

Heimlich, U. (2022). Kind-Umfeld-Analyse und ökologische Modelle. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 17-24). Regensburg: Universitätsbibliothek.  
<https://doi.org/10.5283/epub.53149>

# Kind-Umfeld-Analyse und ökologische Modelle

*Ulrich Heimlich*

## 1 Vorbemerkung

Hervorgegangen aus der Integrationsbewegung in den 1980er Jahren ist die Kind-Umfeld-Analyse (KUA) zunächst als Modell zur Unterstützung der wohnortnahen Integration von einzelnen Kindern und Jugendlichen in allgemeine Schulen praktiziert worden. Gerade für die sog. »Einzelintegration« entstand immer wieder das Problem der Absicherung von Ressourcen. In Verbindung mit den Förderausschüssen ist die KUA als Instrument zur Erschließung von Ressourcen für die integrative Förderung gedacht gewesen (vgl. Hildeschmidt 1998; Hildeschmidt & Sander 1999). Die Ressourcen können dabei sowohl im Kind (Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen) als auch in der Lebens- bzw. Lernsituation des Kindes (Umfeld im Sinne von Familie, Wohnquartier, Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts) liegen. Die KUA hat von daher zum Ziel, zu einer aktiven Erschließung von Ressourcen für die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in allgemeinen Schulen beizutragen. Dahinter stehen ein ökologisches Modell von sonderpädagogischer Diagnose und Unterstützung, in dem nicht nur das Kind im Zentrum steht, sondern ebenso sein Umfeld. Kind und Umfeld sind Gegenstand sowohl der Diagnostik als auch der Förderung. Unter dem neuen Leitbild der Inklusion besitzt die KUA ein hohes Entwicklungspotenzial, da sie das Denken in Mehrebenenmodellen beispielsweise bezogen auf die inklusive Schulentwicklung bereits vorweggenommen hat (vgl. Heimlich 2019). Im Folgenden wird zunächst in das ökologische Denken bezogen auf die sonderpädagogische Förderdiagnostik eingeführt, um darauf aufbauend die Bestandteile der KUA sowie Möglichkeiten der praktischen Umsetzung zu erläutern. Dabei erfolgt vorrangig ein Bezug auf Kinder und Jugendliche mit gravierenden Lernschwierigkeiten (bzw. sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen).

## 2 Ökologische Modelle der Förderdiagnostik

»Ökologie« als wissenschaftliche Disziplin ist aus den Naturwissenschaften insbesondere der Biologie hervorgegangen. Wörtlich bedeutet »Ökologie« (altgriechisch oikos = Haushalt) die »Lehre von den Beziehungen eines Organismus zu seiner Umwelt«. Geprägt hat diesen Begriff

Ernst Haeckel (1834-1919) in den Jahren 1866 bis 1869 unter dem Einfluss der Evolutionstheorie von Charles Darwin (1809-1882).

In die Sozialwissenschaften eingeführt wird der Begriff insbesondere durch Urie Bronfenbrenner (1917-2005), einem nordamerikanischen Entwicklungspsychologen. Aus der wissenschaftlichen Begleitung des kompensatorischen Erziehungskonzepts »Head Start« in den USA und der kritischen Einschätzung der Effekte dieses Programms für sozial benachteiligte Kinder konzipiert Bronfenbrenner in seiner »Ökologie der menschlichen Entwicklung« (vgl. Bronfenbrenner 1989) ein Mehrebenenmodell der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, in dem die Umwelt in verschiedene Systeme unterschieden wird. Im *Mikrosystem* stehen die unmittelbaren Interaktionen zwischen Kindern und Jugendlichen auf der einen Seite und ihren Bezugspersonen (z. B. in der Familie) auf der anderen Seite im Mittelpunkt. Das *Mesosystem* besteht aus der Interaktion mehrerer Mikrosysteme (z. B. Familie und Schule), beinhaltet also immer noch unmittelbare soziale Beziehungen. Im *Exosystem* ist das nicht mehr der Fall, hier kommt es aber zu indirekten Einflüssen (z. B. Arbeitsplatz der Eltern, Medien) auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Auf der Ebene des *Makrosystems* schließlich werden gesamtgesellschaftliche Bedingungen auch für Kinder und Jugendliche relevant (z. B. Schulgesetze, Bildungspolitik, gesellschaftliche Wertesysteme bezogen auf Lernschwierigkeiten). Zwischen diesen Systemen kommt es immer wieder zu *ökologischen Übergängen*, wenn Kinder z. B. die Kindertageseinrichtung verlassen und in die Schule aufgenommen werden oder Jugendliche die Schule wechseln. Bronfenbrenner diskutiert diese Übergänge interessanterweise nicht nur aus problematische Belastung, sondern vielmehr als Chance für Entwicklung. Ergänzt worden ist diese Umweltschachtelstruktur später von Bronfenbrenner durch das *Chronosystem*, um aufzeigen zu können, wie sich die Beziehungen zwischen den Systemebenen z. B. im Lebenslauf verändern. Kindliche Entwicklung kann innerhalb des ökologischen Denkens als zunehmende Erschließung weiterer Umweltbereiche und ständige Erweiterung des Handlungsraumes gesehen werden (vgl. Oerter & Montada 2002, S. 72ff.). In dieser ökosystemischen Sichtweise findet die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen also nicht nur als individuelles Geschehen statt. Sie ist vielmehr von vielfältigen Umwelteinflüssen abhängig, zu denen die Kinder und Jugendlichen zwar Stellung nehmen können, von denen sie aber auch in ihrer schulischen Bildung eindeutig geprägt werden. Die internationalen Schulleistungsstudien wie PISA (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001) sprechen gerade von der Unabhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft eine deutliche Sprache. Diese komplexen Zusammenhänge sind auch in der Lage, die begrenzten Effekte von Förderprogrammen zu erklären, die die Umwelt von Kindern nicht berücksichtigen, so wie das z. B. im *Head-Start-Programm* durch die mangelnde Einbeziehung der Eltern in das Programm seinerzeit geschehen ist.

Sowohl bei Bronfenbrenner als auch im weiteren ökologischen Diskurs in den Sozial- und Geisteswissenschaften (vgl. Brown & Toadvine 2003; Tretter 2008; Sepp 2020) erfolgt jedoch eine Ausweitung des ökologischen Denkens über die *systemische Betrachtungsweise* hinaus, wie auch in der Rezeption des Modells von Bronfenbrenner zunehmend anerkannt wird (vgl. Carle 2001). Bereits Eduard W. Kleber (1980) hat bei seinem Versuch einer Grundlegung der Lernbehindertenpädagogik nach einer Verbindung von Ökologie und Phänomenologie gesucht und von einer *ökophänomenologischen Betrachtungsweise* gesprochen, die er ebenfalls auf die Diagnostik überträgt (vgl. Kleber 1992). Über das *ökosystemische Modell der Förderdiagnostik* hinaus, bei der besonders die funktionalen Zusammenhänge in der Umfeld von Kindern und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen, wird zunehmend die gesamte Lebens- und Lernsituation von Kindern und Jugendlichen in die Betrachtung einbezogen. Der Situationsbegriff weist dabei deutlich über den Systembegriff hinaus, weil nicht nur funktionale Zusammenhänge the-

matisiert werden, wie sie in Bildungsinstitutionen vorherrschen (z. B. Schulen als rechtlich und administrativ durchregulierte formale Organisationen), sondern vielmehr die gesamte Lebenswelt von Kindern erfasst werden kann (vgl. Waldenfels 1985, S.183ff.). Ökologisches Denken ist also auch ein *Denken in Situationen* mit ihren komplexen Einflussfaktoren wie soziale Interaktionen, räumlich-materielle Ausstattung und sozialräumlicher Vernetzung. Bronfenbrenner schließt deshalb auch nicht ohne Grund bei William I. Thomas (1863-1947) und seinem bekannten Theorem an: »Situationen, die von Menschen als real definiert werden, haben reale Folgen.« (zit. n. Bronfenbrenner 1989, S. 39). Zu den äußeren Faktoren einer Lebens- und Lernsituation tritt von daher auch stets deren subjektive Wahrnehmung und Bewertung hinzu. Von daher ist es nur folgerichtig, wenn sowohl in die Förderdiagnostik als auch in die Förderplanung Kinder und Jugendliche selbst zunehmend aktiv einbezogen werden und Förderung so nicht nur Teil des Schullebens ist, sondern auch in der Lebenssituation verankert wird (vgl. Heimlich, Lutz & Wilfert 2021; Heimlich, Lutz & Wilfert 2014). Für die Ausweitung des diagnostischen Blicks auf die gesamte Lern- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen ist deshalb ein *ökophänomenologisches Modell der Förderdiagnostik* mit entsprechenden Instrumenten erforderlich.

Auch gravierende Lernschwierigkeiten werden nun als erschwerte Lern- und Lebenssituationen gedacht und nicht nur als individuelle Lernprobleme im Sinne von mangelnder Lernbereitschaft oder unzureichender Motivation einzelner Kinder und Jugendlicher. Lernschwierigkeiten sind in ökologischer Sicht durchaunabhängig von den individuellen Ressourcen im Sinne von Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche selbst mit einbringen und die möglicherweise zur Bewältigung der Lernprobleme nicht ausreichen. Die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf – auf welchem Entwicklungsniveau auch immer – sind die Basis jeglicher Formen von Unterstützung einschließlich Diagnose, Förderung, Therapie, Pflege, Assistenz usw. Ebenso zählen dazu jedoch die Ressourcen aus der Lebens- und Lernsituation, die sicher manche Erschwernisse enthalten (z. B. Armut und soziale Benachteiligung, Traumatisierung, Migrationshintergrund). Aber auch hier gilt es auf die Suche nach den Potenzialen zu gehen, die zur Bewältigung der Lernschwierigkeiten aus dem Umfeld herangezogen werden können (vgl. Heimlich 2016; Gebhardt 2021).

In einem inklusiven Bildungssystem schließlich verändert sich die Lern- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten nun insofern, als sie mit anderen Kindern und Jugendlichen gemeinsam unterrichtet werden und zusätzlich die Ressourcen des Voneinander-Lernens erschlossen werden können. Nach wie vor ist im Bildungssystem die Vorstellung verbreitet, dass Kinder und Jugendliche alles von erwachsenen Bezugspersonen (z. B. Eltern, Lehrkräfte) lernen. Sie lernen jedoch mindestens genauso viel voneinander, wie die Forschung zum kooperativen und kollaborativen Lernen seit langem gezeigt hat (vgl. Benkmann 1998). Und sie lernen im Zeitalter der digitalen Medien sicher auch in zunehmendem Maße außerhalb von Bildungsinstitutionen. Gerade die Corona-Pandemie hat in jüngster Zeit noch einmal nachdrücklich unter Beweis gestellt, wie bedeutsam die sozialen Beziehungen in Bildungsinstitutionen für die Bildungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen sind. Mit der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems wird also nicht nur die individuelle Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit gravierenden Lernschwierigkeiten in einen neuen Kontext hineingestellt. Vielmehr wird die gesamte Lern- und Lebenssituation mit in die pädagogische Gestaltung aufgenommen. Die Zielsetzung eines inklusiven Bildungssystems weist bekanntlich über den unmittelbaren Bildungserfolg hinaus auf eine verbesserte gesellschaftliche Teilhabe hin. Insofern bezieht sich das Leitbild der Inklusion nicht nur auf Lernsituationen

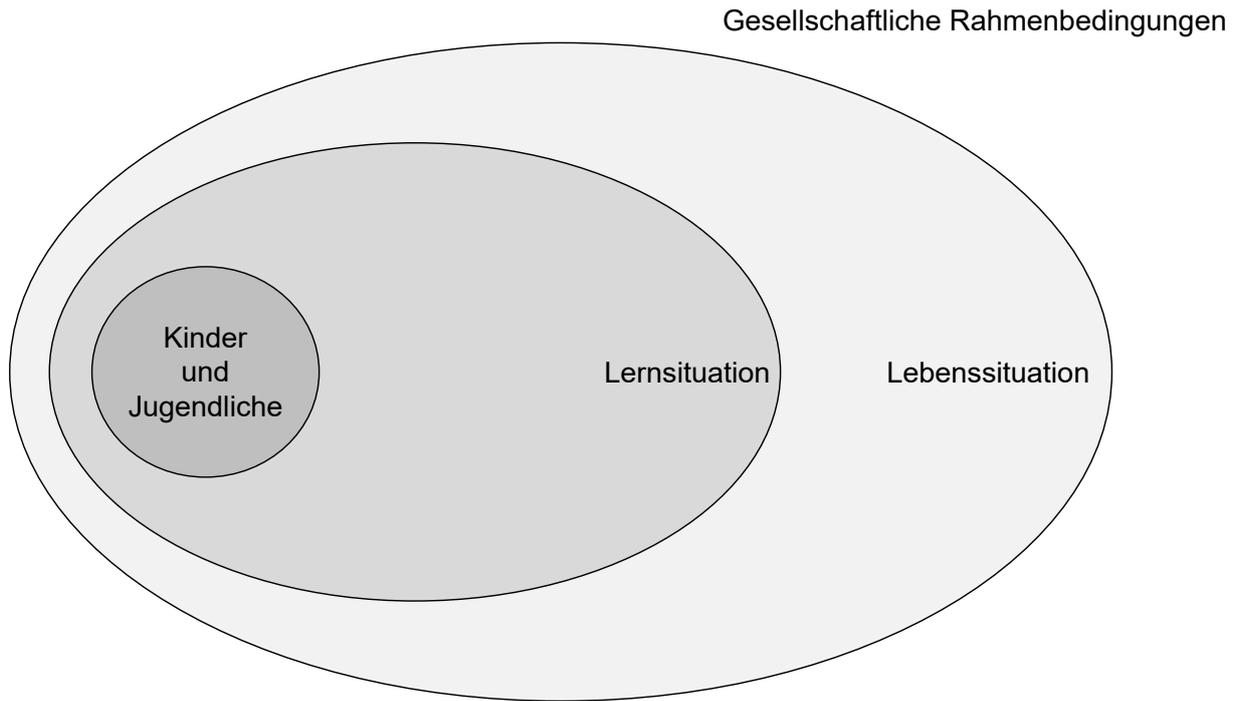


Abbildung 1: Mehrebenenmodell einer ökologischen Förderdiagnostik

in Bildungsinstitutionen, sondern ebenso auf die Gestaltung von Lebenssituationen in der Gesellschaft.

Ökologisches Denken in der sonderpädagogischen Diagnostik bedeutet vor diesem Hintergrund, dass sich die sonderpädagogische Diagnose und Unterstützung nicht nur auf die Kinder und Jugendlichen sondern ebenso auf ihr Umfeld beziehen sollte. Kinder und Jugendliche und ihr Umfeld sind in die sonderpädagogische Unterstützung einzubeziehen. Letztlich bedeutet dies, dass unter ökologischem Aspekt Kinder und Jugendliche in ihren vielfältigen situationalen Bezügen diagnostiziert und gefördert werden sollten.

### 3 Kind-Umfeld-Analyse

Während die ökologischen Grundlagen der *KUA im weiteren Sinne* gleichsam als Rahmenkonzept einer sonderpädagogischen Förderdiagnostik gelten können, ist die *KUA im engeren Sinne* in erster Linie als förderdiagnostische Methode zu kennzeichnen. Alfred Sander von der Universität des Saarlandes hat im Rahmen der saarländischen Integrationsentwicklung bereits in den 1980er Jahren mit der »Projektgruppe Integration behinderter Schüler/innen (IBS)« einen Leitfaden zur KUA erarbeitet und in den Förderausschüssen in Verbindung mit der Einzelintegration praktisch erprobt (Sander 2002, S. 22-24). Am Anfang des förderdiagnostischen Prozesses steht dabei zunächst die *Leitfrage* nach der Unterstützung der bestmöglichen Entwicklungsförderung eines Kindes. Diese Frage richtet sich bewusst an alle Beteiligten (Kinder, Eltern, Lehrkräfte usw.). In einem zweiten Schritt wird die *Lebens- und Lernsituation des Kindes* genauer analysiert. Aus der Sicht der Bezugspersonen stehen dabei zum einen der Alltag des Kindes und seine sozialen Beziehungen im Vordergrund. Zum anderen werden Informationen über die Fähigkeiten und Probleme des Kindes sowie bereits durchgeführte Diagnosen eingeholt. Unter dem Aspekt der

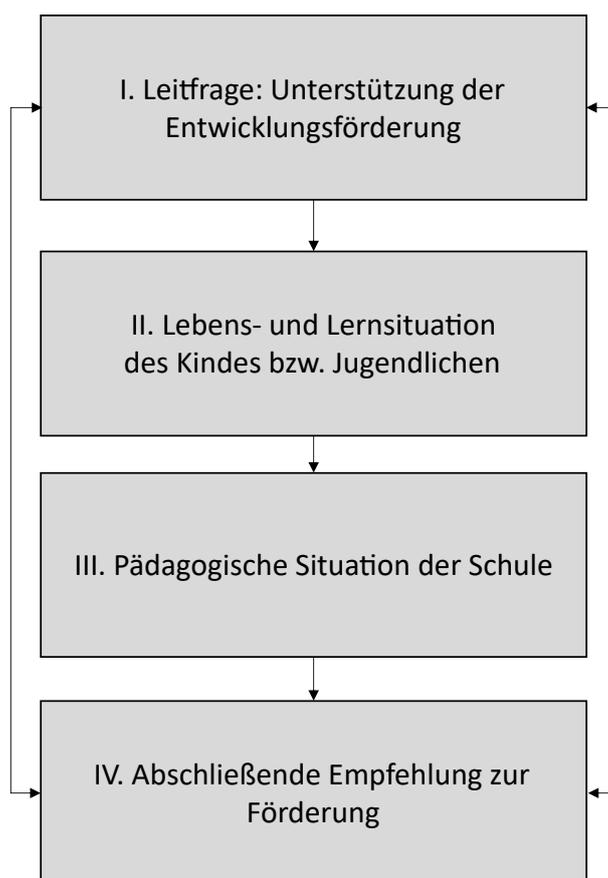


Abbildung 2: Prozessmodell der Kind-Umfeld-Analyse

weiteren Unterstützung wird in einem dritten Schritt die *pädagogische Situation an der Schule* genauer betrachtet. Mögliche Faktoren können die bisherigen Hilfen und Fördermaßnahmen des Kindes sowie die bereits erfolgten Unterstützungsmaßnahmen seitens der Lehrkräfte sein. Es geht aber immer auch um die Frage, ob weitere Maßnahmen zur Unterstützung z. B. in Form von Beratungsangeboten für Lehrkräfte, Fördermaterialien oder baulich-technische Veränderungen erforderlich sind. Damit stellt sich bereits die Frage nach den Ressourcen, die für die angestrebte Unterstützung der Entwicklungsförderung in der Schule bereitgestellt bzw. aktiv erschlossen werden können. Abschließend sollte stets Gelegenheit gegeben werden, die Einstellung der Beteiligten zu erfragen und so den Konsens für eine *abschließende Empfehlung* im vierten Schritt vorzubereiten. Wenn die Empfehlung zur Förderung dann umgesetzt worden ist, empfiehlt sich in regelmäßigen Abständen das Förderkonzept zu überprüfen und möglicherweise nochmals zur Leitfrage zurückzukehren. In Ergänzung zur Lernverlaufsdagnostik, die die *Prozessorientierung* der sonderpädagogischen Förderdiagnostik in den Focus nimmt (vgl. Gebhardt et al. 2021), liefert die Kind-Umfeld-Analyse auf diesem Weg einen umfassenden Einblick in die aktuelle Lebens- und Lernsituation eines Kindes und akzentuiert von daher die »Situationsorientierung« der sonderpädagogischen Förderdiagnostik. Beide Prinzipien sollten sich ergänzen, um nicht in die alten Fehler einer reinen Statusdiagnostik zu verfallen.

Einschränkend ist zur Kind-Umfeld-Analyse allerdings anzumerken, dass die ökologische Sichtweise wenig zu den konkreten Inhalten der individuellen Förderdiagnostik beiträgt. Allgemeine Lernvoraussetzungen (wie z. B. Lernstrategien) und Entwicklungsbereiche (wie z. B. kognitive, emotionale, soziale und sensomotorische Kompetenzen) sowie fachliche Leistungen in den verschiedenen Wissensdomänen bzw. Unterrichtsfächern müssen durch

entsprechende Entwicklungs- und Schulleistungsdiagnostik erschlossen werden. Insofern bietet die Kind-Umfeld-Analyse neben der ökologischen Grundlegung auch praktisch einen Rahmen für die Einordnung der Befunde, die innerhalb einer individuellen und statusorientierten Förderdiagnostik erhoben worden sind. Ursula Carle hat zusätzlich darauf aufmerksam gemacht, dass die Kind-Umfeld-Analyse letztlich auf eine engere Kooperation zwischen Schule und Umfeld hinweist (vgl. Carle 2001) und eine Vernetzung der beteiligten Ebenen erfordert.

## **4 Probleme der praktischen Umsetzung der KUA**

Auch wenn die KUA bereits 1994 in der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung aufgenommen worden ist (vgl. KMK 1994; Lemke 2007) und in der Nachfolge sogar Eingang in Schulgesetze der Bundesländer gefunden hat, so wird der Einsatz der KUA in der sonderpädagogischen Diagnose- und Förderpraxis vielfach als ausgesprochen anspruchsvoll eingeschätzt. Allein die Sammlung von Informationen zur Lebenssituation des Kindes erfordert aufwändige Gespräche mit allen Beteiligten einschließlich der Eltern im Sinne einer Anamnese (Vorgeschichte). Auch die Erfassung der schulischen Situation ist ohne eine intensive Recherche der komplexen Rahmenbedingungen teilweise großer Bildungsinstitution (z. B. im Sekundarbereich) nicht denkbar. Hinzu kommt die individuelle Förderdiagnostik, um den Lern- und Entwicklungsstand eines Kindes angemessen zu erfassen, für die im Schulalltag immer wieder nur knappe zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen. Förderausschüsse bedürfen schließlich der aufwändigen Terminabsprache mit vielen Beteiligten. Auch die Einflussmöglichkeiten von Lehrkräften über Unterricht und Schule hinaus dürften begrenzt sein und z. B. im gesamtgesellschaftlichen Kontext auf der Ebene der Bildungspolitik oder Gesetzgebung von Lehrkräften als eingeschränkt und deshalb kritisch eingeschätzt werden. Schließlich müsste die Lehrerbildung auf den Einsatz der KUA in der schulischen Praxis angemessen vorbereiten, wobei keineswegs lineare Transfereffekte bezogen auf den Unterricht zu erwarten sind (vgl. Wember 2021). All dies sind Faktoren, die den praktischen Einsatz der KUA möglicherweise erschweren. Ist die KUA also aus der sonderpädagogischen Diagnose- und Förderpraxis heraus betrachtet allenfalls Postulat geblieben? Offenbar blieb der erhoffte Innovationsschub förderdiagnostischer Ansätze, die die klassischen Strategien einer reinen Testdiagnostik überwinden sollten, aus (vgl. die Kritik bei Bundschuh & Winkler 2019). Nach wie vor dominieren auf das Kind gerichtete Statusdiagnostiken wie z. B. Intelligenztests die sonderpädagogische Diagnosepraxis bei gravierenden Lernschwierigkeiten. Die Vielfalt der vorhandenen förderdiagnostischen Methoden (wie Beobachtung, diagnostische Gespräche, Gespräche mit Kindern, Fehleranalyse, förderdiagnostische Schulleistungstests, Lernverlaufsdiagnostik und Fragebögen zur schulischen Lernumgebung) wird noch zu wenig ausgeschöpft. Anscheinend ist es auch nicht selbstverständlich, dass bei der sonderpädagogischen Förderdiagnostik von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sprachfreie Intelligenztests und Dolmetscher:innen eingesetzt werden, um so auch die Lebenswelt und die sprachlichen Voraussetzungen dieser Kinder und Jugendlichen angemessen berücksichtigen zu können. Ebenso fehlen Instrumente zur Anpassung der Schule und der Lernsituation an Kinder und Jugendliche. All das deutet auf erhebliche Transferprobleme in Bezug auf innovative förderdiagnostische Ansätze bezogen auf die Schulpraxis hin.

Im Widerspruch dazu steht der breite fachliche Konsens über die Bedeutung der KUA für die sonderpädagogische Förderdiagnostik. Auch neuere Forschungsbefunde zur Resilienzfor-

schung können nahtlos in die KUA einfließen und als Risiko- bzw. Schutzfaktoren im Sinne von Herausforderungen und Ressourcen über entsprechende Leitfragen diagnostisch mit erfasst werden (vgl. Kretschmann 2007, S. 13-21). Die KUA könnte bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems insofern für einen Neustart der sonderpädagogischen Förderdiagnostik herangezogen werden (vgl. Schäfer & Rittmeyer 2015), als sie die Gestaltung eines inklusiven Lernumfeldes und die aktive Suche nach Ressourcen für die Entwicklung inklusiver Unterrichts- und Fördersituationen unterstützt. Die Umsetzung des Leitbildes der Inklusion in Schulen verändert die Schule als System und leistet so die notwendige Anpassung der Lernsituation an das Kind mit Unterstützungsbedarf und nicht umgekehrt. Bei aller notwendigen Orientierung an einzelnen Kindern und Jugendlichen in einem inklusiven Bildungssystem im Sinne der Individualisierung darf deshalb die Gestaltung einer Vielfalt an inklusiven Settings nicht aus dem Blick geraten.

## Literatur

- Bundschuh, K.; Winkler, C. (2019): *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik*. Ernst Reinhardt.
- Benkmann, R. (1998). *Entwicklungspädagogik und Kooperation*. Beltz
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Fischer (amerikan. Originalausgabe: 1979).
- Brown, C.S. & Toadvine, T. (2003). *Eco-Phenomenology. Back to the Earth Itself*. State of the University of New York Press.
- Carle, U. (2001). *Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung*. URL: <https://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1999/analyse.pdf> – Letzter Aufruf: 31.08.2021
- Deutsches PISA-Konsortium (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske+Budrich.
- Gebhardt, M. (2021). *Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung*. Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.45609>
- Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufsdagnostik im förderorientierten Unterricht. Eine Einführung in Anwendung, Testkonstruktion und Instrumente*. Ernst Reinhardt.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. 2. Aufl. Klinkhardt.
- Heimlich, U. (2019). *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Heimlich, U., Lutz, S. & Wilfert, K. (2021). *Ratgeber Förderdiagnostik. Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Lernen*. Persen.
- Heimlich, U., Lutz, S. & Wilfert, K. (2014). *Ratgeber Förderplanung. Individuelle Lernförderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Persen.

- Hildes Schmidt, A. (1998): Ökosystemische Diagnostik: Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik*. Beltz, 182-193.
- Hildes Schmidt, A. & Sander, A. (1999). Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In Eberwein, H. (Hrsg.). *Hb. Integrationspädagogik*. Beltz, 5. Aufl. 269-276.
- Kleber, E.W. (1980). *Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik*. Reinhardt.
- Kleber, E.W. (1992). \*Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Juventa.
- Kretschmann, R. (2007). Lernschwierigkeiten, Lernstörungen und Lernbehinderung. In Walter, J. & Wember, F.B. (Hrsg.). *Sonderpädagogik des Lernens. Hb. Sonderpädagogik. Bd. 2*. Hogrefe, 4-32.
- Lemke, W. (2007). Die Kind-Umfeld-Analyse. In. Walter, J. & Wember, F.B. (Hrsg.). *Sonderpädagogik des Lernens. Hb. Sonderpädagogik. Bd. 2*. Hogrefe, 175-184.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (2002). *Entwicklungspsychologie*. 5. Aufl. Weinheim.
- Sander, A. (2002). Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. *Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden*. Beltz, 3. Aufl. 12-24.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.)(2015). *Hb. Inklusive Diagnostik*. Beltz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Bonn. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf) – letzter Aufruf: 31.08.2021.
- Tretter, F. (2008). *Ökologie der Person. Auf dem Weg zu einem systemischen Menschenbild*. Pabst.
- Waldenfels, B. (1985). *In den Netzen der Lebenswelt*. Suhrkamp.
- Wember, F.B. (2021). Qualifizierung für Förderdiagnostik. In: Eckerlein, T. & Wilfert, K. ((Hrsg.)). *Inklusion und Qualifikation*. Kohlhammer. 69-80.

**Prof. em. Dr. Ulrich Heimlich** war bis September 2021 Lehrstuhlinhaber für Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der inklusiven Pädagogik bezogen auf gravierende Lernschwierigkeiten und im Bereich der Prävention und Spielpädagogik. <https://orcid.org/0000-0001-8642-3095>