

Monika A. Vernooij

Sonderpädagogische Begutachtung. Thüringer Diagnostikkonzept zur Qualitätssicherung



DIE AUTORIN

Prof. Dr. rer. nat., phil. habil. Monika A. Vernooij

Grund-, Haupt- und Sonderschullehrerin / Dipl.-Pädagogin, Dipl.-Psychologin / Psychotherapeutin und Psychoanalytikerin

Lehrstuhlinhaberin an der Justus-Liebig-Universität Giessen (1990-1997) sowie an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg (1997-2011) / Schwerpunkte: Allgemeine Heil- und Sonderpädagogik, Inklusion, Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Tiergestützte Intervention

Fachvorträge im In- und Ausland / Beratende Begleitung und Dozentur am Institut für Tiergestützte Therapie in der Heilpädagogik „animals helping handicapped“ in Darmstadt/Roßdorf (seit 2011) / Multivariate Begleitung des Inklusionsprozesses im Freistaat Thüringen (seit 2008)

Prof. Dr. Monika A. Vernooij

**Sonderpädagogische Begutachtung.
Thüringer Diagnostikkonzept zur Qualitätssicherung**

Konzeptionelle Grundlage für die Qualifizierungsmaßnahme der Mitarbeiter
des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD)
im Team zur Qualitätssicherung bei der Begutachtung (TQB)
in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten
Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung

Herausgegeben vom Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Erfurt, Februar 2013

Inhalt

1	Anmerkungen zur Einführung	5
2	Chancen und Herausforderungen in heterogenen Lerngruppen	6
2.1	Kennzeichen von Heterogenität	6
2.2	Pädagogisch-didaktische Konsequenzen bezogen auf die Heterogenität der Lerngruppe	8
2.3	Zusätzliche Förderung in inklusiven Gruppen	9
2.4	Zusammenfassung	9
3	Diagnostik als Basis individuell-spezifischer Förderung – Das Thüringer Konzept zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung	11
3.1	Allgemeine Aspekte pädagogisch-psychologischer Diagnostik	11
3.2	Sonderpädagogische Diagnostik bei Lern- und/oder Verhaltensproblemen	12
3.2.1	Basisdiagnostik	14
3.2.2	Diagnostik als Prozess des Erhebens und Sammelns von Daten und Fakten	16
3.2.3	Prozessdiagnostik	33
4	Die Erstellung eines Bedarfsprofils im Rahmen der Sonderpädagogischen Begutachtung	40
4.1	Allgemeine Überlegungen	40
4.2	Qualitätskriterien der Gutachtenerstellung	41
4.3	Aufgaben und Ziele der Sonderpädagogischen Begutachtung	42
4.4	Das Bedarfsprofil als Gesamtbild diagnostischer Daten und Fakten	43
4.5	Schlussfolgerungen und Empfehlungen im Sonderpädagogischen Gutachten	50
4.5.1	Von der Hypothesenbildung zu begründeten Schlussfolgerungen	50
4.5.2	Die Formulierung von Empfehlungen	50
4.5.3	Hypothesenbildung, begründete Schlussfolgerungen und Formulierung von Empfehlungen an einem Beispiel	51
5	Ergänzende Aspekte zum Abschluss der Untersuchung	60
6	Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen	61
6.1	Abbildungen	61
6.2	Tabellen	61
Anhang		61
7	Literaturauswahl	62
8	Anhang – Muster-Beobachtungsbogen	64
8.1	Muster-Beobachtungsbogen – Lern-/Arbeitsverhalten	65
8.2	Muster- Beobachtungsbogen – Position in der Klasse	67
8.3	Muster- Beobachtungsbogen – Aggressivität (spontane/reaktive)	69
8.4	Muster-Beobachtungsbogen – unspezifisch (allgemeiner Eindruck)	71

1 Anmerkungen zur Einführung

Eine zentrale Aufgabe jeder Schule ist es, alle Kinder gemäß ihrer Potentiale und Möglichkeiten zu bilden und zu fördern. Pädagogische Förderung meint das unterstützende und helfende Einwirken auf ein Kind, „um es in seiner gesamten Entwicklung voranzubringen und seine individuelle Entfaltung zu einem Optimum zu führen“ (vgl. Vernooij 2005,35). Auf diese Form der allgemeinen pädagogischen Förderung hat jedes Kind ein Anrecht, wie es in § 1 Abs. 1 des ThürSchulG (2010) sowie in der ThürSchulO § 3 Abs. 1 deutlich formuliert ist. Nicht wenige Kinder bedürfen während ihrer Zeit in öffentlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zusätzlicher Förderung und Unterstützung bezogen auf ihre Entwicklung, ihr Lernen und ihr (Sozial-)Verhalten. Sie haben – kurz- oder langfristig – besonderen pädagogischen Förderbedarf in unterschiedlicher Ausprägung.

Die bisherige Praxis sieht eine Unterscheidung von besonderem pädagogischen Förderbedarf und sonderpädagogischem Förderbedarf vor. In ersterem Fall handelt es sich um Kinder, die vorübergehend, in bestimmten Fächern oder bezogen auf ihr Sozialverhalten Schwierigkeiten im Lernen haben, schwache Leistungen bzw. inakzeptables Verhalten zeigen. Ihnen sollte in der Allgemeinen Schule spezifische Förderung und Unterstützung gewährt werden, mit allgemeinpädagogischen Mitteln und Maßnahmen. Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um Kinder und Jugendliche, „die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der Allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK Empfehlungen 1994, in: Drave/Rumpler/Wachtel 2000, 28).

Dieser Personenkreis umfasst sowohl Kinder mit Behinderungen, mit organischen Schädigungen und Beeinträchtigungen als auch Kinder mit spezifischen Schwierigkeiten in gravierendem Ausmaß (im Lernen, Verhalten und/oder bei Sprache und Sprechen). In einer Inklusiven Schule sind die Grenzen zwischen allgemeinem, d.h. pädagogischem und speziellem, d.h. sonderpädagogischem Förderbedarf fließend, so dass in anderen europäischen Ländern, z.B. in Finnland, in inklusiven Klassen auf diese Unterscheidung verzichtet wird. Sobald Probleme in der schulischen Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei einem Kind sichtbar werden, erhält es zusätzliche Förderung und Unterstützung um sicherzustellen, dass niemand den leistungsmäßigen Anschluss (generell oder in einzelnen Fächern) verliert (vgl. auch Bless/Schüpbach/Bouvin 2004; OECD-Bildungsbericht 2003).

Unabhängig davon, ob unterschieden wird in pädagogischen und sonderpädagogischen Förderbedarf und ebenfalls unabhängig von der Organisationsform des Lernens (inklusiv oder segregiert / Allgemeine Schule, Intensivklasse¹ oder Förderschule/-zentrum) kann die zusätzliche mehr oder weniger spezialisierte Förderung und Unterstützung nur erfolgreich sein, wenn im Vorfeld eine sorgfältige, pädagogisch qualifizierte Ist-Analyse erstellt wird.

Ein je individuelles Bedarfsprofil, welches die Stärken und Schwächen, die Begabungen und Defizite eines Kindes nachvollziehbar ausleuchtet, bildet die Basis für eine zielgerichtete und individualisierte Förderung.

Dabei bilden die Diagnostik, ggf. die Gutachtenerstellung und die auf dieser Grundlage zu entwickelnde je individuell-spezifische Förderplanung eine Handlungseinheit (siehe Kap. 4). Bei allen (sonder-)pädagogischen Entscheidungen und Maßnahmen muss das Wohl des jeweiligen Kindes im Vordergrund stehen (vgl. auch BRK 2006, Art. 7). Das heißt, vor dem Hintergrund der Möglichkeiten und Grenzen des Kindes sowie seiner je individuellen Lebens- und Lernsituation sind Fördermaßnahmen und Förderformen zu planen, die eine bestmögliche Entwicklung und Bildung des Kindes gewährleisten.

Für den Freistaat Thüringen wurde hierzu ein Konzept entwickelt, welches sicherstellen soll,

- dass die diagnostischen Fachkräfte dieser komplexen und schwierigen Aufgabe professionell gerecht werden können;
- dass die Begutachtung landesweit vergleichbar wird;
- dass Über- oder Unterdiagnostizierung verhindert werden;
- dass Kinder mit mehr oder weniger ausgeprägten Schwierigkeiten im Lernen, Verhalten und/oder Sprechen eine ihrem Bedarfsprofil angemessene, qualifizierte Förderung erhalten.

1 Entspricht einer „temporären Lerngruppe“.

2 Chancen und Herausforderungen in heterogenen Lerngruppen

„Die Verschiedenheit der Köpfe muss zuerst in Betracht gezogen werden. Verschiedenheiten des Alters, der Fähigkeiten (...), Verschiedenheit der angenommenen Sitten und Meinungen, Verschiedenheit der Vorbereitung, der frühen Bildung oder Vernachlässigung. Unvermeidliche Ungleichheit der Laune und Aufgeregtheit der Schüler“ (Herbart 1823, Nachdr. 1999, S. 238).

Dieses fast 200 Jahre alte Zitat verdeutlicht, dass die Heterogenität von Lerngruppen in der (Schul-)Pädagogik bereits sehr früh ein Thema war.

Heterogenität (griech.: heteros) bedeutet Verschiedenheit, Ungleichartigkeit, Uneinheitlichkeit. Das Gegenstück dazu ist Homogenität, was Gleichartigkeit, gleichmäßige Zusammensetzung bedeutet. Ob eine Gruppe als heterogen oder als homogen bezeichnet wird, hängt von der Art der Gruppe und von den Kriterien ab, die für die Gruppe konstitutiv sind. Über die Kriterien Alter und Leistungsstand versuchte man bisher in der Schule annähernd homogene Gruppen zu bilden.

Im Zusammenhang mit Inklusion gerät das Faktum der Heterogenität vermehrt ins Blickfeld der Schul- und Sonderpädagogik, weil sie der Bildung (vermeintlich) homogener Gruppen entgegensteht. Dabei müsste allen pädagogisch Tätigen klar sein, dass selbst in Gruppen, die bezogen auf ein Kriterium, z.B. Leistungsfähigkeit in Mathematik, homogen erscheinen, die Heterogenität in allen anderen Kriterien – wie bei Herbart dargelegt – erhalten bleibt (vgl. auch Thüringer Bildungsplan 2008, S. 22ff.).

2.1 Kennzeichen von Heterogenität

Will man das Phänomen Heterogenität differenzierter erfassen, so ergeben sich vier Faktorengruppen:

- vielfältige **Begabungsstrukturen**,
- unterschiedliche **Lernausgangslagen**,
- unterschiedliche **Sozialisationsbedingungen**,
- vielfältige individuelle **Merkmale**.

Begabungsstrukturen umfassen alle sensitiven, pragmatischen und kognitiv-intellektuellen Möglichkeiten eines Menschen und deren individuelle Vernetzung². Dabei bilden die kognitiv-intellektuellen Möglichkeiten **eine** wesentliche, aber nicht die einzige Grundlage für den Lernerfolg³. Wahrnehmungs-, Denk-, Gedächtnis- und Verarbeitungsstrukturen (einschließlich Lernstrategien und metakognitive Fähigkeiten) korrelieren in hohem Maße mit den kognitiven Möglichkeiten⁴. Der Faktor Intelligenz ist wissenschaftlich sehr gut erforscht und mit Hilfe von Tests messbar. Er wird in der Regel mit Hilfe des IQ dargestellt:

- | | | |
|---|---------------------------------|-------------------|
| ■ | unterdurchschnittliche Begabung | IQ 65 - 85 |
| ■ | durchschnittliche Begabung | IQ 86 - 110 |
| ■ | überdurchschnittliche Begabung | IQ 111 - 129 |
| ■ | Hochbegabung | IQ 130 und höher. |

Zu beachten ist, dass die Übergänge fließend und aufgrund der Standard-Abweichung (+/- 5 IQ-Punkte) nicht eindeutig zu markieren sind.

2 Nach Aebli (1974,163) umfasst Begabung „die Summe aller Anlagen und Erfahrungsfaktoren, welche die Leistungs- und Lernbereitschaft eines Menschen in einem bestimmten Verhaltensbereich bedingen“.

3 Dies wird z.B. deutlich beim Phänomen „Underachievement“, einer erwartungswidrigen Minderleistung; d.h., bei gemessenem hohen IQ bleiben die Leistungen weit unterhalb der erwartbaren Möglichkeiten.

4 Vgl. auch Rost 2009, Roth 2011.

Mit der **Lernausgangslage** sind

- das Entwicklungsniveau bzw. der Reifegrad,
- die Vorerfahrungen und das (bereichsspezifische) Vorwissen,
- das Verhaltensrepertoire, insbesondere das Regel- und Sozialverhalten

eines Kindes gemeint.

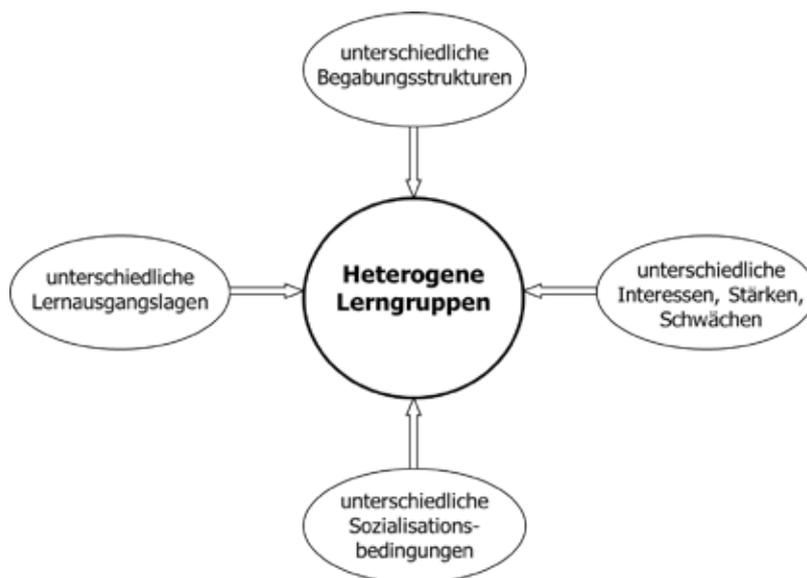
Dass die Sozialisationsbedingungen für die Entwicklung und das Lernen von Kindern eine bedeutsame Rolle spielen, steht heute wissenschaftlich und real außer Frage. Die Unterschiede beziehen sich auf

- sozio-ökonomische Bedingungen (finanzielle und materielle Lage),
- sozio-emotionale Bedingungen (familiales Beziehungsgefüge, emotionale Sicherheit, Kommunikation),
- sozio-kulturelle Bedingungen (kulturelle Anregung/Offenheit, Bildungsinteresse, Wertevermittlung).

Zu den für den Lernprozess bedeutsamen **individuellen Merkmalen** zählen u.a.

- das Temperament/die Antriebsstruktur,
- Neigungen und Interessen,
- Motivation und Arbeitshaltung,
- Stärken und Begabungen,
- Schwächen und Beeinträchtigungen.

Abb. 1: Merkmale heterogener Lerngruppen



Dieser Heterogenität muss sowohl im Unterricht als auch bei der zusätzlichen Förderung Rechnung getragen werden.

2.2 Pädagogisch-didaktische Konsequenzen bezogen auf die Heterogenität der Lerngruppe

In der flexiblen Schuleingangsphase befindet sich die Grundschullehrkraft in einer Situation, in der das bisherige unterrichtspraktische Handwerkszeug einerseits, die theoretischen pädagogisch-didaktischen Kenntnisse andererseits nicht mehr ausreichen.

„Bei allem Engagement der meisten Grundschullehrkräfte ist es doch unmöglich,

- frühe Anregungsdefizite auszugleichen,
- Erziehungsnachlässigkeiten oder -fehler zu korrigieren,
- familiäre Problemlagen und die sich daraus ergebenden psychischen Schwierigkeiten für Kinder pädagogisch aufzufangen und zu mildern“ (Vernooij 2007, 96).

Dennoch muss es das Ziel öffentlicher Erziehung, Bildung und Förderung sein, mit Hilfe individuell geplanter Maßnahmen den Kindern ein Höchstmaß an kompensierender Förderung zu gewähren vor dem Hintergrund ihrer je individuellen Lebens- und Lernsituation! Je heterogener eine Gruppe ist, desto größer sind die persönlichen und pädagogischen Herausforderungen für die Lehrkräfte.

Rein unterrichtlich betrachtet ergibt sich in sehr heterogenen Gruppen, von lernschwachen über durchschnittlich begabte bis hin zu hochbegabten Kindern, von angepassten über sehr lebhaften bis hin zu Kindern mit gravierenden Verhaltensproblemen die Notwendigkeit von Veränderungen und Innovationen

- hinsichtlich der inhaltlichen Auswahl,
- hinsichtlich des methodischen Vorgehens,
- hinsichtlich der eingesetzten Medien und Materialien,
- hinsichtlich der Leistungsbewertung⁵.

Im Unterricht und bei der allgemeinen Förderung des Lernens von Kindern, ergeben sich häufig zusätzliche Probleme

- hinsichtlich der Allgemeindisziplin,
- hinsichtlich des Arbeits- und Regelverhaltens,
- hinsichtlich der Motivation,
- hinsichtlich der Aufmerksamkeit und der Konzentrationsfähigkeit der Kinder.

In inklusiven, d.h. möglicherweise sehr heterogenen Gruppen, werden in den ersten Wochen eines Schuljahres Erziehungsmaßnahmen – neben denen der schulischen Bildung – einen breiten Raum einnehmen, um klare Strukturen und Regeln für alle, insbesondere bezogen auf Lern- und Sozialverhalten, einzuüben und so auch zur Bildung einer Gruppen-/Klassenidentität, eines „Wir-Gefühls“, beizutragen.

Letzteres erleichtert nicht nur die Arbeit der Lehrkräfte sondern führt auch – bei kontinuierlicher Verstärkung – zu einem positiven Sozialklima in der Gruppe.

Um der großen Heterogenität angemessen Rechnung zu tragen, sind für den Unterricht einige Grundregeln unerlässlich:

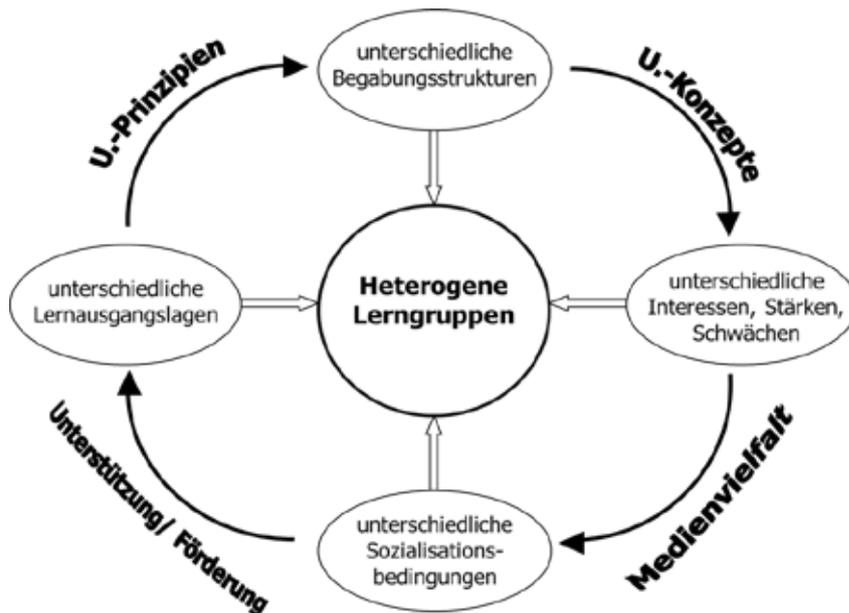
- die Beachtung bestimmter Unterrichtsprinzipien,

5 Ein bundesweit bisher nicht geklärtes bzw. gelöstes Problem in inklusiven, heterogenen Gruppen.

- die flexible Anwendung und Handhabung unterschiedlicher Unterrichtskonzepte,
- die individuelle Unterstützung einzelner Schüler,
- die Bereitstellung vielfältiger Materialien und Medien,
- die abnehmende Lehrerlenkung und damit die zunehmende Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schüler.

Dabei sind Partner- und Gruppenarbeit sowie kooperative Arbeitsformen sinnvoll. Diese müssen langsam und behutsam eingeübt und erprobt werden.

Abb. 2: Merkmale heterogener Gruppen im unterrichtlichen Kontext



2.3 Zusätzliche Förderung in inklusiven Gruppen

Lernen ist ein komplexer Prozess, bei dem unter anderem vorhandene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensbestände mit neuen Informationen und Erfahrungen vernetzt werden und damit das Gesamtvolumen, das Gesamtrepertoire erweitert wird.

Aufgrund unterschiedlicher Lernausgangslagen, Begabungsstrukturen und Sozialisationsmerkmale sind bei einem Teil der Kinder möglicherweise das notwendige Vorwissen, die bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht in ausreichendem Maße vorhanden, oder sie sind nicht kompatibel mit den neuen (unterrichtlichen) Inhalten. Eine Verknüpfung bzw. Vernetzung ist daher erschwert oder sogar unmöglich (z.B. bei unzureichenden oder fehlenden Vorläuferkompetenzen in unterschiedlichen Bereichen).

Dass nur bei einer frühestmöglichen Förderung (motorisch, sensorisch, kognitiv etc.) ein effektives schulisches Lernen ansatzweise zu gewährleisten ist, steht wissenschaftlich außer Frage. Im schulischen Kontext folgt daraus die Notwendigkeit einer frühen je spezifischen und intensiven Förderung, je nach Ausprägungsgrad des Bedarfs. Das heißt, dann, wenn Schwierigkeiten und Probleme in einzelnen oder mehreren Bereichen sichtbar werden, in der Regel im ersten Schulhalbjahr, sollte eine professionelle Analyse der individuellen Stärken und Schwächen eines Kindes erfolgen, um eine zeitnahe, bedarfsgerechte Förderung planen und einleiten zu können.

Je früher Kinder auf der Basis ihres individuellen Bedarfsprofils Unterstützung erhalten, desto positiver wird die Prognose für ihren zukünftigen Lernerfolg.

2.4 Zusammenfassung

Der Unterricht in heterogenen/inkluisiven Gruppen muss den sehr unterschiedlichen Gegebenheiten und Merkmalen der Kinder Rechnung tragen.

Wesentliche Aspekte dabei sind:

- die regelmäßige Analyse der individuellen **Ist-Stände** der Kinder in systematischer Form (siehe Kap. 3);
- die möglichst **frühzeitige professionelle diagnostische Abklärung** eines Förderbedarfs im Sinne der Erstellung eines **Bedarfsprofils** bei Kindern mit Schwierigkeiten im Lernen, in der Sprache und/oder im Verhalten;
- die **konsequente Anwendung bzw. Berücksichtigung relevanter Unterrichtsprinzipien** (z.B. Motivierung, Aktivierung, Differenzierung, Erfolgssicherung etc.);
- die konsequente **Schülerorientierung** unabhängig von der praktizierten Unterrichtsform (lehrerzentriert, schülerzentriert, Mischformen von beiden);
- das Setzen von **Leistungsanreizen**, sowohl für Sach- als auch für Sozialleistungen.

Neben der Leistungsorientierung ist die **Sozialorientierung** innerhalb der heterogenen/inkluisiven Gruppe von besonderer Bedeutung.

Denn:

Die gemeinsame Unterrichtung führt nicht automatisch auch zur sozialen Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen.

Schärfer formuliert wird dies im „Weltbericht Behinderung“ (WHO 2011, 216):

„Wenn Kinder mit Behinderungen an Schulen anwesend sind, bedeutet das nicht automatisch, dass sie auch teilhaben“.

Die Strukturierung und Dynamik des sozialen Gruppengeschehens muss mit lenkender Aufmerksamkeit beachtet werden, z.B.

- durch feste Regeln für Arbeits- und Sozialverhalten, einschließlich der Festlegung von Sanktionen bei Regelverletzung;
- durch feste Rituale im Tages- und Lerngeschehen;
- durch behutsame gemeinsame Gespräche bezogen auf spezifische Problemsituationen.

Die persönlichen Anforderungen an die Lehrkraft, z.B.

- fachliches und soziales Engagement,
- emotionale und soziale Zuverlässigkeit,
- Seriosität und (charismatische) Autorität (Vorbildfunktion)

sind in heterogenen/inkluisiven Gruppen intensiviert bedeutsam⁶.

Hilfreich dabei ist die regelmäßige kritische Betrachtung der eigenen Einstellungen und des sich daraus ergebenden pädagogischen Handelns.

⁶ Die Fähigkeit zur Planung, Durchführung und Reflexion von differenzierendem Unterricht sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu Kooperation und Teamarbeit werden als selbstverständlich zum Lehrberuf gehörig vorausgesetzt.

3 Diagnostik als Basis individuell-spezifischer Förderung – Das Thüringer Konzept zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung

3.1 Allgemeine Aspekte pädagogisch-psychologischer Diagnostik

Zunächst eine kurze Klärung der wesentlichen Begriffe:

Als **Diagnostik** bezeichnet man die Lehre von der theoretisch fundierten und sachgerechten Durchführung eines **Diagnoseprozesses** mit Hilfe personen-, problem- und kontext-bezogener Untersuchungsmethoden und -instrumente.

Ziel ist die Feststellung und Klassifikation von Merkmalen eines Individuums unter bestimmten Aspekten (medizinisch, psychologisch, sonderpädagogisch).

Als **Diagnose** wird das Erkennen und Benennen eines Zustandes aufgrund von im diagnostischen Prozess gewonnenen Daten bezeichnet, das heißt, eine Diagnose stellt die rational nachvollziehbare Zusammenfassung der aus den Untersuchungsergebnissen sachgerecht abgeleiteten Schlussfolgerungen dar.

Im Zusammenhang mit der Diagnose stehen in der Regel Vorschläge zur systematischen positiven Beeinflussung des erkannten Zustandes.

Als **Prognose** wird eine Wahrscheinlichkeitsaussage von zukünftigen Entwicklungs- und/oder Lernverläufen bezeichnet, aufgrund vergangenen und gegenwärtigen Verhaltens, welches im Diagnoseprozess untersucht wurde. Außerdem basiert die Prognose auf der angenommenen Effektivität von Interventionen zur positiven Veränderung des zuvor erkannten Zustandes.

In Abgrenzung zum „alltäglichen allgemeinen Diagnostizieren“ zeichnet sich eine professionell-qualifizierte Diagnostik aus

- durch die gezielte Ausrichtung auf ausgewählte und zur Analyse isolierte Aspekte einer Person;
- durch klare Regeln für die Informationsgewinnung und -verarbeitung;
- durch den Einsatz anerkannter und valider Diagnoseinstrumente;
- in der Regel durch einen institutionell vorgegebenen und begründeten Arbeitsauftrag.

Diagnostik im schulischen Kontext bezieht sich wesentlich auf Leistungs- und Verhaltensmerkmale eines Kindes mit der Zielsetzung, eine möglichst begabungs- und bedürfnisgerechte Bildung, Erziehung und Förderung zu konzipieren.

Pädagogisch-psychologische Diagnostik und sonderpädagogische Diagnostik sind in ihren Zielen und Methoden sehr ähnlich. Allerdings ist die sonderpädagogische Diagnostik bisher wesentlich ausgerichtet auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Im Rahmen einer inklusiven Schule wird sich der diagnostische Blickwinkel zwangsläufig erweitern müssen.

Insofern werde ich im Folgenden von **SonderPädagogischer Diagnostik**⁷ sprechen, da beide Formen mit fließenden Übergängen eine Rolle spielen. Eine zentrale Voraussetzung für eine qualifiziert-professionelle SonderPädagogische Diagnostik ist die fundierte diagnostische Kompetenz der untersuchenden Lehrkräfte.⁸

Seit einer Grundsatzentscheidung des Bundesverfassungsgerichtes (BvFG) vom 08.Okt.1997 zum Benachteiligungsverbot gelten die eigentlich selbstverständlichen Qualitätskriterien bei der Feststellung des individuell-besonderen Förderbedarfs in verstärktem Maße:

7 Hinweis: Mit dieser Schreibweise wird im Folgenden die Diagnostik auf Grundlage des neuen Konzepts bezeichnet.

8 Gemeint ist hier die qualifizierte, 30 Personen umfassende Gruppe der MSD – Mitarbeiter im Team zur Qualitätssicherung bei der sonderpädagogischen Begutachtung im Freistaat Thüringen.

„...Erziehungswünsche des Behinderten und seiner Erziehungsberechtigten (...) sind in Beziehung zu setzen zu den Erwägungen der Schulbehörde und mit deren Vorstellungen in einer Weise abzuwägen, die die staatliche Maßnahme nachvollziehbar und damit auch gerichtlich überprüfbar macht.“⁹

Die in einem Gutachten dargelegten Daten und Fakten müssen justitiabel, das heißt, intersubjektiv überprüfbar sein.

Neben den sogenannten harten Daten (z.B. Ergebnisse standardisierter Tests) müssen auch die sogenannten weichen Daten (z.B. Ergebnisse systematischer Beobachtung) nicht nur nachvollziehbar sondern überprüfbar sein.

Merke:

- **Alle im Rahmen des diagnostischen Prozesses erhobenen und gesammelten Daten und Fakten müssen**
- **theoretisch fundiert,**
- **sachtransparent,**
- **rational nachvollziehbar,**
- **intersubjektiv (d.h. durch andere Experten) überprüfbar**

sein.

Zu dieser Kompetenz gehören:

- die Fähigkeit, personen-, problem- und kontextbezogen einen Untersuchungsplan zu erstellen, der weder zu Unter- noch zu Überforderung des Kindes führt (entwicklungs-/leistungsmäßig, zeitlich/konzentrationsmäßig);
- eine gute Kenntnis der unterschiedlichen Testverfahren und Sicherheit bei deren Durchführung;
- Sicherheit bei der theoretisch fundierten Handhabung qualitativer Methoden (z.B. Schülerbeobachtung) vor dem Hintergrund der Überprüfbarkeit;
- die Fähigkeit, anhand der ermittelten Daten und Fakten ein je individuelles, rational nachvollziehbares Bedarfsprofil zu erstellen und daraus begründete Schlußfolgerungen für die Förderung abzuleiten (Diagnose plus Förderempfehlungen).

3.2 SonderPädagogische Diagnostik bei Lern- und/oder Verhaltensproblemen

In der schulischen Praxis zeigt sich, dass nicht nur in inklusiven Klassen eine beträchtliche Anzahl von Kindern bereits während der ersten Grundschuljahre besonderer Unterstützung und Förderung bedarf, bezogen auf ihre Entwicklung, ihr Lernen, ihre Sprache oder ihr (Sozial-)Verhalten. Diese Kinder haben, kurz- oder längerfristig, besonderen pädagogischen Förderbedarf.

Die bisherige Praxis, bei einer Gruppe dieser Kinder einen sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen, der dann einem Förderschwerpunkt (z.B. Lernen) zugeordnet wird und für das Lernen des Kindes die Einordnung in einen entsprechenden Bildungsgang (z.B. Bildungsgang Lernen) zur Folge hat, erscheint in einer inklusiven Klasse nicht mehr zielführend.

Alle Kinder, mit oder ohne Behinderungen, haben ein Recht auf eine begabungs- und ressourcengerechte Erziehung und Bildung¹⁰.

⁹ www.servat.unibe.ch/dfr/bv096288.html#Rn062 Abs. 82; 31.08.2012.

¹⁰ Vgl. auch ThürSchulG 2010, § 1 Abs. 1; ThürSchulO 2011, § 3, Abs. 1.

In den öffentlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ist daher sicherzustellen, dass alle Kinder entsprechend ihrer Bedarfs- und Ressourcenprofile, d.h. entsprechend dem Ausprägungsgrad des Förderbedarfs dann die angemessene zusätzliche Förderung erhalten, wenn deren Notwendigkeit erkennbar wird.

Hierzu bedarf es

- zum einen einer qualifizierten, je nach Ausprägungsgrad der Bedarfe differenzierenden Diagnostik, zur Feststellung des jeweiligen Bedarfsprofils;
- zum anderen eines gestuften Unterstützungssystems im schulischen Rahmen.

Leitgedanke dabei sollte sein:

Soviel Gemeinsamer Unterricht wie möglich, soviel individuell-spezifische Förderung wie nötig.

Das heißt unter anderem, dass insbesondere für Kinder mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten, mit gravierenden Verhaltensproblemen und/oder deutlichen Sprachauffälligkeiten schulorganisatorische Möglichkeiten vorhanden sein müssen, im Sinne einer äußeren Differenzierung beispielsweise im Rahmen von § 45 Abs. 3 ThürSchulO die zeitweise Einrichtung von fächerübergreifenden, klassenübergreifenden und klassenstufenübergreifenden Lerngruppen mit besonderen Fördermaßnahmen (temporäre Lerngruppen). Je ausgeprägter und umfangreicher der besondere Förderbedarf im Lernen im Verhalten und/oder bezogen auf die Sprache ist, desto qualifizierter, spezifischer und zielorientierter muss die Förderung sein, in der Regel durch sonderpädagogische Lehrkräfte.

Eine differenzierte Basisdiagnostik, an deren Ende ein personen- und sachgerechtes Bedarfsprofil erstellt wird, bildet die Grundlage für die Entwicklung eines individuell-spezifischen Förderkonzepts.

Bevor dies näher erläutert wird, muss kurz auf den Begriff „Förderdiagnostik“, der bis heute – begrifflich wie inhaltlich – wissenschaftlich umstritten ist, eingegangen werden. Die „Förderdiagnostik“ als spezifisch sonderpädagogische Form entstand in den 1980er Jahren als Gegenpol zur einseitig durchgeführten Selektions- bzw. Platzierungsdiagnostik als „Bezeichnung für eine handlungsorientierte Diagnostik, durch die ... die Trennung von Diagnose und Therapie überwunden werden soll“ (vgl. Dupuis/Kerkhoff 1992, 212).

Allerdings folgen jeder qualifizierten pädagogisch-psychologischen Diagnostik auf der Basis einer Diagnose (vgl. Abs. 3.1) konkrete Empfehlungen für das nachfolgende pädagogische Vorgehen, die ausgehend von einem erhobenen Ist-Stand einen vorgegebenen Soll-Stand anstreben.

Insofern sind Diagnostik und Förderung zwei verschiedene Prozesse, die im schulischen Kontext zwar unlösbar miteinander verknüpft sein sollten, jedoch von unterschiedlichen Personen durchzuführen und zu verantworten sind¹¹. Diese Prozesse durch den Begriff „Förderdiagnostik“ zusammenzufassen, wird beiden nicht gerecht (vgl. auch Schlee 1986)!

In der Praxis stellt die Förderdiagnostik eher eine Prozessbegleitdiagnostik dar, im Sinne einer diagnosegeleiteten individuell-spezifischen Förderung. Anwendung finden dabei im Wesentlichen qualitative diagnostische Methoden, wie

- Beschreibung, Beobachtung,
- Befragung, Gespräch,
- Dokumentenanalyse, Portfolio¹².

Diese Art der Prozessdiagnostik ist notwendig, aber nicht hinreichend, um für ein Kind ein ressourcen- und bedarfsgerechtes Förderkonzept zu entwickeln!

11 Z.B.: Basisdiagnostik durch MSD Mitarbeiter im TQB, Förderung und Prozessdiagnostik durch Förderschullehrkräfte vor Ort.

12 Dies zeigt sich auch in den Ausführungen der „Fachliche(n) Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in Thüringen (TKM 2008, 15f.).

SonderPädagogische Diagnostik impliziert zwei Teilprozesse:

- die zu Beginn professionell durchzuführende **Basisdiagnostik**, zur Erstellung eines differenzierten **Bedarfsprofils**;
- die im Verlauf der Förderung erfolgende **Prozessdiagnostik** zur kontinuierlichen Überprüfung der Effektivität der Fördermaßnahmen.

Die **Basisdiagnostik** wird durch die **MSD Mitarbeiter im TQB** durchgeführt, während die **Prozessdiagnostik** innerhalb des Förderprozesses von den jeweiligen **Lehrkräften** durchzuführen ist, in Einzelfällen mit Unterstützung des TQB, z.B. am Ende eines länger- bzw. langfristigen Förderprozesses, wenn die Prozessdiagnostik in eine Evaluationsdiagnostik mündet¹³.

3.2.1 Basisdiagnostik

Als Basisdiagnostik bezeichnen wir eine umfängliche Analyse der Lern- und Lebenssituation eines Kindes, welches durch Lern-, Sprach- oder Verhaltensschwierigkeiten im Unterricht auffällig wird und Gefahr läuft, sowohl leistungsmäßig als auch sozial den Anschluss in der Klasse zu verlieren.

Forschungsergebnisse der Entwicklungs- und Lernpsychologie sowie der Gedächtnis- und Hirnforschung zeigen, dass eine frühestmögliche qualifizierte Förderung die Lernsituation von Kindern deutlich verbessern kann.

Für den schulischen Kontext¹⁴ bedeutet dies:

Schwierigkeiten, Probleme, Auffälligkeiten im Lernen und Verhalten sollten so früh, wie möglich genauer analysiert und auf professionelle und qualifizierte Weise pädagogisch angegangen werden. Was in den ersten beiden Schuljahren an Förderung versäumt wurde, ist zu einem späteren Zeitpunkt nur noch schwer, wenn überhaupt, auszugleichen. Allerdings reicht es in den meisten Fällen nicht aus, auf der Basis einer „Alltagsdiagnostik“ pädagogisch irgendwie auf Symptome zu reagieren. Wenn ein Kind in mehreren Fächern, bei unterschiedlichen Lehrkräften durch Lernschwierigkeiten und /oder Verhaltensprobleme auffällt, sollte eine problembezogene, **differenzierte Basisdiagnostik** durchgeführt werden (auch und gerade bereits in der 1. Klasse), um eine qualifizierte, individuell-spezifische Förderung planen und durchführen zu können.

SonderPädagogische Diagnostik ist dem Wohl des Kindes verpflichtet¹⁵. Es gilt, bestmögliche Bedingungen zu schaffen, um die Entwicklung und das Lernen eines Kindes zu optimieren, vorhandene Ressourcen auszuschöpfen und mögliche Schwächen auszugleichen. **Dies kann nur gelingen, bei möglichst genauer Kenntnis des jeweiligen Bedarfsprofils eines Kindes.**

Als **Profil** bezeichnet man in der Psychologie/Psychodiagnostik die Darstellung verschiedener Testresultate einer Person in graphischer Form, um die relativen Stärken und Schwächen, die Merkmalsausprägungen in unterschiedlichen Bereichen optisch darzustellen.

In der Regel werden dabei an einer Geraden (+/- null/Durchschnitt/Mittelwert) die Ausschläge in zwei Richtungen (+/-) eingezeichnet. Die Einzelpunkte werden miteinander verbunden, so dass sich eine Kurve ergibt, aus der Stärken und Schwächen direkt ersichtlich sind.

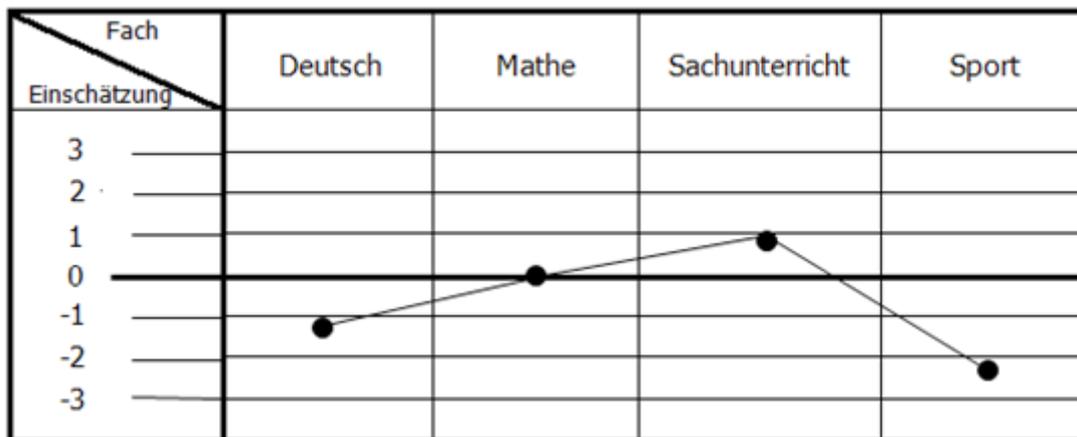
13 Evaluationsdiagnostik stellt die Endüberprüfung des mit Hilfe der individuell-spezifischen Förderung erreichten aktuellen Ist-Standes der Lern- und Leistungssituation eines Kindes dar und bildet die Basis für weitere Entscheidungen (vgl. Abs. 4, S. 40).

14 Die vorschulische Förderung spielt eine sehr wesentliche Rolle für den späteren Lernerfolg, ist aber nicht Gegenstand dieser Handreichung.

15 Der Begriff des Kindeswohls bzw. dessen Gefährdung ist sowohl im BGB als auch im KJHG verankert. In der BRK verweist Art. 7 explizit darauf.

Beispiel:

Abb. 3: Einfaches Leistungsprofil für vier Schulfächer



Legende: 3 = sehr gut, 2 = gut, 1 = zufriedenstellend
0 = genügend
-1 = schwach
-2 = sehr schwach, -3 = nicht genügend

Die Kurve zeigt, dass dieses Kind

- im Sachunterricht gut,
- in Mathematik genügend,
- in Deutsch schwach,
- in Sport sehr schwach

einzustufen ist. Daraus kann abgeleitet werden:

Sowohl in Sport als auch in Deutsch bedarf das Kind zusätzlicher pädagogischer Förderung. Unterstützung bzw. pädagogische Aufmerksamkeit in Mathematik wäre sinnvoll, Verstärkung bezogen auf Sachunterricht wäre pädagogisch angezeigt. In Deutsch und Sport könnten die Leistungen so verbessert, in Mathematik sollten sie gehalten oder verbessert, im Sachunterricht sollten die guten Leistungen gehalten und anerkannt werden, um Erfolgserlebnisse für das Kind explizit zu vermitteln.

Bevor der Diagnostik-Prozess näher erläutert wird, ist ein wesentlicher Aspekt jeder Diagnostik zu betonen:

- Bei der aus diagnostischen Ergebnissen erstellten Diagnose handelt es sich immer um die Feststellung bzw. Kennzeichnung eines momentanen Zustandes, das heißt, es ist eine Momentaufnahme, die durch vielfältige Faktoren beeinflusst sein kann.
- Daraus ergibt sich, dass ein Bedarfsprofil, erstellt zu einem Zeitpunkt X, nicht für unbegrenzte Zeit Gültigkeit haben kann sondern regelmäßig (mindestens im jährlichen Turnus) überprüft werden muss!
- Bezogen auf die Intelligenzdiagnostik muss dem Diagnostiker bewusst sein:
 - Ein mit einem validen Intelligenztest gemessener hoher IQ-Wert ist relativ eindeutig, da niemand mehr leisten kann, als es seinem intellektuellen Leistungsvermögen entspricht.

- Ein gemessener niedriger IQ-Wert dagegen kann nur als Richtwert gelten, da kognitive Leistungen in hohem Maße situations-, personen-, stimmungs- und tageszeitabhängig sind¹⁶.
- In beiden Fällen könnte, unter Außerachtlassung der Standardabweichung¹⁷, der tatsächliche IQ-Wert von dem gemessenen nach oben abweichen (z.B. könnte ein gemessener Wert IQ 80 tatsächlich möglicherweise bei IQ 85/86 liegen, ein gemessener IQ-Wert 124 könnte tatsächlich bei 130 liegen, und damit als Hochbegabung gelten).

Für die Erstellung eines begabungs- und bedarfsgerechten Förderplans/Förderkonzepts ist der als Näherungswert zu betrachtende IQ-Wert eines Kindes eine wesentliche Grundlage im Verbund mit anderen sorgfältig erhobenen Daten. Prognosen für die weitere Entwicklung können auf dieser Basis nur bedingt begründet werden. Kognitive Leistungsbe- reiche, in denen Förderung und Unterstützung sinnvoll und notwendig sind, können allerdings in der Regel relativ klar abgeleitet werden.

Auch bezogen auf Testergebnisse in anderen Bereichen (z.B. schulische Leistungen, Gedächtnisleistungen, Sozialver- halten etc.) ergeben sich ähnliche Einschränkungen, die bei der Erstellung eines Bedarfsprofils/Gutachtens zumindest bedacht werden müssen, insbesondere bei sehr schwachen Testleistungen.

3.2.2 Diagnostik als Prozess des Erhebens und Sammeln von Daten und Fakten

In Anlehnung an die oben genannte Profil-Definition bezeichnen wir als **Bedarfsprofil in der SonderPädagogischen Dia- gnostik** die systematisierte Zusammenstellung der Untersuchungsergebnisse eines Kindes in unterschiedlichen Berei- chen, um Ansatzpunkte für den pädagogischen Umgang mit dem Kind und für die individuell-spezifische Förderung auf einen Blick erfassen zu können.

Im Sinne einer **ganzheitlichen Förderung** kann sich eine differenzierte Basisdiagnostik allerdings nicht nur auf die Ana- lyse schulischer Leistungen beschränken.

Vor den Hintergrund der Tatsache, dass Lernen durch vielfältige interne und externe Faktoren beeinflusst ist¹⁸, muss eine differenzierte Basisdiagnostik unterschiedliche Bereiche in den Blick nehmen.

Dieses Vorgehen steht auch im Einklang mit dem Konzept der Kind-Umfeld-Analyse, in welchem das diagnostische Vor- gehen im sonderpädagogischen Kontext erweitert wird¹⁹.

Die Kind-Umfeld-Analyse stellt ein ökosystemisches Rahmenkonzept für die SonderPädagogische Diagnostik dar, das die Ressourcen des Kindes vor dem Hintergrund seines Umfeldes und dessen Bedingungen in den Mittelpunkt stellt.

Das bedeutet, dass die zu erhebenden Daten nicht nur auf das Kind direkt bezogen sein sollten, sondern auch eher indi- rekt wirkende Risiko- und Schutzfaktoren in der Familie, in der aktuellen schulischen Situation sowie im Zusammenhang mit anderen sozialen Beziehungen zu erfassen sind.

Lernen ist immer auch ein sozial-emotionaler Prozess, der durch Faktoren des persönlichen und schulischen Umfeldes (Familie, Freizeit, Schule/Klasse, Lehrer) positiv oder negativ beeinflusst wird. Um die Lernsituation eines Kindes annä- hernd vollständig zu erfassen, müssen zusätzliche Informationen bezogen auf diese Felder eingeholt werden, das heißt, die Lern- und Lebenssituation eines Kindes muss so ausgeleuchtet werden, dass die für das Lernen förderlichen und erschwerenden Bedingungen und Faktoren möglichst objektiv und präzise beschrieben werden können.

Ein Kind mit gravierenden Lernschwierigkeiten aus einer eher bildungsfernen Familie, emotional wenig eingebettet und auch außerhalb nicht sozial integriert, ist in einer anderen (Lern-)Situation, als ein Kind mit gravierenden Lernschwie-

16 Vgl. Vernooij 2007a, 270.

17 Die Standardabweichung stellt ein testimmanentes Streuungsmaß dar. Für den HAWIK IV beträgt es +/- 5 IQ-Punkte.

18 Eine graphische Darstellung der wesentlichen Einflussfaktoren findet sich in Vernooij 2007a, 278-281, Vernooij 2007b, 47-52.

19 Erstmals formuliert und ausgeführt von Hildeschmidt/Sander (1993) wurde das Konzept in die KMK-Empfehlungen von 1994 übernommen.

rigkeiten, welches von der Mutter emotional unterstützt und bei Spielkameraden akzeptiert wird, möglicherweise noch in einem Sportverein erfolgreich ist.

Dementsprechend sind auch die Förderpläne für diese Kinder in je spezifischer Weise unterschiedlich zu gestalten, auch wenn die Daten in anderen Bereichen, z.B. schulische Leistungen, relativ ähnlich scheinen.

Für die Erstellung des Bedarfsprofils ergeben sich daraus mehrere Folgerungen:

- Neben den direkt auf das Kind bezogenen Daten muss es indirekt wirkende Faktoren erfassen, soweit sie einen Bezug zur kindlichen Lernsituation haben.
- Damit wird ein Bedarfsprofil sogenannte harte Daten einerseits, sogenannte weiche Daten andererseits enthalten.
- Mit Blick auf die Justitiabilität sind die Methoden zur Erfassung von Umfelddaten sorgfältig auszuwählen, zu systematisieren bzw. zu formalisieren und mit größtmöglicher Objektivität zu handhaben.

Bei der Zusammenschau aller Ergebnisse und Informationen im Bedarfsprofil ist zwischen harten und weichen Daten zu unterscheiden, die jeweils benutzten Verfahren und Methoden sind nachvollziehbar zu beschreiben und zu begründen.

Nachfolgende Tabelle zeigt zusammenfassend die Einzelbereiche, welche bei der Untersuchung zu analysieren und im Bedarfsprofil zu berücksichtigen sind:

Tab. 1: Analysebereiche für die SonderPädagogische Diagnostik

Bereich	Diagnostische Daten
Biografische Daten	Name, Alter, Kindergartenbesuch, Einschulung, Besonderheiten
Entwicklungsstand	aktuelle körperliche, geistige und sozio-emotionale Reife
Intelligenz	allgemeine und spezielle kognitive Möglichkeiten
Schulische Leistung	Leistungsstand in den Kernfächern, leistungsmäßige Stärken bzw. Besonderheiten
Lernunterstützende Merkmale	Aufmerksamkeit/Konzentration, Motivation, Arbeitsverhalten (z.B. Ausdauer, Sorgfalt)
Schulische Daten	aktuelle schulische Situation, soziografischer Status in der Klasse (z.B. sozial integriert, randständig) Opfer/Täter-Situation, Hort-/Tagesgruppe
Sozialisationsdaten	familiale Situation (Eltern, Geschwister), sozio-ökonomische Daten (soweit für das Lernen von Bedeutung, z.B. Ausflüge, Materialbeschaffung, Ernährung etc.), Position und Möglichkeiten des Kindes innerhalb der Familie (z.B. Unterstützung, Anregung, eigener Arbeitsplatz bzw. eigenes Zimmer etc.)
Freizeitdaten	Freundeskreis, Interessen, Hobbys, Mitgliedschaften (Vereine, Freiwillige Feuerwehr u.ä.)

Aus der Tabelle ist zu erkennen, dass für einen Teil der biografischen Daten sowie für die Bereiche

- Schulische Daten
- Sozialisationsdaten
- Freizeitdaten

nicht-standardisierte Methoden eingesetzt werden müssen. Diese sind in der Regel

- das informelle **Gespräch**,
- die **Befragung** (von Lehrkräften, des Kindes, ggf. der Eltern),
- die **Beobachtung** (des Kindes in der Klasse, in unterschiedlichen Lernsituationen, auf dem Pausenhof).

Für die Gewinnung der meisten anderen notwendigen Daten wurden zahlreiche Testverfahren, und Testmaterialien entwickelt.

In der nachfolgenden Tabelle werden für die unterschiedlichen Überprüfungsbereiche jeweils einige Tests/Fragebögen genannt, beschrieben und hinsichtlich ihrer Effektivität gewichtet. Die Zusammenstellung basiert auf der theoretisch fundierten Erkenntnis, **dass nur die differenzierte und sorgfältige Untersuchung unterschiedlicher Lern-/Leistungs- und Verhaltensbereiche in der Zusammenschau mit ausgewählten Umfelddaten ein Gesamtprofil ergeben kann, welches als Grundlage für eine individuell-spezifische Förderung unerlässlich ist.**

Aufgrund vielfältiger neuer Erkenntnisse im Rahmen intensiver Entwicklungs-, Lern- und Bildungsforschung in den letzten 15 Jahren erscheint es nicht sinnvoll, Tests zu verwenden, welche älter als 12 Jahre und ohne Überarbeitung vorliegen, sondern nur solche, die auf dem neuesten Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse entstanden sind und die einer veränderten kindlichen Lebens- und Lernwelt Rechnung tragen (z.B. durch eine Neunormierung). Alle zur Verwendung aufgelisteten Diagnostikinstrumente sind fachwissenschaftlich anerkannt, standardisiert und (größtenteils) normiert²⁰.

Insofern wurde ein Teil der bisher in Thüringen verwendeten Verfahren zur Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs wegen Überalterung, Nicht-Standardisierung oder inkompatibler Schwerpunktsetzung²¹ nicht berücksichtigt.

Die Tabelle 2 ist in sechs Bereiche untergliedert, die im Zusammenhang mit (schulischem) Lernen bedeutsam sind:

1. **Intelligenz/intellektuelle Fähigkeiten**
2. **Psychophysische Merkmale**
(Allgemeine Entwicklung, Motorik, Wahrnehmung)
3. **Schulleistungen**
 - Sprache
 - Mathematik

20 Ein Test, als psychologisches Messverfahren erfasst klar definierte und abgegrenzte Personenmerkmale (Intelligenz, Aggressivität, Angst etc.). Die Ergebnisse sind in der Regel numerisch darstellbar, was den Vergleich von Testwerten unterschiedlicher Personen ermöglicht. Charakteristisch für Tests sind die Standardisierung von Durchführung, Auswertung und Interpretation mit Hilfe genauer Vorschriften, sowie die Normierung der Messwerte. Das heißt, die Messwerte werden an einer (sozialen) Bezugsnorm ausgerichtet, die auf eine spezifische Bezugsgruppe (bei IQ-Tests z.B. die Altersgruppe) bezogen wird (möglichst umfassende Normierungsstichprobe notwendig!).

21 Zu letzteren gehört der Dortmunder Aufmerksamkeitstest (Lauth 2003), der nicht den Grad der Allgemeinen Aufmerksamkeit misst sondern Störungen der Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit motorischer Unruhe/Impulsivität. Insofern ist der Test ausgerichtet auf ein klar umrissenes Störungsbild (ADHS), welches nicht im Rahmen Sonderpädagogischer Überprüfungen diagnostiziert werden kann.

4. Lernprozessunterstützende Merkmale

(Motivation, Aufmerksamkeit, Lern- und Arbeitsverhalten)

5. Spezifische Problembereiche

(Selbstkonzept, Aggressivität, Temperament, Schul-/Lernerfahrungen)

6. Sprachstörungen/Sprachbehinderungen

(Sprach-/Sprechentwicklung; Artikulation; Wortschatz/Wortverständnis; Satzbau/Grammatik)

Die mit * gekennzeichneten Verfahren dürfen nur und ausschließlich von dafür qualifizierten MSD Mitarbeitern im TQB durchgeführt und ausgewertet werden!!**

Obligatorisch zu überprüfen sind die Bereiche 1, 3 und 4. Der Bereich 2 ist bei vermuteter körperlich-geistiger Entwicklungsverzögerung (insbesondere in den ersten beiden Schuljahren), der 5. Bereich bei vermuteten Problemen in der emotionalen und sozialen Entwicklung, der Bereich 6 bei Auffälligkeiten im Sprach-/Sprechverhalten eines Kindes zusätzlich zu überprüfen. Dabei enthält der Bereich 5 nicht nur Untersuchungsinstrumente im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen. Ein schwach ausgeprägtes Selbstwertgefühl bzw. ein negatives soziales Selbstkonzept (ALS/BSSK) kann die Lernleistung von Kindern ebenso hemmen, wie bestimmte Temperamentsaspekte (Passivität, Frustration, Gemüthlichkeit – IKT). Bei Kindern mit Auffälligkeiten in Sprache und Artikulation sind die jeweiligen Sprachdimensionen zu überprüfen, welche (vermutlich) betroffen sind.

Zu unterscheiden sind

- neben der **allgemeinen Sprachentwicklung** (einschließlich des Sprechverhaltens)
- das **semantisch-lexikalische Wissen** und Verstehen,
- die **phonetisch-phonologischen Fertigkeiten**,
- die **syntaktisch-morphologischen Fertigkeiten**/Fähigkeiten.

Für die Zusammenstellung eines je individuellen Untersuchungsplans sind

- möglichst präzise Angaben der Gründe der Vorstellung
- ergänzt durch sachlich-knappe Personen-/Situationsbeschreibungen aus der schulischen Praxissituation

notwendig und hilfreich²².

Ohne eine annähernd genaue Darstellung der Lernsituation/Problemlage eines Kindes ist eine passgenaue und zielgerichtete Diagnostik kaum planbar.

22 Diese Informationen sollten im Antrag der Schule vorhanden sein, ggf. in einem informellen Erstgespräch mit der Lehrkraft/Schulleitung präzisiert werden (vgl. S. 30).

Tab. 2: Zusammenstellung von Diagnostikinstrumenten und -materialien für die Sonderpädagogische Diagnostik in Thüringen

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz		Durchführungsform	
				Alter/Klasse	Einzel	Gruppe	
1. Intelligenz/Intellektuelle Fähigkeit							
HAWIK IV Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder – IV ***	Wechsler 3. ergänzte Auflage 2010 Petermann/Petermann	Erfassung allgemeiner und spezifischer intellektueller Fähigkeiten; 15 Untertests; differenzierte Profilanalyse und Gesamt-IQ.	60-90	6;0 - 16;11 Jahre	X		
SON-R 5 ½ -17 Non-verbaler Intelligenztest ***	Snijders/Tellegen/Laros 3. korr. Aufl. 2005	„Sprachfreier“ Intelligenztest, insbesondere für Kinder mit eingeschränktem Sprachvermögen; 7 Untertests (Gesamtversion) 4 Untertests (Kurzversion); eingeschränkte Profilanalyse: - abstraktes Denken - konkretes Denken - räumliches Vorstellungsvermögen - Wahrnehmung.	Gesamtversion 90 Kurzversion 45	5;6 - 17;0 Jahre	X		
CFT 20-R mit WS/ZF-R Grundintelligenztest Skala 2 – Revision ***	Weiß Revisionsform 2008	Erfassung allgemeiner Intelligenz (Grundintelligenz) mit spezifischen Aspekten (verbale/numerische Fähigkeiten); zwei Testteile mit je 4 Untertests; Profilanalyse und Gesamt-IQ; durch eigenständig normierte Subtests auch Bereichsanalysen möglich.	Gesamtversion 60 Kurzversion 35-40	8;5 - 19;0 Jahre	X		X Kurzversion

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
2. Psychophysische Merkmale (Allgemeine Entwicklung, Motorik, Wahrnehmung)						
EDI Entwicklungsstanddiagnose	Mlynek/Forster 2006	Verfahren zur Feststellung der Lernausgangslage für schulisches Lernen; Erfassung des individuellen Entwicklungsstandes bezogen auf schulleistungsrelevante Teilbereiche (visuelle, viso-motorische, auditive Wahrnehmung; basale Denkfähigkeit; sprachliche und pränumerische Leistung).	50-60	Kl. 1 - Kl. 3, bei lernschwachen Schülern bis 12;0 Jahre	X	X
KTK Körperkoordinationstest für Kinder	Kiphard/Schilling 2. überarb. und ergänzte Aufl. 2007	Erfassung des Entwicklungsstandes der Gesamtkörperbeherrschung und Körperkontrolle; vier Untertests; differenzierte Analyse der Körperkoordinationsfähigkeit.	20	5-14 Jahre	X	
Diagnostikum mit Pfiffgunde	Cárdenas 10. überarb. Aufl. 2009	kindgemäßes Verfahren zur Beobachtung von Wahrnehmung und Motorik; gute Erfassung von Schreibmotorik, visueller Wahrnehmung und Händigkeit	unter- rechts- intern	5 - 8 Jahre	X	X
3. Schulleistungen (Sprache)						
BAKO 1-4 Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistung	Stock/Marx/ Schneider 2003	Verfahren zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit im Grundschulalter für die frühzeitige Diagnose von Lese-Rechtschreibschwächen; 7 Subtests; Gesamt-Vergleichswert sowie Bildung eines Leistungsprofils.	30	1.-4. Klasse	X	

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
DRT 1-3 Diagnostischer Rechtschreibtest (jeweils für die Klassen 1-3)	Müller 2./4. aktualisierte Auflage 2003	Verfahren zur frühzeitigen Erfassung von Lese-Rechtschreibproblemen bzw. zur quantitativen und qualitativen Analyse der Rechtschreibleistung; 2 Parallelformen; Bestimmung von Fehlerschwerpunkten durch Fehleranalyse; Ziel: Basis für gezielte schulische Fördermaßnahmen; bei sehr schwachen Schülern sollte der Vor- Klassen-Test eingesetzt werden.	25-40	Ende der 1.-3. Klasse	X	X evtl.
DRT 4 Diagnostischer Rechtschreibtest für 4. Klassen	Grund/Haug/ Naumann 4. aktualisierte Auflage 2003	Messen der Rechtschreibleistung und Ermittlung von Fehlerschwerpunkten (siehe oben); 2 Parallelformen; sehr gute Differenzierung im unteren Leistungsbereich.	40-45	Anfang bis Mitte 4. Klasse	X	X
WLLP-R Würzburger Leise Leseprobe	Schneider/Blan- ke/Faust/Küspert 2011	Erfassung der Leseleistung bzw. Lesegeschwindigkeit; Aufbau: Wort/Bild-Kombinationen, durch die auch ansatzweise das Leseverständnis überprüft wird.	15	1.-4. Klasse	X	X

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
ELFE 1-6 Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler	Lenhard/ Schneider 2006	Leseverständnistest, wesentlich für die Klassen 1-4; differenziertes Erkennen von Defiziten im Leseverständnis; liegt in Papier- und PC-Version vor.	20-30	1.-4./6. Klasse	X	X
Schulleistungen (Mathematik)						
DIFMAB Diagnostisches Inventar zur Förderung Mathematischer Basiskompetenzen	de Vries 2008	Erfassung des Lernstandes hinsichtlich mathematischer Basiskompetenzen (pränumerischer Bereich und Grundrechenarten) über „Feindiagnosebögen“; Hinweise für Fördermaßnahmen (Förderbegleitbögen und Materialien).	keine Angaben	Vorschule, 1.-4. Klasse	X	X evtl.
HRT 1-4 Heidelberger Rechentest	Haffner/Baro/ Parzer/Resch 2005	Differenzierte Erfassung der mathematischen Basiskompetenzen bzw. der Beherrschung mathematischer Grundlagen; 11 Untertests; Möglichkeit klassenübergreifender Leistungsvergleiche sowie Hinweise auf Dyskalkulie und mathematische Hochbegabung.	Gruppe 50-60 Einzel- test 45	1.- Anfang 5. Klasse	X	X

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
4. Lernprozessunterstützende Merkmale (Motivation, Aufmerksamkeit, Lern-/Arbeitsverhalten)						
SELLMO Skalen zur Erfassung der Lern und Leistungsmotivation	Spinath/ Stiensmeier-Pelster/Schöne 2002	Erfassung der Aktivitäts-Zielorientierungen: - Lernziele - Annäherungs-Leistungsziele - Vermeidungs-Leistungsziele - Arbeitsvermeidung; 31 Items/Prozentrangnormen; Einblick in die aktuelle Motivationslage und die Anstrengungsbereitschaft von Kindern bezogen auf schulisches Lernen.	7-15	4.-10. Klasse	X	X
KKA Kaseler-Konzentrations-Aufgabe für 3- bis 8 Jährige	Krampen 2007	Erfassung der kurzzeitigen Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung; Durchstreichtest mit Tempolimit; 6 Parallelformen machen Wiederholung möglich; Ermittlung von Leistungsverläufen und (Verwechslungs-) Fehlerquoten.	25-35	3 - 8 Jahre; schulisch 1.-3. Klasse	X	X
KT 3-4 R Konzentrationsstest für 3. und 4. Klassen	Nell/Bretz/Sniehotta 2004	Erfassen der Aufmerksamkeit und Konzentrationsleistung; Durchstreichtest mit Zeitvorgaben und Intervallen; Ermittlung von Leistungsverlauf, Arbeitstempo, Arbeitsorgfalt und Ablenkungsresistenz.		8;6 - 11;11 Jahre 3.-4. Klasse	X	X

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
LSL Lehrereinschätzungsliste für Sozial- und Lernverhalten	Petermann/Petermann 2006	Differenzierte Beurteilung von schulbezogenem Sozial- und Lernverhalten; Skala für 10 Teilbereiche, je 5 für Sozial- bzw. Lernverhalten; ergänzende, standardisierte Lehrereinschätzung des/der Schüler(s).	5 Auswertung 2	6 - 19 Jahre	-	-
5. Spezifische Problembereiche (ergänzende Verfahren)						
ALS Die Aussageliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche	Schauder 3. völlig neu bearbeitete und normierte Auflage 2011	Differenzierte Erfassung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen; Fragebogen in 2 Versionen: - für Familienkinder - für Heimkinder; 18 (werthaltige) Aussagen/Beschreibungen aus den Lebensbereichen Familie, Schule, Freizeit (Heim); Selbstverbalisierung © Aufschluss über Art und Ausprägung des Selbstwertgefühls.	15-30	8;0 - 15;11	X	
BSSK Bildertest zum sozialen Selbstkonzept	Langfeldt/Prücker 2004	Erfassung des sozialen Selbstkonzepts von Kindern; 18 Bildpaare mit alterstypischen Situationen, unterschieden durch Anzahl der Akteure; Aufschluss über Selbstbild in sozialen Kontexten © Selbsteinschätzung.	20	1.-2 Klasse	X	X

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
FAVK Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern	Görtz-Dorten/ Döpfner 2010	Erfassung auslösender und aufrechterhaltender Komponenten von aggressivem Verhalten bei Unterscheidung von Situationen mit Gleichaltrigen und Erwachsenen; Fragebogen in 2 Versionen: - für Eltern, Lehrer, Erzieher, - für die Kinder selbst. Aufschluss über - die sozial-kognitive Informationsverarbeitung, - die Impulskontrolle, - soziale Fertigkeiten bzw. Verhaltensdefizite, - die soziale Interaktionsfähigkeit.	10	4-14 Jahre bei Fremdeinschätzung bei Selbsteinschätzung: 9;0 - 14;11 Jahre	X	
IKT Inventar zur integrativen Erfassung des Kind-Temperaments	Zentner/unter Mitarbeit von Ihrig 2011	Erfassen der (bisher) am besten erforschten Dimensionen des Temperaments: - Frustration - Gehemmtheit - Aktivität - Ausdauer/Aufmerksamkeit - sensorische Empfänglichkeit; 30 Items ® Prozentrangnormen.	10	2 - 8 Jahre	X	

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
FEES 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern der ersten und zweiten Klassen	Rauer/Schuck 2004	Erfassen der kindlichen Perspektive grundlegender emotionaler und sozialer Schulerfahrungen; 2 Teilfragebögen mit insgesamt 7 Skalen: - Selbstbild, soziale Integration und Beziehungen, Klassenklima (1. Teilfragebogen) - Einstellung zu Schule (Wohlbefinden), Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, Wahrnehmung/Einschätzung der Lehrkräfte (2. Teilfragebogen); Schablonenauswertung und Profilerstellung.	2 x 30	1.-2 Klasse, Förderschule 2.-4 Klasse	X	X
FEES 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern der dritten und vierten Klassen	Rauer/Schuck 2003	Erfassen von Sichtweisen, Einschätzungen, Bewertungen und Einstellungen von Kindern zu Schule und Unterricht; 2 Teilfragebögen mit insgesamt 7 Skalen: - Selbstbild, soziale Integration und Beziehungen, Klassenklima (1. Teilfragebogen) - Einstellung zu Schule (Wohlbefinden), Lernfreude, Anstrengungsbereitschaft, Wahrnehmung/Einschätzung der Lehrkräfte (2. Teilfragebogen); Schablonenauswertung und Profilerstellung.	45	3.-4. Klasse, Förderschule 4.-6. Klasse	X	X

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
6. Sprachstörungen/Sprachbehinderungen						
WWT 6-10 Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige (semantisch-lexikalische Dimension)	Glück 2007	Erfassen der semantisch-lexikalischen Fähigkeit; (differenzial-)diagnostische Abklärung von Spracherwerbsstörungen bezogen auf expressive Wortschatzleistung; quantitative und qualitative Auswertung; optionale Subtests für Wortschatzdefizit/Wortfindungsstörungen; Lang- und Kurzform möglich; liegt auch in PS-Version vor	LF = 45 KF = 20	5;6 - 10;11 Jahre	X	
H-LAD Heidelberger Lautdifferenzierungstest (phonetisch-phonologische Dimension)	Brunner/Dierks/ Seibert 2002	Erfassen von Lautdiskriminationsfehlern - Lautdifferenzierung - Lautanalyse; beide Untertests sind professionell aufgesprochen (CD); liegt auch in PC-Version vor	25 PC-Version 15	1.-4. Klasse	X	

Verfahren	Autoren/Jahr	Beschreibung/Gewichtung	Dauer (min.)	Einsatz Alter/Klasse	Durchführungsform	
					Einzel	Gruppe
TROG-D 3;0 - 10;11 Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (syntaktisch-morphologische Dimension)	Vox 2006	Erfassung des Verständnisses morphologisch-syntaktischer Strukturen – quantitativ und qualitativ; vier Testsätze mit Aufgabenblöcken, Anordnung nach Schwierigkeitsgrad; Wortschatzkarten zur Überprüfung der Beherrschung verwendeter Wörter	10 - 20	3 - 10 Jahre	X	
ESGRAF-R* Modularisierte Diagnostik grammatischer Störungen (syntaktisch-morphologische Dimension)	Motsch 2009	Erfassen grammatischer Störungen; Spieldiagnostische Anordnung – 15 Module, 5 Basismodule/10 Ergänzungsmodule; flexible und zeitökonomische Durchführung; Einführung für Diagnostiker über Filmclips (DVD)	15 Mod.	4-16 Jahre	X	X
SET 5-10 Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (Dimension Sprachentwicklung/ Sprachverhalten)	Metz/Fröhlich 2010	Umfassende Beurteilung des Sprachstandes bei Risikokindern - Sprachentwicklungsstörungen/-verzögerungen - Lernbehinderungen - Hirnschädigungen - Migrationshintergrund; 10 Untertests aus unterschiedlichen Bereichen	45	5-10 Jahre	X	

* ESGRAF = Evozierte Sprachdiagnose **GRAM**mmatischer Fähigkeiten.

Mit Hilfe der meisten in der Tabelle genannten Verfahren werden sogenannte harte Daten im Zusammenhang mit kognitiv-intellektuellen Fähigkeiten, mit dem Leistungsstand in den Kernfächern Schreiben, Lesen und Rechnen, mit lernunterstützenden Merkmalen, wie Aufmerksamkeit, Motivation, Arbeitsverhalten sowie mit Sprach-/Sprechauffälligkeiten gewonnen.

Je nach Untersuchungsgrund und Einzelfall-Situation können zusätzliche Informationen gewonnen werden zur körperlich-geistigen und sozio-emotionalen Entwicklung/Reife, zu spezifischen Fragestellung bzw. Merkmalen, z.B. dem Selbstbild, positiven oder negativen Schulerfahrungen, Temperaments- und Emotionsaspekten.

Damit ergibt sich eine Fülle bedeutsamer Daten zur Analyse der Lernsituation sowie des Verhaltens und Erlebens eines Kindes (vgl.Tab.1).

Bei der Gewinnung von Umfelddaten kommen **qualitative Methoden** zum Einsatz, die nach Möglichkeit formalisiert werden sollten, um sachgerechte und verwertbare Daten zu erhalten.

- Das **informelle Gespräch** sollte vor Beginn der Untersuchung erfolgen. Es dient dazu, einen ersten Eindruck von der Situation, den Vorstellungsgründen, der Einschätzung der Lehrkräfte bezogen auf das Kind zu erhalten. Die wesentlichen Informationen sollten (ohne Ausschmückung und Interpretation) protokolliert werden. Eventuell auftretende Besonderheiten (z.B. Widersprüche, nichteindeutige Aussagen) sollten markiert werden, um sie zu einem späteren Zeitpunkt zu klären bzw. zu präzisieren.
- Dies kann in der **zielgerichteten Befragung** geschehen, welche sinnvollerweise nach Beendigung der möglichst unvoreingenommenen testdiagnostischen Untersuchung erfolgen sollte. Während der Untersuchung sowie auf der Basis der Ergebnisse ergeben sich in der Regel Fragen bezogen auf die schulische Situation des Kindes, denen zielorientiert nachgegangen werden muss. Um die Befragung zu formalisieren und zu dokumentieren, sollten die Fragen **vorher** schriftlich so fixiert werden, dass die Antworten entsprechend eingetragen werden können. Dabei sind Suggestiv-Formulierungen zu vermeiden (Falsch: Sicher fällt Ihnen im Unterricht die leichte Ablenkbarkeit von X auf? Richtig: Wie würden Sie das Aufmerksamkeitsverhalten von X beschreiben?).

Neben der **Befragung von Lehrkräften** kann auch die **Befragung der Eltern** (eines Elternteils) notwendig sein. Auch hier sollten weder Suggestiv- noch Vorwurfsfragen gestellt werden. Die Fragen sollten freundlich-sachlich vorher formuliert und schriftlich fixiert, die Antworten dazu protokolliert werden.

Eine **Befragung des Kindes** sollte die Informationen sowohl hinsichtlich der schulischen als auch hinsichtlich der häuslichen Situation ergänzen.

Der Blickwinkel des Kindes ist häufig ein anderer, als der von Erwachsenen, insbesondere bezogen auf Rahmenbedingungen und Beziehungen sowie bezogen auf die eigene Position in unterschiedlichen sozialen Situationen. Auch hier sollten die Fragen freundlich-sachlich vorformuliert und schriftlich fixiert, die Antworten protokolliert werden.

Es ist sinnvoll, die Befragung des Kindes nach den Erwachsenenbefragungen durchzuführen. Äußerungen des Kindes während der Testdurchführung (zu sich selbst, der Familie, den Klassenkameraden etc.) sind zu protokollieren und ggf. in die Befragung einzubeziehen.

- Bei der **Beobachtung** kann unterschieden werden zwischen:
 - teilnehmender Beobachtung,
 - nicht-teilnehmender Beobachtung.

Eine **Form der teilnehmenden Beobachtung** ergibt sich während der Testdurchführung. Besonderheiten im Verhalten des Kindes (allgemein und bezogen auf die Aufgabendurchführung) sollten, unter Umständen auch nach der Test-Sitzung, protokolliert werden. Sie können, wenn sinnvoll und zielführend, in der formellen Befragung (von Lehrkräften, Eltern und Kind) berücksichtigt werden.

Um Informationen über die Klassensituation, die Position und das konkrete Lernverhalten des Kindes zu erhalten, ist die **nicht-teilnehmende Beobachtung** in unterschiedlichen Situationen (Unterricht in verschiedenen Fächern, Pausenverhalten etc.) anzuraten.

Dabei ist die **systematische Beobachtung** der nicht-systematischen Beobachtung vorzuziehen, um annähernd gesicherte Daten zu erhalten.

Folgendes Beispiel zeigt die Notwendigkeit systematisierter Beobachtung:

Ein Kind, welches als verhaltensauffällig wahrgenommen wurde, soll überprüft werden. Die Lehrerin berichtet u.a., dass es immer seine Arbeitsblätter zerreiße. Bedenkt man, wie schnell wir bereit sind, wenn etwas häufiger geschieht, die generalisierte Form „immer“ zu gebrauchen, wird deutlich, dass die Aussage der Lehrerin so nicht verwertbar ist. Mit sehr wenig Aufwand ließe sich aber, z.B. über zwei Wochen, eine genauere Analyse machen, in der Art einer protokollmäßig angelegten Wochenbeobachtung. Solche Protokolle zeigen – interpretationsfrei – Verhaltensweisen in Lernsituationen. Zudem sind die Protokoll-/Beobachtungsbögen bei entsprechender Elementarisierung des zu beobachtenden Vorganges/Merkmals leicht selbst zu erstellen. Auch komplexere Vorgänge und Verhaltensweisen können auf diese Weise objektiv-sachlich protokollarisch erfasst werden.

Tab. 3 : Beispiel für einen Beobachtungsbogen/Schüler X

Tag, Zeit Verhalten	Montag 8-10	Mittwoch 10-12	Freitag 8-10
Arbeitsverhalten	Unterrichtsfach: Mathe 1x Verweigerung 2x Arbeiten nach Diskussion 1x Durchstreichen des AB (1 von 3)	Unterrichtsfach: Sport - aktiv beteiligt	Unterrichtsfach: Deutsch 1x zerreißt AB - bearbeitet neues AB - heftet es unfertig ab
Soziale Aggressivität	1x schlägt Nachbarn 2x reißt Mitschülern Blätter weg 1x schlägt Nachbarin Buch auf den Kopf	- gelegentliches Schubsen, - sonst keine Auffälligkeiten	1x nimmt Nachbarin Stift weg 1x spuckt auf Mitschüler
motorische Unruhe	3x schlägt auf den Tisch 2x rennt ans Fenster 1x steht auf, kippt dabei Stuhl um	2x rennt durch die Halle	1x rennt ans Fenster 1x klopft mit Stift rhythmisch auf den Tisch

Anmerkungen/Besonderheiten²³ (Klassensituation, Unterrichtsform, Lehrerverhalten/Lehrerreaktionen etc.)

- z.B. Mo. lehrerzentrierter Unterricht, Fr. Tagesplanarbeit
- drei verschiedene Fachlehrer; Mathe-Lehrer streng, reagiert mit Tadel auf Störungen;
- Sportlehrer fordert freundlich zu Disziplin und Konzentration auf, ermutigt Schüler;
- Deutsch-Lehrer = Klassenlehrer, ignoriert Störungen weitgehend;
- Schüler reagieren teilweise genervt auf X, fordern ihn zu Unterlassung auf, schimpfen;
- betroffene Schülerinnen (Mo./Fr.) schreien; manchmal kurzfristig allgemeine Unruhe

²³ Sowohl die Art des Unterrichts als auch die soziale Dynamik in der Klasse und der Umgang der Lehrkraft mit den Kindern, insbesondere mit dem zu beobachtenden Schüler prägen die Lernsituation (vgl. auch Anhang).

Aus diesen Aufzeichnungen ist zu entnehmen,

- dass der Montag möglicherweise ein schwieriger Tag ist;
- dass das Fach Mathematik für den Schüler problematisch sein könnte (müsste an einem anderen Tag überprüft werden);
- dass an drei verschiedenen Tagen einmal ein Arbeitsblatt (AB) zerrissen, einmal ein AB durchgestrichen wurde;
- dass der Schüler außer im Fach Sport mehrfach soziale Aggressionen zeigt;
- dass der Schüler unterschiedlich starke motorische Unruhe zeigt (am Montag/in Mathematik deutlich, in Sport kaum, in Deutsch/am Freitag gelegentlich).

Die Auffälligkeiten könnten zudem mit der Tageszeit zusammenhängen oder mit der Lehrer-Schüler-Beziehung in den einzelnen Fächern. Darauf verweisen beispielsweise die protokollierten Anmerkungen: möglicherweise steht das Verhalten des Schülers teilweise in direktem Zusammenhang mit dem Verhalten der jeweiligen Lehrkraft

(Mathematik: streng, tadelnd; Sport: freundlich, ermutigend; Deutsch: ignorierend).

Die Aufzeichnungen zu den Schülerreaktionen machen außerdem deutlich, dass die von X ausgehenden Aggressionen mit mehr oder weniger aggressivem Verhalten aus der Gruppe beantwortet werden, der Unterricht insgesamt gestört bzw. unterbrochen wird („...allgemeine Unruhe“).

Bezogen auf die schulischen Leistungen wäre ein Abgleich mit den Ergebnissen der testpsychologischen Untersuchung erforderlich, ebenso wäre eine Befragung der Fachlehrer hinsichtlich der Qualität der Beziehung sinnvoll.

Hier wird deutlich, dass eindimensionale Schlussfolgerungen nach einer Schülerbeobachtung der Komplexität von Lern- und/oder Verhaltensauffälligkeiten nicht gerecht werden. Problematisches Verhalten in einem bestimmten Bereich kann beeinflusst/verstärkt werden

- durch den Wochentag (z.B. Montag) oder
- durch die Tageszeit (z.B. am frühen Morgen) oder
- durch das Unterrichtsfach (z.B. Mathematik) oder
- durch negative Reaktionen der Mitschüler oder
- durch eine schwierige Lehrer-Schüler-Beziehung bei bestimmten Fachlehrern.

Die Anteile dieser Einzelfaktoren werden im diagnostischen Prozess nicht präzise zu ermitteln sein, zumal häufig mehrere Faktoren sich gegenseitig verstärken. Bei einem sorgfältigem Vorgehen, bei dem die verschiedenen Untersuchungsergebnisse immer wieder miteinander abgeglichen werden und offenen Fragen sachlich nachgegangen wird, lässt sich zumindest näherungsweise feststellen, inwieweit die Faktoren unterschiedlich zu gewichten sind. Ist der Schüler laut HRT schwach in Mathematik, zeigt aber in der Mathe-Stunde am Donnerstag 10-12 Uhr die gleichen Auffälligkeiten in ähnlicher Häufung wie am Montag, dann wird weder der Wochentag noch die Tageszeit ursächlich für das Verhalten sein, sondern es kann vermutet werden, dass das Fach als solches für den Schüler problematisch ist. Damit ist allerdings nicht geklärt, ob das Fach bei einer anderen, weniger strengen Lehrkraft ebenso problematisch für den Schüler wäre.

Es mag in den Ausführungen hinlänglich deutlich geworden sein, warum die mit qualitativen Methoden erhobenen Daten „weiche Daten“ genannt werden. Die Interpretationsspielräume sind groß und können sich nicht auf „harte Fakten“ stützen.

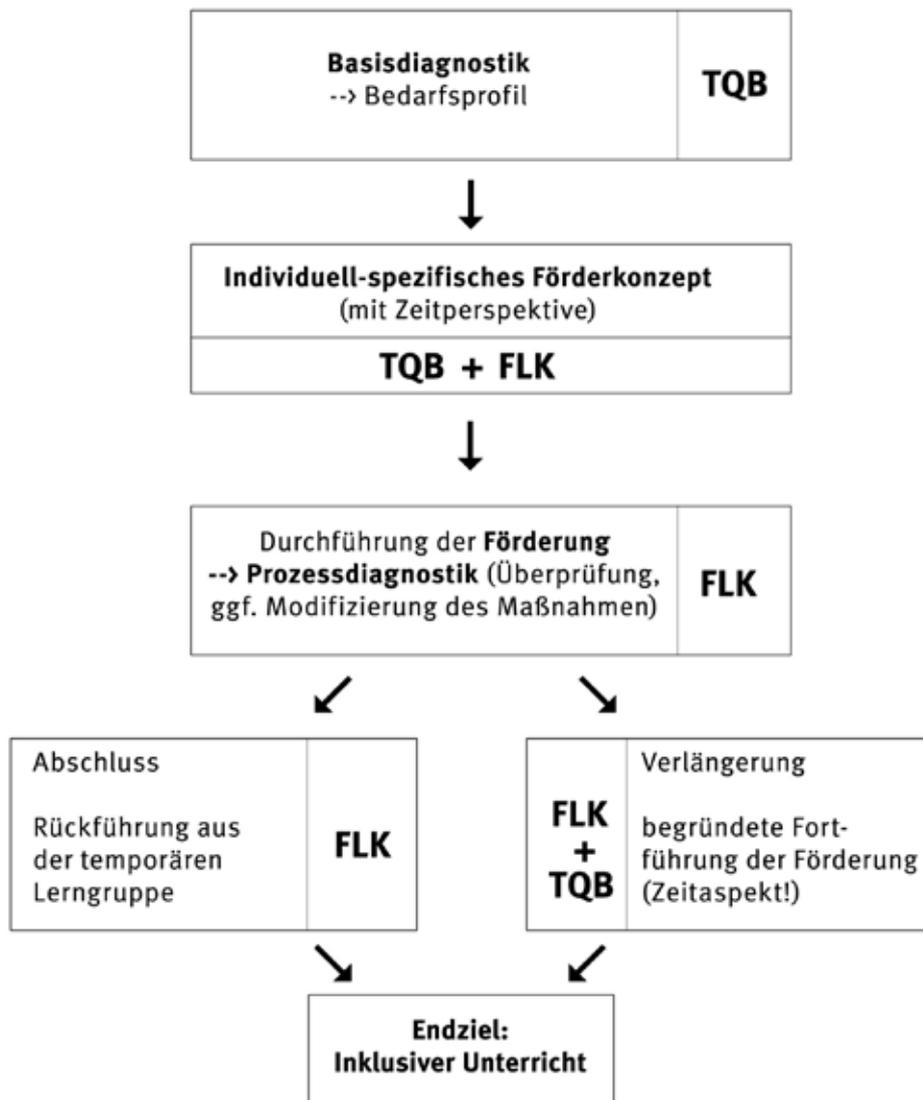
Umso wichtiger ist es, durch zusätzliche Beobachtungen²⁴ und Befragungen sowie durch Abgleich mit Testergebnissen quantitativer Verfahren, Aussagen zu erhärten, zu untermauern und damit zu präzisieren.

Dies führt einerseits zu sachbasierten, klaren Aussagen, andererseits ermöglicht der Abgleich der unterschiedlichen Daten und Fakten miteinander die Wahrnehmung von Zusammenhängen, die ohne vergleichende Betrachtung nicht ohne weiteres sichtbar geworden wären.

3.2.3 Prozessdiagnostik

Bevor der zweite Teil der SonderPädagogischen Diagnostik, die Prozessdiagnostik näher beleuchtet wird, zeigt nachfolgende Abbildung den Gesamtprozess²⁵.

Abb. 4: SonderPädagogische Diagnostik und Förderung als (zweiphasiger) Prozess



FLK = Förder(schul)lehrkräfte

24 Beim Protokollieren von Schülerbeobachtungen sind subjektivistische Beschreibungen/unklare Adjektive (z.B. unangemessenes Reden, unreifes Verhalten) unbedingt zu vermeiden. Besser ist die sachliche Beschreibung mit präzisen Verhaltens-/Sprachbeispielen.

25 Das Endziel ist als idealtypisch zu betrachten. Es wird unter Umständen nicht für alle Kinder erreicht.

Aus diesem Verlaufsdiagramm ist neben dem chronologischen Ablauf auch die jeweils verantwortliche Personengruppe zu entnehmen.

Förderlehrkräften (FLK) kommt in diesem Prozess die Verantwortung zu

- für das gemeinsam mit dem TQB zu erstellende Förderkonzept,
- für die professionelle, konzept-entsprechende Förderung des Kindes,
- für die prozessbegleitende Diagnostik (ggf. Konzeptmodifikation),
- für den gelungenen Abschluss der Förderung oder
- für die begründete Fortführung der Förderung in Kooperation mit dem TQB.

Bei letzterem kann sich die Begründung nur aus den Ergebnissen der Prozessdiagnostik ergeben. Dabei sollte eine diagnostische Fachkraft des TQB einbezogen werden. Gegebenenfalls müssen Teile der Basisdiagnostik, im Sinne einer Evaluationsdiagnostik, wiederholt und ein verändertes individuell-spezifisches Förderkonzept erstellt werden, insbesondere bezogen auf weiterhin vorhandene Schwächen eines Kindes und deren Einflussfaktoren.

Als **Prozessdiagnostik** wird eine lernwegbegleitende Diagnostik bezeichnet, bei der in regelmäßigen Abständen der aktuelle Ist-Stand des zu fördernden Kindes überprüft wird, sowohl hinsichtlich des Leistungsstandes in den schulischen Fächern als auch hinsichtlich des Arbeits- und Sozialverhaltens (je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich gewichtet). Das heißt, Prozessdiagnostik ist die flexible bzw. variable individuums- und bedarfsorientierte Anwendung diagnostischer Verfahren (z.B. Schulleistungstest) und Methoden (z.B. Beobachtung, Dokumentenanalyse, Fehleranalyse) über einen längeren (Förder-)Zeitraum mit dem Ziel, die Effektivität der Förderung zu überprüfen und Leistungs- und Verhaltensveränderungen des Kindes festzustellen.

Wichtig dabei ist, nicht nur Arbeitsergebnisse zu betrachten, sondern im Rahmen einer **teilnehmenden Beobachtung**

- den Arbeitsstil,
- die Art, sich einer Aufgabe zu nähern,
- das Vorhandensein von Lernstrategien und deren Transfermöglichkeit,
- die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten²⁶

zu erfassen.

Letzteres gelingt nicht bei allen Kindern. Die metakognitiven Fähigkeiten sollten jedoch auf unterschiedliche Weise angebahnt und gefördert werden (z.B. mit Hilfe der Methode der Selbstinstruktion).

Alle Beobachtungen, Überprüfungen und Dokumentenbewertungen sind sorgfältig zu protokollieren, um spätere Entscheidungen nachvollziehbar und überprüfbar zu machen.

3.3 Diagnostik bei unterschiedlichen Ausprägungsgraden von besonderem Förderbedarf

In inklusiven, heterogenen Klassen finden sich unterschiedliche Ausprägungsgrade von besonderem pädagogischem bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf bei Schülern, wobei in der Regel die Mehrzahl der Schüler einer Klasse keiner zusätzlichen Förderung bedarf.

26 Ein Kind kann über bestimmte Lernstrategien verfügen, diese aber nicht bewusst reflektieren sondern eher intuitiv anwenden. Für Transferleistungen ist jedoch die Bewusstheit der eigenen Handlungsschritte eine Voraussetzung (Metakognition).

Unterscheiden lassen sich in heterogenen Lerngruppen folgende Grade von zusätzlichem Förderbedarf:

- kein besonderer pädagogischer Förderbedarf,
- leichter pädagogischer Förderbedarf,
- mittelgradiger pädagogische Förderbedarf,
- leichter sonderpädagogischer Förderbedarf,
- mittelgradiger sonderpädagogischer Förderbedarf,
- komplexer sonderpädagogischer Förderbedarf.

Diesen unterschiedlichen Ausprägungsgraden muss sowohl in der Diagnostik und im Gutachten als auch und insbesondere bei der Förderung Rechnung getragen werden.

Der nachfolgenden Tabelle sind eine nähere Beschreibung der Ausprägungsgrade von Förderbedarf, die jeweilige Art der Diagnostik sowie die dafür zuständige Personengruppe zu entnehmen.

Tab. 4: Ausprägungsgrade von pädagogischem/sonderpädagogischem Förderbedarf und Art der Diagnostik

Grad des zusätzlichen Förderbedarfs	Intensität der Unterstützung	Beispiele (exemplarisch)	Art der Diagnostik und Ausführende
0. kein besonderer Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> zusätzliche Unterstützung wird nicht benötigt 	<ul style="list-style-type: none"> erfolgreiche, selbstständige Lerner 	<ul style="list-style-type: none"> keine
1. leichter pädagogischer Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> kurzfristige Unterstützung in einzelnen Fächern ODER Verhaltensbereichen ggf. Beratung der GLK 	<ul style="list-style-type: none"> leichte Schwächen im Rechnen, Lesen ODER Schreiben gelegentliche Konzentrations- ODER Verhaltensprobleme 	<ul style="list-style-type: none"> Schulleistungstests im jeweiligen Fach --> Dokumentation Gespräche (Kind, Fachlehrer) --> Protokoll
2. mittelgradiger pädagogischer Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> mittelfristige Unterstützung in einzelnen Fächern UND Verhaltensbereichen Beratung der GLK 	<ul style="list-style-type: none"> deutliche Schwächen im Rechnen, Lesen ODER Schreiben, Konzentrations- bzw. Verhaltensprobleme 	<ul style="list-style-type: none"> Schulleistungstests im jeweiligen Fach --> Dokumentation Gespräche (Kind, Fachlehrer, Eltern) --> Protokoll
3. leichter sonderpädagogischer Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> begrenzte Unterstützung durch <ul style="list-style-type: none"> besondere Regelungen technische Hilfsmittel gelegentliche Hilfen während des Unterrichts Beratung der GLK/Schulleiter 	<ul style="list-style-type: none"> Seh- oder Hörbeeinträchtigung leichte körperliche Beeinträchtigung --> ohne/sehr geringe Lernschwächen	<ul style="list-style-type: none"> medizinische Abklärung (falls nicht vorhanden) technische und organisatorische Beratung --> Protokoll
4. mittelgradiger sonderpädagogischer Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> längerfristige Förderung in mehr als einem Fach ODER Sprachheilförderung --> Förderpläne Unterstützung und Beratung der GLK* 	<ul style="list-style-type: none"> deutliche Lernschwächen in mehreren Fächern, z.B. Rechnen UND Lesen häufig auftretende Verhaltensauffälligkeiten deutliche Sprachstörungen 	<ul style="list-style-type: none"> Basisdiagnostik --> Bedarfsprofil
5. komplexer sonderpädagogischer Förderbedarf	<ul style="list-style-type: none"> langfristige bis dauerhafte Förderung im Lernen UND Verhalten langfristige Sprachtherapie sowie Förderung in sprachlichen Fächern äußere Differenzierung --> temporäre Lerngruppen 	<ul style="list-style-type: none"> umfängliche und gravierende Lern- und Leistungsschwächen UND/ODER ausgeprägte und häufig auftretende Verhaltensstörungen UND/ODER ausgeprägte Sprachbehinderung mit Auswirkungen auf Leistung und Sozialbefindlichkeit Mehrfachbeeinträchtigungen 	<ul style="list-style-type: none"> Basisdiagnostik --> Bedarfsprofil

* GLK = Grundschullehrkräfte, FLK = Förder(schul)Lehrkräfte.

** MSD Mitarbeiter im TQB mit dem Schwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung / MSD Mitarbeiter im TQB mit dem Schwerpunkt Sprache.

Ausgehend von der pädagogisch-psychologischen Erkenntnis, dass bei auftretenden Schwierigkeiten im Lernprozess frühzeitige Unterstützung und Förderung notwendig sind²⁷, (nicht erst dann, wenn das Kind den Anschluss an das Leistungsniveau der Klasse verloren hat, oder wenn aus einer eingegrenzten Lernschwierigkeit eine generalisierte Lernstörung geworden ist!) umfasst die Tabelle sowohl den besonderen pädagogischen Förderbedarf, dem in der Grundschule durch unterrichtliche/pädagogische Maßnahmen entsprochen wird (z.B. Nachhilfe in schulischen Fächern, Konzentrationsübungen, Absprachen und Regeln bezogen auf das Verhalten, etc.). Die Grade 1 und 2 stellen insofern keinen sonderpädagogischen Förderbedarf dar, sondern einen „ganz normalen“ besonderen pädagogischen Förderbedarf, wie er in Grundschulen bei einigen Kindern immer wieder kürzer- oder längerfristig auftritt. Die bisherige zusätzliche Förderung durch Grundschullehrkräfte (s.o.) reicht in den meisten Fällen aus, um diesen Schwierigkeiten effektiv zu begegnen und damit den betroffenen Kindern ein erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Dass in heterogenen Klassen die Förder(schul-)lehrkraft beratende Unterstützung gewähren kann, ist ein pädagogischer Vorteil der Inklusion, jedoch keine zwingende Notwendigkeit²⁸.

Je ausgeprägter die Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten eines Kindes sind, desto intensiver und zeitaufwendiger müssen in der Regel die Unterstützungsmaßnahmen sein. Die Grade 3 bis 5 befassen sich mit den unterschiedlichen Ausprägungen von sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei sind sowohl Kinder mit eingegrenzten Sinnes- oder Körperbeeinträchtigungen als auch und im Besonderen Kinder mit deutlichen, teilweise sehr ausgeprägten Lern- und/oder Verhaltensproblemen sowie Kinder mit Sprachstörungen/Sprachbehinderung²⁹ erfasst.

Da die graduellen Grenzen nicht immer eindeutig sondern teilweise fließend sind, stellen die nachfolgenden Ausführungen **Richtkriterien** dar, die durch sorgfältig erhobene diagnostische Daten zu dokumentieren und zu erhärten sind.

Leichter Pädagogischer Förderbedarf (1. Grad)

liegt bei Kindern vor, die

- leichte Schwächen bzw. Probleme in **einem** Unterrichtsfach **oder**
- in **einem** Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens aufweisen,
- welche zu beheben sind durch **kurzfristige pädagogische Maßnahmen**/Interventionen (max. zwei Monate regelmäßig und zielorientiert),
- auf der Basis eines dokumentierten Förderplans gemäß der diagnostischen Ergebnisse.

Mittelgradiger Pädagogischer Förderbedarf (2. Grad)

liegt bei Kindern vor, die

- deutliche Schwächen bzw. Probleme in **zwei** Unterrichtsfächern **oder**
- in einem Unterrichtsfach **und** einem Bereich des Arbeits- und Sozialverhaltens bzw. leichte Probleme im Bereich Sprache/Sprechen **oder**
- in **zwei** Bereichen des Arbeits- und Sozialverhaltens (z.B. Konzentrationsschwächen und soziale Aggressivität) aufweisen,
- welche zu beheben sind mit **längerfristigen pädagogischen Maßnahmen**/Interventionen (max. sechs Monate regelmäßig und zielorientiert),

27 Vgl. auch ThürSchulO (2010) § 3 Abs. 1 Satz 1.

28 Der Aufgabenbereich der Grundschullehrkräfte hinsichtlich der Förderung schwächerer oder leicht auffälliger Schüler ändert sich mit der Inklusion nicht, siehe ThürSchulG (2010), § 2 Satz 2.

29 Die Diagnostik von Kindern mit Sprachauffälligkeiten sollte von MSD Mitarbeitern im TQB mit dem Schwerpunkt Sprache durchgeführt werden.

- auf der Basis eines dokumentierten individuellen Förderplans, gemäß der diagnostischen Ergebnisse.

Bei beiden Ausprägungsgraden kann die zusätzliche Förderung als Einzel- oder als Kleingruppenförderung, im Klassenunterricht oder in zusätzlichen Förderzeiten durchgeführt werden.

Leichter Sonderpädagogischer Förderbedarf (3. Grad)

ist gegeben bei Kindern

- mit Seh- oder Hörbeeinträchtigungen **oder**
- mit leichten körperlichen Beeinträchtigungen,
- die dadurch eine **erschwerte Lernsituation** haben,
- welche durch besondere Regelungen (z.B. Sitz-/Arbeitsplatzänderungen),
- spezifische technische Hilfsmittel und
- gelegentliche individuelle pädagogische Hilfen im Unterricht

optimiert werden kann.

Sonderpädagogische und gegebenenfalls medizinisch-technische Beratung ist bei der Festlegung der Maßnahmen notwendig.

Mittelgradiger Sonderpädagogischer Förderbedarf (4. Grad)

ist bei Kindern gegeben, die

- deutliche **Lernschwächen in mehreren Unterrichtsfächern** aufweisen **oder**
- **häufig auftretende Verhaltensauffälligkeiten** zeigen (bei unterschiedlichen Lehrkräften und zu unterschiedlichen Unterrichtszeiten) **oder**
- durch **deutliche Sprachstörungen** in ihrem Lernen beeinträchtigt sind;
- wahrscheinlich zu beheben durch eine **längerfristige sonderpädagogische Förderung** auf der Basis eines individuellen Förderplans gemäß des diagnostisch erstellten **Bedarfsprofils**,
- die eine zeitweilige äußere Differenzierung (temporäre Lerngruppe, 3-6 Monate) notwendig machen kann.

Komplexer Sonderpädagogischer Förderbedarf (5. Grad)

ist bei Kindern gegeben, die

- **umfängliche und schwerwiegende Lern- und Leistungsprobleme** in den meisten Unterrichtsfächern haben **und/oder**
- **häufig auftretende, gravierende Verhaltensstörungen** zeigen oder
- **ausgeprägte Sprachbehinderungen** aufweisen mit negativen Auswirkungen auf ihre schulische Leistung und ihre soziale Befindlichkeit;
- möglicherweise zu beheben bzw. zu reduzieren durch eine **langfristige, individuell-spezifische sonderpädagogische Förderung** auf der Basis eines Förderplans gemäß des diagnostisch erstellten Bedarfsprofils;

- dabei wird eine zeitlich befristete äußere Differenzierung (temporäre Lerngruppe, max. für ein Schuljahr) notwendig und zielführend sein.

Der leichte (1.Grad) und der mittelgradige (2.Grad) pädagogische Förderbedarf sind von den Grundschullehrkräften zu präzisieren und zu dokumentieren³⁰ mit Hilfe von Schulleistungstests, Schülerbeobachtung und Gesprächen mit dem betroffenen Kind, mit den Fachlehrkräften und ggf. mit den Eltern. Für die unterschiedlich ausgeprägten sonderpädagogischen Förderbedarfe ist immer eine Förderlehrkraft einzubeziehen. Die notwendige Diagnostik wird durch MSD Mitarbeiter im TQB durchgeführt³¹.

Nochmals sei darauf hingewiesen, dass die Grenzen zwischen den Ausprägungsgraden fließend sein können, und dass die Art und die Intensität der zusätzlichen Förderung für jeden Einzelfall sorgfältig, auf der Basis der diagnostischen Daten, festgelegt und entschieden werden muss.

30 Vgl. Tab. 4, S. 36.

31 Vgl. Tab. 4, S. 36/37.

4 Die Erstellung eines Bedarfsprofils im Rahmen der SonderPädagogischen Begutachtung

4.1 Allgemeine Überlegungen

Im SonderPädagogischen Gutachten müssen die gewonnenen Einzeldaten zu einem Gesamtbild zusammengefügt werden.

Dabei ergeben sich häufig Probleme

- weil die Gefahr subjektiver Interpretationen groß ist, insbesondere dann, wenn der Gutachtende sich nicht – geistig diszipliniert – auf die vorliegenden Untersuchungsergebnisse konzentriert;
- weil die Zusammenhänge von Einzeldaten aus unterschiedlichen Analysebereichen nicht erkannt werden;
- weil die reinen Leistungsdaten trotz zusätzlicher anderer Ergebnisse als primär angesehen werden.

Folgende Prinzipien sollten bei der Gutachtenerstellung vorrangig Beachtung finden:

- das Objektivitätsprinzip,
- das Selbstreflexionsprinzip,
- das Unabhängigkeitsprinzip,
- das Ganzheitsprinzip.

Das **Objektivitätsprinzip** besagt, dass Ausgangspunkt und Basis des Gutachtens **immer die tatsächlich erhobenen Daten** sein müssen. Vorstellungen, Meinungen und Gefühle des Gutachtenden haben weder bei der Datenauswertung noch bei der Gutachtenerstellung eine Daseinsberechtigung, da sie zu subjektiven Interpretationen und Aussagen führen, die ein Gutachten/ein Bedarfsprofil mehr oder weniger verfälschen.

Eine objektiv-sachliche Darstellung der Gegebenheiten (quantitativ und qualitativ erhobene Daten und Fakten) ist etwas anderes als eine subjektiv gefärbte, interpretative Zusammenschau von Daten!

Das **Selbstreflexionsprinzip** verweist auf die Notwendigkeit einer **kontinuierlichen Überprüfung des eigenen Denkens und Formulierens** im Zusammenhang mit den diagnostischen Daten und Fakten.

Das bedeutet

- die Reflexion der eigenen Vorstellungen und Tendenzen im Vorfeld;
- das bewusste Zurückstellen/Ausblenden dieser Tendenzen, um zu einer sachlich-objektiven Haltung zu kommen;
- kognitiv-emotionale Disziplin im Umgang mit den Daten und Fakten eines jeden Einzelfalles, um diese Haltung im diagnostischen und im gutachterlichen Prozess zu gewährleisten.

Das **Unabhängigkeitsprinzip** besagt, dass bei der Gutachtenerstellung nur die sach- und personenorientierten Aspekte des jeweiligen Einzelfalles handlungsleitend sein dürfen. Weder sozial-emotionale oder kollegiale noch schulorganisatorische oder bildungspolitische Aspekte dürfen die Erstellung des Gutachtens in der Gewichtung der Aussagen oder in der Gesamttendenz beeinflussen.

Das Ziel, eine bestmögliche Lernsituation für das jeweilige Kind zu schaffen, kann nur unabhängig von sachfernen Aspekten, mit einem sachlich-objektiven und anhand der (beigefügten) Daten überprüfbaren Gutachten erreicht werden.

Insofern ist eine **differenzierte Basisdiagnostik angewiesen auf Diagnostiker, die neutral und sachlich die Lernsituation eines Kindes beleuchten und für das zukünftige Lernen personen- und sachorientierte Schlussfolgerungen ziehen, die in den Förderempfehlungen ihren praxisbezogenen Ausdruck finden.**

Das **Ganzheitsprinzip** trägt der wechselseitigen Beeinflussung oder Abhängigkeit der Einzelergebnisse einer Untersuchung Rechnung. Diese Zusammenhänge müssen auch bei der Gesamtwürdigung der Daten (Bedarfsprofil und Empfehlungen) Beachtung finden³².

Insofern können weder reine Leistungs- noch umfängliche Verhaltensdaten allein die Schlussfolgerungen für die zukünftige Förderung dominieren. Im Sinne der Kind-Umfeld-Analyse müssen die Faktoren, welche das Lernen und das Verhalten eines Kindes beeinflussen miteinander in Bezug gesetzt werden³³.

4.2 Qualitätskriterien der Gutachtenerstellung

Ein SonderPädagogisches Gutachten stellt eine auf den Ergebnissen theoretisch fundierter Verfahren basierende Bewertung einer Lernsituation dar, aus der sich nachvollziehbare Schlussfolgerungen für das zukünftige Lernen eines Kindes sowie der notwendigen Rahmenbedingungen ergeben. Der Begutachtende hat hier die Position eines objektiven und unabhängigen (sonder-)pädagogischen Experten, der die wesentlichen Personen- und Kontextdaten in professioneller und fachlich qualifizierter Form darstellt, gewichtet und aus ihnen fachlogisch schlüssige Empfehlungen ableitet.

In dieser zusammenfassenden und gewichteten Darstellung aller erhobenen Daten sind die Schlussfolgerungen auf der Daten-Basis zu begründen bzw. argumentativ zu untermauern.

Wesentliche Bestandteile sind dabei

- sachgerechte Formulierungen,
- theoretisch bzw. ergebnisfundierte Argumente,
- präzise Schlussfolgerungen.

Ein SonderPädagogisches Gutachten muss, wie jedes andere Gutachten auch, wissenschaftlichen Standards entsprechen. Um die **Vergleichbarkeit der Begutachtung** innerhalb Thüringens zu gewährleisten, sind neben der **Festlegung spezifischer Testverfahren** bestimmte **formale Kriterien** zu beachten.

Zu den formalen Kriterien gehören:

1. ein einheitliches Deckblatt mit
 - Personaldaten/Identifikationsangaben,
 - schulischen Daten (Schule, Schulamtsbezirk, Jahrgangsstufe, Klassenlehrer),
 - Untersuchungsanlass/Antrag der jeweiligen Schule und Untersuchungszeitraum,
 - Datum und Unterschrift des Gutachtenden;
2. eine Auflistung aller angewandten Verfahren (harte Daten) mit Durchführungsdatum;
3. eine Auflistung aller Gespräche, Befragungen, Beobachtungsmaßnahmen mit Angabe der Zeitdauer und des Datums der Durchführung;
4. ein formalisiertes Bedarfsprofil (siehe Bedarfsprofilbogen, Abs. 4.4);

32 Vgl. Abs. 3.2.2, Beispiel S. 16ff.

33 Vgl. Abs. 3.2.2, S. 16, Vernooij 2007a, S. 278-281.

5. eine übersichtlich und klar gegliederte, zusammenfassende schriftliche Darstellung der zu fördernden Bereiche, z.B. als Tabelle³⁴, bei der
 - sachlich fundierte Aussagen,
 - nachvollziehbare und eindeutige Begründungen,
 - ohne inhaltliche Widersprüche (=> inhaltliche Stringenz) den Kern bilden; vermieden werden sollten dabei
 - subjektiv wertende Adjektive,
 - Wiederholungen,
 - Möglichkeitsaussagen (vielleicht, eventuell, anscheinend etc.);
6. eine Zusammenfassung der Förderempfehlung anhand des Bedarfsprofils (ggf. differenziert und präzisiert durch Einzelergebnisse der verschiedenen Tests) mit eindeutigen Aussagen zu den Rahmenbedingungen der Lernsituation (Umfang und voraussichtliche Dauer der Förderung, gemeinsamer Unterricht, temporäre Lerngruppe, Einzelförderung);
7. alle Testauswertungsbögen, Gesprächs-/Befragungsprotokolle, Beobachtungsbögen bzw. Beobachtungsdokumentationen.

Auch das SonderPädagogische Gutachten unterliegt den **Kriterien der Justitiabilität**³⁵. Insofern sind

- die sorgfältige Dokumentation aller Untersuchungsabschnitte, -maßnahmen und Untersuchungsmaterialien (Transparenz),
- die detaillierte Faktensammlung (Überprüfbarkeit),
- inhaltliche und argumentative Schlüssigkeit (Nachvollziehbarkeit)

auch unter diesem Aspekt unerlässlich.

4.3 Aufgaben und Ziele der SonderPädagogischen Begutachtung

Im Rahmen einer inklusiven Bildung verändern sich die Aufgaben und Ziele der SonderPädagogischen Diagnostik und Begutachtung.

Gemäß § 3 Abs. 1 Satz 1 der ThürSchulO (2011):

„Jeder Schüler hat ein Recht auf eine seinen Fähigkeiten und seinen Neigungen entsprechende schulische Bildung und Förderung“,

kann es bei der Begutachtung nicht mehr ausschließlich um Kinder mit sogenanntem sonderpädagogischen Förderbedarf gehen, sondern auch Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf (z.B. in bestimmten Fächern oder hinsichtlich ihres Arbeits- und Sozialverhaltens)³⁶ müssen möglichst frühzeitig eine entsprechende zusätzliche Förderung erhalten. Eine angemessene individuell-spezifische Förderung ist nur dann gewährleistet, wenn mit Hilfe einer sorgfältigen personen-, sach- und kontextorientierten Diagnostik der jeweilige Förderbedarf ermittelt wird.

Dies gilt auch bei weniger ausgeprägten Lern-, Sprach- und/oder Verhaltensproblemen³⁷.

34 Siehe Tab. 10, S. 57.

35 Vgl. Abs. 3.1, S. 11.

36 Vgl. Abs. 3.3, S. 34 sowie Tab. 4, S. 36.

37 Vgl. Abs. 3.3, S. 34 sowie Tab. 4, S. 36.

Die Grundlage dafür ergibt sich aus Diagnoseprozessen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung:

vor dem Förderprozess

- Leistungs- und/oder Verhaltensüberprüfung (GLK) oder
- Basisdiagnostik (TQB)

während bzw. am Ende eines Förderprozesses

- Prozessdiagnostik (GLK/FLK)
- Evaluationsdiagnostik (GLK/FLK/TQB)

In einem inklusiven Bildungssystem steht nicht mehr der Lernort im Vordergrund (frühere Selektions-/Platzierungsdiagnostik) sondern die notwendige individuell-spezifische Zusatzförderung für das jeweils betroffene Kind sowie die dafür angemessenen Rahmenbedingungen, je nach Ausprägungsgrad des Förderbedarfs.

Aufgaben der SonderPädagogischen Begutachtung auf der Grundlage einer professionellen individuellen Basisdiagnostik³⁸ sind

- die Analyse des Entwicklungs- und Lernstandes,
- die Analyse von beeinträchtigten Lernprozessen,
- die Analyse von Problemfaktoren im Zusammenhang mit dem schulischen Lernen,
- die Erstellung eines je individuellen Bedarfsprofils auf der Basis der erhobenen diagnostischen Daten und Fakten,
- die systematisierte Darstellung begründeter Schlussfolgerungen bezogen auf Art und Umfang der zukünftigen Förderung anhand diese Bedarfsprofils (Hypothesen),
- Empfehlungen für die (sonder-)pädagogische Förderung unter Angabe
 - der Bedarfsausprägung,
 - des Förderzeitraums und der Fördersequenz,
 - des Organisationsrahmens (z.B. im regulären Unterricht, als zusätzliche Förderstunden, Einzel- oder Kleingruppenförderung, temporäre Lerngruppe).

Dabei stehen die folgenden **Ziele** im Vordergrund:

- die Optimierung der Lernsituation für Kinder mit Lern-, Sprach- und/oder Verhaltensproblemen;
- die frühestmögliche Sicherstellung der notwendigen Unterstützung in der bestmöglichen Form;
- die Schaffung der Möglichkeit für die betroffenen Kinder ihre Ressourcen auszuschöpfen und zu erweitern,
- ihre Beeinträchtigungen/Defizite zu reduzieren bzw. zu eliminieren oder zu kompensieren.

In inklusiven, heterogenen Lerngruppen erhält die Optimierung des Unterrichts für alle Kinder eine besondere Bedeutung. Für diejenigen Kinder, die mehr oder weniger ausgeprägte Probleme im schulischen Lernen haben, so dass sie zusätzlicher pädagogischer oder sonderpädagogischer Förderung bedürfen, sind die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass auch für sie ein erfolgreiches Lernen, gemäß ihren Möglichkeiten und Begabungen gewährleistet wird.

38 Im Wesentlichen bei den Ausprägungsgraden 4 und 5.

4.4 Das Bedarfsprofil als Gesamtbild diagnostischer Daten und Fakten

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel³⁹ dargelegt, bildet das Bedarfsprofil die Basis für die Planung einer individuell-spezifischen (sonder-)pädagogischen Förderung. Eine übersichtliche Zusammenstellung der wesentlichen Untersuchungsergebnisse geschieht sinnvollerweise in systematisierter Form. Damit ist gleichzeitig eine Vergleichbarkeit von Begutachtungen gewährleistet⁴⁰.

Je mehr Fakten und Daten im Zuge der Basisdiagnostik erhoben bzw. gesammelt werden, desto schwieriger ist es, zumindest die wesentlichen von ihnen so darzustellen, dass die bei den Empfehlungen zu berücksichtigenden Bereiche quasi „auf einen Blick“ ersichtlich werden.

Der **systematisierten Darstellung** der Daten dient ein **Bedarfsprofilbogen**, der die wesentlichen Ergebnisse mit einer allgemeinen Stufenwertung visualisiert, wobei die Bereiche noch nicht gewichtet sind. Er bildet die hypothetische Ausgangsbasis.

Das heißt für die „harten“ Daten:

Bezogen auf die Intelligenz (HAWIK-IV) werden der Gesamt-IQ sowie die vier Index-Werte eingetragen.

Anhand der ermittelten Prozentrang-Werte (PR-Werte) in den anderen durchgeführten Tests werden die jeweiligen Wertungsstufen angekreuzt. In der Regel liegt der Durchschnittsbereich bei PR-Werten zwischen 26 und 75.

Beispiele für die Stufenwertung bzw. Stufeninterpretation:

Tab. 5: Stufenwertung/Stufeninterpretation

PR-Wert	Interpretation
PR 91 – 100	sehr gut, sehr hoch, sehr positiv*
PR 76 – 90	überdurchschnittlich, hoch, positiv
PR 26 – 75	durchschnittlich, genügend, im Normbereich**
PR 11 – 25	schwach (Risikobereich), niedrig, negativ
PR 0 – 10	sehr schwach, sehr niedrig, sehr negativ

* Bei nicht schulleistungsbezogenen Tests liegen die Bewertungsstufen zwischen sehr hoch und sehr niedrig, z.B. BSSK, IKT, FAVK. Bei subjektiven Befindlichkeiten liegen die Aussage-Ergebnisse zwischen sehr gut und sehr schlecht/sehr positiv und sehr negativ, z.B. FEES, ALS.

** Für die präzisere Bestimmung empfiehlt sich die Unterscheidung in oberen Normbereich (X+) und unteren Normbereich (X-).

Der Bedarfsprofilbogen dient dazu, dem Nicht-Diagnostiker einen aussagefähigen Überblick hinsichtlich der zu fördernden Bereiche sowie der spezifischen Problemfelder (Bedarfsprofil- Ergänzungsbogen) zu vermitteln.

Für den Diagnostiker selbst stellt er eine erste formalisierte Bestandsaufnahme mit Hypothesencharakter dar, auf deren Grundlage Schlussfolgerungen und Empfehlungen erarbeitet werden, immer mit Rückbezug auf die präzisen Untersuchungsergebnisse.

39 Vgl. Abs. 3.2.1/3.2.2, S. 14/16ff.

40 Vgl. Abs. 4.2, S. 41f.

Tab. 6: Bedarfsprofilbogen (BPB)

Name:

Geb.-Datum:

Jahrgangsstufe:

Bedarfsprofilbogen (Überprüfungsf formular 2012)						
„Harte“ Daten			„Weiche“ Daten			
Bereich	Ergebnisse			Bereich	Ergebnisse	
Entwicklungsstand (EDI)	verzögert	altersgemäß	akzeleriert	Schulische Daten - sozial integriert - randständig/abgelehnt - attackiert von Mitschülern - Attacken gegen Mitschüler - Hortunterbringung - Tagesgruppenplatz	ja	nein
- Wahrnehmungsentwicklung						
- Entwicklung des Denkens						
- körperliche Entwicklung						
Intelligenz	SV	WLD	AGD			
- Gesamt-IQ			VG			
Schulische Leistung	gut	genügend	schwach	Sozialisationsdaten - emotionale Unterstützung - Erfolgsinteresse (Eltern) - Platz und Ruhe zum Lernen - Unterstützung bei Schulangelegenheiten (finanziell)	ja	eher wenig
- Rechnen			sehr schwach			nein
- Lesen						
- Schreiben						
lernunterstützende Merkmale	gut	wechselhaft	eingeschränkt	Freizeitdaten - Freundeskreis - Vereinsaktivität - spez. Interessen		
- Aufmerksamkeit/Konzentration						
- Motivation						
- Arbeitsverhalten						

Die linke Seite enthält die „harten“ Daten⁴¹, auf der rechten Seite befinden sich die „weichen“ Daten. Die Kernergebnisse bzw. Stufenwertungen in den unterschiedlichen Bereichen müssen sorgfältig in diesen Bogen eingetragen werden.

- Der **Entwicklungsstand** bezogen auf die Voraussetzungen für das schulische Lernen wird, ausgehend von neuropsychologischen Integrationsprozessen in der frühen Kindheit (Netzwerkbildung im Gehirn), mit Hilfe des EDI⁴² ermittelt. Zusätzlich gibt der Test Auskunft über die Synchronität bzw. Asynchronität⁴³ der Entwicklung.

Für die Lernsituation eines Kindes und insbesondere für seine psychische Befindlichkeit kann auch seine körperliche Entwicklung im Vergleich zu den Altersgenossen eine Rolle spielen. Deshalb wurde die „weiche“ Einschätzung dazu mit in den Bereich Entwicklung genommen, obwohl es sich dabei um ein Beobachtungsergebnis handelt. Wesentlich in dieser Zeile ist die Einschätzung des körperlichen Wachstumsstandes bezogen auf Größe, Gewicht, Kraft.

Möglichkeiten bei dieser Einschätzung sind:

- eine altersgemäße körperliche Entwicklung,
- eine verzögerte körperliche Entwicklung (gemessen an der Altersgruppe klein, nicht sehr kräftig)
- eine akzelerierte⁴⁴ körperliche Entwicklung (gemessen an der Altersgruppe sehr groß und kräftig).

Daten zum Entwicklungsstand (EDI) werden nur erhoben, wenn Störungen in der körperlich-geistigen Entwicklung zu vermuten sind⁴⁵. Die Einschätzung der körperlichen Entwicklung sollte aber in jedem Fall erfolgen.

- **Die allgemeine Intelligenz** (IQ) wird mit dem HAWIK-IV gemessen, wobei der Test neben einem allgemeinen IQ vier Index-Werte zu unterschiedlichen kognitiven Funktionen ermöglicht. Sowohl der gesamt-IQ als auch die Index-Werte⁴⁶ sind in den BPB einzutragen.

Für die Schlussfolgerungen und die Empfehlungen⁴⁷ müssen diese berücksichtigt und z.B. im Zusammenhang mit den Ergebnissen zu schulischen Leistungen eingebracht werden.

Die Intelligenzüberprüfung ist fester Bestandteil der Basisdiagnostik!

- Die **schulischen Leistungen** in den Kernfächern werden mit Hilfe von Schulleistungstests⁴⁸ überprüft und möglicherweise durch die Beobachtung des Kindes im Unterricht differenziert und präzisiert. Bewusst sind die möglichen Einordnungskategorien nicht als schulische Noten ausgewiesen sondern als Stufenkategorien von „gut“ bis „sehr schwach“, um die Intensität des Förderbedarfs notenneutral zu verdeutlichen.

Die Leistungsüberprüfung ist fester Bestandteil der Basisdiagnostik!

41 Nur die Einschätzung der körperlichen Entwicklung wird nicht mit Hilfe eines Tests erstellt, gehört also zu den „weichen“ Daten.

42 Siehe Tab. 2, S. 20.

43 In der Regel verläuft die kindliche Entwicklung bezogen auf unterschiedliche psycho-physische Bereiche relativ synchron, d.h. gleichzeitig. Von asynchronen Entwicklungsverläufen wird gesprochen, wenn zu einem Zeitpunkt X der Entwicklungsstand eines Kindes in einem Bereich, z.B. der visuellen Wahrnehmung, unterdurchschnittlich/verzögert, in einem anderen Bereich aber, z.B. Sprachverständnis, altersgemäß ist. Asynchrone Entwicklungsverläufe finden sich bei Kindern aller Begabungsausprägungen, insbesondere jedoch bei unter/oder überdurchschnittlicher Begabung.

44 akzeleriert = beschleunigt.

45 Vgl. Abs. 3.2.2, S. 16f.

46 SV – Sprachverständnis; WLD – Wahrnehmungsgebundenes logisches Denken; AGD – Arbeitsgedächtnis; VG – Verarbeitungsgeschwindigkeit.

47 Vgl. Abs. 4.3, S. 42f.

48 Siehe Tab. 2, S. 20-27.

- Die **lernunterstützenden Merkmale** werden je nach Einzelsituation teilweise oder insgesamt mit Hilfe der entsprechenden Tests⁴⁹ überprüft. Da die drei Bereiche Aufmerksamkeit, Motivation, Arbeitshaltung eng miteinander verknüpft sind, wird es für die Basisdiagnostik in der Regel nötig sein, mindestens zwei Bereiche als festen Bestandteil der Basisdiagnostik zu überprüfen.
- Die Daten der rechten Seite („weiche“ Daten) sind Bestandteil der Basisdiagnostik. Sie werden mittels qualitativer Methoden (Gespräch, Befragung, Beobachtung)⁵⁰ erhoben und ergänzen die Testergebnisse im Sinne der Kind-Umfeld-Analyse um schulische und außerschulische, lernrelevante Faktoren. In der Zusammenschau aller Daten ergibt sich so ein annähernd realistisches Bild der Lern- und Leistungssituation eines Kindes.

In manchen Fällen kann es sinnvoll bzw. notwendig sein, zusätzliche Informationen zu bestimmten Problemfeldern zu erhalten.

Neben den Daten zum Entwicklungsstand (EDI) können fakultativ Daten zu spezifischen Problembereichen erhoben werden⁵¹:

- zum Selbstwertgefühl/Selbstkonzept (ALS/BSSK),
- zu Dimensionen des kindlichen Temperaments (IKT),
- zu Komponenten von Aggressivität (FAVK),
- zu emotionalen/sozialen Schulerfahrungen (FEESS).

Sie dienen dazu, die Analyse der Lernsituation eines Kindes vor dem Hintergrund seiner psychischen Befindlichkeit zu differenzieren sowie sein Verhalten in Lernsituationen besser einordnen (verstehen) zu können.

Ein Kind mit einem negativen Selbstkonzept wird möglicherweise wenig Motivation und Anstrengungsbereitschaft zeigen, unter Umständen aber durch provokantes Verhalten seine Frustrationen abreagieren oder sich sozial völlig zurückziehen. Ansatzpunkt für die Förderung wäre hier weder das provokante noch das resignative Verhalten sondern, neben der Förderung in Leistungsbereichen, die Verbesserung des Selbstkonzeptes und damit des Selbstvertrauens.

Bei Kindern mit Sprachstörungen/Sprachbehinderungen sind neben den allgemeinen Schulleistungstests im Bereich Sprache spezifische Überprüfungen einzelner Sprachdimensionen notwendig (Sprachentwicklung/Sprechverhalten; Phonetik/Phonologie; Semantik/Lexikon; Syntaktik/Morphologie⁵²).

Zur systematisierten Darstellung dieser Daten im Sinne eines Profils dient ein Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen (BPPEB), wie er im Folgenden vorgestellt wird:

49 Siehe Tab. 2, S. 21f.

50 Vgl. Abs. 3.2.2, S. 16.

51 Siehe Tab. 2, Bereich 5, S. 25-27.

52 Vgl. Abs. 3.2.2, S. 16ff. und Tab. 2, Bereich 6, S. 28f.

Tab. 7: Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen

Name:

Geb.-Datum:

Jahrgangsstufe:

Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen (Teil 1)						
Bereich	Ergebnisse					
Soziales Selbstkonzept - Gemeinschaftsstreben - Isolationstendenz	(BSSK)	durchschnittlich	hoch	sehr hoch	niedrig	sehr niedrig
Selbstwertgefühl (ALS)	durchschnittlich	positiv	sehr positiv	negativ	sehr negativ	
Temperamentsdimensionen (IKT)	durchschnittlich	hoch	sehr hoch	niedrig	sehr niedrig	
Aggressivität (FAVK)						

Name:

Geb.-Datum:

Jahrgangsstufe:

Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen (Teil 2)	
Bereich	Ergebnisse
Emotionale und soziale Schulerfahrungen (FEES)	
--> Soziales Klima	
- Soziale Integration	
- Klassenklima	
- Einstellung zur Schule	
--> Lernklima	
- Lernfreude	
- Anstrengungsbereitschaft	
- Gefühl von Angemessenheit	
Sprachstörungen/Sprachbehinderungen (Tab.2, Bereich 6)	
Semantisch-lexikalische Dimension	
- Wortschatz/Wortfindung	
Phonetisch-phonologische Dimension	
- Lautdifferenzierung/Lautanalyse	
Syntaktisch-morphologische Dimension	
- Grammatik-/Strukturverständnis	
Dimension Sprachentwicklung/Sprachverhalten	
	sehr gut
	gut
	weniger gut
	schlecht
	sehr schlecht
	durchschnittlich
	hoch
	sehr hoch
	niedrig
	sehr niedrig
	durchschnittlich
	gut
	sehr gut
	gering
	sehr gering
	unauffällig
	gut
	sehr gut
	schwach
	sehr schwach
	durchschnittlich
	gut
	sehr gut
	gering
	sehr gering
	durchschnittlich
	gut
	akzeleriert
	unterdurchschnittl.
	sehr verzögert

Dieser Bogen sollte insbesondere dann ausgefüllt werden, wenn mehr als ein Bereich zusätzlich zur Basisdiagnostik untersucht wurde.

Selbstverständlich sind auch für diesen fakultativen Diagnostikteil die Materialien (Test- und Auswertungsbögen, Beobachtungsnotizen) vollständig beizufügen, um Schlussfolgerungen und Empfehlungen nachvollziehen und überprüfen zu können.

4.5 Schlussfolgerungen und Empfehlungen im Sonderpädagogischen Gutachten

4.5.1 Von der Hypothesenbildung zu begründeten Schlussfolgerungen

Die Erstellung des – noch nicht präzisierten und gewichteten – Bedarfsprofils bildet den **ersten Schritt** bei der professionellen Zusammenschau und Interpretation der Daten und Fakten. Die Eintragungen im BPB/BPEB haben – noch – Hypothesencharakter. In der weiteren Bearbeitung ist es wichtig, dabei im Blick zu behalten, dass es in den seltensten Fällen um die Förderung einzelner Funktionen geht sondern um die ganzheitliche Erfassung der Lernsituation⁵³ und dementsprechend um eine aufeinander abgestimmte Förderung auf unterschiedlichen Ebenen bzw. in unterschiedlichen Bereichen.

Die notwendigen bzw. als sinnvoll empfohlenen Maßnahmen müssen sich für jeden Einzelfall sachlogisch und begründet aus den diagnostischen Daten ableiten lassen.

Der **zweite Schritt** ist daher, von den Hypothesen⁵⁴ zu begründeten Schlussfolgerungen zu kommen, wobei die zu fördernden Bereiche differenzierend betrachtet und mögliche Zusammenhänge unterschiedlicher Faktoren erkannt und einbezogen werden müssen.

Dazu ist eine (**erneute**) **Überprüfung der Daten**, insbesondere der stärker differenzierten Ergebnisse der Testdiagnostik vor dem Hintergrund der gebildeten Arbeitshypothesen notwendig. Dabei können die Hypothesen einerseits bestätigt und präzisiert werden.

Andererseits ist es bei erneuter Durchsicht der konkreten Ergebnisse auch möglich, dass

- bestimmte Hypothesen eine andere Gewichtung erhalten;
- sich die Schwerpunkte für die Förderung verschieben, z.B. von Maßnahmen zur Leistungsförderung zu Maßnahmen zur psychischen Stabilisierung eines Kindes bzw. zu Maßnahmen der Verhaltensänderung;
- bestimmte Zusammenhänge zwischen Einzelfaktoren deutlicher sichtbar werden bzw. angenommene Zusammenhänge eher marginal erscheinen.

Dies führt zwangsläufig zu einer Differenzierung und/oder Modifikation der ursprünglichen Hypothesen und damit zu begründeten Schlussfolgerungen sowie zu einer Präzisierung des Bedarfsprofils. Am Ende dieses Prozesses sollten die Schlussfolgerungen in systematisierter und gewichteter Form zusammengestellt werden.

4.5.2 Die Formulierung von Empfehlungen

Die systematisiert zusammengestellten Schlussfolgerungen bilden die Basis für die Empfehlungen zur Förderung. Die differenzierten Aussagen zeigen sowohl den individuell-spezifischen Förderbedarf in unterschiedlichen Bereichen als auch deren Gewichtung sowie die Zusammenhänge zwischen einzelnen Faktoren.

Die Empfehlungen sollten so formuliert werden,

- dass die wesentlichen Aufgaben für die Förderung deutlich werden;

53 vgl. Abs. 4.3, S. 42.

54 Hypothesen sind begründete Annahmen, deren Erhärtung oder Beweis noch aussteht --> Arbeitshypothese als vorläufiger Ausgangspunkt für das weitere Vorgehen.

- dass Impulse für die Struktur des Förderplans enthalten sind (z.B. Gewichtungsimpulse, Ansatzpunkte etc.);
- dass Aspekte zur sozialen Integration mit bedacht werden;
- dass, wenn sinnvoll, auch unterstützende außerschulische Möglichkeiten einbezogen sind.

Je klarer die Schlussfolgerungen aus den diagnostischen Daten und Fakten abgeleitet und je sachlicher sie formuliert wurden, desto unmittelbarer ergeben sich daraus Förderempfehlungen.

Nochmals sei hier an die vier Prinzipien der Gutachtenerstellung erinnert⁵⁵.

MSD Mitarbeiter im TQB sind sonderpädagogische Experten, deren Aufgabe es ist, aufgrund objektiver diagnostischer Daten die bestmögliche Lernsituation für Kinder mit Lern-, Sprach- und/oder Verhaltensproblemen zu beschreiben. Dabei sind sowohl die Ganzheitlichkeit der Förderung als auch deren organisatorische Umsetzung vor dem Hintergrund der sozialen Integration handlungsleitend bei der Formulierung der Empfehlungen.

Das heißt unter anderem,

- dass Einzelförderung so gestaltet werden muss, dass sie nicht zur Diskriminierung/Etikettierung eines Kindes führt;
- dass Kleingruppenförderung außerhalb des regulären Unterrichts einer Einzelförderung vorzuziehen ist⁵⁶;
- dass temporäre Lerngruppen als Kombinationsgruppen, d.h. jahrgangsgemischt, gebildet werden können (mit systematischer innerer Differenzierung);
- dass bei niedriggradigem Förderbedarf mit Hilfe einer systematischen inneren Differenzierung sowie zusätzlichen Absprachen mit dem betroffenen Kind diesem Förderbedarf ohne Etikettierung entsprochen werden kann.⁵⁷

4.5.3 Hypothesenbildung, begründete Schlussfolgerungen und Formulierung von Empfehlungen an einem Beispiel

Am Beispiel des fiktiven Schülers Harry B. wird der Prozessverlauf im Folgenden exemplarisch verdeutlicht. Der Bedarfsprofilbogen für Harry, ausgefüllt nach Durchführung der Basisdiagnostik, enthält die folgenden Einträge:

55 Siehe Abs. 4.1, S. 40f.

56 Beispielsweise bei der Förderung in einem Fach wird es in jeder Klasse Kinder geben, denen eine Unterstützung in diesem Fach auch gut täte, so dass Kleingruppen gebildet werden könnten.

57 § 45 Abs. 3 ThürSchulO.

Bedarfsprofilbogen (Überprüfungsformular 2012)					
Bereich	„Harte“ Daten			„Weiche“ Daten	
	Ergebnisse			Ergebnisse	
Entwicklungsstand (EDI)	verzögert	altersgemäß	akzeleriert	ja	nein
- Wahrnehmungsentwicklung	x				x
- Entwicklung des Denkens	x			x	
- körperliche Entwicklung			x		x
Intelligenz	SV	WLD	AGD		
- Gesamt-IQ	73	81	84		x
Schulische Leistung	gut	genügend	schwach		x
- Rechnen		x		ja	eher wenig
- Lesen			x		x
- Schreiben				x	
lernunterstützende Merkmale	gut	wechselhaft	eingeschränkt		
- Aufmerksamkeit/Konzentration		x			
- Motivation		x		vorhanden	
- Arbeitsverhalten				nein	
				nicht vorhanden	
Bereich					
Schulische Daten					
- sozial integriert					
- randständig/abgelehnt				x	
- attackiert von Mitschülern					x
- Attacken gegen Mitschüler				x	
- Hortunterbringung					x
- Tagesgruppenplatz					x
Sozialisationsdaten					
- emotionale Unterstützung					
- Erfolgsinteresse (Eltern)				x	
- Platz und Ruhe zum Lernen					x
- Unterstützung bei Schulangelegenheiten (finanziell)					x
Freizeitdaten					
- Freundeskreis				vorhanden	
- Vereinsaktivität				nein	
- spez. Interessen				nicht vorhanden	

Aus dieser Gesamtschau der Basisdiagnostik⁵⁸ lassen sich folgende Aussagen ableiten:

- Harry ist körperlich stärker entwickelt als seine Altersgruppe (groß, kräftig, stark);
- die kognitive Entwicklung (Wahrnehmung/Denken) ist verzögert, d.h. er hat in diesem Bereich nicht den altersgemäßen Reifestand;
- bei unterdurchschnittlicher intellektueller Leistungsfähigkeit weisen die Indexwerte relative Stärken im Bereich Arbeitsgedächtnis sowie im wahrnehmungsgebundenen logischen Denken⁵⁹ aus (was mit anderen Ergebnissen – lernunterstützende Merkmale – bedingt übereinstimmt);
- bei den schulischen Leistungen zeigt er im Rechnen genügende (ausreichende), im Lesen schwache, im Schreiben sehr schwache Leistungen, was den Ergebnissen der Indexwerte annähernd entspricht;
- seine Motivation ist eingeschränkt, seine Aufmerksamkeit und Konzentration sowie sein Arbeitsverhalten sind wechselhaft, d.h. mal mehr, mal weniger zufriedenstellend;
- er ist in der Klasse nicht sozial integriert, wird eher abgelehnt, was mit seinem (aggressiven) Verhalten gegenüber Mitschülern zusammenhängen kann (welches auch eine Reaktion auf Ablehnung sein könnte);
- zu Hause erhält er eher wenig emotionale Unterstützung, steht aber möglicherweise unter Leistungsdruck von Seiten der Eltern;
- offenbar hat er keinen ruhigen Lern- und Arbeitsplatz zu Hause und hinsichtlich Schulangelegenheiten (Material, Ausflüge etc.) gibt es keine finanziellen Spielräume;
- im Freizeitbereich hat er Freunde/Spielkameraden, ist aber nicht Mitglied in einem Verein (z.B. Sport);
- spezifische Interessen konnten nicht festgestellt werden.

Aufgrund dieser „Hypothesen“ wurden zusätzlich zur Basisdiagnostik Daten zur Aggressivität (FAVK-Befragung der GLK / Selbstbefragung erst ab 9J.) sowie zu Harrys subjektivem Erleben der Schulsituation (FFEES 1-2) erhoben.

Die Ergebnisse wurden im Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen wie folgt erfasst:

58 Aufgrund der von der GKL geschilderten Probleme des Schülers wurde die Überprüfung des kognitiven Entwicklungsstandes (EDI) zusätzlich durchgeführt.

59 Der Index AGD umfasst Aufmerksamkeit/Konzentration und Arbeitsgedächtnis, der Index WLD gibt Auskunft über die zentrale Wahrnehmungsorganisation und über die Befähigung zu logischem Denken.

Tab. 9: Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen Harry B.

Name: Harry B.

Geb.-Datum: 12.03.2005

Jahrgangsstufe: 1

Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen (Teil 1)						
Bereich	Ergebnisse					
Soziales Selbstkonzept - Gemeinschaftsstreben - Isolationstendenz	(BSSK)	durchschnittlich	hoch	sehr hoch	niedrig	sehr niedrig
Selbstwertgefühl (ALS)		durchschnittlich	positiv	sehr positiv	negativ	sehr negativ
Temperamentsdimensionen (IKT)		durchschnittlich	hoch	sehr hoch	niedrig	sehr niedrig
	- Frustrationsanfälligkeit					
	- Geheimmtheit					
	- Aktivität					
Aggressivität (FAV(K))	- Ausdauer/Aufmerksamkeit					
	- Sensorische Empfindsamkeit (Stimulationsreaktion)					
	- soziale Informationsverarbeitung				x	
	- Impulskontrolle				x	
- soziale Verhaltensfertigkeiten				x		
- soziale Interaktionsfähigkeit					x	

Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen (Teil 2)		Ergebnisse				
Bereich		sehr gut	gut	weniger gut	schlecht	sehr schlecht
Emotionale und soziale Schulerfahrungen (FEES)						
--> Soziales Klima						
- Soziale Integration					x	
- Klassenklima				x		
- Einstellung zur Schule				x		
--> Lernklima						
- Lernfreude			hoch	sehr hoch	niedrig	sehr niedrig
- Anstrengungsbereitschaft					x	
- Gefühl von Angenommensein					x	
Sprachstörungen/Sprachbehinderungen (Tab.2, Bereich 6)						
Semantisch-lexikalische Dimension						
- Wortschatz/Wortfindung		durchschnittlich	gut	sehr gut	gering	sehr gering
Phonetisch-phonologische Dimension						
- Lautdifferenzierung/Lautanalyse		unauffällig	gut	sehr gut	schwach	sehr schwach
Syntaktisch-morphologische Dimension						
- Grammatik-/Strukturverständnis		durchschnittlich	gut	sehr gut	gering	sehr gering
Dimension Sprachentwicklung/Sprachverhalten						
		durchschnittlich	gut	akzeleriert	unterdurchschnittl.	sehr verzögert

Hieraus können weitere Aussagen abgeleitet werden:

- die Möglichkeiten der Erfassung und Verarbeitung von sozialen Informationen (verbal, gestisch, mimisch) sind bei Harry nicht sehr ausgeprägt;
- seine Impulskontrolle ist niederschwellig;
- seine Verhaltensfertigkeiten im sozialen Feld sind eher niedrig;
- über soziale Interaktionsfähigkeiten verfügt er kaum.

Hinsichtlich des subjektiven Erlebens der schulischen Situation⁶⁰:

- Harry fühlt sich schlecht integriert;
- das Klima in der Klasse erlebt er als weniger gut;
- seine Einstellung zur Schule ist ebenfalls nicht sehr positiv;
- seine Lernfreude sowie seine Anstrengungsbereitschaft sind eher gering;
- er fühlt sich in der Klasse (das schließt Schüler und Lehrer ein) wenig angenommen.

Hier wird deutlich, dass die Hypothesen aufgrund der Basisdiagnostik durch die Ergänzungsdaten einerseits erhärtet und präzisiert werden, andererseits der Schwerpunkt des Förderbedarfs sich in Richtung psychische Stabilisierung und Verhaltensförderung, insbesondere bezogen auf soziale Verhaltensfertigkeiten verlagern kann.

Nach einer weiteren Überprüfung der konkreten Daten bzw. einem **Abgleich der Hypothesen mit den Daten (2. Schritt)**, empfiehlt es sich, die begründeten Schlussfolgerungen systematisch und gewichtet zusammenzustellen⁶¹.

Nachfolgende Tabelle zeigt eine mögliche Form der systematisierten Zusammenstellung:

60 Die Formulierungen bei subjektiven Äußerungen/Befindlichkeiten des Kindes sind besonders sorgfältig zu wählen, z.B. ist das Klassenklima nicht schlecht, sondern das Kind erlebt dieses als weniger gut.

61 Für den fiktiven Beispielfall stehen die Testdaten nur teilweise zur Verfügung. Bei einem konkreten Fall müssen die nachfolgenden Schlussfolgerungen (wo möglich) präzisiert werden, insbesondere bezogen auf die schulischen Leistungen.

Tab. 10: Systematisierte Zusammenstellung der begründeten Schlussfolgerungen

Bereich	Schlussfolgerungen
Leistungsbereich	<ul style="list-style-type: none"> ■ Harry ist in seiner kognitiven Entwicklung insgesamt verzögert. ■ Seine intellektuelle Leistungsfähigkeit liegt unterhalb des Durchschnitts. ■ Seine Rechenleistung ist ausreichend. ■ Im Lesen und Schreiben zeigt er schwache bis sehr schwache Leistungen (Differenzierung durch Ergebnisse der Schulleistungstests, z.B. fehlende Vorläufer-/Basiskompetenzen).
Verhalten und Wohlbefinden	<ul style="list-style-type: none"> ■ Harry ist körperlich stärker entwickelt als seine Altersgruppe (groß, kräftig, stark). ■ Er zeigt aggressives Verhalten gegenüber seinen Mitschülern. ■ Er verfügt in geringem Maße über die Fähigkeit <ul style="list-style-type: none"> • soziale Informationen aufzunehmen und situationsangemessen zu verarbeiten; • sich im sozialen Umgang angemessen zu verhalten; • mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten bzw. an Gruppenaktivitäten teilzunehmen. ■ Harry ist in der Klasse kaum integriert und erlebt sich als wenig angenommen. ■ Das Klima in der Klasse erlebt er als weniger gut. ■ Seine Einstellung zur Schule ist nicht sehr positiv. ■ Von den Eltern erhält er wenig emotionale Unterstützung.
Lernunterstützende Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> ■ Harry hat wenig Freude am Lernen, ist dementsprechend wenig motiviert und zeigt wenig Anstrengungsbereitschaft. ■ Sein Aufmerksamkeits- und sein Arbeitsverhalten sind wechselhaft (je nach Situation, Unterrichtsinhalt, Lehrkraft etc.). ■ Von Seiten der Eltern steht er zusätzlich unter Leistungsdruck.
Sonstige Faktoren	<ul style="list-style-type: none"> ■ Harry hat zu Hause keinen ruhigen Platz zum Lernen (z.B. für Hausaufgaben). ■ Es gibt bezogen auf Schulangelegenheiten keine finanziellen Spielräume (prekäre finanzielle Lage oder Zahlungsablehnung?). ■ Außerhalb der Schule hat Harry Kontakte zu anderen Kindern. ■ Besondere Interessen/Hobbys konnten nicht festgestellt werden.

Die systematisierte Zusammenstellung zeigt sehr übersichtlich, welche Empfehlungen für die Förderung des Schülers Harry B. bedeutsam sind.

Die Empfehlungen sollten klar und verständlich formuliert sein⁶², die wesentlichen Förderaufgaben in gewichteter Form benennen und Impulse/Anregungen für die Erstellung und die inhaltliche Ausgestaltung des Förderplans enthalten.

Es ist die Aufgabe der (Förder-)Lehrkräfte vor Ort, aufgrund dieser Empfehlungen einen individuell-spezifischen Förderplan zu erstellen. Dafür bilden die Empfehlungen den diagnostisch fundierten Bedarfsrahmen einschließlich zeitlicher und organisatorischer Vorschläge.

Im Fall Harry B. könnten die Empfehlungen folgendermaßen aussehen:

Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung des Schülers Harry B.

Aufgrund ausgeprägter Verhaltensprobleme, verbunden mit einer objektiv gegeben und subjektiv empfundenen mangelhaften Integration im Klassenverband sowie einem insgesamt eher negativen Lern- und Schulerleben ist eine längerfristige und intensive sonderpädagogische Förderung notwendig und sinnvoll. Auch die deutlichen Schwächen im Fach Deutsch (Lesen und Schreiben) sind durch kurzfristige Maßnahmen nicht nachhaltig zu verbessern. Dies gilt ebenso für die instabile Motivations- und Aufmerksamkeitssituation.

Insgesamt liegt bei Harry B. ein **mittelgradiger sonderpädagogischer Förderbedarf** vor, der mehrere Bereiche umfasst und eine komplexe ganzheitliche Förderung erforderlich macht. **Empfohlen wird daher eine vier- bis sechsmonatige durchgängige sonderpädagogische Förderung bei äußerer Differenzierung** (temporäre Lerngruppe).

Zur Verbesserung der sozialen Integration sollten während dieser Zeit gemeinsame Aktivitäten mit der Stammklasse eingeplant werden (z.B. in Sport).

Die Gespräche mit den Eltern sollten im Beisein der Förderlehrkraft geführt werden⁶³.

Die Förderbereiche im Einzelnen:

Harry bedarf umfänglicher Förderung im Bereich **Verhalten/Wohlbefinden**.

Insbesondere sind hier

- die Verbesserung der sozialen Wahrnehmung sowie
- der Informationsverarbeitung im sozialen Kontext,
- die Einübung und Stärkung der Selbststeuerung und Impulskontrolle (insbesondere aggressive Impulse),
- die Anbahnung bzw. Verbesserung nicht-aggressiver sozialer Verhaltensfertigkeiten vorrangig zu beachten.

Bezogen auf die Förderung im **Fach Deutsch** (Lesen/Schreiben) sollte, aufgrund der Verzögerung in der kognitiven Entwicklung, sehr elementar bei den Vorläufer-kompetenzen (z.B. phonologische Bewusstheit) angesetzt werden.

Neben einer **Verbesserung** und Strukturierung **des Arbeitsverhaltens** sind Übungen zur **Konzentration und Aufmerksamkeitslenkung** in den Förderplan aufzunehmen.

62 Vgl. Abs. 4.5.2, S. 50.

63 Dass diese Gespräche atmosphärisch und inhaltlich positiv sein und den Eltern Freiraum lassen sollten, muss nicht eigens erwähnt werden. Die Gesprächsergebnisse sind in der Regel Kompromisse auf der Basis unterschiedlicher Vorstellungen.

Zur **Stärkung und Aufrechterhaltung der Leistungsmotivation** empfiehlt es sich, positiv-verstärkend bei den Rechenleistungen anzusetzen. Durch positive Beachtung und Unterstützung während des Mathematikunterrichts kann gewährleistet werden, dass der Leistungsstand gehalten, ggf. verbessert wird.

Hinsichtlich der **physischen Konstitution und Kondition** des Kindes wäre es sinnvoll, Möglichkeiten für Harry zu schaffen, seine Körperkräfte positiv und kontrolliert einsetzen zu können (z.B. Mannschaftssport, Schwimmen, diszipliniertes Krafttraining etc., eventuell Sportverein).

Mit den **Eltern** sollten **Vereinbarungen** getroffen werden

- bezogen auf eine Reduzierung des Leistungsdrucks,
- bezogen auf (zumindest minimale) emotionale Unterstützung und Ermutigung des Kindes,
- hinsichtlich der Arbeitsmöglichkeiten zu Hause, wobei
- alternativ auch die Möglichkeit einer Hortunterbringung abzuklären wäre.

5 Ergänzende Aspekte zum Abschluss der Untersuchung

Das Beispiel macht einerseits deutlich, wie mit den Untersuchungsdaten zu verfahren ist, um klare und rational nachvollziehbare Aussagen zur Lernsituation eines Kindes und zu dessen Förderbedarf zu erhalten.

Andererseits zeigt es, dass die Begutachtung nach diesem Konzept nicht in einer „sonderpädagogischen Erzählung“, in einem mehr oder weniger gut formulierten Prosatext in epischer Breite mündet.

Gemäß der Zielsetzungen

- Optimierung der Lernsituation,
- Sicherstellung notwendiger Unterstützung und Förderung,
- Schaffung von Möglichkeiten zur Ressourcenausschöpfung und -erweiterung sowie zur Defizitreduktion oder -kompensation

steht am Ende des Prozesses eine datenbasierte, sachgerechte, präzise und klar formulierte Darstellung sowohl der aktuellen Lernsituation als auch der (sonder-)pädagogischen Maßnahmen, mit deren Hilfe eine künftig verbesserte Lernsituation erreicht werden soll, in der das betreffende Kind zu einem erfolgreicherem Lernen geführt werden kann.

Für die Erstellung eines entsprechenden Förderplans sollten auch ungünstige Fakten klar benannt und nicht durch beschönigende Begriffe verfälscht werden.

Von Bedeutung sind für die Schule bzw. für die Förderlehrkraft vor Ort

- der Bedarfsprofilbogen/Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen,
- die systematisierte Zusammenstellung der begründeten Schlussfolgerungen (Tab. 10),
- die Empfehlungen⁶⁴,

da der individuell-spezifische Förderplan von den die Förderung durchführenden Lehrkräften erstellt wird. Eine zusätzliche Beratung die MSD- Mitarbeiter im TQB kann dabei hilfreich sein, ist bei eindeutigen und präzisen Aussagen jedoch nicht zwingend erforderlich.

Hinsichtlich des Einbezugs der Eltern ist zu bedenken, dass es in inklusiven Gruppen bei einzuleitenden Fördermaßnahmen **nicht** um die **Neuplatzierung eines Kindes** oder um die Zuordnung zu bestimmten Bildungsgängen geht. Selbst wenn die Förderung in einer „temporären Lerngruppe“ stattfindet ist dies unter Umständen nicht mit einem Wechsel des Lernortes verbunden, da die sonderpädagogisch geführte Gruppe in der Grundschule eingerichtet werden kann. Sollte ein Lernortwechsel, z.B. in eine temporäre Lerngruppe am Förderzentrum notwendig sein, so ist dies keine Umschulung im bisherigen Sinne sondern eine **zeitlich befristete Maßnahme zur langfristigen Verbesserung der Lernsituation eines Kindes!**

⁶⁴ Jeweils in Kopie, die Gesamtunterlagen werden in den Staatlichen Schulämtern archiviert.

6 Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

6.1 Abbildungen

Abb. 1:	Merkmale heterogener Lerngruppen	7
Abb. 2:	Merkmale heterogener Gruppen in unterrichtlichen Kontext	9
Abb. 3:	Einfaches Leistungsprofil für vier Schulfächer	17
Abb. 4:	Sonderpädagogische Diagnostik und Förderung als (zweiphasiger) Prozess	43

6.2 Tabellen

Tab. 1:	Analysebereiche für die SonderPädagogische Diagnostik	21
Tab. 2:	Zusammenstellung von Diagnostikinstrumenten und -materialien für die Sonderpädagogische Diagnostik in Thüringen	25
Tab. 3 :	Beispiel für einen Beobachtungsbogen/Schüler X	40
Tab. 4:	Ausprägungsgrade von pädagogischem/sonderpädagogischem Förderbedarf und Art der Diagnostik	46
Tab. 5:	Stufenwertung/Stufeninterpretation	57
Tab. 6:	Bedarfsprofilbogen (BPB)	58
Tab. 7:	Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen (BPEB)	62
Tab. 8:	Bedarfsprofilbogen Harry B.	67
Tab. 9:	Bedarfsprofil-Ergänzungsbogen Harry B.	69
Tab. 10:	Systematisierte Zusammenstellung der begründeten Schlussfolgerungen	72

Anhang

8.1	Muster-Beobachtungsbogen – Lern-/Arbeitsverhalten	81
8.2	Muster-Beobachtungsbogen – Position in der Klasse	83
8.3	Muster-Beobachtungsbogen – Aggressivität	85
8.4	Muster-Beobachtungsbogen – unspezifisch/allgemeiner Eindruck	87

7 Literatúrauswahl

Aebli, H. (1974): Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Stuttgart, 151-191

Amelang, M./Schmidt-Atzert, L. (2006): Psychologische Diagnostik und Intervention. 4. vollst. überarb. und erw. Auflage, Heidelberg.

Bless, G./Schüpbach, M./Bonvin, P. (2004): Klassenwiederholungen. Determinanten, Wirkungen, Konsequenzen. Bern

Bless, G. (2007): Zur Wirksamkeit der Integration. Bern

Drave, W./Rumpler, F./Wachtel, P. (Hg.-2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg

Funke, J./Vaterrodt, B. (2009): Was ist Intelligenz? München

Gasteiger-Klicpera, B./Julius, H./Klicpera, Ch. (Hg.-2008): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen u.a.

Herbart, J.F. (1823): Bruchstück „Über eine allgemeine Form einer Lehranstalt“. Nachdruck in: Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Wittmann, O./Fritsch, Th. (1919), Bd. 3, Osterwiek

Gold, A. (2011): Lernschwierigkeiten – Ursachen, Diagnostik, Intervention. Stuttgart

Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. UNO 12/2006, von Deutschland ratifiziert 3/2009 (Bundesgesetzblatt 2008 Teil II Nr. 35)

Hinz, R./Walther, R. (Hg.-2009): Heterogenität in der Grundschule. Weinheim

Kurth, Erich (2000): Ziele und Methoden diagnostischen Handelns. In: Borchert, J. (Hg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a., 249 - 278

OECD (2003): Bildungspolitische Analyse 2003. Paris

Preckel, Fr./Brüll, M. (2008): Intelligenztests. München/Basel

Ricken, G. (2010): Ansätze einer (behinderten-)pädagogischen Diagnostik in einer inklusiven Schule. In: Schwohl, J./Sturm, T. (Hg.): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Bielefeld, 315 - 331

Rost, D.H. (2009): Intelligenz. Fakten und Mythen. Weinheim

Roth, G. (2011): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart

Schlee, J. (1985): Kann Diagnostik beim Fördern helfen? Anmerkungen zu den Ansprüchen der Förderdiagnostik. ZfH, 36, 153 - 165

Schuck, K.D. (2000): Diagnostische Konzepte. In: Borchert, J. (Hg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a., 233 - 249

Schuck, K.D. (2007): Wegmarken der Entwicklung diagnostischer Konzepte.

In: Walter, J. /Wember, F.B. (Hg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen, 147 - 166

Schwohl, J./Sturm, T. (Hg.- 2010): Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Bielefeld

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Bonn

Stein, R. (2008): Grundwissen Verhaltensstörungen. Hohengehren

Vernooij, M.A. (2000): Verhaltensstörungen. In: Borchert, J. (Hg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen u.a., 32 - 45

Vernooij, M.A. (2005): Erziehung und Bildung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. Paderborn u.a.

Vernooij, M.A. (2007a): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Wiebelsheim

Vernooij, M.A. (2007b): Aspekte des Lernens bei Kindern mit Beeinträchtigungen. In: Salzberg-Ludwig, K./Grüning, E. (Hg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart, 47-64

Vernooij, M.A. (2010): Zur Problematik der schulischen integrativen Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In: Ricking, H./Schulze, G.C. (Hg.): Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Bad Heilbrunn

Weltgesundheitsorganisation (2011): Weltbericht Behinderung, Kapitel 7: Schulbildung. www.who.int

8 Anhang – Muster-Beobachtungsbogen

Mit sehr wenig Aufwand lässt sich für unterschiedliche Problemfelder ein Beobachtungsbogen herstellen, mit dessen Hilfe systematisch ein Verhaltensbereich zu analysieren und die Beobachtungsergebnisse zu protokollieren sind⁶⁵. Der Bogen sollte nur eine eng umgrenzte Fragestellung elementarisiert, d.h. in Teilfragen zerlegt, enthalten, um bei der Beobachtung die Aufmerksamkeit fokussieren zu können und so annähernd präzise Ergebnisse zu erhalten.

Die Vermischung unterschiedlicher Problemfelder auf einem Beobachtungsbogen führt unweigerlich zu reduzierter Genauigkeit der Aufzeichnung, da der Aufmerksamkeitsradius des Beobachters aufgrund der Mehrdimensionalität zu weit streuen muss.

Nur bei einer nichtfokussierten Beobachtung, z.B. um einen allgemeinen Eindruck von der Lernsituation eines Kindes zu erhalten (Klassenatmosphäre, Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten des Kindes, Lehrer-Schüler-Kontakt, etc.) kann ein relativ unspezifischer Beobachtungsbogen erstellt und benutzt werden, der rastermäßig das Verhalten des Kindes erfasst und in den Anmerkungen z.B. die Klassenatmosphäre, das Verhalten von Mitschülern und Lehrkräften, Unterrichtsformen und ähnliches protokolliert.

Nachfolgend sind vier Muster-Beobachtungsbogen für unterschiedliche Problembereiche als Anregung für die Erstellung eines Bogens angefügt. Das Grundmuster kann immer gleich sein, die jeweiligen Beobachtungsschwerpunkte ergeben sich bei jeder Begutachtung auf der Basis unterschiedlicher Begutachtungsgründe in jeweils individuell-spezifischer Form.

65 Vgl. Beispiel – Tab. 3, S. 31.

8.1 Muster-Beobachtungsbogen – Lern-/Arbeitsverhalten

Verhalten \ Tag, Zeit	Tag Y Tageszeit	Tag Y Tageszeit	Tag Y Tageszeit
Instruktionsverständnis	Unterrichtsfach: Z	Unterrichtsfach: Z	Unterrichtsfach Z
Aufmerksamkeit			
(aktive) Beteiligung, mit/ohne Aufzeigen			
Selbstständigkeit bei Aufgabenbearbeitung			
Aktivitätsverlauf			

8.2 Muster- Beobachtungsbogen – Position in der Klasse

Tag, Zeit Verhalten	Tag Y Tageszeit	Tag Y Tageszeit	Tag Y Tageszeit
	Unterrichtsfach: Z	Unterrichtsfach: Z	Pausenhof
Aktives Verhalten gegenüber Mitschülern			
Reaktives Verhalten gegenüber Mitschülern			
Aktives Verhalten der Mitschüler gegenüber X			
Reaktives Verhalten gegenüber X			
Verhalten in Pausensituationen X <--> Mitschüler			

8.3 Muster- Beobachtungsbogen – Aggressivität (spontane/reaktive)

Verhalten \ Tag, Zeit	Tag Y Tageszeit	Tag Y Tageszeit	Tag Y Tageszeit
Spontane Aggressivität gegenüber Mitschülern	Unterrichtsfach: Z	Unterrichtsfach: Z	Unterrichtsfach Z
Spontane Aggressivität gegenüber Lehrkräften			
Reaktive Aggressivität gegenüber Mitschülern			
Reaktive Aggressivität gegenüber Lehrkräften			
Verhaltenskontrolle bezogen auf Aggression			

8.4 Muster-Beobachtungsbogen – unspezifisch (allgemeiner Eindruck)

Verhalten / Tag, Zeit	Tag Y Tageszeit	Tag Y Tageszeit	Tag Y Tageszeit
	Unterrichtsfach: Z	Unterrichtsfach: Z	Unterrichtsfach Z
Lernverhalten . Aktivität . Tempo . Selbständigkeit			
Arbeitsverhalten . Sorgfalt . Ausdauer . Organisation			
Sozialverhalten . aggressiv/provokant . gehemmt . reaktiv			

IMPRESSUM

Herausgeber

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Postfach 900463
99107 Erfurt

Tel.: +49 361 37-900

Fax: +49 361 37-94690

poststelle@tmbwk.thueringen.de

www.thueringen.de/th2/tmbwk

Bildnachweis

Titelseite: © Andrea Wilhelm / fotolia.com

Gestaltung

TMBWK, Herr Müller

Druck

Landesamt für Vermessung und Geoinformation

Stand

Februar 2013

