sich diese Diagnostik effizient in mehrstufige Unterstützungssysteme (MTSS) integrieren: Universelle, wiederkehrende Screenings (Tier 1) zur Früherkennung; vertiefte, kontextspezifische Erhebungen bei Risikoindikatoren (Tier 2); intensive, individualisierte Analysen einschließlich funktionaler Verhaltensanalysen bei komplexen Verläufen (Tier 3; Eklund & Dowdy, 2014; Marsh & Mathur, 2020). Eine solche Struktur erhöht die Objektivität und Fairness der Entscheidungen, reduziert die Abhängigkeit von Einzelurteilen und adressiert kontextspezifische Anforderungen passgenau.

4.3 Evidenzbasierte Professionalisierung von Lehrkräften

Die beschriebene Professionalisierungslücke erfordert eine systematische, evidenzbasierte Qualifizierung im Sinne diagnostischer Kernkompetenzen für den FS ESE. Professionelle Kompetenz umfasst (a) diagnostische Literacy zu emotional-sozialen Problemlagen (Grundwissen, Warnsignale, Gesprächsführung), (b) Assessment-Kompetenz (Auswahl technischer adäquater, kontextsensibler Instrumente, Durchführung und Interpretation) und (c) Interventionskompetenz (Einleitung und Umsetzung evidenzbasierter Maßnahmen; Kutcher & Wei, 2020; Rossetto et al., 2016).

Für den Kontext des FS ESE können damit – anschlussfähig an die Ergebnislage und an bestehende Empfehlungen (u. a. Casale, 2024; Nideröst et al., 2024) – folgende Bausteine einer evidenzbasierten Professionalisierung vorgeschlagen werden:

- Standards und Leitlinien: (1) Präzisierte, schulbezogene Definition des FS ESE (anschlussfähig an EBD-Kriterien), (2) kuratierte Übersicht empfehlenswerter, psychometrisch geprüfter Test- und Beobachtungsverfahren (inkl. Kultur-/Sprachfairness), (3) Ausbau evidenzbasierter Förder- und Unterstützungsangebote zur Prävention (universelle SEL-Programme, operante Verfahren), (4) flächendeckende MTSS-Implementierung in Klassen allgemeiner Schulen, (5) mehrstufige Fortbildungsprogramme für Lehrkräfte mit Bias-Awareness-Elementen und messbarer Kompetenzentwicklung.
- Qualifizierungsformate: Längerfristige, praxisintegrierte Fortbildungen mit Wechsel von Input, Übung, kollegialer Fallberatung und Coaching sind wirksamer als einmalige Workshops; zielgruppenspezifische Formate (z. B. Klassenteams mit konkretem Fallbezug) sind breiten, kollegiumsweiten Formaten überlegen; Zertifizierung/Micro-Credentials mit Leistungskontrolle erhöhen den Wissenszuwachs und die Implementationsstreue (Donath et al., 2023).
- Implementation in Schulentwicklung: Verankerung von EBA/MTSS in Schulprogrammen; Aufbau multiprofessioneller Kooperationsstrukturen (Schulsozialarbeit, Schulpsychologie, Jugendhilfe, Medizin); verbindliche Verlaufsdagnostik (regelmäßige Kurzmessungen, Zielmonitoring, datenbasierte Anpassungen).

Erwartbare Effekte sind eine erhöhte diagnostische Genauigkeit und Vergleichbarkeit, schnellere und passgenauere Förderentscheidungen, eine Entlastung der Lehrkräfte durch klare, evidenzbasierte Routinen sowie – über konsequentes Präventionshandeln – eine Reduktion unnötiger Feststellungsverfahren im FS ESE (Goldberg et al., 2019; Parikh et al., 2020).

5 Schlussfolgerungen und Perspektiven

Der Beitrag hatte das Ziel, zentrale Barrieren zu identifizieren, die die wissenschaftliche Qualität der sonderpädagogischen Diagnostik im FS ESE beeinträchtigen, und gleichzeitig Lösungsansätze aufzuzeigen, die zu deren Verbesserung beitragen können. Aktuelle Studien zur Qualität sonderpädagogischer Diagnostik in NRW und Schleswig-Holstein (Casale, 2024; Nideröst et al., 2024) bestätigen erneut die seit längerem bekannten Defizite (Kottmann, 2006, 2007; Schuck et al., 2006). Aus den vorgestellten Barrieren und Lösungsansätzen ergeben sich zentrale Implikationen für Forschung und Praxis: Implikationen für Praxis und Bildungspolitik ergeben sich insbesondere hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften. Da die Qualität der Diagnostik im hohen Maße

von den professionellen Kompetenzen der entsprechenden Lehrkräfte abhängt (Casale & De Los Reyes, 2024), verfügen Lehrkräfte zugleich über das Potenzial, die Qualität der Diagnostik aktiv mitzugestalten und so nachhaltig zu verbessern. Zielgerichtete didaktische Interventionen können wesentlich zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen (Lynagh et al., 2010). Entsprechend sollten die vorgestellten Lösungsansätze fest in die Aus- und Fortbildungscurricula von Lehrkräften integriert werden. Dabei erweisen sich Fortbildungsformate als besonders wirksam, die praxisnah gestaltet sind, über einen längeren Zeitraum stattfinden und die teilnehmenden Lehrkräfte aktiv einbeziehen (Donath et al., 2023). Zudem sollte beachtet werden, dass gerade solche Fortbildungen erfolgreich sein können, an denen einzelne Lehrkräfte oder Klassenteams teilnehmen, anstelle des gesamten Kollegiums. Auch zertifizierbare Micro-Credentials sollten dabei aus bildungspolitischer Perspektive geprüft werden (Casale, 2024).

Neben der praktischen Umsetzung stellt sich die Frage nach der empirischen Fundierung der beschriebenen Ansätze – und damit nach entsprechenden Implikationen für die Forschung. Auch wenn die im Beitrag vorgestellten Lösungsansätze grundsätzlich dazu geeignet scheinen, die Diagnostik im FS ESE zu verbessern, gibt es auch Einschränkungen, was deren Übertragbarkeit betrifft: Die vorgestellten Lösungsansätze wurden bislang noch nicht für die Diagnostik im FS ESE im deutschsprachigen Raum erprobt. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten daher systematisch prüfen, wie wirksam die beschriebenen Ansätze im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik tatsächlich sind. Dabei ist es auch wichtig, die Rahmenbedingungen zu erforschen, die eine erfolgreiche Umsetzung der Ansätze fördern oder hemmen können. Als notwendig erscheint hier auch eine stärkere Verzahnung mit benachbarten Forschungsfeldern, um etwa Perspektiven aus der Stereotypen- (u.a. Schell et al., 2024) und Abelismusforschung (u.a. Maskos, 2015) sowie intersektionale Ansätze (u.a. Glock et al., 2025; Petsko et al., 2022) stärker berücksichtigen zu können. Gleichzeitig benötigt es im Sinne einer Transfer-/Schnittstellenforschung die (Weiter-)Entwicklung von geeigneten Diagnose- und Präventionstools, etwa zur multiinformanten- und kontextsensiblen Diagnostik. Ziel sollte es sein, wissenschaftlich fundierte Diagnostikmodelle so weiterzuentwickeln, dass sie für Lehrkräfte im schulischen Alltag handhabbar und anschlussfähig sind.

Zudem verdeutlicht der vorliegende Beitrag dabei, dass eine nachhaltige Qualitätssteigerung hin zu einer validen, reliablen und objektiven Diagnostik im FS ESE nicht bloß durch die isolierte Umsetzung einzelner Maßnahmen erreicht werden kann. Vielmehr bedarf es eines interdependenten Vorgehens. So adressiert eine Ausweitung der Perspektiven im Sinne einer multiinformanten Diagnostik zwar methodische Defizite, bleibt jedoch wirkungslos, wenn die beteiligten schulischen Akteur:innen weiterhin denselben stereotypen Deutungsmustern während der Diagnostik unterliegen. Ohne eine Professionalisierung im Bereich der Bias Awareness besteht zudem die Gefahr, dass zusätzliche Informantenberichte nicht als gleichwertige Informationsquellen verstanden und somit bestehende Stereotype repliziert werden. Die Wirksamkeit der vorgestellten Lösungsansätze ist damit vor allem im Zusammenspiel denkbar. Dabei sollte allerdings auch betrachtet werden, dass dieses Zusammenspiel darüber hinaus auch an strukturelle Rahmenbedingungen der Diagnostik geknüpft ist. Eine Professionalisierung der Diagnostik erfordert neben individueller Kompetenzentwicklung und methodischer Weiterentwicklung auch zeitliche und personelle Ressourcen, um beispielsweise multiinformante Prozesse überhaupt koordinieren zu können. Auch das Potenzial von Interventionsansätzen zur Sensibilisierung von Urteilsverzerrungen kann dadurch eingeschränkt werden:

Wenn diagnostische Verzerrungen auch ein Nebenprodukt systemischer Überbelastung im Schulalltag sind (bspw. durch emotionale Belastung und Zeitdruck als Kennzeichen des Lehrberufs), können solche Interventionen in ihrer Wirksamkeit eingeschränkt sein. Stattdessen wäre hier auch eine gleichzeitige Reduktion der situativen Urteilsbelastung (z. B. durch Entlastungsstunden oder multiprofessionelle Tandems) notwendig. Ohne entsprechende bildungspolitische Bestrebungen laufen also methodische Innovationen sowie Interventionen Gefahr, nicht ihr volles Potenzial entfalten zu können und – schlimmstenfalls sogar – als (additive) Belastung im Schulalltag zu scheitern.

Die Forderung nach einer multiinformanten und kontextbezogenen Diagnostik (De Los Reyes et al., 2023) adressiert zudem zwar die ökologische Validität, generiert jedoch in der Praxis ein massives Integrationsproblem. Das bio-psycho-soziale Modell suggeriert eine harmonische Zusammenführung von Datenquellen, doch fehlen in der sonderpädagogischen Praxis oft validierte Gewichtungsalgorithmen für den Umgang mit diskrepanten Urteilen zwischen Eltern, Lehrkräften und Schüler:innen. Dies führt häufig zu einer „eklektischen Beliebigkeit“ in Gutachten, bei der letztlich doch das Lehrkrafturteil dominiert, da es die höchste Anschlussfähigkeit an schulische Förderlogiken besitzt (Bernasconi et al., 2025). Echte Qualitätssicherung erfordert daher nicht nur mehr Daten, sondern eine epistemologische Bescheidenheit: Diagnostik muss als ein prinzipiell fehlbarer, interpretativer Aushandlungsprozess begriffen werden, der strukturell abgesicherte Räume für Widerspruch und Multiperspektivität benötigt, statt nur die technologische Umsetzung von Screening-Verfahren zu forcieren.

Die Zukunft sonderpädagogischer Diagnostik liegt somit in einem Zusammenspiel aus reflektierter Praxis, empirisch fundierter Forschung und bildungspolitischer Unterstützung. Nur so kann sie ihrem Anspruch gerecht werden, jedes Kind in seiner Entwicklung angemessen zu verstehen und zu fördern und so Teilhabe und Bildungserfolg nachhaltig zu sichern.

Literatur

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2016). Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of psychopathology: Life span and multicultural perspectives. In D. Cicchetti (Hrsg.), *Developmental psychopathology* (3. Aufl., Bd. 1, S. 1–48). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy102>
- Arora, P. G., Connors, E. H., George, M. W., Lyon, A. R., Wolk, C. B. & Weist, M. D. (2016). Advancing evidence-based assessment in school mental health: Key priorities for an applied research agenda. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(4), 271–284. <https://doi.org/10.1007/s10567-016-0217-y>
- Bernasconi, T., Casale, G., Grünke, M. & Scherger, A. (2025). Interdisziplinäre Konkretisierungsbedarfe bei der Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe. In J. Brandenburg, J. Gerken, A. Hußmann, J. Kuhl, O. Kunina-Habenicht, K. Limbach, F. Mörike, S. Schulze & S. Weigelt (Hrsg.), *Interdisziplinäre Konkretisierungsbedarfe bei der Feststellung sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe* (S. 15–26). Klinkhardt.
- Bonefeld, M. (2022). Reflexion eigener Stereotype als Motor zur nachhaltigen Stereotypreduktion bei angehenden Lehrkräften. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II* (S. 341–377). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0_9
- Bonefeld, M. & Gadow, N. (2025). *AHA-Intervention – Ein evidenzbasiertes Training zur Bias Awareness in der Lehrkräftebildung*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15052613>
- Bonefeld, M., Kleen, H. & Glock, S. (2022). The effect of the interplay of gender and ethnicity on teachers' judgements: Does the school subject matter? *The Journal of Experimental Education*, 90(4), 818–838. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1878991>
- Bradley, R., Doolittle, J. & Bartolotta, R. (2008). Building on the data and adding to the discussion: The experiences and outcomes of students with emotional disturbance. *Journal of Behavioral Education*, 17(1), 4–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9058-6>

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2014). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (8. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Cannon, C. J., Makol, B. A., Keeley, L. M., Qasmieh, N., Okuno, H., Racz, S. J. & De Los Reyes, A. (2020). A paradigm for understanding adolescent social anxiety with unfamiliar peers: Conceptual foundations and directions for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(3), 338–364. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00314-4>
- Casale, G. (2024). Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Gemeinsames Gutachten zum Wissenschaftlichen Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung* (S. 128–163). https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/langfassung_wissenschaftlicher_pruefauftrag_sonderpaedagogische_foerderung.pdf
- Casale, G. & De Los Reyes, A. (2024). An integrated model for school-based mental health assessment in inclusive education. *Empirische Sonderpädagogik*, 16(3), 203–218. <https://doi.org/10.2440/003-0008>
- Casale, G. & Neuenschwander, M. P. (2025). Diagnostik sozial-emotionaler Kompetenzen in der Schule: Entwicklung eines heuristischen Rahmenmodells und Empfehlungen für die Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 31(06), 26–32. <https://doi.org/10.57161/z2025-06-05>
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R. & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im inklusiven Unterricht: Unterschiede in sozialer Partizipation, Schuleinstellung und schulischem Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(3–4), 207–221. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000244>
- De Los Reyes, A., Cook, C. R., Gresham, F. M., Makol, B. A. & Wang, M. (2019). Informant discrepancies in assessments of psychosocial functioning in school-based services and research: Review and directions for future research. *Journal of School Psychology*, 74, 74–89. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.005>
- De Los Reyes, A., Cook, C. R., Sullivan, M., Morrell, N., Wang, M., Gresham, F. M., Hamlin, C., Makol, B. A., Keeley, L. M. & Qasmieh, N. (2022). The Work and Social Adjustment Scale for Youth: Psychometric properties of the teacher version and evidence of contextual variability in psychosocial impairments. *Psychological Assessment*, 34(8), 777–790. <https://doi.org/10.1037/pas0001139>
- De Los Reyes, A., Epkins, C. C., Asmundson, G. J. G., Augenstein, T. M., Becker, K. D., Becker, S. P., Bonadio, F. T., Borelli, J. L., Boyd, R. C., Bradshaw, C. P., Burns, G. L., Casale, G., Causadias, J. M., Cha, C. B., Chorpita, B. F., Cohen, J. R., Comer, J. S., Crowell, S. E., Dirks, M. A., ... Youngstrom, E. A. (2023). Editorial statement about JCCAP's 2023 special issue on informant discrepancies in youth mental health assessments: Observations, guidelines, and future directions grounded in 60 years of research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 52(1), 147–158. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2158842>
- De Los Reyes, A., Talbott, E., Power, T. J., Michel, J. J., Cook, C. R., Racz, S. J. & Fitzpatrick, O. (2022). The needs-to-goals gap: How informant discrepancies in youth mental health assessments impact service delivery. *Clinical Psychology Review*, 92, Artikel 102114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102114>
- De Los Reyes, A., Wang, M., Lerner, M. D., Makol, B. A., Fitzpatrick, O. M. & Weisz, J. R. (2023). The operations triad model and youth mental health assessments: Catalyzing a paradigm shift in measurement validation. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 52(1), 19–54. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2111684>
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5–18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Dickert, J. & Glock, S. (2025). Exploring the role of parental education level in preservice teachers' judgments. *The Journal of Experimental Education*. <https://doi.org/10.1080/00220973.2025.2459383>
- Dirks, M. A., De Los Reyes, A., Briggs-Gowan, M., Cella, D. & Wakschlag, L. S. (2012). Annual research review: Embracing not erasing contextual variability in children's behavior - theory and utility in the selection and use of methods and informants in developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 558–574. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02537.x>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408–416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Donath, J. L., Lüke, T., Graf, E., Tran, U. S. & Götz, T. (2023). Does professional development effectively support the implementation of inclusive education? A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), Artikel 30. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09752-2>

- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C. & Melby-Lervåg, M. (2022). Research review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507–518. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Eklund, K. & Dowdy, E. (2014). Screening for behavioral and emotional risk versus traditional school identification methods. *School Mental Health*, 6(1), 40–49. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9109-1>
- Elias, M. J. & Mocerri, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: The American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423–434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>
- Farley, J., Duppong Hurley, K., Lambert, M. C. & Gross, T. J. (2023). Profiles of behavioral, academic, and demographic characteristics of middle school students with emotional or behavioral needs. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(3), 171–183. <https://doi.org/10.1177/10634266221099241>
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 1–74. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60317-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60317-2)
- Forness, S. R., Freeman, S. F. N., Paparella, T., Kauffman, J. M. & Walker, H. M. (2012). Special education implications of point and cumulative prevalence for children with emotional or behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 4–18. <https://doi.org/10.1177/1063426611401624>
- Forness, S. R. & Knitzer, J. (1992). A new proposed definition and terminology to replace „serious emotional disturbance“ in individuals with disabilities education act. *School Psychology Review*, 21(1), 12–20.
- Gadow, N. & Bonefeld, M. (2025). The better-than-average-effect in education: Student teachers believe others are more biased than themselves. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01349-5>
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2021). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Glock, S., Dickert, J. & Kleen, H. (2025). Students' gender and social background: Intersectional and dominance effects in preservice teachers' stereotypical judgments. *Basic and Applied Social Psychology*, 1–10. <https://doi.org/10.1080/01973533.2025.2527110>
- Glock, S. & Kleen, H. (2022). A look into preservice teachers' responses to students' misbehavior: What roles do students' gender and socioeconomic status play? *Studies in Educational Evaluation*, 75, Artikel 101207. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101207>
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T. & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
- Hennemann, T. & Nitz, J. (2025). Grundlagen zur Diagnostik emotional-sozialer Dimensionen im Kindes- und Jugendalter. In R. Markowitz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* (S. 690–700). Beltz.
- Hillenbrand, C. & Melzer, C. (2018). Zwischen Inklusion und Exklusion – Empirische Aspekte der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 66–132). Kohlhammer.
- Hilton, J. L. & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 237–271. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.237>
- Hind, K., Larkin, R. & Dunn, A. K. (2019). Assessing teacher opinion on the inclusion of children with social, emotional and behavioural difficulties into mainstream school classes. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(4), 424–437. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1460462>
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 312–322.
- KMK (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020 – Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 231*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf
- KMK (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf
- Kölm, J., Gresch, C. & Haag, N. (2017). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 291–301). Waxmann.

- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Klinkhardt.
- Kottmann, B. (2007). Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Benachteiligung der Benachteiligten. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 99–108). Klinkhardt.
- Kraemer, H. C., Measelle, J. R., Ablow, J. C., Essex, M. J., Boyce, W. T. & Kupfer, D. J. (2003). A new approach to integrating data from multiple informants in psychiatric assessment and research: Mixing and matching contexts and perspectives. *American Journal of Psychiatry*, 160(9), 1566–1577. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.9.1566>
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Kutcher, S. & Wei, Y. (2020). School mental health: A necessary component of youth mental health policy and plans. *World Psychiatry*, 19(2), 174–175. <https://doi.org/10.1002/wps.20732>
- Lehman, B. J., David, D. M. & Gruber, J. A. (2017). Rethinking the biopsychosocial model of health: Understanding health as a dynamic system. *Social and Personality Psychology Compass*, 11(8), e12328. <https://doi.org/10.1111/spc3.12328>
- Lynagh, M., Gilligan, C. & Handley, T. (2010). Teaching about, and dealing with, sensitive issues in schools: How confident are pre-service teachers? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 1(3–4), 5–11. <https://doi.org/10.1080/18377122.2010.9730332>
- Macrae, C. N. & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition: Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 93–120. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.93>
- Makol, B. A., Youngstrom, E. A., Racz, S. J., Qasmieh, N., Glenn, L. E. & De Los Reyes, A. (2020). Integrating Multiple Informants' Reports: How Conceptual and Measurement Models May Address Long-Standing Problems in Clinical Decision-Making. *Clinical Psychological Science*, 8(6), 953–970. <https://doi.org/10.1177/2167702620924439>
- Marsh, R. J. & Mathur, S. R. (2020). Mental health in schools: An overview of multitiered systems of support. *Intervention in School and Clinic*, 56(2), 67–73. <https://doi.org/10.1177/1053451220914896>
- Maskos, R. (2015). Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277>
- Mitchell, B. S., Kern, L. & Conroy, M. A. (2019). Supporting students with emotional or behavioral disorders: State of the field. *Behavioral Disorders*, 44(2), 70–84. <https://doi.org/10.1177/0198742918816518>
- Nideröst, M., Rööslj, P., Hövel, D. C., Behringer, N., Hennes, A.-K., Philippek, J., Schabmann, A. & Schmidt, B. M. (2024). Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 6, 34–55. <https://doi.org/10.35468/6103-03>
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Hrsg.), *Handbook of social behavior and skills in children* (S. 175–197). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>
- O'Farrell, P., Wilson, C. & Shiel, G. (2022). Teachers' perceptions of the barriers to assessment of mental health in schools with implications for educational policy: A systematic review. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 262–282. <https://doi.org/10.1111/bjep.12553>
- Opp, G. (2003). Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In A. Leonhardt & F. Wember (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Behinderung. Grundlagen und Methoden der pädagogischen Rehabilitation* (S. 504–517). Beltz.
- Parikh, A., Fristad, M. A., Axelson, D. & Krishna, R. (2020). Evidence base for measurement-based care in child and adolescent psychiatry. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(4), 587–599. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2020.06.001>
- Perry, S. P., Murphy, M. C. & Dovidio, J. F. (2015). Modern prejudice: Subtle, but unconscious? The role of bias awareness in Whites' perceptions of personal and others' biases. *Journal of Experimental Social Psychology*, 61, 64–78. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.06.007>
- Petsko, C. D., Rosette, A. S. & Bodenhausen, G. V. (2022). Through the looking glass: A lens-based account of intersectional stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 123(4), 763–787. <https://doi.org/10.1037/pspi0000382>

- Pit-ten Cate, I. M. & Glock, S. (2022). Können wir den Einfluss stereotyper Erwartungen auf die Übergangsentscheidungen durch Training reduzieren? Theoretisches Wissen, Feedback und formale Entscheidungsregeln. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II* (S. 441–471). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0_12
- Rossetto, A., Jorm, A. F. & Reavley, N. J. (2016). Predictors of adults' helping intentions and behaviours towards a person with a mental illness: A six-month follow-up study. *Psychiatry Research*, 240, 170–176. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.04.037>
- Schell, C. S., Dignath, C., Kleen, H., John, N. & Kunter, M. (2024). Judging a book by its cover? Investigating pre-service teacher's stereotypes towards pupils with special educational needs. *Teaching and Teacher Education*, 142, 104526. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104526>
- Schell, C. S., Dignath, C., Kleen, H., John, N. & Kunter, M. (2025). Stereotype als Hindernisse für professionelle Diagnostik im inklusiven Schulkontext. In S. Beck, R. A. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.), *Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung* (S. 65–80). Waxmann.
- Schuck, K. D., von Knebel, U., Lemke, W., Schwohl, J. & Sturm, T. (2006). Rahmenbedingungen und diagnostische Umsetzung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Hamburg und Schleswig-Holstein. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 41–60). Hogrefe.
- Schwaighofer, M., Heene, M. & Bühner, M. (2019). Grundlagen und Kriterien der Diagnostik. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 471–491). Springer.
- Scott, K. & Lewis, C. C. (2015). Using measurement-based care to enhance any treatment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(1), 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2014.01.010>
- Sherman, J. W. (1996). Development and mental representation of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(6), 1126–1141. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.6.1126>
- Smeets, E. (2009). Managing social, emotional, and behavioural difficulties in schools in the Netherlands. *The International Journal of Emotional Education*, 1(1), 50–63.
- Spilles, M., Nicolay, P., Weber, S. & Huber, C. (2024). Geht ein Etikett in den Förderschwerpunkten LE sowie ESE mit einer verminderten sozialen Akzeptanz einher? *Empirische Sonderpädagogik*, 16(3), 171–186. <https://doi.org/10.2440/003-0027>
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, R. & Müller, T. (2017). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-032963-8>
- Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education*, 20(2), 138–147. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0>
- Taylor, S. E., Crocker, J. & D'Agostino, J. (1978). Schematic bases of social problem-solving. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(3), 447–451. <https://doi.org/10.1177/014616727800400318>
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20(4), 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- Urhahne, D. & Wijnia, L. (2021). A review on the accuracy of teacher judgments. *Educational Research Review*, 32, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100374>
- Wakeman, H. N., Wadsworth, S. J., Olson, R. K., DeFries, J. C., Pennington, B. F. & Willcutt, E. G. (2023). Mathematics difficulties and psychopathology in school-age children. *Journal of Learning Disabilities*, 56(2), 116–131. <https://doi.org/10.1177/00222194221084136>
- Weber, K. E. & Freund, P. A. (2017). Erfassung des Selbstkonzepts von Kindern im Grundschulalter: Validierung eines deutschsprachigen Messinstruments. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49(1), 38–49. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000165>
- Yamaguchi, S., Foo, J. C., Nishida, A., Ogawa, S., Togo, F. & Sasaki, T. (2020). Mental health literacy programs for school teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Early Intervention in Psychiatry*, 14(1), 14–25. <https://doi.org/10.1111/eip.12793>