

Niehaus, Kevin

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Gutachtenverfahren im (kombinierten) Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung – Praktiken im Spannungsfeld von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 176-194



Quellenangabe/ Reference:

Niehaus, Kevin: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Gutachtenverfahren im (kombinierten) Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung – Praktiken im Spannungsfeld von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 8 (2026) 8, S. 176-194 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356641 - DOI: 10.25656/01:35664; 10.35468/6236-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356641>

<https://doi.org/10.25656/01:35664>

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-License: <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.

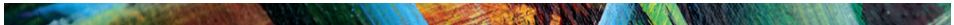


Kontakt / Contact:

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

Kevin Niehaus:

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen
Gutachtenverfahren im (kombinierten) Förderschwerpunkt
Emotionale-Soziale Entwicklung – Praktiken im Spannungsfeld
von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung.

Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 8(8), 176-194
<https://doi.org/10.35468/6236-11>

Gesamtausgabe online unter:

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

doi.org/10.35468/6236

ISSN 2941-1998 online

ISSN 2629-0170 print

**Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen
Gutachtenverfahren im (kombinierten) Förderschwerpunkt
Emotionale-Soziale Entwicklung – Praktiken im Spannungsfeld
von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung**

**Migration-induced Multilingualism in Special Education Assessment
Procedures for Emotional and Social Development – Practices Between
Care, Solidarity, and the Unfolding of Potential**

Kevin Niehaus*

Universität Duisburg-Essen

***Korrespondenz:**

Kevin Niehaus
kevin.niehaus@uni-due.de

Beitrag eingegangen: 09.09.2025
Beitrag angenommen: 26.02.2026
Onlineveröffentlichung: 25.06.2026

ORCID

Kevin Niehaus
<https://orcid.org/0009-0008-7923-4841>

Zusammenfassung

Die Studie untersucht, wie sonderpädagogische Lehrkräfte migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im (kombinierten) Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung (ESE) in Gutachtenverfahren wahrnehmen und deuten. Auf Grundlage von empirisch rekonstruierten Rollenmodi werden situativ-dynamische Handlungsmuster im Spannungsfeld von Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung herausgearbeitet. Die Befunde zeigen, wie sonderpädagogische Lehrkräfte zwischen institutioneller Absicherung und kindzentrierter Verantwortung navigieren und dabei unterschiedliche Formen professioneller Sorgepraxis entfalten. Der Beitrag leistet einen theoriegestützten Impuls für eine rassismus- und diskriminierungskritische Diagnostik im Förderschwerpunkt ESE.

Schlüsselwörter: Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, Sonderpädagogische Diagnostik, Emotionale-Soziale Entwicklung, Sorgepraxis, Solidarität und Potenzialentfaltung

Abstract

The study examines how special education teachers perceive and interpret migration-induced multilingualism in assessment procedures within the combined Emotional and Social Development (ESE) focus. Drawing on reconstructed role-modes, it delineates situationally dynamic action patterns in the tension between care, solidarity, and potential unfolding. The findings show how teachers navigate between institutional safeguarding and child-centered responsibility, enacting diverse professional care practices. The study offers a theory-based impetus for reflexive, equity-oriented diagnostics within the ESE framework.

Keywords: Migration-induced Multilingualism, Special Education Diagnostics, Emotional and Social Development, Care Practices, Solidarity and Potential Unfolding

1 Einleitung¹

Die steigende Zahl festgestellter sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe lenkt den disziplinübergreifenden Blick (erneut) auf die Verfahren zu ihrer Feststellung (u.a. Casale, 2024). Damit ist die Erwartung verbunden, dass sonderpädagogische Diagnostik nicht allein der Feststellung eines Unterstützungsbedarfs dient, sondern als Grundlage für die Planung individueller Förderung sowie für die Ermöglichung schulischer und gesellschaftlicher Teilhabe verstanden wird (Gebhardt et al., 2022). Gutachten sind in diesem Sinne (auch) auf die Identifikation von Ressourcen, Entwicklungspotenzialen und unterstützenden Rahmenbedingungen ausgerichtet und stehen im Kontext einer professionellen Verantwortung für pädagogische Sorge und solidarisches Handeln. Obwohl aus sonderpädagogischer Perspektive *common sense* ist, dass das sonderpädagogische Gutachten somit mehr leisten sollte als Platzierungsentscheidungen zu begründen, reduziert sich ihre schulische Umsetzung häufig – etwa aufgrund personeller Engpässe – auf ein technisches Mittel zur Bedarfsfeststellung. Zunehmend wird diese Praxis auch in disziplinübergreifender Forschung hinterfragt und bettet sich dabei in rassismus- und diskriminierungskritische Diskurse an der Schnittstelle von Ungleichheitsforschung (u.a. Kemper & Goldan, 2018), Migrationspädagogik (u.a. Kölm et al., 2019), Mehrsprachigkeitsforschung (u.a. Niehaus, 2024a) und Inklusionsforschung (u.a. Gasterstädt et al., 2020) ein. Diagnostik wird in Erweiterung als soziale Praxis verstanden, die pädagogische und gesellschaftliche Deutungen strukturiert und (re-)produziert. Kritik richtet sich etwa auf mangelnde Dialogizität, subjektive Zuschreibungsprozesse oder die unzureichende Berücksichtigung migrationsbezogener Lebenslagen wie Familiensprachen, sozioökonomische Bedingungen oder kulturell gerahmte Erwartungen (u.a. Kocaj et al., 2015). Insbesondere lebensweltliche bzw. migrationsbedingte Mehrsprachigkeit² (miMe) bleibt im Kontext sonderpädagogischer Diagnostik bislang weitgehend unbeachtet, obwohl Sprache als Medium schulischer Interaktion, Bewertung und Normalisierung wirkt (Niehaus, 2024b). Für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt (FSP) Emotionale-Soziale Entwicklung (ESE) gilt dies in besonderem Maße: Dort, wo Verhalten beobachtet, gedeutet und bewertet wird, wirken sprachliche Verständigung und soziokulturelle Passungen als unsichtbare Strukturbedingungen (Effelsberg, 2023). Aktuelle inhaltsanalytische Analysen sonderpädagogischer Gutachten im FSP ESE implizieren (durch Nichtnennung), dass miMe oder gar soziokulturelle Einbettung scheinbar keine Berücksichtigung in der Gutachtenerstellung findet (Casale, 2024; Nideröst et al., 2024; Niehaus, in Vorb.). Darüber hinaus zeigen Arbeiten im FSP ESE, die diskriminierungskritische Perspektiven benachbarter Disziplinen einbeziehen, dass sprachliche Differenz und miMe bei sozio-emotionalen Problemlagen häufig ausgeblendet, verunsichernd gerahmt oder kulturalisiert werden (Baquero Torres & Leitner, 2024; Leitner, 2025; Niehaus, 2025a). Eine systematische, professionsbezogene Auseinandersetzung mit miMe in statusdiagnostischen Verfahren fehlt bislang (Niehaus, 2025b). Der Beitrag greift dieses Dilemma auf. Im Zentrum steht die Frage, wie sonderpädagogische Lehrkräfte (sLK) miMe

1 An dieser Stelle sei den Reviewenden für die konstruktiven und qualitätssteigernden Anmerkungen gedankt.

2 Binanzer und Jessen (2020, S. 223) verstehen unter migrationsbedingter Mehrsprachigkeit das Sprachenrepertoire von Lernenden, die „aufgrund eigener Migrationserfahrungen oder der Migrationserfahrungen ihrer Herkunftsfamilie neben der deutschen (mindestens) noch eine weitere Sprache [sprechen]“, die „in Deutschland geringes soziales und bildungspolitisches Prestige besitzen“ (ebd., S. 222).

im Prozess der Gutachtenerstellung wahrnehmen, deuten und handlungspraktisch verarbeiten – insbesondere im Hinblick auf zugeschriebene Potenziale der Lernenden und Vorstellungen von pädagogischer Sorge und Solidarität. Anhand einer qualitativ-empirischen Teilstudie im Rahmen des kumulativen Habilitationsprojektes „Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im (kombinierten) sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale-Soziale Entwicklung (MiMESE)“ des Autors wird untersucht, wie sich sprachliche Differenz³, intentionelle Erwartung und professionelles Deutungswissen im Spannungsfeld sonderpädagogischer Diagnostik verschränken und welche Rollenmodi Lehrkräfte dabei situativ einnehmen. Dabei wird die sonderpädagogische Diagnostik nicht als rein technischer Akt verstanden, sondern als relationale Praxis, die in pädagogischen Beziehungen eingebettet ist und mit spezifischen Verantwortungszuschreibungen einhergeht. Die Art und Weise, wie mehrsprachige Lernende wahrgenommen, gedeutet und adressiert werden, ist somit auch Ausdruck professioneller Sorgeverhältnisse. Vor diesem Hintergrund erscheint es als anschlussfähig, sonderpädagogische Gutachtenprozesse im Folgenden aus einer sorgentheoretischen Perspektive zu betrachten.

2 Zur Sorge um (mehrsprachige) Lernende: Disziplinübergreifende Perspektiven

Pädagogische Beziehungen im schulischen Kontext werden in der Erziehungswissenschaft unterschiedlich theoretisiert (vgl. Richter & Bitzer, 2022). Neben professionssoziologischen Perspektiven, die sie als antinomisch strukturiertes Arbeitsbündnis begreifen (Oevermann, 1996), finden sich auch psychologisch geprägte Zugänge, die auf Bindungserfahrungen und interaktive Dynamiken fokussieren (u.a. Leidig et al., 2021). Zunehmend gewinnt ein dritter Zugang an Sichtbarkeit: die Betrachtung pädagogischer Beziehungen als *Sorgebeziehungen* (Schuppener et al., 2025). Wird auch die sonderpädagogische Diagnostik in solchen Sorgebeziehungen verortet, lässt sich Sorge – im Verhältnis zu Leistung (Dietrich, 2020) – als Analysedimension auf pädagogische Praxis fruchtbar machen. Dies spiegelt aktuelle Diskussionen, die das Zusammenspiel von Bildung, Erziehung und Sorge zunehmend als zentrales Gefüge begreifen, wider (Bauer, 2025; Dietrich, 2024a).

2.1 Sorge als disziplinübergreifender Gegenstand der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Der *Sorgebegriff* ist im erziehungswissenschaftlichen Diskurs zugleich präsent und unscharf. Wie Dederich (2025) zeigt, tritt er unter verschiedenen Begriffen – etwa als *Care*, *Fürsorge* oder *Sorgepraxis* – auf und umfasst vielschichtige wie kontextabhängige Bedeutungen. Hark (2021, S. 122) beschreibt Sorge daher auch als *messy construct*, das über Empathie und Hilfeleistungen hinausgeht und auch machtvoll, normierende Dimensionen beinhaltet. Trotz fehlender einheitlicher Definition lassen sich wiederkehrende

3 *Sprachliche Differenz* bezeichnet hier eine sozial und institutionell hergestellte Differenz, die in schulischen Settings durch die Arbeit an und mit Sprache (auch im Bereich der Diagnostik) aufgerufen wird und an implizite, häufig standardsprachlich geprägte Erwartungen in der Unterrichtssprache Deutsch geknüpft ist. Diese Differenz ist mit Bewertungen (mehr)sprachlicher Praktiken (u.a. Code-Switching und Code-Mixing) verbunden und kann zur Positionierung von Subjekten entlang monolingualer Standards beitragen (vgl. Hülsmann, 2023).

Strukturmerkmale identifizieren. Dietrich und Uhlendorf (2020, S. 11) benennen drei Merkmale, die für pädagogische und damit auch diagnostische Sorgekonstellationen relevant sind: 1. *Relationalität* (Sorge wirkt in asymmetrischen, verletzlichen Beziehungen mit Machtgefälle), 2. *Zeitlichkeit* (Sorge ist zukunftsgerichtet, ihr Erfolg zeigt sich meist erst im Rückblick) und 3. *Kulturalität* (Sorgepraktiken sind kulturell und normativ geprägt, kontingent, wandelbar und fachlich unterschiedlich akzentuiert). Diese Merkmale machen deutlich, dass Sorge sich normativer Generalisierung entzieht. Dederich und Seitzer (2024) plädieren daher für ein Verständnis von Sorge in phänomenologischer Offenheit (kontextsensibel, ambivalent und widersprüchlich). In sonderpädagogischen Gutachtenverfahren, die eng mit Leistung und Normalitätsannahmen verknüpft sind, zeigt sich diese Ambivalenz besonders deutlich. Wie Dederich (2025, S. 25) betont, bewegt sich Sorge zwischen unbedingter Anerkennung der Person und bedingter Anerkennung von Leistung. Vor diesem Hintergrund wird Sorge in diesem Beitrag nicht als Ideal verstanden, sondern als analytisches Spannungsfeld, das professionelles Handeln strukturiert und zugleich irritiert. Im folgenden Abschnitt wird darauf aufbauend beleuchtet, wie sich Sorge im Umgang mit miMe im Fachdiskurs abbildet.

2.2 Sorge und Solidarität im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Inklusion

Sorge gewinnt im schulischen Kontext besondere Relevanz, wo pädagogisches Handeln auf strukturelle Ungleichheiten trifft. Resch (2023, S. 39-40) betont, dass marginalisierte Lernende in einer „besonderen Abhängigkeit oder Verletzlichkeit [...] zu (Bildungs-)Institutionen stehen“ und damit besonders vulnerabel sind. In verschiedenen Disziplinen wird Sorge – explizit oder implizit – mit Solidarität verknüpft. In der Fachperspektive Deutsch als Zweitsprache zeigen Studien, dass (angehende) Lehrkräfte zwischen der Anerkennung von Mehrsprachigkeit und den Anforderungen eines monolingual ausgerichteten Bildungssystems navigieren. Sorge artikuliert sich hier häufig als Bemühen um sprachliche Teilhabe durch Förderung sogenannter bildungssprachlicher Kompetenzen, während sich Solidarität in einer machtkritischen Haltung zeigt (Di Venanzio & Niehaus, 2023). Auch Skintey (2023) beschreibt diesen Zwiespalt zwischen monolingualem Habitus und kompetenzorientierter, machtsensibler Sprachbildung. Sorge und Solidarität erscheinen hier als relationale Pole innerhalb eines widersprüchlich strukturierten pädagogischen Aushandlungsfeldes. Ähnliche Spannungen durchziehen auch die inklusions- und sonderpädagogischen Diskurse. Die Spannung zwischen normativer Inklusionsprogrammatik und selektiver Bildungsrealität (Reiss-Semmler, 2019) manifestiert sich auch im diagnostischen Feld. Lehrkräfte agieren in administrativ-pädagogischen Zwiespälten, etwa zwischen Förderung und Stigmatisierung (Boger & Textor, 2016) oder Ressourcengewinnung und Etikettierung (Neumann & Lütje-Klose, 2020). Sorge und Solidarität sind in solchen Konstellationen nicht nur normative Leitideen, sondern analytische Spannungsachsen, entlang derer sich professionelles Handeln im Umgang mit miMe zwischen Anerkennung und Ausgrenzung bewegt. Während Sorge primär auf Schutz, Förderung und Verantwortungsübernahme gegenüber vulnerablen Lernenden zielt, markiert Solidarität eine machtkritische Haltung, die diese Sorge reflexiv auf ihre institutionellen, normativen und selektiven Bedingungen hin befragt. Solidarität ist damit nicht als *ergänzendes Gefühl*, sondern als relationale Praxis zu verstehen, die Sorge politisiert und auf die Veränderung struktureller Ungleichheit ausrichtet (vgl. Mecheril, 2025, S. 286-287).

2.3 Sorge als verbindende Perspektive und analytisches Drittes

Vor diesem Hintergrund lässt sich Sorge als Perspektive begreifen, die pädagogische Beziehungen, institutionelle, diagnostische Feststellungsverfahren und gesellschaftliche Deutungsmuster analytisch verbindet. Sie markiert sowohl ein professionelles Selbstverständnis als auch eine reflexive Kategorie, mit der Spannungen zwischen pädagogischen Förder- und Teilhabeansprüchen, institutionellen Bedingungen diagnostischer Verfahren sowie den daraus resultierenden professionellen Verantwortungs- und Machtverhältnissen sichtbar gemacht werden können. Aktuelle Erweiterungen des Sorgekonzepts betonen die Bedeutung des sogenannten „Dritten“ in Sorgeverhältnissen – also den „Gegenstand der Sorge“ (Dietrich, 2024b, S. 85). Sorge erschöpft sich nicht nur in der Dyade zwischen Sorgegebenden und -empfangenden, sondern strukturiert sich entlang eines Objekts, auf das sie gerichtet ist. Im Kontext der sonderpädagogischen Diagnostik kann das Gutachten selbst als solches „Drittes“ verstanden werden, das als Medium pädagogische Deutungen, institutionelle Logiken und professionsethischer Spannungen zugleich strukturiert und verdichtet. Es erscheint nicht nur als administratives Dokument, sondern als Ausdruck eines pädagogischen Deutungsakts, in dem sich Sorge, Solidarität und Potenzialzuschreibung konkretisieren. Potenzial wird in diesem Sinne nicht als personenimmanente Eigenschaft von Lernenden verstanden, sondern als relationale und situativ hervorgebrachte Zuschreibung im Rahmen diagnostischer Deutungsprozesse. In sonderpädagogischen Gutachtenverfahren bezieht sich Potenzial auf Zuschreibungen von Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten unter gegebenen institutionellen Bedingungen, die zugleich mit der Legitimation sonderpädagogischer Unterstützungsbedarfe verbunden sind. Potenzialzuschreibungen bewegen sich damit im Spannungsfeld zwischen ressourcenorientierter Perspektive und normativen Erwartungshorizonten schulischer Leistungs- und Anpassungsanforderungen. Gerade im Kontext miMe wird sichtbar, dass Potenzial nicht unabhängig von sprachlichen Normsetzungen und kulturellen Erwartungsrahmen gedacht werden kann. Damit lässt sich Sorge auch als analytisches Drittes bzw. als reflexive Dimension sonderpädagogischer (Status-)Diagnostik fassen (Haas & Blasse, 2025), die einerseits zwischen Lehrkräften, Institutionen und Lernenden vermittelt und in dem sich andererseits die Frage nach Potenzialentfaltung und Solidarität immer wieder neu verhandelt.

3 Fragestellung, Method(ologi)scher Ansatz und Studiendesign

Ausgehend von der zuvor skizzierten Frage, wie mit dem „Spannungsfeld zwischen dem pädagogisch begründbaren Wunsch, andere Sprachen einzubeziehen [...] und der schulischen Notwendigkeit, Leistung zu produzieren und zu bewerten“ (Huxel, 2018, S. 116) umgegangen wird, richtet sich der Blick dieses Beitrags auf den spezifischen Umgang mit miMe im diagnostischen Prozess. Im Zentrum steht die Frage, wie miMe in sonderpädagogischen Gutachtenverfahren im (kombinierten) FSP ESE thematisiert und bearbeitet wird: Wann wird sprachliche Differenz im diagnostischen Geschehen relevant und mit welchen Folgen für die Empfehlung eines Förderbedarfs? Ziel ist es, professionelle Deutungs- und Bearbeitungspraktiken zu rekonstruieren, durch die mehrsprachige Lernende in institutionalisierter Diagnostik potenziell als „förderbedürftig“ gerahmt werden – oder auch nicht. Der Fokus liegt dabei auf Spannungsverhältnissen zwischen normativen Leistungsanforderungen, institutionellen Zuschreibungslogiken und päd-

gogischen Vorstellungen von Sorge und Solidarität. Die empirische Grundlage bilden fünf Gutachtenverfahren, die im Rahmen eines Teilprojektes des disziplinübergreifenden Habilitationsprojekts „MiMESE“ (bislang) begleitet wurden. Die begleiteten Verfahren stammen aus dem Primar- und Sekundarbereich und wurden an Grundschulen sowie Hauptschulen in NRW durchgeführt. Sämtliche diagnostische Prozesse wurden von sonderpädagogischen Lehrkräften verantwortet. Der im Beitrag verwendete Begriff des (kombinierten) Förderschwerpunkts bezieht sich auf Gutachtenbeauftragungen, in denen neben dem FSP ESE weitere FSPs – bislang nur aus dem Bereich der sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen (FSP Lernen und FSP Sprache) – geprüft wurden. Diese Erweiterung ist nicht theoretisch begründet, sondern ergibt sich aus dem Sampling und dem Feldzugang: Um den Zugang zu (Förder-)Schulen, diagnostischen Verfahren und Unterrichtskontexten im Rahmen des Projektes zu steigern, wurden auch (vermutete) kombinierte Förderbedarfe miteinbezogen. Zeitgleich trägt dies insbesondere der pädagogischen Realität an vielen (Förder-)Schulen Rechnung, in der kombinierte Förderbedarfe bei vielen Lernenden auftreten. Die Auswahl der begleiteten Gutachtenverfahren erfolgte nach dem Kriterium der Freiwilligkeit. Die Rolle der Schulleitungen beschränkte sich dabei auf die Identifikation geeigneter Fälle, bei denen eine Gutachtenbeauftragung im (kombinierten) FSP ESE bei gleichzeitiger miMe vorlag. Die Beauftragung bzw. Bestellung einzelner sLK erfolgte standardmäßig durch die zuständige untere Schulaufsicht und wurde nicht gelenkt. Die Schulleitungen fungierten insofern als vermittelnde Instanz, indem sie den Kontakt zu den jeweiligen sLK herstellten. Ergänzend wurden sechs Gruppendiskussionen mit sLK durchgeführt, die als kontrastierende Fälle mit in die Analyse einfließen. Die Gruppendiskussionen fanden an den Stammschulen (d. h. Förderschulen bzw. Förderzentren) der begleiteten sLK statt und umfassten weitere sLK derselben Schule. Bei diesen Schulen handelt es sich um die Kooperationsschulen im Projekt MiMESE, die im Rahmen der Schulakquise in der Metropolregion Rhein-Ruhr als Forschungspartnerinnen gewonnen werden konnten. Neben den Transkripten der Gruppendiskussionen umfasst das Datenmaterial ethnografische Feldnotizen (Cloos, 2010), Beobachtungsprotokolle, Gesprächszusammenfassungen sowie dokumentierte diagnostische Entscheidungen. Letztere beziehen sich auf schriftliche Notizen, die von den begleiteten sLK im Verlauf des diagnostischen Prozesses angefertigt wurden und als prozessbegleitende Dokumentationen analysiert wurden. Method(olog)isch folgt die Studie der reflexiven Grounded Theory Methodology (rGTM) nach Breuer et al. (2019). Die Daten wurden zunächst mit MAXQDA offen und axial codiert (Strauss & Corbin, 1996), um Beziehungen zwischen den Codes zu identifizieren und Kernphänomene herauszuarbeiten, die anschließend sequentiell vertieft wurden. Ergänzend wurde mit der Situational Analysis nach Clarke (2012) insbesondere über das Position-Mapping gearbeitet, um institutionelle Rahmungen, Machtverhältnisse und professionsspezifische Rollenmodi sichtbar zu machen. Analytisch liegt der Fokus auf der Rekonstruktion situativer Rollenmodi, durch die miMe im sonderpädagogischen Gutachtenprozess als bedeutsam markiert, relativiert oder umgedeutet wird.

4 Rekonstruktion situativ-dynamischer Rollenmodi

Die nachfolgende Analyse rekonstruiert professionelle Rollenmodi in sonderpädagogischen Gutachtenverfahren, die sich in ihrer situativen Ausprägung entlang der Spannungsachsen von Solidarität und Potenzialentfaltung dynamisch formieren. Rollenmodi werden dabei nicht als feste Typen verstanden, sondern diskursiv gerahmte, relationale Positionierungen, die sonderpädagogische Lehrkräfte im Verlauf diagnostischer Prozesse situativ einnehmen und verändern können. Zur heuristischen Rahmung der Analyse wird die Darstellung mit zwei kontrastierenden Rollenfiguren eröffnet: der *Antagonist:in* und der *Kompliz:in* (Abschnitt 4.1). Diese Figuren stellen analytische Verdichtungen dar, die quer zu den empirischen Fällen grundlegende Orientierungsmuster im Umgang mit miMe sichtbar machen. Sie fungieren als Bezugsrahmen, vor dessen Hintergrund die im Anschluss rekonstruierten situativ-dynamischen Rollenmodi (Abschnitt 4.2) präziser konturiert werden können. Die Rollenmodi selbst ergeben sich unmittelbar aus dem empirischen Material und werden als relationale Praktiken gefasst, die sich im Wechselspiel zwischen institutionellen Vorgaben, professionsbezogenen Orientierungen und pädagogischen Selbstverständnissen entfalten.

4.1 Antagonist:innen und Kompliz:innen: Kontrastierende Rollenfiguren im Gutachtenprozess

Sonderpädagogische Gutachtenprozesse sind keine rein administrativen Abläufe, sondern situierte Aushandlungsprozesse, in denen pädagogisches Handeln, institutionelle Anforderungen und subjektive Deutungen miteinander verflochten sind (vgl. Haas & Amirpur, 2025). Auf dieser Grundlage lassen sich zwei kontrastierende Rollenfiguren rekonstruieren, die sich als gegensätzliche Orientierungsmuster herausbilden: *Antagonist:in* und *Kompliz:in*. Diese Figuren sind nicht als starre Typen zu verstehen, sondern als analytische Abstraktionen. Sie machen sichtbar, wie pädagogische Sorge im Spannungsfeld zwischen institutioneller Absicherung und kindzentrierter Verantwortung ausformen kann. Im Zentrum stehen dabei zwei Dimensionen: Solidarität und Potenzialentfaltung. Beide Achsen strukturieren als zentrale *Koordinaten* das diagnostische Feld und rahmen die situativen Positionierungen sLK – auch in den noch folgenden Rollenmodi (Abschnitt 4.2). Die Figur der *Antagonist:in* agiert überwiegend systembezogen. Sorge zeigt sich hier als Absicherung oder Distanz – etwa durch defizitorientierte Beschreibungen, mit denen Förderentscheidungen legitimiert werden. MiMe wird ignoriert, problematisiert oder zum Diagnoseindikator (vgl. ebd., S. 30-31). Auch potenzialorientierte Perspektiven bleiben in dieser Figur normativ überformt. Was das Kind können sollte, überlagert, was es tatsächlich einbringt. In kindzentrierter Variante tritt diese Rolle als *Retter:in* auf. Solidarität erscheint hier (wenn überhaupt) als paternalistische Fürsorge, die jedoch häufig zu Ausgrenzung durch Um- bzw. Überleitung in segregierte Settings führt. Dagegen tritt die Figur der *Kompliz:in* als reflexive, systemkritische eingebundene Akteurin auf, die nach Wegen sucht, um institutionelle Anforderungen mit kindbezogener Verantwortung zu verbinden. Sie reflektiert ihre Rolle kritisch, versucht miMe sensibel zu berücksichtigen und versteht Potenzialentfaltung als dynamischen Prozess. Solidarität zeigt sich hier als geteilte Verantwortung, in der auch Unsicherheit ausgesprochen werden darf. Dabei entstehen Spielräume, bspw. durch kreative Verständigung oder Bündnisse mit dem Kind. Gleichwohl bleiben Spannungen bestehen. So können *Kompliz:innen* trotz Kind-Zentrierung Zuschreibungen „über Fähigkeitserwartungen an mehrsprachige Kinder respektive

ihre Nichterfüllung“ (ebd., S. 21) treffen, wenn sie sich über vermeintliche Fähigkeitsdefizite vergewissern und sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe empfehlen bzw. aussprechen. In der Gegenüberstellung wird deutlich, dass sich Sorge, Solidarität und Potenzialentfaltung das Handeln nicht linear strukturieren, sondern widersprüchliche Möglichkeitsräume eröffnen, in denen sich professionelle Modi situativ formieren und verschieben können.

4.2 Sorge im Spannungsfeld von Solidarität und Potenzialentfaltung: Situativ-Dynamische Rollenmodi

Im Anschluss an die kontrastiven Rollenfiguren richtet sich der Blick nun auf die konkrete Ausgestaltung diagnostischer Praxis im Umgang mit miMe. Zur begrifflichen Fassung wird der Ausdruck *situativ-dynamischer Rollenmodus* verwendet. Dieser macht mit Blick auf die Positionsanalyse sichtbar, dass sLK nicht in festen Handlungstypen agieren (müssen), sondern sich in Spannungsfeldern zwischen institutionellen Anforderungen, professionsbezogenen Orientierungen und pädagogischer Beziehungsgestaltung bewegen und dabei situativ neu positionieren (können). Diese Rollenmodi sind nicht kategorial fixiert, sondern ergeben sich im Sich im Sinne der rGTM unmittelbar aus dem Datenmaterial. Sie sind somit empirisch verankert bzw. „grounded“ (Kistner et al., 2025, S. 30). Die Kartografie der Rollenmodi (Abb. 1) verortet diese Rollenmodi entlang der Deutungsachsen im Koordinatensystem:

- Die **X-Achse** markiert das Spektrum pädagogischer *Potenzialentfaltung*: Von einem engen, systembezogenen Fokus (u.a. Sicherung diagnostischer Plausibilität, Absicherung institutioneller Entscheidungen) hin zu einem weiten, kindzentrierten Blick (u.a. biografische Anerkennung, multiperspektive Förderung).
- Die **Y-Achse** bildet das Kontinuum von *Solidarität* ab: Von funktionaler Distanz bis zu responsiver, mitgehender Beziehungsgestaltung. Solidarität wird hier nicht moralisch gedacht, sondern als relationaler Modus der Nähe im Kontext systemischer Rahmenbedingungen.

In der Analyse wird deutlich, dass diagnostisches Handeln nicht linear entlang einer Achse verläuft, sondern sich im dynamischen Zusammenspiel beider Dimensionen entfaltet. Gerade deren Verschränkung offenbart die Komplexität professioneller Positionierungen in konkreten Diagnostiksituationen. Insgesamt konnten fünf empirisch gesättigte Rollenmodi im Umgang mit miMe in sonderpädagogischer (Status-)Diagnostik rekonstruiert werden. Zwei weitere Modi – die „delegierende Instanz“ (RM6) und „reflexive Kompliz:in“ (RM7) – werden derzeit als theoretische Erweiterungen mitgedacht (vgl. Abb. 1). Im Folgenden werden die Rollenmodi in drei Cluster gebündelt und anhand exemplarischer Datenpassagen vorgestellt. Die hypothetischen Modi (RM6 und RM7) werden anschließend skizziert (Abschnitt 5).

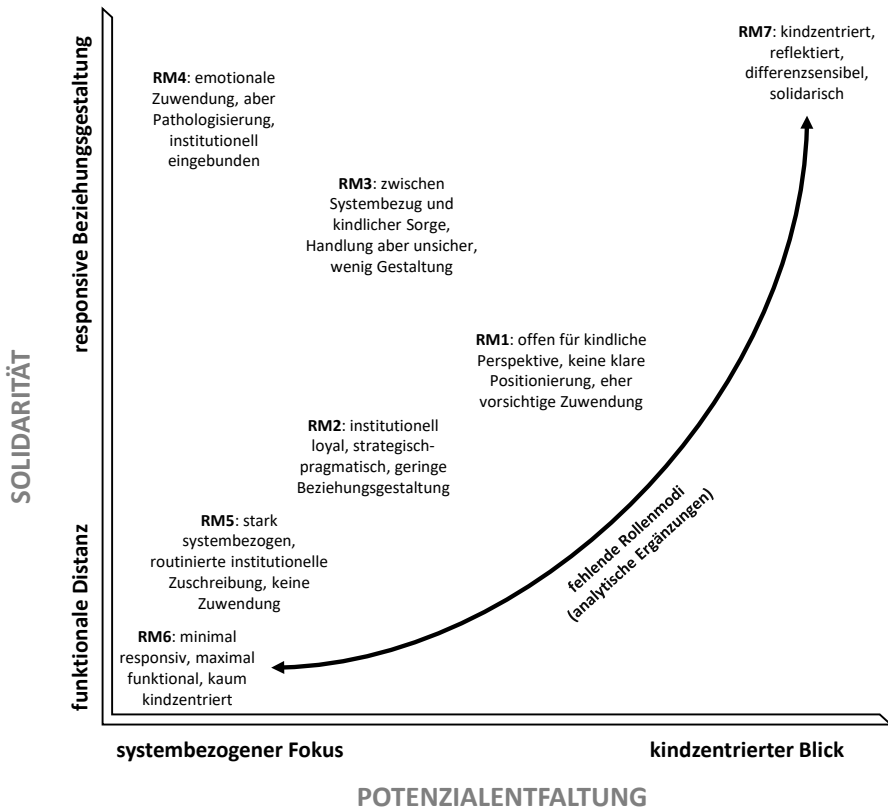


Abb. 1: Positions-Map: Überblick über rekonstruierte situativ-dynamische Rollenmodi (RM = Rollenmodus), eigene Darstellung

4.2.1 Zwischen *Unentschiedenheit* und *Absicherung* – Rollenmodi im Spannungsfeld diagnostischer Verantwortung

Das erste Rollencluster umfasst zwei Modi, die miMe zwar thematisieren, aber nicht zum zentralen Bezugspunkt diagnostischer Praxis machen: Die „suchende Unentschiedenheit“ (RM1) und die „systemisch Absichernde“ (RM2). Beide Modi verbindet, dass sie miMe zwar nicht ausblenden, aber auch keine kindzentrierte Bearbeitung entwickeln. Die *suchende Unentschiedenheit* (RM1) ist geprägt von pädagogischer Unsicherheit, institutionellen Verweislogiken und einem kritischen Blick auf Mehrsprachigkeit. MiMe wird als potenzielle Schwierigkeit wahrgenommen, jedoch nicht system(at)isch reflektiert. In einer Beobachtungsszene äußert die sLK:

„Die sprachlichen Auffälligkeiten der Beantragungen bestätigen sich. Sprachlich wird es spannend bei der Testung. Ich verstehe ihn [den Schüler] ja bislang eher kaum (...) und dann noch die Mehrsprachigkeit. Warten wir mal ab, wie es werden wird [...]“ (GE1 (B), Z. 206-208)

Die Relevanz sprachlicher Differenz bleibt vage. Die professionelle Haltung pendelt zwischen pädagogischer Irritation und Rückzug, gestützt durch testdiagnostische Verfahren oder institutionelle Delegation. Nach einer abgebrochenen Testsituation heißt es:

„Ich glaube, dass das heute nichts mit meinem Test- und Screening-Programm wird. Aber auch diese Beobachtungen hier seien ja ganz interessant für das Gutachten.“ (GE1 (TI), Z. 84-86)

Die suchende diagnostische Haltung führt nicht zwangsläufig zu problematisierenden Zuschreibungen, bleibt aber durch fehlende Reflexion und institutionelle Orientierung latent defizitär. Solidarität scheint möglich, bleibt aber prekär. Die sLK vermeidet klare Positionierung, zieht sich zurück, statt Fürsprache zu leisten. Sie möchte dem Kind zwar „keinen Stempel“ geben (GE1 (TII), Z. 51), greift zugleich aber auf testdiagnostische Verfahren zurück, weil „ein fundiertes Gutachten ja bestimmte Test- und Screening-Materialien bräuchte“ (GE1 (TI), Z. 86-88). Sorge äußert sich hier nicht in aktiver Zuwendung, sondern im Rückzug aus Verantwortung. Der *systemisch Absichernde* Modus (RM2) ist hingegen durch eine strategisch-rationale Haltung gekennzeichnet. Das Kind erscheint hier weniger als Subjekt pädagogischer Sorge, sondern als Adressat institutioneller Logik. Diagnostik wird zur Absicherung administrativer Prozesse oder zur Ressourcenmobilisierung funktionalisiert. Eine Passung ergibt sich vor allem dann, wenn die beauftragende Klassenleitung Förderbedarfe signalisiert. In einer Gesprächsszene kommentiert die sLK: „Ich nehme an, es geht Ihnen um Personalgewinnung, richtig?“ (GE3 (B), Z. 221) und ergänzt:

„Okay, dann machen wir es kurz. Eigentlich sehe ich hier kein groß auffälliges Verhalten [...], sodass wir hier dann aufgrund der externen ADHS-Diagnose und mit Blick auf Ihr Anliegen dann den Förderbedarf in diese Richtung schreiben und begründen werden.“ (ebd., Z. 224-229)

MiMe wird in diesem Modus kaum thematisiert oder bewusst ausgeklammert. Rückfragen zu Herkunfts- und Familiensprachen bleiben beiläufig. Auf Nachfrage erinnert sich die sLK, dass es „da noch ne dritte Sprache im Spiel“ gebe, die die Mutter wohl aber „abgelegt hat, um den Jungen nicht zu verwirren oder so“ (ebd., Z. 26-27). Diese Information wird jedoch nicht diagnostisch verarbeitet. Zugleich tritt eine resignative Haltung zutage. So äußert sich die sLK nach der Durchführung eines Subtests zum sozial kompetenten Handeln (*Testverfahren: IDS-2, Subtest: Sozial Kompetentes Handeln*):

„[D]en Test [...] hätte ich mir heute auch schenken können, wenn vorher klar ist, was dabei herauskommen wird.“ (GE3 (T), Z. 31-33)

Die Sorge richtet sich hier nicht auf das Kind, sondern auf die Funktionsfähigkeit des Systems und die Vermeidung späterer Eskalationen. Eine Feldnotiz dokumentiert:

„Wenn sie [die sLK] den Förderbedarf nicht empfehlen würde, würde sich für den Schüler „nichts zum Besseren“ verändern. Und solange die Klassenlehrerin „ihn [den Schüler] nicht loswerden will“, sei sie [die sLK] gerne dazu bereit, den „institutionellen und systemischen Weg zu gehen, den Förderbedarf zu empfehlen“, damit der Schüler „mehr Zuneigung bekommt als bisher und sich hoffentlich positiv entwickelt. Ansonsten können daraus sich noch ganz andere Auffälligkeiten entwickeln und in zwei drei Jahren sitzt er dann bei uns an der Förderschule ESE.“ (GE3 (B), Z. 233-238)

Beide Rollenmodi verdeutlichen, wie professionelle Sorge im Spannungsfeld von Solidarität und Potenzialentfaltung begrenzt wird: Entweder durch Unsicherheit und institutionelle Auslagerung oder durch strategische Resignation. Während die *suchende Unentschiedenheit* (RM1) den Möglichkeitsraum solidarischen Handelns noch andeutet, hat sich der *systemisch Absichernde* Modus (RM2) bereits zugunsten systemischer Loyalität

daraus zurückgezogen. Dies geschieht jedoch nicht aus Gleichgültigkeit, sondern aus der Überzeugung, innerhalb institutioneller Schranken das kleinere Übel zu wählen. In beiden Fällen verschiebt sich die Adressierung der Sorge – weg vom Kind, hin zu systemisch-institutionellen Interessen oder kollegialen Erwartungen.

4.2.2 Zwischen *Hilflosigkeit* und *Pathologisierung* – Rollenmodi im Spannungsfeld professioneller Unsicherheit und diagnostischer Deutungshoheit

Im zweiten Cluster stehen zwei Rollenmodi, in denen Sorge zum handlungsleitenden Motiv wird, jedoch nicht zwangsläufig in eine differenzierte, solidarische Praxis mündet (vgl. Abschnitt 2.2). Die „fachliche Überforderte“ (RM3) und die „fürsorglich Pathologisierende“ (RM4) thematisieren miMe, blenden sie jedoch letztlich aus oder betten sie in problematisierende Deutungen ein; ohne den Einfluss sprachlicher Differenz auf den diagnostischen Prozess aktiv zu reflektieren. Der Modus *fachlicher Überforderung* (RM3) zeigt sich von Beginn an suchend, aber wenig selbstsicher in der diagnostischen Rolle. MiMe wird als relevante, aber nicht bewältigbare Dimension wahrgenommen. Die sLK betont, sie habe „die Schwerpunkte ESE und Lernen studiert und kein Sprache“ und wünscht sich Rückmeldung, da dies „absolut nicht [ihr] Kern- und Schwerpunktbereich“ sei (GE2 (R), Z. 14-16). Statt eigene Einschätzungen zu entwickeln, verweist sie auf Kolleg:innen:

„[Ich] kenne die Schülerinnen und Schüler nicht, muss Kolleginnen der Regelschule vertrauen, bei der Beantragung [...] aufrichtig zu sein und letztlich versuchen, das Puzzle richtig zu deuten, ohne es kontinuierlich fragend neu zu legen oder es voreilig zu beenden.“ (GE2 (B), Z. 139-142)

Trotz punktueller Beziehungsgestaltung („Da gibt man dann auch mal etwas von sich preis“, GE2 (T), Z. 8-9) bleibt miMe in Beobachtung, Testung und Abschlussgespräch unerwähnt. Selbst auffällige semantische Umschreibungen von bebilderten Emotionen (*Testverfahren: IDS-2, Subtest: Emotionserkennung*) seitens des Kindes („super super traurig“ statt „wütend“ oder „viel mehr Angst“ statt „überrascht“) werden nicht aufgegriffen. Auch der Rückgriff auf die Herkunftssprache (Arabisch) wird nicht erwogen (ebd., Z. 60-81). Gleichzeitig reflektiert die sLK im Nebengespräch offen, systemische Zwänge der Ressourcensicherung:

„Es heißt dann: Ihr bekommt eine Sonderpädagogin nur, wenn Verfahren laufen. Und dann setzt man sich unter Druck (...) nicht für das Kind, sondern für das System.“ (GE2 (A), Z. 78-79)

Dieser Druck bleibt unbeantwortet und verstärkt sowohl Unsicherheit als auch vorschnelle Zuschreibungen. Nach dem Abschlussgespräch mit den besorgten Eltern, äußert die sLK Zweifel am eigenen Handeln. Das Verfahren habe sie als „belastend“ erlebt und nur „mit Bauchschmerzen abgeschlossen“ (ebd., Z. 55-56). Sie zieht Vergleiche zu anderen Fällen:

„Mach ich oder mach ich nicht?! Er ist zwar auffällig, aber ganz ehrlich: Das ist nichts im Vergleich zu meinen Kindern [in der Förderschulklasse der sLK], die wirklich massive Probleme haben.“ (ebd., Z. 53-55)

Die Rollenbewegung im Modus *fachlicher Überforderung* (RM3) bleibt ambivalent. Die Sorge ist spürbar, doch es fehlt an professioneller Orientierung und Unterstützung, um sie in eine differenzierte Praxis zu überführen. MiMe wird weder problematisiert noch

als Ressource adressiert. Die Potenzialentfaltung des Kindes wird nicht verhindert, aber auch nicht aktiv ermöglicht – sie bleibt ungesichert. Im Modus der *fürsorglich Pathologisierenden* (RM4) tritt hingegen eine strategische Verknüpfung von Empathie und diagnostischer Umdeutung auf. Obwohl ein Intelligenztest keine Hinweise auf einen Förderbedarf Lernen liefert (GE4 (BT), Z. 9-10), reagiert die sLK mit einem Wechsel der Argumentationslinie und äußert:

„Das Ziel ist nun, das ESE-Gutachten so plausibel hinzubekommen, dass dem Schüler besser geholfen werden kann.“ (ebd., Z. 18-19)

MiMe wird im gesamten Verfahren nicht thematisiert, weder von der Klassenleitung noch von der sLK. Die Ausweitung des Verfahrens auf den FSP ESE folgt hier keinem offen-rekonstruktiven Verfahren, sondern dient der Absicherung eines Förderortwechsels, den die sLK für pädagogisch sinnvoll hält, da der Schüler nach erstem Gesamteindruck an „der Grundschule und in diesem Setting [sonst] unter gehen [würde]“ (GE4 (BT), Z. 15-16). In der Beobachtungssituation dokumentiert die sLK Begriffe wie „eingeschüchtert“ oder „dissoziiert“ – eine Deutungs- und Interpretationslinie, die sie später mit einem Augenzwinkern bestätigte: „[Ich werde] im Gutachten ins Internalisierende gehen müssen“ (ebd., Z. 40-49). Die tatsächliche Unterrichtssituation zeichnete jedoch ein anderes Bild: Der Schüler war wach, aufmerksam und beteiligt, verweigerte lediglich bei Verständnisschwierigkeiten einzelne Aufgaben. In der testdiagnostischen Einzelsituation greift die sLK mehrfach steuernd ein, hilft beim Ankreuzen („Jetzt musst du hier die ersten beiden ankreuzen“, ebd., Z. 103-104), interpretiert Aussagen des Kindes um oder lässt Items bewusst aus, um bestimmte Ergebnisse zu erzielen. Später kommentiert sie ironisch: „Mal schauen, ob die Antworten so zu meinem Plan passen“ (ebd., Z. 124-125). Ihre Haltung reflektiert sie nicht kritisch, sondern legimitiert sie durch ein fürsorgliches Narrativ: „Die Lehrkräfte hier haben den doch schon angeschrieben (*verdreht Augen*)“ (GE4 (A), Z. 47-48). Sorge wird zur moralischen Legitimation eines Gutachtens, das letztlich segregierende Beschulung legitimiert. Gleichzeitig zeigt sich ein gewisser Fatalismus, wie aus einer Feldnotiz hervorgeht:

„Dass dazu manchmal verfahrensbezogene ‚Adaptionen‘ nötig seien, würde sie [die sLK] in Kauf nehmen, wenn das System es nicht anders wolle. „Uns sind ja letztlich die Hände gebunden. Da kann sicher der eine oder andere Satz mal anders formuliert werden oder in der Spalte verrutscht werden.“ (GE4 (A), Z. 40-43)

Die sLK erscheint als engagierte Akteur:in, die sich für das Kind einsetzt, dabei aber eine institutionelle Logik mitträgt und reproduziert. Die Sorge kehrt sich in eine Form der *Rettungslogik*, die andere Deutungen ausschließt. Pathologisierung erfolgt nicht aus Mangel an Empathie, sondern in deren Übermaß. Solidarität richtet sich hier nicht auf das Kind, sondern auf ein Ideal besserer Förderung. Potenzialentfaltung wird nicht im Kontext des Gemeinsamen Lernens verhandelt, sondern durch den Wechsel an die Förderschule gesichert geglaubt. Beide Rollenmodi zeigen, wie sich Unsicherheit, Überforderung und institutionelle Zwänge auf den Umgang mit miMe auswirken. Sorge wird dabei unterschiedlich gerahmt: Als *reflexive Suchbewegung* (RM3) oder *paternalistische Fürsorge* (RM4), ohne dass eine kindzentrierte Potenzialorientierung tragfähig wird. Solidarität wird aufgerufen, aber nicht eingelöst.

4.2.3 Zwischen Zuschreibung und Distanzierung – Rollenmodi im Spannungsfeld von Deutungsmacht und Reflexionslücke

Das dritte Cluster umfasst mit der „faktisch Zuschreibenden“ (RM5) einen Rollenmodus, der miMe als relevante Kategorie (an)erkennt, jedoch primär funktionalisiert oder kulturalisiert („muss man mal schauen, wie gut der Schüler Deutsch kann, weil er aus dem Kosovo stammt“, GES, (BT), Z. 138-139). Die sLK folgt routinierten Verfahrensabläufen, nutzt standardisierte Formblätter der „Diagnostik-Fachkonferenz“ (ebd., Z. 54) der eigenen Förderschule, dokumentiert präzise Arbeits- und Sozialverhalten, blendet aber sprachliche Ressourcen weitgehend aus. Auch mehrsprachige Praktiken auf Lernendenseite (u.a. Code-Switching) bleiben unbeachtet. In der Testsituation zeigt sich eine ähnliche Tendenz. Sprachliche Barrieren werden pragmatisch umgangen, Items spontan paraphrasiert („gehänselt heißt sowas wie *gemobbt* oder *geärgert*“, ebd., Z. 171-172), sprachlich reduziert oder verkürzt. Zwar erkennt die sLK an, dass es „schwierig sei, manche Wörter oder Aussagen in *einfache Sprache* zu übersetzen“ (ebd., Z. 187-188), doch stellt sie die Validität der Erhebung nicht grundsätzlich infrage. Der Reflexionsimpuls bleibt auf individueller Ebene stehen („Ich hoffe, dass das gut ging?!", ebd., Z. 188) ohne strukturelle Kritik an Verfahren oder Instrumenten. Auch das Potenzial des Lernenden, sich selbst einzubringen, bleibt unterrepräsentiert. Zwar äußert dieser deutlich den Wunsch, an der Regelschule bleiben zu wollen („Nein, danke. [...] Ich möchte bei mein Freunden hier bleiben und weiter lernen.“, ebd., Z. 270-275), doch wird dies im weiteren Verlauf kaum berücksichtigt. Im Abschlussgespräch mit dem Vater hinsichtlich des Besuchungsortes resümiert die sLK:

„(...) dass man so verbleiben sollte, jetzt den ‚Förderschwerpunkt ESE zu unterschreiben‘ und die Option der Hospitation vor den Sommerferien an der Förderschule [zu ermöglichen], an der auch der Bruder schon beschult wird.“ (ebd., Z. 142-144)

Das individuelle Votum des Kindes bleibt randständig. Auch im informellen Nachgespräch beim Verlassen des Schulgeländes verweist die sLK mehrfach darauf, „nicht selbst entscheiden [zu] müsse[n]“ (ebd., Z. 182), da das Schulamt zuständig sei. Diese Entlastungsrhetorik offenbart eine ambivalente Haltung zur eigenen Deutungsmacht. Verantwortung wird rhetorisch dezentriert, faktisch aber durch die Gutachtenempfehlung in Anspruch genommen. Der Modus der *faktisch Zuschreibenden* (RM5) verweist auf ein diagnostisches Handeln, das sich zwischen institutioneller Sicherheit und reflexiven Leerstellen bewegt. Solidarität erscheint als implizite Fürsorge innerhalb bestehender Strukturen und weniger als aktive Parteinahme (im Kontrast zu RM4) oder kontextbewusste Unterstützung. Potenzialentfaltung bleibt ein Randaspekt, da Sprache, Herkunft und Lebenswelt des Kindes nicht als Ressourcen, sondern als Deutungsfolie für einen sonderpädagogischen Förderbedarf gerahmt werden. Auch das Sorgeverständnis ist hier eingeschränkt: Es zeigt sich primär als individuelle Anstrengung der sLK, nicht als professionelle, relationale Haltung kindbezogener Unterstützung. Der Modus RM5 markiert damit eine Position, in der diagnostische Verfahren routiniert stabilisiert, aber nicht kritisch-reflexiv weiterentwickelt werden.

5 Beobachtbare Leerstellen und hypothetische Rollenmodi

Die empirisch rekonstruierten Rollenmodi bilden ein breites Spektrum professioneller Positionierungen im Spannungsfeld von Solidarität und Potenzialentfaltung ab. Dabei treten Spannungsfelder zutage, in denen Sorge jeweils unterschiedlich gerahmt wird: als *individuelle Haltung*, als *systembezogene Absicherung* oder als *überfordernde Zumutung* (Abbildung 2).

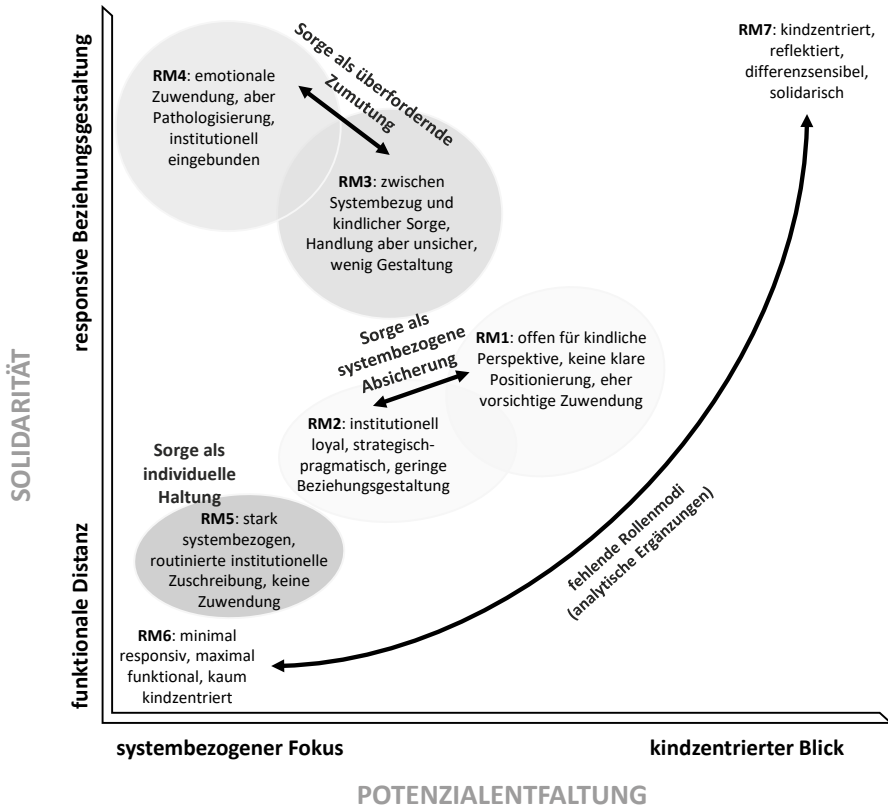


Abb. 2: Spannungsfelder der Sorge: Rekonstruierte Rollenmodi (RM) professioneller Positionierung (eigene Darstellung)

Zugleich zeigt die Positions-Map aus analytischer Perspektive auch Bereiche des Koordinatensystems, die im untersuchten Korpus nicht oder nur randständig besetzt sind. Diese Leerstellen ergeben sich nicht aus einzelnen Fällen, sondern aus der systematischen und erweiterten Betrachtung der beiden Deutungsachsen Solidarität und Potenzialentfaltung im Sinne der Situational Analysis (Clarke, 2012). Sie markieren Extrem- bzw. Grenzkonstellationen der Achsen, die theoretisch denkbar sind, im (bisherigen) vorliegenden Material jedoch nicht empirisch gesättigt rekonstruiert werden können. Die Benennung dieser Leerstellen dient somit nicht der Vervollständigung des empirischen Spektrums, sondern der analytischen Reflexion. Sie stellen Minimal- bzw. Maximalausprägungen der beiden Deutungsachsen dar, zwischen *funktionaler Distanz* und *systembezogenem Fokus*

einerseits sowie *responsiver Beziehungsgestaltung* und *konsequent kindzentriertem Blick* andererseits. Eine solche erste analytische Leerstelle markiert der hypothetische Modus der „delegierenden Instanz“ (RM6), der sich einer aktiven Positionierung weitgehend entzieht. Die Relevanz sprachlicher Differenz wird zwar erkannt, jedoch nicht bearbeitet. Zuständigkeiten werden ausgelagert, bspw. an spezialisierte Kolleg:innen („dafür sind die DaZ-Lehrkräfte zuständig“), an standardisierte Verfahren („der Test sagt das aber so“) oder an übergeordnete Instanzen („das muss die Schulaufsicht entscheiden“). Solidarität wird nicht verweigert, aber durch Passivität blockiert. Potenziale bleiben institutionell entkoppelt. Demgegenüber steht der ebenfalls nicht empirisch rekonstruierbare Modus der „reflexiven Kompliz:in“ (RM7), die sprachliche Differenz nicht nur als Herausforderung, sondern als Ausdruck struktureller Ungleichheit versteht. Dieser Rollenmodus geht produktiv mit diagnostischer Unsicherheit um, bezieht die kindliche Perspektive konsequent ein und handelt auf Grundlage selbstreflexiver Verantwortung. Seine Abwesenheit verweist weniger auf eine empirische Lücke als auf strukturelle Bedingungen, die solche Positionierungen bislang (scheinbar) kaum zulassen. Als analytische Bezugspunkte können mit den beiden skizzierten hypothetischen Modi Reichweite, Begrenztheit und mögliche Verschiebungen der professionellen Positionierungen sichtbar gemacht werden. In diesem Sinne erfüllen sie auch eine heuristische Funktion. Sie eröffnen den Blick für bislang nicht realisierte oder nur implizit angelegte professionelle Positionierungen und markieren zugleich Perspektiven für weitere Fallrekonstruktionen in weiterer Forschung.

6 Diskussion und Ausblick

Die rekonstruierten situativ-dynamischen Rollenmodi zeigen, wie unterschiedlich sLK miMe im Rahmen (status-)diagnostischer Verfahren im (kombinierten) FSP ESE deuten und handlungswirksam machen. Diagnostik erscheint hier übergreifend nicht als objektiv(er) Erkenntnisprozess, sondern als situierte Sorgepraxis, in der professionelle Deutungsmacht, Unsicherheit sowie persönliche und institutionell vermittelte normativen Erwartungen zusammenwirken. Besonders deutlich wird dies im Rollenmodus der „faktisch Zuschreibenden“ (RM5), der auf institutionell stabilisierte Reflexionslücken verweist. Wo Mehrsprachigkeit nicht berücksichtigt, Unsicherheiten in der intersektionalen (De-)Konstruktion des schulischen Falls nicht reflektiert und Zuschreibungen nicht hinterfragt werden, bleibt Sorge individualisiert und Potenzialentfaltung normativ verengt. Solidarität wird hier funktional „vermittelt“, ohne kindzentriert eingelöst zu werden. Vor diesem Hintergrund erscheinen die in Abschnitt 5 benannten Leerstellen in Form von hypothetischen Rollenmodi nicht als idealtypische Ergänzungen, sondern als analytische Gegenentwürfe bzw. Möglichkeitsräume. Im Sinne der reflexiven Grounded Theory Methodology (Breuer et al., 2019) fungieren sie als heuristische Bezugspunkte, die eine gezielte Kontrastierung empirischer Fälle entlang der aufgespannten Deutungsachsen erlauben. Insbesondere die „reflexive Kompliz:in“ (RM7) entwirft eine professionelle Haltung, in der sprachliche Differenz nicht defizitär, sondern als strukturbildendes Moment pädagogischer Wahrnehmung sowie schulisch-unterrichtlicher und gesellschaftlicher Teilhabe verstanden wird. Sorge wäre hier nicht an individuelle Moralität gebunden, sondern Ausdruck professionell reflektierter Verantwortung. Die Analyse der Rollenmodi macht zugleich sichtbar, dass die professionellen Positionierungen nicht isoliert zu verstehen sind, sondern in routinisierte diagnostische Ordnungen eingebettet

bleiben (Niehaus, in Begut.; Niehaus, im Druck). In diesen diagnostischen Routinen wird sprachliche Differenz systematisch relevant gesetzt und mit Leistungs- und Fördererwartungen verschränkt. Diagnostik trägt in solchen Konstellationen zur Stabilisierung implizit monolingualer Normalitätsannahmen (Gogolin, 2008) bei, an denen Abweichungen als pädagogisch bearbeitungsdürftig markiert werden. Vor diesem Hintergrund lässt sich der Beitrag auch als rassismus- und diskriminierungskritischer Impuls lesen, indem er sonderpädagogische (Status-)Diagnostik nicht primär als Instrument der Bedarfsermittlung, sondern als machtvolle Praxis der Deutung, Potenzialzuschreibungen und -begrenzungen sichtbar macht. Diskriminierung zeigt sich dabei weniger in expliziten Abwertungen als in routinisierten diagnostischen Praktiken, in denen Sprache(n) zum Differenz- und Bewertungskriterium wird. In Anschluss an Dirim et al. (2018) kann diese Form der Diskriminierung auch als *Linguizismus* gefasst werden. MiMe erscheint in diesem Zusammenhang somit nicht als Randphänomen, sondern als strukturierendes Moment diagnostischer Entscheidungsprozesse. Vor diesem Hintergrund bilden die vorliegenden Befunde einen Zwischenstand ab und sind in methodischer Hinsicht als vorläufig einzuordnen. Weitere Fallanalysen sind geplant, die explizit kontrastiv angelegt sind, um Rollenbewegungen, Übergänge und situative Verschiebungen im diagnostischen Prozess systematisch weiterzuverfolgen. Diese Erweiterung stärkt die Validität der Analyse, ersetzt jedoch nicht die Notwendigkeit einer kontinuierlichen systematischen Fallarbeit. Die Benennung der Rollenmodi zielt deshalb auch nicht auf eine abgeschlossene Typologie, sondern auf eine theoretisch informierte Weiterentwicklung sonderpädagogischer Diagnostik im FSP ESE im Sinne einer rassismus- und diskriminierungskritischen Praxis in Forschung, Ausbildung und Professionalisierung (Baquero Torres & Leitner, 2024; Niehaus, 2025a). In diesem Verständnis positioniert sich die Studie nicht als Kritik an einzelnen Lehrkräften, sondern als Beitrag zur Reflexion und Weiterentwicklung einer „verstehenden Diagnostik“ (Baumann et al., 2021), die sich als kollektive, differenzsensible Sorgepraxis begreift und Verantwortung für besonders marginalisierte und vulnerable Lernende an der Schnittstelle von Mehrsprachigkeit, Migration und Herkunft übernimmt.

Literatur

- Bauer, A. (2025). Sorgende Beziehungen. Sorge als Analysedimension für die Praxis pädagogischer Beziehungen. In S. Schuppener et al. (Hrsg.), *Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 153–164). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:33343>
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik – Verhaltensweisen begegnen*. Beltz.
- Baquero Torres, P., & Leitner, S. (2024). Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(re)nde Forschungszugänge. *ESE*, 6, 196–209. <https://doi.org/10.25656/01:30047>
- Binanzer, A. & Jessen, S. (2020). Mehrsprachigkeit in der Schule – aus der Sicht migrationsbedingt mehrsprachiger Jugendlicher. *ZfF*, 25(1), S. 221–252.
- Boger, M.-A., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 79–97). Klinkhardt.
- Breuer, F., Muckel, P., & Dieris, B. (2019). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Springer Fachmedien.
- Casale, G. (2024). Wissenschaftlicher Prüfauftrag zur steigenden Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. In Ministerium für Schule und Bildung NRW (Hrsg.), *Langfassung. Gemeinsames Gutachten* (S. 128–163). Düsseldorf.

- Clarke, A. E. (2012). Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93320-7>
- Cloos, P. (2010). Narrative Beobachtungsprotokolle. In F. Heinzel et al. (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens (S. 181–191). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dederich, M. (2025). Sorge als Thema der Erziehungswissenschaften. In S. Schuppener et al. (Hrsg.), *Sorge und Solidarität* (S. 17–32). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:33343>
- Dederich, M., & Seitzer, P. (2024). Erfahrung, Wissen, Handeln. Zur Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:30226>
- Dietrich, C. (2024a). Die Dimension der Sorge in Schule und Unterricht. In A. Hartmann & J. Windheuser (Hrsg.), *Pädagogik als Sorge?* (S. 73–86). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84743028.05>
- Dietrich, C. (2024b). Zwischen Abwehr und Anerkennung – Sorge in der Schule. In C. Dietrich, N. Uhlendorf & J. Windheuser (Hrsg.), *Sorge – Bildung – Erziehung* (S. 75–92). Velbrück.
- Dietrich, C. (2020). Sorge und Leistung. In C. Dietrich et al. (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 68–81). Beltz Juventa.
- Dietrich, C., Uhlendorf, N. (2020). Einleitung. In C. Dietrich, N. Uhlendorf, F. Beiler & O. Sanders (Hrsg.), *Anthropologien der Sorge im Pädagogischen* (S. 9–15) Weinheim/Basel: Beltz.
- Dirim, İ., Knappik, M. & Thoma, N. (2018). Sprache als Mittel der Reproduktion von Differenzordnungen. In İ. Dirim, & P. Mecheril (et al.) (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung* (S. 51–62). Klinkhardt.
- Di Venanzio, L., & Niehaus, K. (2023). Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 5(2). <https://doi.org/10.21248/QfI.89>
- Effelsberg, L. (2023). *Praxeologische Rekonstruktion von Etikettierungsprozessen „Sonderpädagogischer Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung“* [Dissertation, Universität Bielefeld].
- Gasterstädt, J., Kistner, A., & Adl-Amini, K. (2020). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? *Zeitschrift für Inklusion*, 15(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551/426>
- Gebhardt, M., Scheer, D. & Schurig, (2022). Sonderpädagogische Diagnostik – Eine Einführung. In M. Gebhardt et al. (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 7–16). Universitätsbibliothek Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>
- Gogolin, I. (2008 [1994]). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Haas, B., & Amirpur, D. (2025). Sensemaking im sonderpädagogischen Feststellungsverfahren bei Mehrsprachigkeit. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung (Falki)*, 8, 3–24. <https://doi.org/10.18442/falki-8-1-5>
- Haas, B., & Blasse, N. (2025). Sorge als Bestandteil pädagogischer Praktiken? Das sonderpädagogische Feststellungsverfahren im Fokus. In S. Schuppener et al. (Hrsg.), *Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion* (S. 165–176). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:33343>
- Hark, S. (2021). Schwierige Solidarität. In L. Susemichel & J. Kastner (Hrsg.), *Unbedingte Solidarität* (S. 67–80). Unrast.
- Hülsmann, D. (2023). Fachliche und soziale Implikationen von Spracharbeit. Sprachbezogene Bearbeitungsprozesse aus erwerbs- und anerkennungstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 12(2023), 86–103. <https://doi.org/10.25656/01:33035>
- Huxel, K. (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. *ZISU*, 7, 109–121.
- Kemper, T., & Gordan, J. (2018). Schulerfolg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(8), 361–372. <https://doi.org/10.25656/01:15803>
- Kistner, A., Klenk, F. C., Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., & Kadel, J. (2025). Positions-Maps als Heuristik zur Analyse von Machtkonstellationen? *Empirische Pädagogik*, 39(1), 25–45.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Rjosk, C., Jansen, M., Pant, H. A., & Stanat, P. (2015). Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In P. Kuhl et al. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 335–370). Springer VS.
- Kölm, J., Gresch, C., & Kuhl, P. (2019). Zuwanderungsbezogene Disparitäten bei der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen und der besuchten Schulart. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(4), 771–789. <https://doi.org/10.1007/s11618-01900896-y>

- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrerinnen-Schülerinnen-Beziehung. *ESE*, 3, 30–51.
- Leitner, S. (2025). Verrückt gemacht? De*kolonisierende Perspektiven auf psychiatrisierende Veränderungsprozesse im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In I. M. Breinbauer & S. Krause (Hrsg.), *Dekoloniales Denken in der Lehrer:innenbildung* (S. 175–187). Klinkhardt.
- Mecheril, P. (2025). Solidarität statt Ignoranz. In *Transforming Solidarities* (Hrsg.), *Solidaritäten transformieren* (S. 282–289).
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch et al. (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 3–28). Springer VS.
- Nideröst, M., Rösli, 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. *ESE*, 6, 34–55. <http://www.doi.org/10.25656/01:30037>
- Niehaus, K. (in Vorb.). *Akte X - Zur unsichtbaren Dimension Mehrsprachigkeit in sonderpädagogischen Gutachten*. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K. (in Begut.). *Sprach(en)sensibles Handeln am Bildungsübergang?! Handlungsstrategien sonderpädagogischer Lehrkräfte im Umgang mit Mehrsprachigkeit in Diagnostik- und Gutachtenprozessen*. Manuskript. Universität Duisburg-Essen.
- Niehaus, K. (im Druck). *Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in der sonderpädagogischen Diagnostik*. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32(5).
- Niehaus, K. (2025a). „Da weiß man halt nicht wo hört DaZ auf [...] und wo fängt Sonderpädagogik an?“ – Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im Spannungsfeld (post-)sonderpädagogischer Diskurse. *ESE*, 7, 186–195. <https://doi.org/10.35468/6178>
- Niehaus, K. (2025b). „Das ist aktuell die Frage aller Fragen: Liegt es nur an der Mehrsprachigkeit oder ist da doch mehr [...]?!“ – Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen. Status Quo und quo vadis? *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* (k:ON), 9(2025), 248–268. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2025.13>
- Niehaus, K. (2024a). *Inklusive Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und sonderpädagogischer Förderbedarf*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-46460-8>
- Niehaus, K. (2024b). „Ein Fall für die Förderschule?!“ – Zum Umgang mit sprach(bildungs)bezogenen Herausforderungen. *die hochschullehre*, 10. <https://doi.org/10.3278/HSL2427W>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 70–182). Suhrkamp
- Resch, K. (2023). *Schulische Inklusion. Im Spannungsfeld von Kinderrechten, pädagogischer Fürsorgepflicht, Bildungsgerechtigkeit, Anti-Diskriminierung und Anerkennung*. Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742693>
- Reiss-Semmler, B. (2019). *Schulische Inklusion als widersprüchliche Herausforderung. Empirische Rekonstruktionen zur Bearbeitung durch Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- Richter, S., & Bitzer, A. (2022). *In Beziehung sein*. Beltz Juventa.
- Schuppener, S., Budde, J., Boger, M.-A., Leonhardt, N., Goldbach, A., Hackbarth, A., Mackert, S., & Doğmuş, A. (Hrsg.). (2025). *Sorge und Solidarität. Erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen zwischen Inklusion und Exklusion*. Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:33343>
- Skintey, L. (2023). Dilemma-Situationsanalyse: Eine Methode zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen. *HLZ*, 6(1), 1–17. <https://doi.org/10.11576/hlz-5427>
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.