

„Eigentlich finde ich das gut, aber irgendwie auch blöd, weil es ist ja meine Sache“ – das Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs als Subjektivierungsfaktor der Grundschule

Julia Kadel*, Florian Cristóbal Klenk*, Katja Adl-Amini, Julia Gasterstädt, Anna Kistner

Abstract: Der vorliegende Beitrag untersucht anhand einer Fallstudie, inwieweit das Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs im Schwerpunkt ‚Lernen‘ als Subjektivierungsfaktor in der Grundschule fungiert. Auf Basis qualitativer Interviews, die in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie und unter Berücksichtigung poststrukturalistischer Subjekttheorien ausgewertet wurden, zeigt die Fallstudie, dass die Schülerin ‚Kimberley‘ durch das Feststellungsverfahren einerseits ein Mehr an Aufmerksamkeit und Unterstützung durch ihr Umfeld erfährt, dies jedoch um den Preis einer ableistischen Differenzsetzung als deviantes Subjekt des Lernens geschieht. ‚Kimberley‘ reagiert darauf sowohl mit Unterwerfung, indem sie die diagnostizierten Lernschwierigkeiten als eigene Defizite annimmt und das Verfahren als Hilfe deutet, als auch mit normalisierenden Selbsttechniken, indem sie sich weiterhin an der vergleichenden Leistungsnorm orientiert. Die Rekonstruktion verweist auf Umwendungen, wenn sie die Verantwortung für ihren Lernerfolg nicht nur bei sich selbst, sondern auch bei den Erwachsenen verortet.

Stichwörter: Subjektivierung, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Inklusion, Grundschule

Zitation: Kadel, J., Klenk, F. C., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J. & Kistner, A. (2025): „Eigentlich finde ich das gut, aber irgendwie auch blöd, weil es ist ja meine Sache“ – das Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs als Subjektivierungsfaktor in der Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion*, 20(1-2), 90-108. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/827>

Inhaltsverzeichnis

1. Problemaufriss: Die (fehlende) Perspektive von Schüler*innen im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs	92
2. Sensitizing Concept: Poststrukturalistische Subjekttheorien im Kontext des Feststellungsverfahrens Sonderpädagogischen Förderbedarfs	94
3. Forschungspraxis: Datengrundlage und -auswertung	95
4. Empirische Ergebnisse: Case Study Kimberley	96
4.1 Erzählungen über Kimberleys (Vor-)Schulbiographie	96
4.2 Diagnostische Maßnahmen: Zwischen (erfahrener) Fremd- und (nachträglicher) Mitbestimmung	98
4.3 Aussetzung der Notengebung: Zwischen (akademischer) Entlastung und (sozialem) Denormalisierungsrisiko	100
5. Fazit: Das Feststellungsverfahren als ein ableistischer Subjektivierungsfaktor der Grundschule	102
6. Diskussion und Ausblick: Zu Bedeutung und Preis der Feststellungsverfahren	103
Literatur	105
Kontakt	108

1. Problemaufriss: Die (fehlende) Perspektive von Schüler*innen im Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs

Der Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) ist eine schulsystemeigene Differenzkategorie, die Schüler*innen in regional unterschiedlich ausgestalteten Verfahren zugeschrieben wird. Die Feststellungsverfahren werden auf Basis der schulgesetzlichen Vorgaben in verschiedenen Prozessschritten durchgeführt, wobei jeweils eine sonderpädagogische Diagnostik den Ausgangspunkt bildet. Nach Einbezug der schulischen Akteure und zumeist auch der Erziehungsberechtigten trifft das Schulamt die abschließende Entscheidung über die Feststellung (Gasterstädt et al., 2020).

Bildungspolitisch werden der SPF und die sich hieran anschließenden besonderen Rechte (sonderpädagogische Förderung und lernzieldifferente Beschulung) als elementare Aspekte zur Gewährleistung der in Artikel 24 UN-BRK geforderten „angemessenen Vorkehrungen“ gedeutet (Gasterstädt, 2019). Empirische Befunde weisen jedoch auf uneindeutige Kriterien des Feststellungsprozesses (Galeano Weber et al., 2025; Hennes et al., 2024) sowie weitreichende Konsequenzen in (Bildungs-)Biographien in Folge der Zuschreibung des SPF hin. Diese offenbaren sich u. a. in Bezug auf ableistische Stigmatisierungen, auf die Selbstpositionierungen von Schüler*innen (u. a. Buchner, 2018; Pfahl, 2014) und deren Teilhabe an der Regelschule sowie Möglichkeiten, einen regulären Schulabschluss zu erlangen (Klemm, 2023). Dennoch sind die Feststellungsverfahren von einer erheblichen Persistenz geprägt (Gasterstädt et al., 2024). Dies zeigt sich u. a. an den tendenziell steigenden Förderquoten in Deutschland (Klemm, 2023; Powell, 2024) sowie der dem SPF zugeschriebenen Entlastungsfunktion (Gasterstädt, 2024), weshalb dieser als Chance für die Lernentwicklung interpretiert und als notwendige Voraussetzung für Inklusion gedeutet wird (kritisch siehe Kistner et al., 2025). Vor dem Hintergrund des inklusionspädagogischen Anspruchs der Maximierung von Teilhabe und Minimierung von Diskriminierung (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) ist daher die reflexive Auseinandersetzung mit den Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs im Kontext der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems von hoher Relevanz.

Der Beitrag verortet sich in der Inklusionsforschung und folgt differenz- und diskriminierungskritischen Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse (Bürger & Jergus, 2023), womit er an Studien von Pfahl (2011), Buchner (2018) und Merl (2019) anschließt.

Subjektivierungsprozesse wurden bis dato ex post und in situ untersucht: In Fokussierung der Differenzordnung Ableismus rekonstruierte Tobias Buchner (2018)

Subjektivierungsprozesse von Schüler*innen der sogenannten ‚ersten integrierten Generation‘ (Buchner, 2018, S. 302), die innerhalb der österreichischen Regelschule beschult wurden, ex post anhand biographisch-narrativer Interviews. Ein ähnliches Vorgehen wählten Lisa Pfahl (2011) sowie Pfahl und Justin Powell (2016), wobei sie die diskursiven Selbstpositionierungen ehemaliger Sonderschüler*innen im Zusammenhang mit dem sogenannten Lernbehinderungsdiskurs analysierten. Die Autor*innen halten fest, dass sonderpädagogische Kategorien „zur Gestaltung von sozialen Interaktionen, zur Über- und Unterordnung in schulischen Hierarchien sowie zur Subjektivierung, die sich in Auseinandersetzung mit der Subjektposition ‚Sonderschüler/in‘ und der Zuschreibung ‚behindert‘ vollzieht“, dienen (Pfahl & Powell, 2016, S. 71).

In situ rekonstruierte Thorsten Merl (2019) die soziale Differenzierung in Schulklassen, die seitens der dort handelnden Lehrkräfte als ‚inklusiv‘ bezeichnet werden, mit einem subjektivierungstheoretisch informierten Zugang. Er beschreibt die interaktive Herstellung legitimer Formen der Abweichung, u. a. in Rekurs auf den SPF, als Form der

(Lern-)Behinderung und als Teil differenzierender Praktiken der „Integrationsregulation“ (Merl, 2019, S. 169). Dass eine SPF-Klassifikation nicht nur die akademische Positionierung von Schüler*innen im Unterricht maßgeblich stratifiziert, sondern darüber hinaus als sozialer Platzanweiser fungiert, hat Buchner (2017) auf Basis raumtheoretischer Überlegungen durch teilnehmende Beobachtungen in einer Integrationsklasse an einer neuen Mittelschule (Österreich) rekonstruiert. Der Autor stellt diesbezüglich fest: „Die Subjektposition ‚Integrationskind‘ manifestiert sich hier in der örtlichen Positionierung der Körper. [...] Kognitive Fähigkeit bildet demnach den zentralen Zugehörigkeitsindikator, nach welchem die Sub-Gruppen auf dem Pausenhof sich zusammensetzen.“ (Buchner, 2017, o. S.).

Ein Desiderat, das sich aus der vorangegangenen Forschung ergibt, bezieht sich auf ableistische Subjektivierungsprozesse im Kontext von Diagnosepraktiken mit dem Label Lernbehinderung oder intellektuelle Beeinträchtigung (Buchner, 2018) und insbesondere auf das sich ins Verhältnis setzen von Schüler*innen mit den offerierten Ordnungsbildern seitens der Institution Schule (Merl 2019). Diesem Desiderat widmet sich der vorliegende Beitrag, der den Schwerpunkt auf die Rekonstruktion von (potenziell) subjektivierungsrelevanten Anrufungsprozessen am Beispiel der Fallstudie der Schülerin ‚Kimberley‘ (alle Namen sind pseudonymisiert) legt, die im Jahr 2021 das Feststellungsverfahren zum SPF ‚Lernen‘ durchlaufen hat. Der Beitrag fokussiert somit eine bisher weitestgehend ungehörte Perspektive im Feststellungsverfahren – nämlich jene der betroffenen Schüler*innen. Mit Blick auf die Adressat*innen gehen wir davon aus, dass das Verfahren, das einerseits relativ früh – zumeist in der Grundschule – einsetzt und andererseits wiederum relativ lange – nämlich potenziell in Form des Etiketts SPF ‚Lernen‘ die gesamte Schulzeit hinweg – an den Kindern und Jugendlichen haftet, eine Form der Abweichung vom regulären Schüler*innensubjekt produziert und möglicherweise Differenz- und Exklusionserfahrungen bei den hiervon betroffenen Schüler*innen evoziert.

Unter Berücksichtigung poststrukturalistischer Diskurs- und Subjekttheorien bearbeiten wir in diesem Beitrag die Frage, wie ‚Kimberley‘ im Kontext des Feststellungsverfahrens diskursiv angerufen wird und wie sie sich selbst positioniert. Nachdem im Folgenden zunächst der theoretisch-konzeptionelle Rahmen mit Bezug zu den Theorien der Subjektivierung und dessen forschungspraktische Umsetzung erörtert wird, folgt die empirische Rekonstruktion des Falls unter Fokussierung auf zwei besonders relevante Situationen: die Prozessierung diagnostischer Maßnahmen und die Aussetzung der Notengebung. Fokussiert werden damit zwei zentrale Aspekte im Kontext des SPF-Vergabeverfahrens im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘. Abschließend werden die Ergebnisse in Hinblick auf Fragen der Diskriminierungskritik diskutiert und ein Ausblick auf Anschlussforschungen gegeben.

2. Sensitizing Concept: Poststrukturalistische Subjekttheorien im Kontext des Feststellungsverfahrens Sonderpädagogischen Förderbedarfs

“Subjectivation is the genesis of dispositions to feel, think, and act toward others and oneself.” (Traue & Pfahl, 2022, S. 23)

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Sensitizing Concept ist im Bereich der poststrukturalistischen Diskurs- und Subjekttheorien verortet (Fritzsche, 2001). In Anschluss an die Arbeiten Michel Foucaults (u. a. 1982) und Judith Butlers (u. a. 2001) werden Diskurs- und Subjekttheorien in der Erziehungswissenschaft seit Mitte der 2000er-Jahre (u. a. Ricken & Rieger-Ladich, 2004; Ricken & Balzer, 2012; Kleiner, 2015) rezipiert und bis dato z. B. methodologisch unter den Termini der (interpretativen) Subjektivierungs- (Bosančić, 2018; Traue & Pfahl, 2022) und Adressierungsanalyse (Rose & Ricken, 2017; Kuhlmann, 2023) weiterentwickelt (Bünger & Jergus, 2023; Merl, 2018; Pfahl, 2011; Buchner, 2018). Der Bezug auf ein poststrukturalistisches Subjektverständnis erscheint für die Analyse der Effekte des Feststellungsverfahrens insofern als adäquat, als dass es keine essentialistische Vorstellung von Behinderung transportiert und damit Potenziale für eine intersektionale Inklusionsforschung bietet (Budde & Hummrich, 2015).

In der Subjektivierungsforschung werden diskursive Prozesse der Subjektkonstitution erforscht. Untersucht wird beispielsweise, wie Kinder als „Subjekte der Integration“ (Buchner, 2018) oder sogenannte Sonderschüler*innenschaft (Pfahl, 2011) in Abweichung von den schulischen Fähigkeitsnormen entlang intersektionaler Überschneidungen von Differenzordnungen wie Ableismus, Heteronormativität, Klassismus und Rassismus überhaupt hervorgebracht werden (u. a. Amirpur & Doğmuş, 2022; Blasse & Haas, 2024). Subjektivierungstheoretisch wird danach gefragt, „als wer jemand von wem und vor wem (explizit bzw. auch implizit) adressiert und zu wem jemand dadurch gemacht wird“ (Ricken, 2015, S. 143).

Relevant für das hier zu Grunde gelegte Verständnis von Subjektivierung sind die foucaultschen Begriffe von Macht und Diskurs. Diskurse sind mit Foucault „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault, 2022 [1981], S. 74). Sie gelten für Foucault als Macht-Wissens-Komplexe, über die Subjektivität ebenso wie Normalität und Devianz reguliert werden. Über sie werden „Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale“ etabliert, wobei letztlich auch „das Individuum und seine Erkenntnisse [...] Ergebnisse dieser Produktion“ sind (Foucault, 1994, S. 250). Das in Diskursen hervorgebrachte Wissen ist zentral, um machtvoll Normen über Differenz zu konstituieren und auf dieser Grundlage weiterhin zu regulieren, welche Subjektpositionen als normal und damit anerkanntwert(er) gelten. Bei Foucault besteht demnach ein machtvoll Verhältnis zwischen der Produktion von Wissen, Subjektivität und Differenz, das auch für die Rekonstruktion von Subjektivierungsprozessen im SPF-Feststellungsverfahren relevant erscheint. So werden, wie zu zeigen sein wird, in den Feststellungsverfahren ein spezifisches Wissen über sowie damit zusammenhängende Subjektivierungsangebote für die Schüler*innen produziert, zu denen diese sich im Kontext des Verfahrens verhalten. Foucault (1982) differenziert u. a. drei Machttechniken, über die sich Subjektivierungsprozesse vollziehen: Erstens beschreibt er die Objektivierung von Wahrheit als Ergebnis eines wissenschaftlichen Diskurses, sodass dem darin produzierten Wissen eine besondere Deutungsmacht über Dritte qua des ihnen zugeschriebenen gesellschaftlichen Status immanent ist. Zweitens konstatiert Foucault, dass hierüber Subjektivierungsmodi als „dividing practices“ (Foucault, 1982, S. 777) vollzogen werden, durch die das Subjekt entlang von Norm und Abweichung sozial von anderen Subjekten

unterschieden wird (Grenz, 2025). Drittens spezifiziert Foucault jene Modi, welche er Selbsttechniken nennt. Selbsttechniken bezeichnen ein spezifisches Machtverhältnis von Fremd- und Selbstführung, das im Rahmen von Subjektivierungsprozessen wirksam wird und die aktive Beteiligung der Individuen an diesen Prozessen betont: „Hierbei handelt es sich um Techniken, über welche das Subjekt sich in einer spezifischen Weise führt bzw. eine spezifische Arbeit am Selbst betreibt, um eine angestrebte Form des Seins zu erreichen.“ (Buchner, 2018, S. 74).

Ergänzend ist Butlers Subjekttheorie in dem hier vorgestellten Kontext besonders relevant. Ihr Begriff der Performativität erlaubt es die Prozesse der Subjektivierung als diskursive Praktiken der autorisierten Bedeutungsgenerierung zu erfassen, die sich über die Kontinuität sprachlicher Anrufungen innerhalb von sozialen Interaktionen mikropolitisch vollziehen. Ein performativer Sprechakt ist in diesem Sinne eine sprachförmige Handlung, die das erzeugt, was sie ausspricht, sofern ihre Macht gesellschaftlich abgesichert ist. Subjektwerdung erfolgt nicht in Form eines einmaligen Aktes, sondern erst in der zeitlichen Iteration (Wiederholung) und damit in mehrfachen Unterwerfungen unter die Interpellation (Anrufung/Adressierung) sowie über die darin vermittelten Normen der Anerkennbarkeit (Butler, 2001). Individuen sind diesen in unterschiedlichen Kontexten ausgesetzt und zugleich auf diese angewiesen, um als ein intelligibles Subjekt sozial sichtbar zu werden. Exakt in diesem Zwang zur Wiederholung liegt nach Butler wiederum die Chance, Diskurse und machtvolle Normen ‚falsch‘ oder ‚anders‘ zu zitieren. So betont Butler in diesem Kontext:

„Es besteht immer das Risiko einer bestimmten Missachtung [...]. Der Angerufene kann den Ruf beispielsweise überhören, er kann ihn missverstehen oder sich in eine andere Richtung wenden, auf einen anderen Namen reagieren, darauf beharren, auf diese Weise gar nicht angesprochen zu sein“ (Butler, 2001, S. 92).

Diskurse und Normen fungieren den skizzierten Theorien zufolge als die Bedingungen der Möglichkeit für die Prozesse der Subjekt-Werdung. In der (kontinuierlichen) Wiederholung von Anrufung und Umwendung besteht zugleich die Chance für potenzielle Diskursverschiebungen und damit auch für die Umarbeitung sozialer Normen und hegemonialer Subjektpositionen.

Von diesen theoretischen Perspektiven ausgehend stehen folgende Forschungsfragen im Zentrum des Beitrags:

1. Welche Subjektpositionen werden im Kontext des Verfahrens der Feststellung eines SPF ‚Lernen‘ zu unterschiedlichen Zeitpunkten erzeugt?
2. Wie setzt sich die Schülerin im Zuge des Verfahrens mit diesen diskursiven Anrufungen ins Verhältnis, inwiefern unterwirft sie sich den darin hervorgebrachten Subjektpositionen oder (eher) nicht?
3. Inwieweit können Umwendungen und Widerstände der Schülerin gegenüber den Anrufungen und angebotenen Subjektpositionen identifiziert werden?

3. Forschungspraxis: Datengrundlage und -auswertung

Die Datengrundlage des vorliegenden Beitrags stammt aus dem interdisziplinären Forschungsprojekt ‚InDiVers‘ (Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung; gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01NV2101A und 01NV2101B), das sich den Verfahren zur Feststellung des SPF im Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ in der Grundschule mit Bezug auf das Konzept institutioneller Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2009) widmet (Adl-Amiri et al.,

2025). Bei dem analysierten Fall handelt es sich um das Feststellungsverfahren der Schülerin Kimberley, die in einer ländlichen Kleinstadt die Grundschule besucht. Das Feststellungsverfahren wurde während ihres zweiten Schuljahres im Jahr 2021 durchgeführt. Mit Kimberley und den am Verfahren beteiligten Personen wurden während des laufenden Verfahrens sowie ca. zehn Monate im Anschluss an die Feststellung des SPF ‚Lernen‘ episodische Interviews (Flick, 2011) geführt. Zu den am Verfahren beteiligten Personen, deren Perspektiven maßgeblich in die Rekonstruktion eingeflossen sind, zählen insbesondere die Mutter von Kimberley und die Regelschullehrkraft, die Kimberley im ersten und zweiten Schuljahr unterrichtet hat, sowie die Förderschullehrkraft, eine sozialpädagogische Fachkraft und Kimberley selbst.

Zur Bearbeitung der Forschungsfragen werden diskursive Anrufungen analysiert, darin aufgerufene Subjektpositionen rekonstruiert und mit den geäußerten Selbstpositionierungen und Umwendungen der Schülerin über den zeitlichen Verlauf des Feststellungsverfahrens konstellierte. Dazu orientiert sich die empirische Auswertung am Forschungsstil der Grounded Theory Methodology (GTM) (Strauss & Corbin, 1996; Mey & Mruck, 2009). In Anschluss an Buchner (2018) wird somit einer „reflexiv-rekonstruktiven Methodologie“ (Buchner, 2018, S. 131) gefolgt, die es erlaubt, sich dem empirischen Material mit der Unterstützung eines sensibilisierenden Konzepts, hier mit poststrukturalistischen Subjekttheorien, anzunähern.

4. Empirische Ergebnisse: Case Study Kimberley

Zur Kontextualisierung des Feststellungsverfahrens wird nachfolgend die Bildungsbiographie der Schülerin Kimberley chronologisch nachgezeichnet.

4.1 Erzählungen über Kimberleys (Vor-)Schulbiographie

Kimberley ist zum Zeitpunkt der ersten Erhebung neun Jahre alt und lebt mit ihren Eltern und drei älteren Geschwistern, einer Schwester und zwei Brüdern, zusammen. Einer ihrer Brüder hat bereits einen attestierten SPF. Sie werden von einem*einer Familienhelfer*in begleitet. Kimberley wurde 2019 eingeschult und war somit im ersten Schuljahr vom pandemiebedingten Schul-Lockdown und Home-Schooling betroffen.

Laut der Schilderungen der Mutter sei Kimberley während der Vorschulzeit in den sozialen Kontext ihrer Kindertagesstätte sehr gut eingebunden und ihre Entwicklung unauffällig gewesen. Sie habe über einen engen Freund*innenkreis verfügt und habe Freude an den vorschulischen Aktivitäten gezeigt. Ein Unfall, bei dem sich Kimberley den Kopf verletzt habe, habe bei ihr einen epileptischen Anfall ausgelöst. Nach diesem Ereignis sei sie laut ihrer Mutter stark behütet worden. Dies habe in einer engen Mutter-Kind-Bindung resultiert. Aufgrund eines anstehenden Umzugs der Familie hätten sich Kimberleys Freunde den Schilderungen zufolge vor der Einschulung zunehmend von ihr entfernt. Dies habe bei ihr starke negative Emotionen ausgelöst, da sie ihre soziale Einbindung im Kindergarten aufgrund des Umzugs habe aufgeben müssen. Während der Einschulungsphase und des ersten Schuljahres habe Kimberley von starker Ablehnung und Mobbing seitens ihrer Mitschüler*innen berichtet, etwa weil diese ihre Körperpflege negativ bewertet und sie aufgrund dessen verbal angegriffen hätten. Dem habe sich Kimberley zu entziehen versucht, indem sie sich unautorisiert vom Schulgelände entfernt habe. Die Mutter spricht davon, dass sie Kimberley zum Besuch der Grundschule habe zwingen müssen, was Eltern-Kind-Spannungen evoziert habe, die bis zum Zeitpunkt der Erhebung andauerten. Kimberleys Lernentwicklung habe mit dem Übergang in die Grundschule stagniert, wobei sie, den

Schilderungen der Mutter folgend, bereits erlernte Fähigkeiten verlernt habe, was im späteren Verlauf zu einem von den Lehrkräften beschriebenen Leistungsdefizit geführt habe. Negativ verstärkt habe sich ihre schulische und familiäre Situation nach Aussagen der Mutter zudem durch die Auswirkungen der Corona-Virus-Pandemie, die aufgrund von vorübergehenden Schulschließungen das Lernen nach Hause verlagerten und damit die Mutter-Kind-Beziehung im Zuge von Home-Schooling mit nur begrenzten technischen, räumlichen und zeitlichen Ressourcen weiter belastet habe. Die Beziehungsabbrüche durch den Wegfall des gewohnten sozialen Umfelds, die Mobbing Erfahrungen in der Schule sowie neue Leistungsanforderungen kumulierten den Interviewaussagen zufolge in einer Sinnkrise Kimberleys. Als die Mutter schließlich eine hieraus erwachsende Suizidalität befürchtet, scheint eine Intervention nicht mehr abzuwenden.

In diesem Zuge wurde laut der Regelschullehrkraft auf Anraten der Schule mit Unterstützung der Eltern eine Diagnostik durch ein Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ) initiiert, welche die Ursachen für Kimberleys schulisches Leistungsdefizit erörtern sollte. Einhergehend mit dem Beginn des Feststellungsverfahrens habe die Schülerin im zweiten Schuljahr ein hohes Maß an Aufmerksamkeit sowie Unterstützung in Schule und Familie erfahren. Die Regelschullehrkraft habe sich methodisch wie auch didaktisch nun mehr auf sie eingestellt und ihr differenzierte Lehrmaterialien angeboten, wie diese im Interview berichtet (z. B. mehr Visualisierungen in der Mathematik). Auch Kimberleys Mutter habe sich ihrer Selbstaussage nach infolge der Einleitung des Feststellungsverfahrens mehr Zeit genommen, um Kimberley beim Bewältigen ihrer Hausaufgaben zu unterstützen. Dabei habe sie ihr aufgrund des potenziellen SPF ‚Lernen‘ fortan mehr Geduld und Verständnis entgegengebracht, was die Spannungen zwischen Mutter und Kind reduziert habe. Die erfahrene Unterstützung durch eine sonderpädagogische Lehrkraft sowie das familiäre Verständnis für Kimberleys Situation haben sich nach Aussagen der Erwachsenen positiv auf Kimberleys Bereitschaft zum Lernen wie auch auf ihre soziale Position innerhalb der Klassengemeinschaft ausgewirkt.

Insgesamt lassen sich zwei zentrale Wendepunkte in der beschriebenen (Vor-)Schulbiographie identifizieren: vom Schulbeginn hin zur Krise und von der SPF-Diagnose hin zur Lösung. Der multiperspektivisch nachgezeichnete Prozess der Feststellung eines SPF im Bereich ‚Lernen‘ erzählt in der Retrospektive vordergründig eine Erfolgsgeschichte. In dieser erfährt ein (nicht nur im Lernen) gefährdetes Kind infolge diagnostischer Prozesse, die in Zusammenhang zu der Feststellung (SPF) gebracht werden, schulische wie auch familiäre Unterstützung. Durch diese Zuwendung und die damit beginnende Entbindung von der regulären Leistungsnorm, so die erzählte Erfolgsgeschichte, habe es seinen Lernwillen wieder erlangt. Dies führe dazu, dass sich das Kind im Rahmen seiner Möglichkeiten als Schülerin mit SPF ‚Lernen‘ innerhalb der Grundschule akademisch und sozial normalisiert habe.

Mit welchen Subjektpositionen Kimberley im Kontext des Verfahrens angerufen wird, welche Handlungsmacht die Schülerin hierüber erlangt und wie sie sich zu den damit verbundenen normativen Zumutungen positioniert, soll im Folgenden anhand der Prozessierung diagnostischer Maßnahmen (4.2) und im Hinblick auf die Aussetzung der Notengebung (4.3) als Folge des Feststellungsverfahrens rekonstruiert werden.

4.2 Diagnostische Maßnahmen: Zwischen (erfahrener) Fremd- und (nachträglicher) Mitbestimmung

Aus Perspektive der Regelschullehrkraft werden insbesondere die medizinische Diagnostik im Rahmen Sozialpädiatrischer Zentren für die Erklärung von Lernschwierigkeiten relevant gemacht und dienen als zentrale Erklärungsfolie für die schulischen Lernschwierigkeiten. Die Klassenlehrkraft von Kimberley beschreibt Folgendes:

„Das SPZ [Sozialpädiatrisches Zentrum, Anm. der Autor*innen] da wird quasi **ÄRZTLICH** nochmal eine sehr umfassende Diagnostik gemacht. Da werden auch **KÖRPERLICHE** Sachen untersucht. Wahrnehmung. Augen. Ohren. Ähm Intelligenz wird auch nochmal überprüft. Und was alles quasi erklären **KÖNNTE**, warum sie jetzt solche Lernschwierigkeiten hat. Genau, das empfehlen wir eigentlich ähm allen Eltern, die Kinder haben, die zum Förderausschuss gemeldet werden, weil man dann einfach nochmal ein umfassenderes Bild bekommt.“

Durch die Deutung der Diagnostik des SPZ als „**ÄRZTLICH**“ wird eine Differenz zu den Expertisen der Regelschullehrkraft sowie der im Verfahren ebenfalls involvierten Förderschullehrkraft markiert. Die obige Sequenz weist hiernach auf eine Erweiterung des bisher genutzten Wissens im Kontext des Verfahrens hin, wenn nun die Macht der Profession der Medizin angerufen wird, um die Gründe für die möglichen schulischen Lernschwierigkeiten im Kind zu bestimmen. Der Rekurs auf ärztlich gestützte Diagnostik kann im Sinne Foucaults als Moment der Objektivierung von Wahrheit interpretiert werden. Die Lehrkraft ruft so eine außerschulische Expertise als ‚Gewähr‘ für Kimberleys Probleme auf, die in der Lage sei, die in der Schule auftretenden Lernschwierigkeiten über körperlich-kognitive Dimensionen nicht nur zu lokalisieren, sondern zudem auch umfangreicher zu erklären, als es die Regelschullehrkraft und Förderschullehrkraft selbst vermögen.

In diesem Sinne scheint sich die Lehrkraft eine „umfassende Diagnostik“ zu versprechen, während die Ursachen für Lernschwierigkeiten einseitig, also gerade nicht umfassend, durch medizinische Wissensformen individualisiert und auf Seiten der Schülerin essentialisiert werden. Dies zeigt sich, indem die kognitive Leistungsfähigkeit von Kimberley, beschrieben als „Intelligenz“, anhand der Untersuchungen im SPZ scheinbar ebenso objektiv überprüft wird wie es bei Sinnesorganen der Fall ist („Augen. Ohren“). Kimberley wird hier im Sinne des ‚flexiblen Normalismus‘ (Link, 2013) in Verweis auf medizinische Standards und Werte vermessen. Im Zuge der diagnostischen Maßnahme im SPZ wird sie als Subjekt der Medizin respektive als ein Untersuchungsobjekt des Feststellungsverfahrens mit hohem individuellen Denormalisierungsrisiko konstruiert, das als psychisch und physisch potenziell normabweichend, weil weniger fähig als der Durchschnitt, angerufen wird. Dieser Subjektposition liegt ein ontologisches Verständnis von (Lern-)Behinderung zugrunde: Kimberley wird in dieser Perspektive nicht behindert, sondern ist bereits behindert. Diese defizitorientierte Lesart des schulischen Leistungsproblems im Bereich des SPF ‚Lernen‘ schließt an ein medizinisches respektive individualistisches Modell von Behinderung an (kritisch dazu Waldschmidt, 2020). Auf Basis schulischer und medizinischer Disziplintechniken, die im Zusammenhang mit dem Feststellungsverfahren relevant gemacht werden, wird hierüber die Subjektposition einer defizitären Schülerin mit individuellen Lernschwierigkeiten respektive kognitiven Einschränkungen erzeugt, die als weniger fähiges Subjekt hervorgebracht wird.

Kimberley selbst beschreibt die Teilnahme an den diagnostischen Maßnahmen im SPZ demgegenüber wie folgt:

„An dem anderen Termin musste ich so/ muss/, also, da bin ich halt schon angemeldet. Die wollen rausfinden, was ich habe und warum ich nicht so gut lesen kann. Und der Termin war richtig lange. Und dann müssten wir/ wir haben so etwas auf den Kopf bekommen, die Strähnen wurden rausgezogen und dann haben die unseren Kopf versucht, was sie da so finden. Und dann, wenn wir zuhause waren, mussten wir das auswaschen, weil es echt klebrig war. Das war so ekelhaft.“

Die Schülerin nutzt wiederholt den Wortstamm „muss“ und deutet damit auf eine unfreiwillige Form der Teilnahme hin. Der offizielle und verpflichtende Charakter der Diagnostik im SPZ wird durch den Verweis auf den Umstand des ‚angemeldet seins‘ sowie den Begriff des „Termins“ gestützt, was auf eine Vereinbarung hindeutet, die nicht ohne Weiteres gelöst werden kann. Des Weiteren zeigt sich in dieser Sequenz ein adultistisches Verhältnis, indem eine Vereinbarung zwischen Erwachsenen getroffen wurde, ohne dass eine Einbeziehung Kimberleys in das Zustandekommen des Termins sichtbar wäre. Auf ein Überwiegen extrinsischer Beweggründe weist etwa die Formulierung „die“ hin, welche im Gegensatz zu ihr (der Schülerin) das Interesse verfolgen, etwas über sie herausfinden zu wollen. Die Teilnahme an der diagnostischen Maßnahme im SPZ erfordert seitens Kimberley demnach unweigerlich ein Opfer: Sie lässt eine „lange“ und für sie „ekelhaft[e]“ Prozedur über sich ergehen, die sowohl eine psychische Überwindung negativer Gefühle wie auch eine physische Form der Selbstdisziplinierung während des Verfahrens von ihr verlangt. Eine eigene Motivation zur Teilnahme wird von Kimberley zunächst nicht erwähnt, womit der Diagnostiktermin beim SPZ im Sinne Foucaults als eine fremdbestimmte Disziplinartechnik im Kontext des Feststellungsverfahrens interpretiert werden kann.

Auf die im Interview gestellte Frage, wie Kimberley es finde, dass sie sich diagnostischen Maßnahmen unterziehen muss, antwortet sie wie folgt:

„Eigentlich finde ich das gut, aber irgendwie auch blöd, weil es ist ja meine Sache. Aber/, ja. Aber die wollen einfach wissen, dass die mir das/, dass sie denken, was könnte sie besser machen? Deswegen, also ich finde es eigentlich okay, wenn die es rausfinden wollen, was sie da besser machen können. Und ja, für mich ist okay.“

Kimberley positioniert sich in dieser Sequenz als abwägend und ambivalent gegenüber den diagnostischen Prozessen. Dies deutet darauf hin, dass sie ihre zuvor beschriebene Ablehnung des Prozederes zwar artikulieren, faktisch jedoch nicht durchsetzen konnte. In Anbetracht der adultistischen Differenz zwischen ihr und den Erwachsenen erscheint dies kaum verwunderlich. Durch die relativierenden Worte „Eigentlich“ und „irgendwie“ wird von ihr eine Unsicherheit bezüglich der Bewertung des Prozesses als „gut, aber irgendwie auch blöd“ artikuliert. Die Formulierung: „Weil es ja meine Sache ist“ referiert in Relation zur eingangs skizzierten Ambivalenz auf eine partielle Widerständigkeit gegenüber der im Rahmen der Diagnostik generierten Wissensformen und damit geschaffenen Wahrheit über sie und ihr Lernen. Mit Blick auf die Selbsttechniken scheint sich Kimberley in Kontrast zu der zuvor angerufenen Subjektposition einer Schülerin mit individuellen Lernschwierigkeiten und potenziellem SPF hier als Expertin ihrer Selbst zu positionieren, indem sie den qua Diagnostik präfigurierten Verweis auf die Subjektivität ihrer Lernschwierigkeiten aufnimmt und die Ursachen für diese in ihrer Zuständigkeit verortet. Der Anspruch Dritter Zugriff auf ihre „Sache“ zu haben, wird so begründungspflichtig. Mit Blick auf die Selbsttechniken kann

als bedeutsam ausgelegt werden, dass sich hier die Ambivalenz der Subjektwerdung in der nicht identischen Wiederholung der aufgerufenen Subjektposition in Gestalt einer Umwendung manifestiert: So wiederholt Kimberley zwar die individualistische Zuschreibung für die Ursachen ihrer Lernschwierigkeiten, die ihr im Verlauf des Feststellungsverfahrens auf Basis der Diagnostik als Subjektposition aufgedrängt wurde, und weiß diese doch im Sinne ihrer Handlungsmacht, nämlich als Expertin für ihr eigenes Lernen partiell zurückzuweisen.

Ferner versieht Kimberley die Absicht der am Verfahren Beteiligten auf ihren Körper zuzugreifen, mit einem möglichen Sinn. So schreibt sie dieser Fremdbestimmung nachträglich Legitimität zu, nämlich die Absicht, es „besser zu machen“. Hier scheint eine weitere Differenz zur von der Lehrkraft aufgerufenen Relevanz der Diagnostik hervortreten. Aus Kimberleys Perspektive geht es darum, den Erwachsenen zu helfen, sich in die Lage zu versetzen, ihr (pädagogisches) Handeln zu verbessern und damit letztlich auch der Schülerin neue Hilfestellungen zukommen zu lassen. Angezeigt wird dies durch den kausalen Einstieg mit „wenn“, der hier eine Bedingung für den Zugriff auf ihre „Sache“ installiert: „wenn die es rausfinden wollen, was sie da besser machen können. Und ja, für mich ist okay“. Gemäß Butler findet hier insofern eine Umwendung statt, als dass Kimberley die erfahrene Fremdbestimmung nachträglich als einen Akt der Mitbestimmung rahmt, über den sie anderen hilft, ihr zu helfen. Sie lässt somit in den Gesprächen Momente der Widerständigkeit, Ablehnungen bzw. Umdeutungen des Verfahrens erkennen, indem sie den unangenehmen Prozess der Diagnostik in Rekurs auf den Hilfebedarf der pädagogischen Fachkräfte legitimiert und hierfür nachträglich ihr (Ein-)Verständnis erklärt und sich so selbst Handlungsmacht zuspricht.

4.3 Aussetzung der Notengebung: Zwischen (akademischer) Entlastung und (sozialem) Denormalisierungsrisiko

Eine weitere subjektivierungsrelevante Situation im Kontext des Feststellungsverfahrens wird am Beispiel der (unterlassenen) Notengebung in Folge der Feststellung des SPF ‚Lernen‘ deutlich, die von schulischer Seite zumeist als eine Entlastung für das Kind interpretiert wird (Kistner et al., 2025; Gasterstädt et al., 2024). Um die in diesem Zusammenhang angerufene Subjektposition zu rekonstruieren, wird zunächst eine Sequenz der Förderschullehrkraft untersucht:

„Das WICHTIGSTE, und das ist das, worum es mir jetzt auch geht, oder was dem Kind einfach am meisten zu Hilfe kommt, ist, dass sie ähm von ähm der Benotung äh von der Regelbenotung quasi ausgenommen wird. Also sie bekommt angepasste Klassenarbeiten, ähm die ihrem Lernstand entsprechen und wird dementsprechend auch benotet. Und das ist wichtig, um ihre Lernmotivation zu erhalten und Frustration zu vermeiden. Weil, wenn man das nicht machen würde, würde sie tatsächlich jetzt fünfen und sechsen bekommen und ähm, also, ja. Das wäre, glaube für die/, für die weitere Lernentwicklung schwierig. Das ist eigentlich der wichtigste Punkt.“

Die Förderschullehrkraft deutet abgestufte Klassenarbeiten und angepasste Bewertungen als ein zentrales Moment der „Hilfe“, über das Kimberleys Teilhabe am schulischen Lernen gesichert werden könne. Kimberley wird hier als ein von der allgemeinen schulischen Leistungsnorm zu entlastendes Subjekt positioniert. In ihrer autorisierten Funktion als Professionelle mit einer besonderen Zuständigkeit für die Lernentwicklung stellt sie fest, dass die Schülerin von etwas, was die Institution Schule zentral ausmacht, nämlich dem

Leistungsanspruch und -vergleich „ausgenommen“ werden muss. Im Unterschied zum regulären Leistungsanspruch, dem sich die Schüler*innen der Klasse stellen und den Zielen, die sie erreichen müssen, wird bei Kimberley die Motivationserhaltung als „der wichtigste Punkt“ interpretiert. In der Konsequenz wird Kimberley in einer Subjektposition angerufen, die nicht mehr können muss, aber wollen soll. Ermöglicht werden soll dieser abweichende Umgang durch die Zuschreibung des SPF ‚Lernen‘. Sie wird damit als eine ungenügend fähige Schülerin (Merl, 2019) angerufen, der zukünftige Frustration aufgrund des ihr insinuierten schulischen Versagens durch das zukünftige Aussetzen der Benotung erspart bleiben soll, worin eine Entlastung gesehen wird.

Zum Thema Noten äußert sich Kimberley während des laufenden Feststellungsverfahrens hingegen wie folgt:

„Ja. Noten gibt es. Ich habe halt eine Fünf geschrieben. Ich glaube, bei Mathe. Ich war wieder/, ich glaube, bei Mathe, habe ich eine Fünf geschrieben, weil ich da nicht so gut gelernt habe. Beim nächsten Test lerne ich jetzt. Gefühlt eine Freundin, die heißt Lara. Die hat keine Note bekommen. Die hat so eine Null bekommen. Das heißt, glaube ich, keine Note. Ich wünschte, ich hätte eine Eins bekommen, weil viele haben eine Eins bekommen, außer ich. Ich habe eine Fünf bekommen. Ich habe, okay, ich habe (unv.), den nächsten Test besser. Ich habe gesagt, besser, als keine Note zu haben. Halt auch eine Fünf ist fast bei einer Vier. (.) Ich will gerne Note haben, weil ich jetzt auch mal eine Eins oder eine Drei schreiben. Mein Bruder ist von ner Sechs auf ne Drei gekommen. Und das möchte ich halt auch gerne schaffen. Das sieht man ja dann nur/. Wenn da immer Null steht, würde man das ja gar nicht sehen, ne?“

Kimberley erkennt Noten als einen wesentlichen Teil der schulischen Realität an, den sie mit ihren Peers teilt. In diesem Sinne deutet sie die Notengebung und den damit verbundenen Leistungsanspruch als relevant für ihre Lernentwicklung und darüber vermittelt ebenso für ihre soziale Normalisierung innerhalb der Klassengemeinschaft. Im Kontrast zur Einschätzung der Förderschullehrkraft beschreibt sie ihre eigene Note Fünf mit der Möglichkeit, sich zu verbessern, was bereits auf eine Übernahme der allgemeinen schulischen Entwicklungs- und Leistungsnorm hindeutet. Äquivalent zur bereits rekonstruierten Positionierung im Kontext der Diagnostik übernimmt die Schülerin hier Verantwortung für das Ergebnis im Test und, vermittelt darüber, gleichermaßen für ihr eigenes Lernen. Damit spricht sie sich selbst Handlungsmacht und Entwicklungspotenziale im Lernen zu. Exakt diese Handlungsmacht, die in ihrer Perspektive zu einer potenziellen Leistungsentwicklung führen kann, wird ihr jedoch durch das geplante Aussetzen der Benotung als Konsequenz der Feststellung des SPF ‚Lernen‘ faktisch verwehrt. Kimberley hebt in der Sequenz hervor, dass die Note Fünf besser sei als gar keine Note, womit sie ihre Subjektposition sowohl nach ‚unten‘ (Schülerin mit einer Null) als auch nach ‚oben‘ (viele in der Klasse mit der Note Eins) relationieren und über diese Selbsttechnik zugleich zum Teil normalisieren kann.

Mit der Beschreibung, dass sie eine bessere Note anstrebt, verdeutlicht sie, dass sie es als wesentliches Ziel und Teil ihrer Subjektposition als (normalisierte) Schülerin auffasst, sich entwickeln und dies auch anderen Personen in der verobjektivierten Form der Note beweisen zu können. Dass dies für sie nicht nur ein Wunsch, sondern eine reale Möglichkeit ist, untermauert sie, indem sie auch ihren Bruder als ein fähiges Familienmitglied positioniert. Noten werden demzufolge als eine Bedingung für Handlungsfähigkeit sowie akademische und vermutlich auch soziale Zugehörigkeit in Familie und Schule gedeutet. Die zuvor aufgerufene Subjektposition als Kind mit SPF, das nicht können muss, aber wollen soll, kann

für Kimberley insofern ein potenziell entmächtigendes Distinktionsgeschehen und soziales Denormalisierungsrisiko darstellen.

Ohne den „Widerstand als ‚heroisch‘ zu begreifen“ (Langer & Wrana 2025, S. 49) kann die hier rekonstruierte Perspektive Kimberleys auf die Notengebung als Zurückweisung gegenüber der ihr angetragenen Veränderung im Kontext des SPF-Verfahrens gedeutet werden. Denn im Gegensatz zur Förderschullehrkraft, die in der schlechten Benotung von Kimberley die Gefahr der De-Motivation sieht, deutet Kimberley die Notengebung als eine selbstermächtigende Entwicklungschance, über die sie sich in der Klassengemeinschaft und Familie sichtbar als ein lernfähiges Subjekt positionieren kann. Subjektivierungstheoretisch gelesen, unterwirft Kimberley sich hier der angebotenen Subjektposition insofern, wie sie sich als weiterhin lerninteressiertes Schülerinnensubjekt präsentiert. Im Kontrast zu der ihr zugedachten Subjektposition orientiert sie sich dabei jedoch weiterhin an der allgemeinen vergleichenden Leistungs- und Entwicklungsnorm. Sie entwirft sich damit nicht als unfähiges Subjekt, sondern als ein leistungsschwaches Schülerinnensubjekt, welches genau wie alle anderen auch, fähig ist, diesen Normen in Zukunft womöglich entsprechen zu können.

5. Fazit: Das Feststellungsverfahren als ein ableistischer Subjektivierungsfaktor der Grundschule

Auf der Grundlage der empirischen Analyse gelang es, anhand zweier zentraler Momente im Kontext der Feststellung des SPF ‚Lernen‘ – der Diagnostik und dem Aussetzen der Noten –, potenziell bedeutende Momente der Subjektivierung zu rekonstruieren. Ermöglicht wurde dies, indem im Sinne der doppelten Aufgabe der Subjektivierungsforschung sowohl die in den Erzählungen **(a)** angebotenen Subjektpositionen als auch die hierzu in Relation gesetzten Selbsttechniken auf Momente der **(b)** Unterwerfungen sowie **(c)** Umwendungen hin analysiert wurden.

(a) Die Rekonstruktion zeigt auf, dass die im Kontext des Feststellungsverfahrens multiprofessionell erzeugten Wissensformen spezifische Subjektpositionen erschaffen, über die Kimberley angerufen wird und zu denen sie sich verhalten muss. Über beide analysierten Momente hinweg wird Kimberley in die Subjektposition einer psychisch und physisch normabweichenden, weil weniger bis hin zu unfähigen Schülerin gerufen, die im Verfahren zunächst als dessen Untersuchungsobjekt und nach Abschluss als ein von der Leistungsnorm und Benotung zu entlastendes Subjekt konstruiert wird. In beiden Subjektpositionen wird die Schülerin als hilfsbedürftig perspektiviert, wodurch ihr neue Unterstützungsmaßnahmen zuteil, aber auch Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten im Lernen abgesprochen werden (Gasterstädt et al., 2024a; 2024b). In Rekurs auf Pfahl (2011), Pfahl und Powell (2016) sowie Buchner (2018) kann die Unterscheidung von Schüler*innen entlang der schuleigenen Differenzkategorie des SPF ‚Lernen‘ hiernach als eine institutionalisierte Disziplinartechnik verstanden werden.

(b) In Relation zu den aufgerufenen Subjektpositionen wurden basierend auf Kimberleys Schilderungen Momente der Unterwerfung unter und partiellen Annahmen der angebotenen Subjektpositionen rekonstruiert. So rekuriert auch die Schülerin in ihren Erzählungen auf die im Zusammenhang mit der Diagnostik etablierten, individualisierenden Anrufungen ihrer schulischen Leistungsprobleme. Der Logik der Diagnostik folgend, positioniert sich auch Kimberley in den Gesprächen als eine schwache Schülerin mit individuellen Lernschwierigkeiten. Sie folgt damit der aufgerufenen Subjektposition insofern, als dass sie ihren Lernstand ebenfalls als problematisch und frustrierend beschreibt. In der Konsequenz erachtet sie die Veränderung ihrer schulischen Leistungen als erforderlich und positioniert sich im Zusammenhang mit der geplanten Notenaussetzung als lern-wollende Schülerin.

(c) Empirisch zeigten sich im Kontext des Verfahrens aber auch subtile Umwendungen in den Erzählungen der Schülerin. Diese deuten zum Teil auf ein Aufbegehren gegen das Verfahren sowie auf Momente der Herstellung von Handlungsfähigkeit und Widerständigkeit durch diskursive Verschiebungen hin. Beispielsweise entwirft sich Kimberley im Kontext der Diagnostik im Unterschied zu den zuvor rekonstruierten Disziplinartechniken als mitbestimmende Teilnehmerin. Sie verortet die Verantwortung für die Bearbeitung ihres Lerndefizits dabei nicht ausschließlich bei sich selbst, sondern in geteilter Weise auch bei den Erwachsenen. Hierüber nimmt sie diese mit in die Verantwortung, was uns an Grundzüge eines sozialen Modells von Behinderung erinnert. In Betrachtung des Moments der unterlassenen Notengebung zeigen sich ebenfalls diskursive Verschiebungen in Form der Iteration der angerufenen Subjektposition, die Kimberley bei ihrer Selbstnormalisierung in der Klassengemeinschaft unterstützen. Hier positioniert sie sich weniger als ein zu entlastendes Subjekt, das aufgrund der ungenügenden Fähigkeiten durch die Aussetzung der Noten geschützt werden müsse. Vielmehr nimmt sie die Position einer zwar leistungsschwachen, aber eben weiterhin potenziell fähigen Schülerin ein, die perspektivisch an der allgemeinen schulischen Leistungsnorm teilnehmen und eben dies durch die Verbesserung ihrer Noten sichtbar verifizieren kann. Kontrastiv zur Begründung der Notenaussetzung wirken Noten für Kimberley ihrer Selbstaussage nach gerade nicht demotivierend, sondern als der Beweis für die reale Chance, ihr Lernen verbessern zu können. Hierüber schafft sie es, Handlungsfähigkeit unter den gegebenen institutionellen Bedingungen und in Relation zu den im Verfahren dominierenden Subjektivierungsangeboten zu entwickeln, die auch gegen die darin wirkende Macht in Stellung gebracht werden kann.

6. Diskussion und Ausblick: Zu Bedeutung und Preis der Feststellungsverfahren

Die vorliegende Fallstudie weist auf eine zentrale Ambivalenz von Subjektivierungsprozessen im Zusammenhang mit der Vergabe eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) im Bereich ‚Lernen‘ hin:

Einerseits – so sind sich die erwachsenen Akteure einig – erfahre die Schülerin erst im Zuge der Einleitung des Verfahrens und der damit verbundenen diagnostischen Ursachensuche bezüglich ihrer Lernschwierigkeiten ein Mehr an Aufmerksamkeit und Unterstützung. In der Folge davon werden familiäre wie auch schulische Ressourcen mobilisiert, die ihr zu helfen scheinen, in der Schule sozial und akademisch zu bestehen. Die durch Diagnostik angebotene individualistische Erklärung für Kimberlys Lernschwierigkeiten scheint ferner dazu beizutragen, dass ihr fortan mehr Geduld und Verständnis von den Erwachsenen entgegengebracht wird. Dadurch scheinen auch innerfamiliäre Spannungen reduziert zu werden, sodass sich ihr Wohlbefinden im Zuge der Feststellung nach Aussagen der daran beteiligten erwachsenen Akteure verbessert habe. Dieser Umstand weist darauf hin, dass insbesondere schulische Akteure erst mit dem institutionellen Sonderweg der Feststellung eines SPF und der Herstellung einer legitimen Form der abweichenden Teilnahme am Regelunterricht (Merl, 2019) Möglichkeiten der individualisierten Unterstützung, Hilfe und eine veränderte Zuwendung zum Kind ausloten und umsetzen (Borel et al., 2025). Kimberleys Unterwerfung unter die ihr angebotenen Subjektpositionen ist somit für alle Beteiligten (einschließlich ihr selbst) von hoher Relevanz. Die empirische Fallstudie verdeutlicht im Umkehrschluss, dass eine solche Form der pädagogischen Zuwendung in einem primär auf ‚Lernen im Gleichschritt‘ und Leistung ausgerichteten Schulsystem nicht vorgesehen und deshalb überaus begründungspflichtig ist. Die Tatsache, dass es sich

hiermit um eine Ausnahme von der Regel handelt, die in einem derart aufwendigen Verfahren legitimiert werden muss, bestätigt eben diese Regel.

Die Analyse der Subjektivierungsprozesse im Kontext des Feststellungsverfahrens erlaubt insofern auch Rückschlüsse auf die allgemeine Verfasstheit des Regelschulsystems. Mit dem Eintritt in die Grundschule werden Kinder schrittweise mit Normen der Anerkennbarkeit konfrontiert und „sukzessive zu Schüler*innen (gemacht)“ (Kuhlmann & Ricken, 2022, S. 99). Dies zeigt sich unter Fokussierung der Spezifika des Felds der Grundschule zum Beispiel in der Übernahme des schulischen Leistungsanspruchs durch Kimberley, mit der sie ihre Orientierung und Arbeit an der regulären vergleichenden Leistungsnorm sichtbar zu machen sucht.

Andererseits zeigt die Fallstudie, dass die mit dem Etikett legitimierte Abweichung von der Leistungsnorm auf ableistischen Differenzsetzungen gründet, die Kimberley als deviantes Subjekt des Lernens hervorbringen, was von ihr abgelehnt wird. Gerade diese Veränderung ist es, die für Kimberley ein Risiko in Hinblick auf ihre soziale Teilhabe in der Klassengemeinschaft mit sich bringt. Die empirischen Ergebnisse stützen die Ausgangsannahme, dass die im Kontext des SPF wirkmächtige Konfrontation mit ableistischen und verändernden Subjektpositionen in einer frühen Phase schulischer (Selbst-)Bildung erheblichen Einfluss auf die Subjektwerdung und die Frage haben kann, wie und zu welchem Preis Kinder die Möglichkeit erhalten, zu einem Schüler*innensubjekt zu werden. Die mit dem SPF ermöglichte Aussetzung der vergleichenden Leistungs- und Entwicklungsnorm kann dabei über die Grundschule hinaus selektierende und exkludierende Effekte haben. Die weiteren Projektergebnisse verweisen darauf, dass die starke Orientierung an der sozialen Integration von Kindern mit SPF ‚Lernen‘ und der Fokus auf deren ‚Verbleib in der Klasse‘ (Kistner et al. 2025, S. 31, Abb. 2) bei gleichzeitiger Notenaussetzung dazu führen kann, dass eine in der Bildungsbiografie drohende Exklusion aus dem allgemeinbildenden Schulsystem zeitlich verlagert wird. Die Aussetzung der allgemeinen Leistungsnorm wird dabei durch die Vergabe des Labels SPF legitimiert (Gasterstädt et al. 2024). Spätestens beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule treten jedoch die Selektions- und Allokationsmechanismen des Schulsystems zutage, welche per se im Widerspruch zu Inklusionsansprüchen stehen (Bennewitz & Meier-Sternberg, 2024, S. 65; siehe auch Reh et al., 2021). Dies macht das Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Grundschule zu einem Exklusionsrisiko, da die Exklusion sich erst nachträglich respektive zeitlich verzögert und nicht per se in der Phase der Grundschule offenbart (Klemm, 2023; Kistner et al., 2025). Hierin zeigt sich das prinzipielle Risiko einer Stigmatisierung und Diskriminierung durch die Vergabe des SPF, wie es im Projekt InDiVers erforscht wird. Ein Mehrwert der Studie ist in diesem Zusammenhang darin zu sehen, dass Subjektivierungsprozesse hier verfahrensbegleitend untersucht und dadurch sowohl Momente der Unterwerfung wie auch normalisierende Selbsttechniken mit konkretem Bezug auf die jeweiligen Verfahrensschritte sichtbar gemacht werden konnten. Angesichts des Umstandes, dass Kinder und Jugendliche, denen ein SPF im Bereich ‚Lernen‘ zugeschrieben wird, in den Verfahren selbst zumeist kaum Mitspracherecht besitzen und Eltern häufig nur unzureichend darüber informiert werden, scheint es aus diskriminierungs- und ableismuskritischer Perspektive wichtig, sich speziell ihren Sichtweisen in weiteren Untersuchungen anzunähern. Zwei aktuelle Dissertationsstudien im Rahmen des Projekts InDiVers widmen sich daher einerseits der subjektivierungstheoretisch informierten Analyse der Perspektiven auf und den Positionierungen von Schüler*innen im SPF-Feststellungsverfahren sowie andererseits der Rekonstruktion schulisch legitimierten Wissens über und damit verbundene Fremd- sowie

Selbstpositionierungen von Eltern, wodurch das Verfahren in seiner institutions- und sozialisationsübergreifenden Form mit Blick auf weitere Fälle erforscht wird.

Literatur

- Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., Kistner, A., Klenk, F. C., Kadel, J., Borel, S. & Singer, L. (2025). Inklusive Diagnostik in Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs? Zwischen angemessener Förderung und institutioneller Diskriminierung (InDiVers). In K. Beck, R. Ferdigg, D. Katzenbach, J. Kett-Hauser, S. Laux & M. Urban (Hrsg.). Fächerübergreifende Diagnostik in der inklusiven Bildung (Förderbezogene Diagnostik in der inklusiven Bildung, Bd. 2) (S. 4364). Waxmann.
- Amirpur, D. & Doğmuş, A. (2022). „Der ist nichts“ – Die Praxis der Verunfähigkeit des migrantisierten Kindes. Zur Intersektion von Ableismus und Rassismus in der frühen Kindheit«. In R. Bak, C. Machold (Hrsg.), Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung (S. 41-57). Springer VS.
- Bennewitz, H. & Meier-Sternberg, M. (2024): Schüler*innen. Eine Einführung. Springer VS.
- Blasse, N., & Haas, B. (2024). Intersektionale Inklusionsforschung: Zum Verhältnis von race, class, gender mit der Differenzkategorie dis*ability. *Empirische Pädagogik*, 38(2), S. 251–266.
- Bosančić, S. (2018). Die Forschungsperspektive der Interpretativen Subjektivierungsanalyse. In A. Geimer, S. Amling, & S. Bosančić (Hrsg.), *Subjekt und Subjektivierung. Empirische und theoretische Perspektiven auf Subjektivierungsprozesse* (S. 43–64). Springer.
- Buchner, T. (2017). Markierungen und Platzierungen. Die Produktion von ‚Integrationskindern‘ über verräumlichte Praktiken an Regelschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, 12(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/435>
- Buchner, T. (2018). Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Klinkhardt.
- Budde, J., & Hummrich, M. (2014). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Bünger, C., & Jergus, K. (2023). Bildung und Subjektivierung. Systematische Spannungslinien des Subjektivierungskonzepts im Kontext von Optimierung, Digitalisierung und Migration. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 1389–1409. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01201-8>
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Suhrkamp.
- Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oerlich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch* (S. 273–280). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92708-4_17
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (2022). *Archäologie des Wissens* (1981). Suhrkamp.
- Fritzsche, B. (2001). Poststrukturalistische Theorien als sensitizing concept in der qualitativen Sozialforschung. In A. Tervooren, J. Hartmann, B. Fritzsche, & A. Schmidt (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 85–101). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Galeano Weber, E. M., Aissa, R., Moser, V., & Hasselhorn, M. (2025). Determining special educational needs in Germany: Current status and the coherence of the rationale of

- support recommendations. *European Journal of Special Needs Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2457258>
- Gasterstädt, J., Adl-Amini, K., Klenk, F. C., Kistner, A., & Kadel, J. (2024). Zur Individualisierung komplexer Problemkonstellationen im Kontext der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs: Erste Ergebnisse aus dem Projekt InDiVers. In K. Bräu, J. Budde, M. Hummrich, & F. C. Klenk (Hrsg.), *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung* (S. 137–150). Barbara Budrich.
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2024). „Einfach, um den Druck auch rauszunehmen“ – Entlastung von der Leistungsnorm als Aspekt zur Erklärung der Persistenz der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs. In S. Schuppener, A. Langner, A. Goldbach, K. Mannewitz & N. Leonhardt (Hrsg.), *Machtkontexte - Kritische Reflexionen von Wissensordnungen, Wissensproduktion und Wissensvermittlung*. Klinkhardt.
- Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_2
- Grenz, J. F. (2025). *Bildung in Zeiten von Antifeminismus. Eine bildungs- und queertheoretische Diskursanalyse der Debatte um den ‚Bildungsplan 2015‘* (Unveröffentlichte Dissertation). Europa-Universität Flensburg.
- Haas, B. (2016). Diagnostik als gouvernementale Strategie – Regierungsweisen der Differenz und Anforderungen an eine inklusive Diagnostik. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 118-133). Klinkhardt.
- Hennes, A.-K., Philippek, J., Dortants, L., Abel, M., Baysel, K., Dworschak, W., Fabel, L., Hövel, D., Jonas, K., Nideröst, M., Röösl, P., Schabmann, A., Stenneken, P., Wächter, J., Schmidt, B. M. (2024). Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand-Analyse und der Blick nach vorn. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75, 288–302.
- Kistner, A., Klenk, F. C., Adl-Amini, K., Gasterstädt, J., & Kadel, J. (2025). Positions-Maps als Heuristik zur Analyse von Machtkonstellationen: Die Situation der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ‚Lernen‘. *Empirische Pädagogik (EP 2024)*. *Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung (Sonderheft „Situationsanalyse“)*. <https://www.vep-landau.de/produkt/empirische-paedagogik-2025-39-1-kap-2-digital/>
- Kleiner, B. (2015). *Subjekt – Bildung – Heteronormativität. Rekonstruktion schulischer Differenzenerfahrungen lesbischer, schwuler, bisexueller und TransJugendlicher**. Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, Band 1. Barbara Budrich.
- Klemm, K. (2023). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Demographische Verknappung und qualifikatorische Vergeudung*. Bertelsmann-Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2023005>
- Kuhlmann, N. (2023). *Adressierungsanalyse als Zugang zur Subjektivierungsforschung: Methodologisch-methodische Weiterentwicklungen und Werkstattbericht*. In N. Ricken, N. Rose, A. Otzen, & N. Kuhlmann (Hrsg.), *Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Subjektivierungstheoretische Perspektiven auf eine Form des Pädagogischen* (S. 68–111). Beltz Juventa.
- Langer, A. & Wrana, D. (2025). *Subjektivierungsforschung. Gesellschaftliche Verhältnisse, Reifizierung, Kritik*. In N. Rose (Hrsg.), *Addressing Inequality – Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Subjektivierungsforschung* (S. 37-60). Barbara Budrich.

- Link, J. (2013). Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Merl, T. (2018). Zur Anerkennung von Differenzen. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt, & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 72–96). Beltz Juventa.
- Merl, T. (2019). Un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen. Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:16757>
- Mey, G., & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In W. Kempf & M. Kiefer (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (S. 100–152). Regener.
- Pfahl, L. (2011). Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Transcript.
- Pfahl, L., & Powell, J. W. (2016). "Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.": Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 58–74). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17174>
- Pfahl, L., & Powell, J. W. (2012/2010). Draußen vor der Tür. Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 23, 32–38. <https://doi.org/10.25656/01:16836>
- Powell, J. W. (2024). Persistent paradox? Die Institutionalisierung der Inklusion ohne Deinstitutionalisierung der Segregation. In R. Casale, F. Kessl, N. Pfaff, M. Richter & A. Tervooren (Hrsg.), *(De)Institutionalisierung von Bildung und Erziehung* (S. 231-252). Campus
- Reh, S., Bühler, P., Hofmann, M., & Moser, V. (2021). Einleitung. Prüfen, Testen, Auslesen und Zuweisen. Zum Inklusions-Paradox des Schulsystems. In Dies (Hrsg.), *Schülersauslese, schulische Beurteilung und Schülertests 1880–1980* (S. 7–28). Julius Klinkhardt.
- Ricken, N. (2015): Pädagogische Professionalität - revisited. In J. Böhme, M. Hummrich, Merle & T. Kramer (Hrsg.): *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs*. Springer VS, 137-157. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_7
- Ricken, N., & Balzer, N. (Hrsg.). (2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Springer VS.
- Ricken, N., & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.). (2004). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rose, N., & Ricken, N. (2017). Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 159–175). Springer VS.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Traue, B., & Pfahl, L. (2022). What is Subjectivation? Key Concepts and Proposals for Future Research. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.), *Following the Subject. Grundlagen und Zugänge empirischer Subjektivierungsforschung* (S. 25–44). Beltz Juventa.
- Waldschmidt, A. (2020). Jenseits der Modelle: Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 56–73). Beltz Juventa.

Kontakt

Julia Kadel, Technische Universität Darmstadt, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt

E-Mail: julia.kadel@tu-darmstadt.de

Dr. Florian Cristóbal Klenk, Europa-Universität Flensburg, wissenschaftlicher Mitarbeiter, Institut für Erziehungswissenschaft, Auf dem Campus 1a, 24943 Flensburg

E-Mail: florian.klenk@uni-flensburg.de

Dr.in Katja Adl-Amini, Technische Universität Darmstadt, Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität, Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, Alexanderstraße 6, 64283 Darmstadt

E-Mail: katja.adl-amini@tu-darmstadt.de

Dr.in Julia Gasterstädt, Universität Münster, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundlagen der inklusiven Bildung und Sonderpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 26, 48143 Münster

E-Mail: julia.gasterstaedt@uni-muenster.de

Anna Kistner, Goethe-Universität Frankfurt, wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Sonderpädagogik, Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main

E-Mail: a.kistner@em.uni-frankfurt.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Julia Kadel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität an der Technische Universität Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Schüler*innenforschung in Bezug auf Inklusion und Differenz, Subjektivierungsanalyse und Grounded Theory Methodology.

Florian Cristobal Klenk ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Theorie der Bildung, des Lehrens und des Lernens an der Europa-Universität Flensburg. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Schul-, Professions- und Unterrichtsforschung, der Gender und Diversity Studies sowie der inklusiven Bildung.

Katja Adl-Amini ist Professorin für Schulpädagogik im Kontext von Heterogenität an der Technische Universität Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte sind adaptiver Unterricht, Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext von Inklusion und Differenzherstellung im Schulsystem.

Julia Gasterstädt ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundlagen der inklusiven Bildung und Sonderpädagogik an der Universität Münster. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Herstellung und (pädagogische) Bearbeitung von Differenz, Schule und Familie, Inklusive Bildung im internationalen Vergleich, Situationsanalyse als Erweiterung der Grounded Theory sowie Steuerung der Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen.

Anna Kistner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Metavorhaben inklusive Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind das Verhältnis von Schule und Eltern/Familie, die Steuerung der Entwicklung inklusiver Strukturen in Bildungssystemen sowie die Situationsanalyse als Erweiterung der Grounded Theory.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).