



Heil- und Sonderpädagogik

Werner Kany, Hermann Schöler

Diagnostik schulischer Lern- und Leistungs- schwierigkeiten

Ein Leitfaden

Kohlhammer

Werner Kany
Hermann Schöler

Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten

Ein Leitfaden mit einer Anleitung
zur Gutachtenerstellung

Verlag W. Kohlhammer

Alle Rechte vorbehalten
© 2009 W. Kohlhammer GmbH Stuttgart
Gesamtherstellung:
W. Kohlhammer Druckerei GmbH + Co. KG, Stuttgart
Printed in Germany

ISBN 978-3-17-020615-1

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Aufgaben der Diagnostik in Vor-, Grund- und Sonderschule.....	11
1.1 Überblick	11
1.2 Diagnostik im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik	12
1.2.1 Fragestellungen: Was soll von Lehrkräften diagnostiziert werden?	13
1.2.2 Beteiligte Personen: Wer soll diagnostizieren?	14
1.2.3 Methodisches Vorgehen und einzusetzende Verfahren: Wie wird diagnostiziert?	20
1.2.4 Welche diagnostischen Verfahren eignen sich für welche Fragestellungen?	23
1.2.5 Zeitpunkt der Diagnostik	25
1.2.6 Zum Einbezug der Eltern	26
1.3 Drei diagnostische Grundfragen für Grund- und Sonderschullehrkräfte	27
1.3.1 Ist das Kind schulfähig?	27
1.3.2 Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	30
1.3.3 Exkurs: Behinderungsarten und Sonderschulformen	34
1.3.4 Auf welche weiterführende Schule gehört das Kind?	37
1.3.5 Lern- und Leistungsentwicklung	38
1.3.6 Entwicklungsauffälligkeiten/soziale Probleme	39
1.4 Fazit	41
2 Allgemeine Grundlagen und Ziele der Diagnostik in Grund- und Sonderschule	43
2.1 Überblick und Vorbemerkungen	43
2.2 Allgemeine Grundlagen und Überlegungen zur Diagnostik	47
2.2.1 Diagnostik beginnt mit einer Fragestellung	48
2.2.2 Diagnostizieren heißt vergleichen	49
2.2.3 Vergleichen impliziert immer Normen	50
2.2.4 Statistische Normen	52
2.2.5 Wie kommen statistische Normen zustande? Zur Wahl der Bezugsgruppe für eine Normierung	58
2.2.6 Die Erfassung psychischer Merkmale erfolgt über einen Umweg	59
2.2.7 Was zu beachten ist: Messungen liegen verschiedene Maßskalen zugrunde	61
2.2.8 Gütekriterien für Messungen	63

2.2.9	Nicht zuletzt: Diagnostik ist ein Prozess	67
2.2.10	Diagnostische Informationen werden mit unterschiedlichen Methoden und Verfahren gewonnen	68
3	Drei Grundfragen der Diagnostik: Wozu, was und wie soll diagnostiziert werden?	69
3.1	Überblick und Vorbemerkungen	69
3.2	<i>Wozu</i> wird diagnostiziert?	71
3.3	<i>Was</i> wird diagnostiziert?	72
3.4	<i>Wie</i> wird diagnostiziert?	74
3.4.1	Befragung	75
3.4.2	Beobachtung	77
3.4.3	Elizitationsverfahren	83
3.5	Exkurs: Normalverteilung, Durchschnittsbereich und statistische Normen	86
3.5.1	Normierung (Eichung)	90
4	Diagnostische Verfahren	95
4.1	Überblick	95
4.2	Vielfalt beim Einsatz diagnostischer Methoden und Verfahren	97
4.2.1	Gespräch mit Eltern	98
4.2.2	Beobachtungsverfahren und Beurteilungsskalen	99
4.2.3	Freie Beobachtung und Ganzheitlichkeit	99
4.2.4	Psychologische Tests	100
4.2.5	Screenings	101
4.2.6	Informelle Verfahren	104
4.2.7	Voraussetzung für den Einsatz eines diagnostischen Verfahrens: Einarbeitung und Üben	105
4.2.8	Altersabhängigkeit der diagnostischen Verfahren	106
4.2.9	„Förderdiagnostische“ Verfahren ersetzen nicht die Diagnose! ..	107
4.3	Ausgewählte Verfahren zur Diagnostik der Entwicklungs- und Leistungsbereiche	108
4.3.1	Ermittlung der Schulfähigkeit	114
4.3.2	Untersuchung von Basiskompetenzen bzw. Vorläuferfähigkeiten	116
4.3.3	Bestimmung der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit (Intelligenz)	122
4.3.4	Spezielle Teilbereiche der Kognition	138
4.3.5	Sprachliche Entwicklung und Leistung	145
4.3.6	Verfahren zur Ermittlung von Entwicklungsfortschritten (Schulleistungen)	169
4.3.7	Vorliegen von Teilleistungsstörungen und Entwicklungsbesonderheiten	188
4.3.8	Einige abschließende Empfehlungen	194

5 Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und Erstellung des Gutachtens	198
5.1 Vorbemerkung	198
5.2 Das Prozedere zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	199
5.3 Der diagnostische Prozess zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs	202
5.4 Zur Gutachtenerstellung	205
5.4.1 Spezifika der Gutachten im Förderschwerpunkt Lernen	220
5.4.2 Spezifika der Gutachten im Förderschwerpunkt Sprache	235
5.5 Schlussbemerkung	244
Literatur	245
Diagnostische Verfahren	256

Einleitung

Der vorliegende Leitfaden soll pädagogischen Fachkräften¹ insbesondere in Sonderschulen, aber auch in Grundschulen Hilfen an die Hand geben, wie der diagnostische Prozess bei einer Reihe von relevanten diagnostischen Fragestellungen zu gestalten ist. Er soll darüber hinaus einige grundlegende Kenntnisse vermitteln (oder in Erinnerung rufen), die für professionelles diagnostisches Handeln erforderlich sind.

Im ersten Kapitel geben wir einen Überblick über die vielfältigen diagnostischen Fragestellungen und die damit verbundenen Aufgaben von Grund- und Sonderschullehrkräften. Das Spektrum diagnostischer Aufgaben reicht von der Ermittlung der Schulfähigkeit, der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, der Diagnose von Lernfortschritten, der Beantwortung von Fragen der Schullaufbahn bis hin zu besonderen schulischen Leistungsproblemen wie Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten oder -störungen (Legasthenie), Rechenschwierigkeiten oder -störungen (Dyskalkulie) sowie Aufmerksamkeits- und Konzentrationsauffälligkeiten oder -störungen (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung ADHS). Hinzu kommt, dass in den vergangenen Jahren die Diagnostik mehrsprachiger Kinder zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Angesichts der Komplexität und Aufwändigkeit der diagnostischen Aufgaben der Lehrkräfte sind anstelle von allgemein gehaltenen Handreichungen konkrete Hilfestellungen notwendig. Unter anderem geht es um die Klärung der Fragen, welche Personen an der Diagnostik beteiligt sind, was als Auffälligkeiten, Schwierigkeiten, Entwicklungsstörungen oder Behinderungen gilt, ja grundlegend sogar um die Frage, was unter Diagnostik überhaupt zu verstehen ist.

Im zweiten Kapitel werden allgemeine Grundlagen der Diagnostik sowie ihre Ziele bzw. Fragestellungen in Grund- und Sonderschulen beschrieben. Dabei wird eingegangen auf grundsätzliche Kompetenzen, über die professionell diagnostizierende Lehrkräfte verfügen müssen. Dazu gehören Kenntnisse über Normen, unterschiedliche Maßskalen, Gütekriterien des Erhebens von Informationen und des Erfassens von Merkmalen (Messen) sowie das Wissen, dass eine Diagnose immer das Ergebnis eines diagnostischen Prozesses ist, der in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung unterschiedlich zu gestalten ist und in dem möglichst viele Informationen aus unterschiedlichen Quellen gewonnen werden, um die diagnostische Entscheidung nach bestem Wissen und Gewissen auch ethisch vertreten zu können.

Im dritten Kapitel werden die gängigen Methoden und Verfahren zur Gewinnung diagnostischer Informationen beschrieben, die zur Bestimmung des Entwicklungsstandes und der Beantwortung von (sonder-)pädagogischen Fragestellungen heran-

¹ Wo es geht, versuchen wir in diesem Leitfaden für Personengruppen immer eine geschlechtsneutrale Kennzeichnung zu finden. Wo dies nicht möglich ist, werden wir entweder zufällig wechseln oder nach den realen Häufigkeiten kennzeichnen. So sind im Elementarbereich und in der Grundschule die pädagogischen Fachkräfte leider meist nur weiblichen Geschlechts.

zuziehen sind und die auch die Grundlage für die Erstellung sonderpädagogischer Gutachten bilden. Dabei handelt es sich um die Befragung, die Beobachtung und die Elizitation, d. h. die Durchführung von Untersuchungsverfahren wie standardisierten und normierten psychologischen Tests oder so genannten informellen Prüfverfahren. Hinweise für die Entscheidung für konkrete Verfahren werden gegeben.

Im vierten Kapitel werden einzelne Verfahren zur Gewinnung von diagnostischen Informationen vorgestellt. Angesichts der Fülle der auf dem Markt befindlichen Verfahren beschränken wir uns auf diejenigen, die wir für die Gewinnung von diagnostischen Informationen im Rahmen der hier diskutierten Fragestellungen noch für empfehlenswert halten. Leitend für die Präsentation der einzelnen Verfahren ist die Orientierung an den Fragestellungen, die an Lehrkräfte herangetragen werden und die sie beantworten müssen. Im Vordergrund stehen Verfahren, mit denen die Entwicklungsbereiche Sprache und Kognition erfasst werden, weil diese für die akademischen Lernprozesse besonders relevant sind. Für die Ermittlung von Lernfortschritten sind darüber hinaus Verfahren zur Erfassung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) wichtig. Einzelne Verfahren, die bei der Feststellung von Auffälligkeiten oder Störungen im Bereich der Motorik und der Aufmerksamkeit (ADHS) eingesetzt werden können, kommen hinzu.

Im fünften Kapitel beschreiben wir das Vorgehen bei der Erstellung eines pädagogisch-psychologischen Gutachtens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Diesem speziellen Thema widmen wir ein eigenes Kapitel, weil wir bei unserer Lehr- und Prüfungstätigkeit immer wieder feststellen mussten, dass die Studierenden hier besondere Hilfe benötigen. Dies gilt nach unseren Beobachtungen auch für viele der bereits im Schuldienst tätigen Lehrkräfte.

Mit diesem Leitfaden wollen wir relevante Themen für eine professionelle Diagnostik zumindest angesprochen haben. Wir hoffen zeigen zu können, dass für eine professionelle Diagnostik Kompetenzen erworben werden müssen, die nicht beliebig erwerbbar sind, sondern einer fundierten Ausbildung bedürfen. Eine solche Ausbildung konnten wir in den letzten Jahren leider immer weniger beobachten. Die Ausbildung in Diagnostik wird in den Lehramtsstudiengängen teilweise sträflich vernachlässigt, dies gilt insbesondere für das Lehramt an Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. Fehldiagnosen mit gravierenden und ethisch nicht zu vertretenden Konsequenzen für die beteiligten Kinder und Familien sind die Folge. Wenn wir mit diesem Leitfaden nur eine Fehldiagnose verhindern können, hat sich seine Veröffentlichung schon gelohnt.

Heidelberg, im März 2009
Werner Kany und Hermann Schöler

1 Aufgaben der Diagnostik in Vor-, Grund- und Sonderschule

1.1 Überblick

Zur Aufgabe von Grund- und Sonderschullehrkräften gehört es zu diagnostizieren. Diese Aufgabe ist hinsichtlich der mit ihr verbundenen diagnostischen Fragestellungen umfassend. Im diesem ersten Kapitel geben wir deshalb einen Überblick über die vielfältigen Fragestellungen und die sich daraus ergebenden diagnostischen Aufgaben. Dabei konzentrieren wir uns auf die Fragestellungen, bei denen seitens der Schul- bzw. Bildungspolitik für ein einzelnes Kind bestimmte Entscheidungen – meist bei Übergängen (Transitionen) im Bildungssystem – gefordert werden: (1) die Ermittlung der Schulfähigkeit, (2) die Feststellung des (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs und (3) die Empfehlung am Ende der Grundschule für die Schulform in Sekundarstufe I. Die alltäglichen diagnostischen Aufgaben von Lehrkräften, die sich (4) auf die Ermittlung der Leistungen und Leistungsfortschritte des einzelnen Kindes im Unterricht richten, um aus diesen diagnostischen Informationen jeweils die nächsten methodisch-didaktischen Schritte für den Unterricht bzw. individualisierte Förderungen abzuleiten, und (5) die Frage nach Auffälligkeiten und Besonderheiten der Schüler/-innen (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung [ADHS], Verhaltensauffälligkeiten) sind demgegenüber zunächst nachrangig. Ihre Bedeutung für die Aufrechterhaltung und Verschärfung der schulischen Probleme ist jedoch nicht zu unterschätzen.

Um diese Fragen beantworten zu können, ist es unumgänglich, Informationen aus unterschiedlichen Quellen zu erheben und in einem Entscheidungsprozess miteinander zu verknüpfen. Die Entscheidung darüber, ob ein Kind schulfähig ist (Fragestellung 1), hängt u. a. davon ab, ob das Kind Aufmerksamkeits-, Konzentrationsstörungen oder gar eine ADHS zeigt (Frage 5). Leistungsfortschritt oder -stagnation (Frage 4) sind in Abhängigkeit von einer diagnostizierten Entwicklungsstörung als einer erwartungswidrigen Minderleistung, wie beispielsweise einer Legasthenie oder Dyskalkulie, anders zu bewerten als bei einer allgemeinen Minderleistung (Lernbehinderung). Dementsprechend unterscheiden sich Fördermaßnahmen und möglicherweise auch Förderort. Die Entscheidungen haben gravierende Auswirkungen für die Bildungslaufbahn des einzelnen Kindes. Sie setzen deshalb klare Regelungen und entsprechend hohe diagnostische Kompetenzen voraus.

1.2 Diagnostik im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik

Der deutsche Föderalismus ist, wie in vielen Diskussionen immer wieder betont wird, für die positive Entwicklung der Bildungspolitik hinderlich.² Bezogen auf die pädagogisch-psychologische Diagnostik führt er zu einer großen Vielfalt zwischen den Bundesländern. Die gesetzlichen Regelungen variieren von Bundesland zu Bundesland. Dies gilt

- für die zu beantwortenden Fragestellungen und
- für den Personenkreis, der mit ihrer Beantwortung betraut ist: Die Zuständigkeiten bzw. beteiligten Institutionen variieren: Beteiligt sind in Abhängigkeit vom Bundesland Erzieher/-innen, Grund- und Sonderschullehrkräfte, Ärztinnen/Ärzte und Diplom-Psychologinnen/-Psychologen. Dem Fehlen eines Konsenses über die mit den diagnostischen Fragestellungen beauftragten Personen entspricht
- das Fehlen einer Übereinkunft über das methodische Vorgehen, d. h. die heranzuziehenden Verfahren. Damit nicht genug, auch
- Art und Zahl der Sonder- bzw. Förderschulen unterscheiden sich von Bundesland zu Bundesland. Darüber hinaus empfehlen die einzelnen Bundesländer
- unterschiedliche Zeitpunkte der Diagnostik. Nicht zuletzt wird
- der Einbezug der Eltern gestärkt (Kultusministerkonferenz KMK, 1994), so dass die Situation insgesamt eher noch unübersichtlicher geworden ist.

Im Rahmen dieses Leitfadens ist es uns nicht möglich, die Vielfalt der diagnostischen Ansätze, der Entscheidungswege und der Zuständigkeiten abzuhandeln. Eine länderübergreifende Synopse würde den Rahmen sprengen.³ Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2008) geben in aller Regel nur einen Rahmen vor, der von den einzelnen Bundesländern teilweise sehr unterschiedlich gefüllt wird.⁴

2 Nicht der Föderalismus per se ist allerdings das Problem (vgl. Kanada als ein positives Beispiel für ein gelingendes Bildungssystem trotz föderaler Struktur), sondern die parteipolitische Uneinigkeit über grundlegende bildungspolitische Vorstellungen und Umsetzungen.

3 Eine Synopse der unterschiedlichen Regelungen der Länder bei der Bestimmung des sonderpädagogischen Förderbedarfs legten Färber et al. 2004 vor, die allerdings für einige Bundesländer schon nicht mehr aktuell ist, da die Regelungen in den letzten Jahren geändert wurden.

4 Die Legitimation dieser Behörde selbst ist fraglich. Zur Legitimation der KMK schreibt Helmut Schmidt: „Die wahrscheinlich älteste der deutschen Beratungsinstitutionen ist die Kultusministerkonferenz der Bundesländer (KMK); sie geht auf eine Anregung eines damaligen ostdeutschen Ministers zurück und stammt aus dem Jahr 1948. Mit Inkrafttreten des Grundgesetzes 1949 wurde die Kultur (in einem sehr engen Sinne) verfassungsrechtlich in die Zuständigkeit der Länder verwiesen. Die Regierungen der Bundesländer glaubten aber, daß auf manchen kulturpolitischen Gebieten bundeseinheitliche Regeln nötig seien; deshalb haben sie die KMK beibehalten – nun mehr ohne Beteiligung Ostdeutschlands. Im Laufe der Jahre hat sich die KMK einen eigenen behördlichen Unterbau im Umfang eines mittleren Bundesministeriums geschaffen und sich ganz erhebliche Kompetenzen angeeignet. Dabei ist diese Behörde weder im Grundgesetz vorgesehen, noch wird sie von einem Parlament kontrolliert. Ihre Leistungsfä-

Da ein bildungspolitischer Konsens zwischen den einzelnen Bundesländern zumindest mittelfristig nicht in Sicht scheint, werden wir die diagnostischen Aufgaben unabhängig von den Vorgaben der einzelnen Bundesländer darstellen.

1.2.1 Fragestellungen: Was soll von Lehrkräften diagnostiziert werden?

Unter den Bundesländern besteht kein Konsens darüber, dass und welche Leistungsstandbestimmungen (v. a. im sprachlichen Bereich) flächendeckend – etwa gekoppelt an die Einschulungsuntersuchung zur Ermittlung der Schulfähigkeit – durchgeführt werden sollen. Hier müssen wir auf bestimmte Länderregelungen verweisen, die für die wichtigen Entscheidungen sehr bedeutsam sind, die im Anschluss an die Diagnostik und die Diagnosen getroffen werden müssen. Wird beispielsweise in einem Bundesland der Schule freigestellt, ob sie eine Legasthenie als Entwicklungsstörung anerkennt oder nicht, so hat dies nicht nur in Abhängigkeit von dem betreffenden Bundesland, sondern auch von der Einstellung der Schulleitung oder des betreffenden Kollegiums gravierende Folgen für das einzelne Kind. Bei Vorliegen einer Legasthenie wird dieses in einem Fall als allgemein lernschwach diagnostiziert und könnte in eine Schule für Lernbehinderte überwiesen werden, im anderen Fall kann es im Regelschulsystem verbleiben, es werden Benotungen ausgesetzt und zusätzliche therapeutische und didaktische Maßnahmen ermöglicht.⁵

Das Beispiel, wie in Abhängigkeit von einem Bundesland oder einer einzelnen Schule mit einem Kind mit einer Legasthenie verfahren wird, illustriert, dass länderspezifische Besonderheiten die Praxis der diagnostischen Begutachtung und Bewertung stark beeinflussen. Dies gilt auch für die Beantwortung der Frage nach der Ermittlung der Schulfähigkeit, für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. die Frage nach der Empfehlung für die Art der weiterführenden Schule nach Abschluss der Grundschule.

Nicht nur die Sonderschulformen und ihre Namen variieren von Bundesland zu Bundesland, auch die Behinderungsarten selbst werden in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich voneinander abgegrenzt und definiert. Dies wiederum hat Konsequenzen für die Untersuchungsmethodik und die Diagnose. Die Folgen für das einzelne Kind sind teilweise bestürzend. Es ist kaum zu glauben und nicht nachvollziehbar, aber bei einem Wohnortwechsel in ein anderes Bundesland können sich dramatische Änderungen für die Bildungskarriere eines Kindes ergeben und zwar bereits allein durch die dort vorhandenen oder nicht vorhandenen schulischen In-

higkeit ist am besten an dem Rechtschreibungswirrwarr zu erkennen, den sie zum allgemeinen Ärger angerichtet hat. Trotzdem haben sich die Regierungschefs der Länder bisher nicht zur Abschaffung dieser dicht am Rande der Legalität funktionierenden Behörde entschließen mögen“ (2008, S. 40 f.).

⁵ Zur Diskussion der neuesten Entwicklungen in der Rechtsprechung s. KMK-Gutachten vom 15. 11. 2007 und die Bewertung durch den Bundesverband Legasthenie und Dyskalkulie e.V. (2008).

stitutionen. In einem Bundesland werden Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten oder Behinderungen in einer Schule für Sprachbehinderte gefördert, in anderen Bundesländern existieren solche Sonderschulformen nicht. Diese Unterschiede unterliegen in aller Regel parteipolitischen Meinungsbildungen⁶ und sind selten auf wissenschaftliche Erkenntnisse gestützt, eine Diagnose, die leider für viele Bereiche unseres Bildungssystems zutrifft.⁷

Weiter besteht innerhalb und zwischen den meisten Bundesländern nach wie vor kein Konsens darüber, ob die Bestimmung des Leistungsstands der Kinder flächendeckend – etwa gekoppelt an die Einschulungsuntersuchung des Öffentlichen Gesundheitsdienstes zur Ermittlung der Schulfähigkeit – durchgeführt werden soll. In einigen Bundesländern werden zwar landesweite Diagnosen – und vergleichende Arbeiten⁸ in bestimmten Leistungsbereichen – durchgeführt, interessanterweise bleibt die Auswertung und Bewertung dann meist den einzelnen Schulen überlassen, sodass eine landesweite Bewertung, die unter Evaluationsgesichtspunkten sinnvoll sein könnte, entfällt – von einer systematischen Kontrolle und Entwicklung von Schule und Unterricht ganz zu schweigen.

1.2.2 Beteiligte Personen: Wer soll diagnostizieren?

Unabhängig von der Beantwortung dieser immer auch auf die kognitive Leistungsfähigkeit gerichteten Fragen – sei es zur Ermittlung der Schulfähigkeit, zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs oder auch der Empfehlung für die weiterführende Schule in Sekundarstufe I – gibt es weitere wichtige Fragen, die zusätzlich beantwortet werden müssen. Die Fragen selbst richten sich etwa bei der Frage nach Entwicklungsbesonderheiten auf die Klärung, ob Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwächen, motorische Beeinträchtigungen oder eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) vorliegen, die den Schulerfolg eines Kindes gefährden. Hinzu kommen die Klärung motivationaler, behavioraler und sozialer Faktoren, die ebenfalls den Schulerfolg erschweren. Zu den sozialen Faktoren zählt etwa, welche Stellung ein Kind in der Klasse hat, ob es beispielsweise von anderen Kindern gemobbt wird. Bei Verdacht auf Vorliegen solcher, den Schulerfolg gefährdender Bedingungen sollten Fachkräfte hinzugezogen werden. Nur wenige Lehrkräfte sind für die Beantwortung dieser Fragen ausgebildet.

Aus unterschiedlichen Quellen haben wir eine Tabelle erstellt, in der wir sowohl für Frage 1 (Ermittlung der und Entscheidung über die Schulfähigkeit) als auch für Frage 2 (Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs) beantworten, wer in

⁶ Landtagswahlen können daher durchaus sofortige Änderungen des Schulsystems bewirken, so beispielsweise in Hessen 1987, als die bereits organisatorisch und inhaltlich vorbereitete Einführung einer Orientierungsstufe (5./6. Schuljahr) nach dem politischen Wechsel wieder sofort aufgegeben wurde.

⁷ Wir plädieren deshalb dafür, bildungspolitische Maßnahmen aus der Alltagspolitik herauszunehmen und unabhängig von Parteiengizänk und Wahlen zu machen. Nur so sind stabile Verhältnisse und langfristige Konzeptionen sowie Planungen möglich.

⁸ Siehe z.B. für Baden-Württemberg: Landesbildungsserver Baden-Württemberg (2008).

den einzelnen Bundesländern damit beauftragt ist (s. Tab. 1). Wie der Überblick zeigt, obliegt die Beantwortung der Frage nach der Ermittlung der Schulfähigkeit (Frage 1) in aller Regel dem Öffentlichen Gesundheitsdienst, die Frage nach dem sonderpädagogischen Förderbedarf (Frage 2) meist Sonderschullehrkräften.

Tab. 1: Personengruppen, die mit der Ermittlung der Schulfähigkeit und der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in den einzelnen Bundesländern beauftragt sind⁹ (die für die endgültige Entscheidung über die Schulfähigkeit bzw. den sonderpädagogischen Förderbedarf zuständigen Institutionen bzw. Personen sind kursiv gesetzt). Die Tabelle ist eine Verdichtung und Interpretation der gesetzlichen Regelungen. Zu unterscheiden ist zwischen der Ermittlung bzw. der Feststellung und der Entscheidung über die Schulfähigkeit bzw. der Sonderschulbedürftigkeit.

Bundesland	Frage 1: Ermittlung der Schulfähigkeit und Entscheidung über die Schulfähigkeit	Frage 2: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Gutachten) durch ...
Baden-Württemberg	Ermittlung: Einschulungsuntersuchung des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (ÖGD) in Zusammenarbeit mit Erzieherinnen und Eltern Entscheidung: <i>zuständige Grundschule</i>	Feststellung: <i>Sonderschullehrer, ggf. Beratungslehrkraft, Schulpsychologe, Gesundheitsamt, Elternbeteiligung</i> Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde (Schulamt)</i>
Bayern	Ermittlung: ÖGD (gesundheitliche Einschränkungen) in Zusammenarbeit mit Schule und Personensorgeberechtigten Entscheidung: <i>zuständige Grundschule</i>	Feststellung: <i>Grundschule, zuständige Sonderschullehrer, ggf. ärztliche bzw. schulpsychologische Gutachten</i> Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde</i>
Berlin	Ermittlung: ÖGD Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: Grundschul-, Sonderschullehrkräfte, Eltern, bei Bedarf Kinder- und Jugendgesundheitsdienst oder Jugendamt) Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde</i>
Brandenburg	Ermittlung: ÖGD Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: Sonderschullehrkräfte Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde</i>
Bremen	Ermittlung: ÖGD sowie Sprachstandsbestimmung (durch wen ist offen) Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: Sonderschullehrkräfte, Gesundheitsamt, Schulpsychologe, Beteiligung der Eltern Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde</i>
Hamburg	Ermittlung: ÖGD; Schul(zahn)ärztliche Untersuchung, Schulpsychologe, ggf. Sonderschullehrkräfte Erfassung des geistigen, seelischen, körperlichen und sprachlichen Entwicklungsstandes Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: Aufnahmekommission: Schulleitung der aufnehmenden Grundschule, Schulleitung einer Sonderschule, Grund- bzw. Sonderschullehrkräfte, Eltern bzw. eine Vertrauensperson Entscheidung: <i>unklar</i>
Hessen	Ermittlung: Schulärztliche Untersuchung Entscheidung: <i>Schulleitung</i>	Feststellung: Sonderschullehrkraft, bei Bedarf Schulärztin bzw. Schulpsychologe, Förderausschuss Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde</i>

⁹ Quellen: Färber et al. (2004) und die darin zitierten Quellen der einzelnen Bundesländer.

Bundesland	Frage 1: Ermittlung der Schulfähigkeit und Entscheidung über die Schulfähigkeit	Frage 2: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Gutachten) durch ...
Mecklenburg-Vorpommern	Ermittlung: <i>Schulärztliche Untersuchung</i> Entscheidung: <i>Schulleitung</i>	Feststellung: <i>Förderausschuss:</i> Sonderschulleitung bzw. die mit Erstellung des Gutachtens beauftragte Lehrkraft, Grundschulleitung bzw. Grundschullehrkraft, Schulleitung bzw. Grundschullehrkraft zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vor der Einschulung, Schulpsychologe, Schulärztin, Jugendamt, Sozialamt Entscheidung: <i>Förderausschuss</i>
Niedersachsen	Ermittlung: <i>Schuleingangsuntersuchung</i> Entscheidung: <i>Schule</i> nach Mitteilung der für die Schulfähigkeit bedeutsamen Untersuchungsergebnisse der schulärztlichen Untersuchung	Feststellung: <i>Förderkommission:</i> Schulleitung der zuständigen Schule, Grundschullehrkräfte (Bericht), Sonderschullehrkräfte (Beratungsgutachten), Erziehungsberechtigte, ggf. Vertrauensperson Entscheidung: <i>offen</i>
Nordrhein-Westfalen	Ermittlung: <i>Untere Gesundheitsbehörde</i> (Schulärztliche Untersuchung) Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: <i>Sonderschul- und Grundschullehrkräfte</i> , Einbezug der schulärztlichen Untersuchung, ggf. weitere Fachkräfte Erziehungsberechtigte Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde</i>
Rheinland-Pfalz	Ermittlung: <i>ÖGD</i> Entscheidung: <i>Schule</i> , unter Einbezug schulärztlicher Befunde (körperliche Entwicklung)	Feststellung: <i>Sonderschullehrkraft</i> , ggf. schulärztliche Untersuchung, Anhörung der Eltern Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde</i>
Saarland	Ermittlung: <i>ÖGD/(körperliche Beeinträchtigungen), Schulpsychologe</i> Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: Überprüfungsverfahren, ohne Angabe der Art der Lehrkraft, bei Bedarf Amtsarzt oder Schulpsychologe Entscheidung: <i>Schulaufsichtsbehörde</i>
Sachsen	Ermittlung: <i>Schulärztliche Untersuchung</i> Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: <i>Sonderschullehrkraft, ÖGD, ggf. Schulpsychologin</i> Förderausschuss: Vertreter der bisherigen Schule (allgemeine Schule), die mit Abfassung des Gutachtens beauftragte Sonderschullehrkraft, Eltern, Schulpsychologe, öffentliche Jugendhilfe, Schüler/-in Entscheidung: <i>Regionalschulamt</i>
Sachsen-Anhalt	Ermittlung: <i>Schulärztliche Untersuchung</i> Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: <i>Sonderschul- oder Lehrkraft mit langjähriger Erfahrung</i> , Einbezug der Erziehungsberechtigten Entscheidung: <i>Landesverwaltungsamt</i>

Bundesland	Frage 1: Ermittlung der Schulfähigkeit und Entscheidung über die Schulfähigkeit	Frage 2: Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (Gutachten) durch ...
Schleswig-Holstein	Ermittlung: <i>Allgemeine Schule</i> : Sprachstandbestimmung; ggf. schulärztliche Untersuchung Entscheidung: <i>unklar</i>	Feststellung: <i>Kräfte der Förderzentren + Schulärztin</i> Entscheidung: <i>offen</i> : Förderzentrum schlägt geeignete Maßnahme vor
Thüringen	Ermittlung: <i>ÖGD</i> Entscheidung: <i>Schulleitung</i> , im Einvernehmen mit der schulärztlichen Untersuchung	Feststellung: <i>Mobiler Sonderpädagogischer Dienst oder Lehrkraft der voraussichtlichen Förderschule + Schulärztin</i> Entscheidung: <i>unklar</i>

Diese Übersicht vermittelt vor allem hinsichtlich der Ermittlung der Schulfähigkeit den Eindruck eines einheitlichen und geregelten Vorgehens. Allerdings wechseln die Zuständigkeiten zwischen der Ermittlung und der Entscheidung über die Schulfähigkeit. Ermittelt wird die Schulfähigkeit in aller Regel durch den Öffentlichen Gesundheitsdienst. In einigen Bundesländern – etwa in Baden-Württemberg, demnächst wohl auch in Bayern – werden flächendeckende obligatorische Schulinganguntersuchungen durch den Öffentlichen Gesundheitsdienst durchgeführt (s. z. B. Landesgesundheitsamt Baden-Württemberg, 2006). Der Öffentliche Gesundheitsdienst ermittelt in Kooperation mit den Erzieherinnen und Erziehern des betreffenden Kindergartens bzw. der Tageseinrichtung, einer Befragung der Eltern (Elternfragebogen) und eigener Untersuchungen die Schulfähigkeit (Entwicklungsstand) und gibt eine entsprechende Empfehlung an die Eltern. Die Entscheidung über die Schulfähigkeit bzw. die Aufnahme in die Schule trifft aber letztlich die jeweilige Grundschule bzw. deren Schulleitung. Dies gilt offenbar mit wenigen Ausnahmen auch für die anderen Bundesländer.

Zuständigkeit und Vorgang zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind durch kultusministerielle Verordnungen geregelt und unterscheiden sich in Nuancen von Bundesland zu Bundesland. Dennoch lassen sich länderübergreifend einige Eckpunkte erkennen. Im Folgenden werden wir kurz die Gemeinsamkeiten, die im Wesentlichen die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz betreffen, aufzeigen.

Im Allgemeinen wird das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit der Meldung durch die Schule oder auf Antrag der Erziehungsberechtigten bei der zuständigen Schule eingeleitet. Nach festgestelltem Förderbedarf und einer Empfehlung für die zu ergreifenden Maßnahmen (dazu kann in unserem segregierten Schulsystem auch die Empfehlung einer Sonderbeschulung, d. h. eine Überweisung an eine Sonderschule¹⁰ zählen), liegt die Entscheidung zunächst bei

¹⁰ In Bayern werden die Sonderschulen interessanterweise „Volksschulen“ genannt, deren Name wurde in den 1950er Jahren in den anderen Bundesländern in Grund- und Hauptschulen abgeändert. In Bayern werden allerdings die Grund- und Hauptschulen weiterhin als Volksschulen gekennzeichnet, entsprechend heißt das Schulgesetz Volksschulordnung (VSO), und die Sonderschulen heißen „Volksschule zur sonderpädagogischen Förderung“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008).

den Eltern. Im Konfliktfall, dies betrifft in aller Regel die Empfehlung des Förderorts (Sonderschule), entscheidet letztlich die zuständige Schulbehörde über die durchzuführenden Maßnahmen. Dies gilt für die meisten Bundesländer, als Beispiel sei hier die Thüringer Verordnung angegeben (vgl. Kasten).

Thüringer Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöO)

Das sonderpädagogische Gutachten bildet die Grundlage für die sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht oder des Unterrichts in einem Förderzentrum sowie der Förderung in der schulvorbereitenden Einrichtung.

Vgl. Thüringer Förderschulgesetz: § 8 Abs. 1: „Aufnahme an Förderschulen ... Bei der Anmeldung entscheidet der Schulleiter auf der Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens über die Notwendigkeit und die Form einer sonderpädagogischen Förderung.“

Abs. 3: „... fordert der Schulleiter ... (der Grundschule oder einer zum Haupt- und Regelschulabschluss, zum Abitur oder zu den Abschlüssen der berufsbildenden Schulen führenden Schulart) „... ein sonderpädagogisches Gutachten von der voraussichtlich zuständigen Förderschule oder den Mobilien Sonderpädagogischen Diensten an ... Über den Antrag des Schulleiters auf Überweisung in die Förderschule entscheidet der Schulleiter der aufnehmenden Förderschule auf der Grundlage des sonderpädagogischen Gutachtens.“

§ 9 Abs. 2: „Für die Aufnahme in die schulvorbereitende Einrichtung gilt § 8 Abs. 1 bis 4 entsprechend.“

Das sonderpädagogische Gutachten wird von Förderschullehrern erstellt, bei Aufnahme in eine schulvorbereitende Einrichtung auch von dort tätigen sonderpädagogischen Fachkräften mit abgeschlossener Zusatzausbildung. (Vgl. §§ 5 Abs. 2, 6 Abs. 1 ThürSoFöO.)

Das Kind oder der Jugendliche wird mit seinen individuellen Besonderheiten (sowohl Problemen als auch Stärken) in seinem Lernumfeld gesehen. Im sonderpädagogischen Gutachten wird der aktuelle Entwicklungs- und Leistungsstand beschrieben. Lern- und entwicklungsfördernde oder -hemmende Faktoren werden aufgezeigt. Es muss klar erkennbar sein, welche Hilfen das Kind oder der Jugendliche benötigt und wie spezielle Lernangebote umgesetzt werden müssen. (Vgl. § 5 Abs. 4 ThürSoFöO.)

Die Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung ergibt sich schlüssig aus der Beschreibung und muss begründet werden.

Für alle Personen, die das Kind/den Jugendlichen begleiten, soll das sonderpädagogische Gutachten verständlich sein. Dies betrifft besonders die Verwendung von Fachbegriffen.

Das sonderpädagogische Gutachten benennt eindeutig den Förderschwerpunkt. Es empfiehlt den Bildungsgang und den Förderort und beschreibt Förderansätze (Art, Umfang, Möglichkeiten). (Vgl. §§ 4, 5 Abs. 1 und 6 Abs. 1 ThürSoFöO.)

„Das sonderpädagogische Gutachten wird den Eltern ausgehändigt und mit ihnen besprochen. Dabei sind die Eltern über die weitere Förderung ... zu beraten.“ (Vgl. § 6 Abs. 2 ThürSoFöO.)

Belegen die vorliegenden Gutachten nicht eindeutig einen sonderpädagogischen Förderbedarf oder stimmen die Eltern einer Aufnahme in die Förderschule nicht zu, erfolgt die Entscheidung über die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen in eine entsprechende Förderschule unter Beteiligung einer Aufnahmekommission (§ 8 Abs. 4 ThürFSG).

Fortschreibung des sonderpädagogischen Gutachtens

Das sonderpädagogische Gutachten „wird jährlich zum Schuljahresende vom Förderschullehrer, beim Gemeinsamen Unterricht in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer, fortgeschrieben.“ (Vgl. § 6 Abs. 1 ThürSoFöO.) Dies gilt entsprechend für die Sonderpädagogischen Fachkräfte der schulvorbereitenden Einrichtungen. Es ist zu prüfen, inwieweit die bisherige Förderung erfolgreich verlief, was eventuell zu verändern wäre oder ausgebaut werden müsste. Folgende Aspekte finden Berücksichtigung:

- aktueller Entwicklungsstand
- wesentliche Veränderungen, die Bedeutung für neue Förderansätze haben
- Förderansätze/Schlussfolgerungen und Vorschläge für die weitere Arbeit
- sonderpädagogischer Förderbedarf (Förderschwerpunkt(e) benennen) weiterhin gegeben oder aufgehoben

Das sonderpädagogische Gutachten als Abschlussgutachten

Im Thüringer Förderschulgesetz ist festgelegt: „Alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten mit Verlassen der allgemein bildenden Schulen ein sonderpädagogisches Gutachten, in dem Hinweise zum gegenwärtigen Entwicklungsstand, zu Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich auf die Anforderungen der Arbeitswelt beziehen, und zur möglichen weiteren sonderpädagogischen Förderung gegeben werden. Dieses Gutachten ist im Benehmen mit der Arbeitsverwaltung zu erstellen ...“ (Vgl. § 8 Abs. 7 ThürFSG.)

Für das Abschlussgutachten gelten die vorhergehenden Aussagen zum sonderpädagogischen Gutachten ebenso.

Eine wesentliche Bedeutung kommt dem Übergang zur Arbeitswelt zu. Das Abschlussgutachten muss deshalb spezifische Aussagen bezüglich der Eignung und Neigung des Schülers in Bezug auf die Anforderungen in der Arbeitswelt und zur beruflichen Eingliederung enthalten.

In allen Bundesländern wirken Sonderschullehrkräfte bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs mit, der in einem schriftlichen Gutachten¹¹ begründet werden muss. Überall gilt auch, dass die Eltern zwar über den Schulbesuch entscheiden sollen, in Hessen ist dies am weitestgehenden formuliert, im Konfliktfall entscheidet letztlich aber immer die Schulaufsichtsbehörde – in Hessen wird dann vom Schulamt ein Förderausschuss bestellt, dem die Eltern angehören und der eine rechtsverbindliche Entscheidung trifft. In Mecklenburg-Vorpommern wird nach einem Antrag auf Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sofort ein Förderausschuss einberufen, der mit dieser Aufgabe betraut wird – dem allerdings die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten nicht angehören.

Sollen Lehrkräfte diagnostizieren, legen die einzelnen Bundesländer jeweils Handreichungen vor, welche angeben, welche Entwicklungs- bzw. Leistungsbereiche bei Bedarf überprüft werden müssen. Diese nennen eine Vielzahl von Bereichen der kindlichen Entwicklung wie Kognition (hier insbesondere die Teilbereiche Wahrnehmung, Gedächtnis), Sprache, Motorik, sozial-emotionale Entwicklung usw. Die Relevanz dieser Entwicklungsbereiche wird nicht begründet. Konkrete Hilfestellungen – etwa zur Auswahl der zur Ermittlung des Entwicklungsstandes in den genannten Bereichen geeigneten Verfahren – fehlen in den Handreichungen (vgl. Kap. 5).

¹¹ Seit 1965 sind solche Gutachten anzufertigen. Derzeit sind Bestrebungen erkennbar, die Erstellung von Gutachten sehr stark zu formalisieren. Eine Reduzierung des nicht unerheblichen Aufwandes für die Verschriftlichung eines Gutachten ist sicher zu begrüßen, es muss aber dafür Sorge getragen werden, dass nicht gleichzeitig eine Minderung der diagnostischen Kompetenz einhergeht.

1.2.3 Methodisches Vorgehen und einzusetzende Verfahren: Wie wird diagnostiziert?

Nicht nur das Meldeverfahren und die an der Diagnostik beteiligten Personen, sondern insbesondere auch Wahl und Einsatz diagnostischer Methoden und Verfahren sind bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht geregelt. Zur Auswahl der zur Ermittlung des Entwicklungsstandes geeigneten Verfahren wird kaum etwas in den Handreichungen ausgesagt, zugleich wird aber gefordert: „Insbesondere sollen sich jedoch die Lehrkräfte, die mit der Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beauftragt werden, auf die Anwendung einheitlicher Verfahrensweisen einlassen“ (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz, 2001, S. 7).¹²

Ganz allgemein gilt – und deshalb ist diese Bemerkung voranzustellen – dass Lehrkräfte im Bereich von Grund- und Sonderschule keine verbindlichen, länderübergreifenden Vorgaben hinsichtlich ihrer diagnostischen Aufgaben erhalten. So bleibt fast immer offen,

- ob und aus welchem Anlass überhaupt Untersuchungen vorgenommen werden sollen,
- wann diese Untersuchungen vorgenommen werden sollen und
- wie methodisch vorzugehen ist und welche Verfahren eingesetzt werden sollen (vgl. etwa Roth & Dirim, 2007).

Ist „Förderdiagnostik“ eine geeignete Methode oder eine Ideologie?

Unabhängig davon wird seit geraumer Zeit darüber diskutiert, ob die vermeintlich defizitorientierte pädagogisch-psychologische Diagnostik – meist falsch als Selektionsdiagnostik diffamiert – durch die so genannte Förderdiagnostik zu ersetzen ist. Völlig unklar ist dabei, was das Besondere an der Konzeption einer „förderdiagnostischen“ Diagnostik sein soll, und ob sie nicht prinzipiell unmöglich ist (Klauer, 2005; Langfeldt, 1988; Schlee, 1983, 1985, 1988, 2001, 2004; Schöler, 2008).

¹² Die Studierenden der Sonderpädagogik werden für die Aufgabe der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht überall ausreichend ausgebildet. So wird in der Prüfungsordnung für das Lehramt an Sonderschulen (SPO I) in Baden-Württemberg von den Studierenden lediglich verlangt, dass sie „ein schriftliches Gutachten über ein vom Bewerber gefördertes Kind oder einen Jugendlichen“ (§ 11) zu erstellen haben. Nicht geprüft und entsprechend auch in der Ausbildung versäumt wird, die Sonderschullehrkräfte für ihre gesellschaftlich vorgegebene Aufgabe vorzubereiten, nämlich auch den sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen. Spezifisch an der Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen in Baden-Württemberg sollten im diagnostischen Schwerpunkt die Kenntnis und Diagnostik der besonderen Entwicklungen sein und – gerade im Bereich der Pädagogik der Lernförderung und Sprachbehindertenpädagogik – die Fragen nach dem Förderbedarf und dem Lernort sein. Diese mit der Begutachtung verbundene Entscheidung greift in den individuellen Bildungsweg in besonderer Weise ein. Lehrveranstaltungen, die derartige Kenntnisse vermitteln, werden aber nur fakultativ angeboten, d. h. die Studierenden müssen nicht notwendig in diesem Aufgabenbereich Kompetenzen erwerben.

Sonderpädagogisch-psychologische Diagnostik ist keine Selektionsdiagnostik¹³. Sie dient in aller Regel dem Zweck, sonderpädagogischen Förderbedarf festzustellen und anschließend aus Diagnose und Prognose Interventionsmaßnahmen vorzuschlagen bzw. abzuleiten. Dazu gehört auch, dass in unserem segregierten Schulsystem Förderorte, ggf. also auch Förderschulen bestimmt werden, die die besten Chancen für Bildungsprozesse versprechen. Dies hat nichts mit Selektion zu tun.

In jedem Falle ist die Maxime diagnostischen Handelns – in der Pädagogisch-psychologischen wie in der Klinischen Diagnostik –, zum Wohl des betroffenen Individuums beizutragen. Dies ist ein Kernpunkt unseres Verständnisses von Diagnostik; die berufsethischen Richtlinien verpflichten dazu, stets die Randbedingungen zu bedenken und die Alternativen sorgsam abzuwägen. Auch scheinbar „negative“ Entscheidungen wie die, ein schulpflichtig gewordenes Kind noch nicht einzuschulen oder ein Grundschulkind in die Sonderschule zu überweisen oder es nicht aufs Gymnasium zu schicken, stehen unter der Maxime, ihm die am meisten Erfolg versprechende Förderung zuteil werden zu lassen. Des konfrontativen Etiketts „Förderdiagnostik“ (versus „Selektionsdiagnostik“) bedarf es dazu nicht. Schlee (1988) spricht in diesem Zusammenhang zu Recht von einer „Leerformel“.

Langfeldt & Tent (1999, S. 14)

Bereits 1985 kritisierte Schlee zu Recht, dass die so genannte Förderdiagnostik einen zu hohen Anspruch formuliere. Diagnostik kann weder Ziele erzeugen, noch Mittel zur Erreichung von Zielen bestimmen, er spricht daher auch von einem naturalistischen Fehlschluss, denn Wunsch und Wirklichkeit klaffen weit auseinander. Wenn Förderdiagnostik sich dadurch auszeichnen soll, dass sie ein hypothesengenerierender und hypothesenevaluierender Prozess ist, dann ist sie nicht von anderer Diagnostik unterscheidbar, denn jedwede (psychologische) Diagnostik erzeugt zunächst Hypothesen und prüft diese anschließend. Dies ist also keine Besonderheit der Förderdiagnostik (nach Klauer, 2003, S. 351). Wenn Förderdiagnostik darin bestehen soll, dass sie im Dienst der pädagogischen Bemühungen steht, dann gilt dies ebenfalls für jede pädagogisch-psychologische Diagnostik (Klauer, 1978, 2003, S. 351).¹⁴ Hier ist Klauers Schlussfolgerung uneingeschränkt zuzustimmen: „Insofern ist der Ausdruck Förderdiagnostik entbehrlich. Inzwischen kann er sogar unerwünschte Querverbindungen herstellen, so als ob Förderdiagnostik zur Förderschule führe, also zur Sonderschule. Tatsächlich kommt der Begriff ja auch von dort“ (ebenda, S. 351).

13 Selektionsdiagnostik bezeichnet beispielsweise die Auswahl eines geeigneten Bewerbers auf eine Arbeitsstelle. Interventionen sind im Anschluss an eine solche Diagnostik nicht vorgesehen. Bedeutungsvoll ist hier die prognostische Validität des Auswahl-(Selektions-)verfahrens.

14 Nicht verschwiegen werden soll an dieser Stelle die unrühmliche, weit über das Dritte Reich und die Zeit des Nationalsozialismus hinausgehende Rolle des Hilfs- und Sonderschulwesens. Dies gilt sowohl für seine Anfänge im Kaiserreich als auch in der entstehenden BRD. Ziel war tatsächlich auszusondern, auszulesen bis hin zur Euthanasie oder Sterilisation (vgl. Kottmann, 2006). Unter dieser Hypothek leidet die pädagogisch-psychologische Diagnostik in den Augen vieler Sonderschullehrkräfte nach wie vor. Groteskerweise wird hier eine Fehlzuschreibung vorgenommen. So wurden etwa im Dritten Reich zur Ermittlung der Hilfsschulbedürftigkeit keine psychologischen Untersuchungen durchgeführt. Für die Sonderschulbedürftigkeit ausschlaggebend war, ob die beiden ersten Schuljahre gemeistert wurden. Dies wurde ausschließlich durch den Hilfsschullehrer bestimmt. Dieser als Befreiung von eigenem Fehlverhalten empfundenen Form der Verdrängung durch Belastung (unbeteiligter) Dritter begegnet man nur allzu häufig. Die Praxis wurde im Übrigen bis in die 1960er Jahre in der BRD fortgeführt. Wer die ersten beiden Schuljahre nicht meisterte, galt als sonderschulbedürftig. Erst danach wurde die Erstellung von Gutachten unter Zugrundelegung pädagogisch-psychologischer Testverfahren eingefordert (Kottmann, 2006).

Dennoch wird der Einsatz so genannter förderdiagnostischer Verfahren nach wie vor propagiert: Nur diese seien für die diagnostischen Fragestellungen in der Sonderpädagogik geeignet, da aus ihnen sofort die entsprechenden Maßnahmen abgeleitet werden können bzw. aufgrund der Ergebnisse dieser Verfahren – so wird es dann auch gründlich missverstanden – sofort gefördert werden könne. Hier zeigt sich, wie gefährlich der Begriff „Förderdiagnostik“ ist oder werden kann: Unbeabsichtigt werden naive Vorstellungen geweckt. So wird beispielsweise nahegelegt, dass aus falschen Antworten eines Kindes unmittelbar Fördermöglichkeiten abgeleitet werden können. Wie kann man jedoch eine Fördermaßnahme ableiten, wenn ein Kind drei von fünf Pluralformen – diese Aufgaben werden in dem „förderdiagnostischen“ *Marburger Sprach-Screening für 4- bis 6-jährige Kinder* (Holler-Zittlau, Dux & Berger, 2006) geprüft – nicht korrekt gebildet hat? Die Erzieherin ließe sich etwa dazu verleiten, die nicht gebildeten Pluralformen zu trainieren. Das deutsche Pluralsystem muss zwar in vielen Bereichen schlicht auswendig gelernt werden. Diese Schlussfolgerungen sind aber nicht nur simpel, sondern auch gefährlich, weil unzureichend. Was prüft denn ein solcher Test? Er prüft die Fähigkeit zur Regelbildung. Und hierbei scheinen sich spracherwerbsgestörte und -unauffällige Kinder allerdings zu unterscheiden (Kany & Schöler, 1998).

Das Beispiel der Pluralbildung verdeutlicht die Problematik eines so genannten förderdiagnostischen Verfahrens und der sofort daraus abgeleiteten Intervention. Die Pluralbildung hat sich in einer Reihe von Untersuchungen als ein guter Indikator für gestörte Spracherwerbsprozesse gezeigt. Sprachentwicklungsgestörte Kinder produzieren oft spezifische Antwortmuster bei dieser Aufgabe, die sprachunauffällige Kinder in dieser Form nicht zeigen (Schöler, 1985). Gerade für den Einsatz in diagnostischen Verfahren sind solche Indikatoren für bestimmte Fähigkeiten oder Entwicklungen gesucht und geeignet. Die Aufgabenstellung selbst bietet jedoch kaum die Möglichkeit, daraus die Intervention unmittelbar abzuleiten. Nur durch die Verknüpfung des Antwortverhaltens des Kindes mit dem Wissen über den Spracherwerb und seine Störungen und mit anderen Informationen über das Kind und die Bedingungen seiner Entwicklung ist eine Diagnose möglich. Überlegungen über Interventionsmöglichkeiten können dann aufgrund dieser Diagnose erfolgen. Die logische Folge Theorie – Diagnose – Intervention ist auch in dieser Sequenz immer zu durchlaufen. Diagnostik selbst ist keine Fördermaßnahme, sondern dient der Vorbereitung oder Evaluation der Förderung.

Das oft eingeforderte „förderdiagnostische“ Gutachten im Unterschied zum sonderpädagogischen Gutachten hat seine missverstandenen Wurzeln vermutlich in den emanzipatorischen Strömungen des frühen zwanzigsten Jahrhunderts – der Reformpädagogik, der Montessori-Pädagogik, den pädagogischen Bemühungen nach der russischen Revolution usw. Der russische Psychologe Wygotski hat bereits in den dreißiger Jahren in Abgrenzung vom „Selektionsziel“ der „bürgerlichen“ Psychologie gefordert, eine Diagnose der „Entwicklungsmöglichkeiten“ vorzunehmen, was für ihn bedeutete, die so genannte „Zone der nächsten Entwicklung“ zu ermitteln. Im Unterschied zur klassischen Diagnostik werden während des Tests Anregungen und Hilfen für Denk- und Lösungsstrategien gegeben. Es geht darum zu bestimmen, was ein Kind alleine nicht, gemeinsam mit einem Anderen jedoch kann. Man erhofft so, die Fähigkeit zur Leistungssteigerung zu ermitteln (Funke & Vaterrodt-Plünnecke, 2004, vgl. SON-R, Kapitel 4.2). Die Ermittlung des Leistungsstandes und die des *-potenzials* sind jedoch zweierlei und nicht zu verwechseln. Nach wie vor bildet die Ermittlung des Leistungsstandes den *ersten* Schritt der Diagnostik. Unabhängig von den vermeintlichen Selektionszielen einer „bürgerlichen“ Psychologie ist der Anspruch, das Leistungspotenzial zu ermitteln, bislang nach wie vor (leider) nicht eingelöst.¹⁵

¹⁵ Dies dürfte allerdings auch eine schwierige, wenn nicht sogar unlösbare Aufgabe sein, wenn die Überlegungen von Zöllner (2009) zutreffen.

1.2.4 Welche diagnostischen Verfahren eignen sich für welche Fragestellungen?

Am Anfang muss klar sein, welche Frage geklärt werden soll. Mit der jeweiligen Fragestellung ist die diagnostische Vorgehensweise weitgehend bestimmt. Die Fragestellung bestimmt die Methode (s. dazu auch die vergnügliche Darstellung von Auer & Dölle, zitiert in Holtz & Schöler, 1998). Bei den Fragen nach der Schulfähigkeit, des sonderpädagogischen Förderbedarfs und nach den Entwicklungsbesonderheiten bedeutet dies, dass auch immer standardisierte und vor allem normierte diagnostische Verfahren eingesetzt werden müssen.

Bei der Frage nach dem Übergang in die weiterführende Schule im Sekundarbereich I glaubt man auf normierte Verfahren verzichten zu können. Das Urteil der Grundschullehrkraft wird als ausreichend betrachtet. Dieses Urteil wird sicher in vielen, wir hoffen den meisten Fällen, auch prognostisch valide und zutreffend sein. Leider ergeben Studien zum Übergang und den Grundschulempfehlungen ein insgesamt eher problematisches Bild: Die Leistungsniveaus der Grundschulklassen weichen so gravierend voneinander ab, dass ein Kind mit gleichen Leistungen in einem jahrgangsnormierten Schulleistungstest in der einen Klasse die Empfehlung für ein Gymnasium, in der anderen Klasse für die Hauptschule erhält (Treutlein, Zöller, Roos & Schöler, 2008; s. auch Trautwein & Baeriswyl, 2007). Die Noten, nach denen die Empfehlungen ausgesprochen werden, verteilen sich zwischen den Klassen vergleichbar, die Empfehlung folgt daher – fälschlicherweise – nach der Norm der jeweils einzelnen Klasse. Abbildung 1 zeigt einen Leistungsvergleich von dritten Klassen zweier Jahrgänge in Heidelberg, die diese Ungleichverteilung der Leseleistungen in Abhängigkeit von der einzelnen Klasse verdeutlicht (s. dazu auch Abb. 1 in Skowronek & Jansen, 2006).

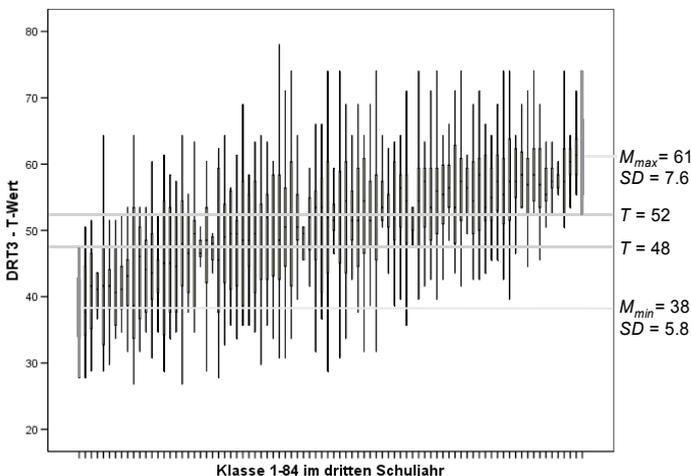


Abb. 1: Rechtschreibtestleistungen (DRT 3) von 84 dritten Klassen in Heidelberg (Daten aus dem Projekt EVES, s. Scheib, Schöler, Fehrenbach, Roos & Zöller, 2005; zsf. Roos & Schöler, 2009)

Die Leistungen (*DRT 3 T-Werte*) in den einzelnen Klassen zeigen, dass sich bei den beiden Klassen mit dem höchsten und dem geringsten Mittelwert die Verteilungen nicht überlappen: Die Leistung des schlechtesten Schülers (bzgl. der *DRT*-Leistung) der besten Klasse ist immer noch vier *T-Werte* besser als die des besten Schülers der schlechtesten Klasse (vgl. Abb. 1).

Gerade für die Frage nach der Übergangsempfehlung erscheint es uns vor dem Hintergrund dieser Normproblematik sinnvoll und notwendig, zusätzlich zur Leistungsbeurteilung durch die Grundschullehrerin spätestens zu diesem Zeitpunkt normierte Verfahren einzusetzen. Die so genannten Vergleichsarbeiten¹⁶ sollen diese Problematik lindern, allerdings ist deren Organisation und Handhabung wenig geeignet, diese Normproblematik zu lösen. In Baden-Württemberg wird es beispielsweise den einzelnen Schulen oder Klassen überlassen, wie sie mit diesen Vergleichsarbeiten verfahren.

Bei der Frage nach der Leistungsentwicklung (Fortschritte, Stagnationen) des einzelnen Kindes werden durch die Lehrkräfte am häufigsten informelle Verfahren eingesetzt. Diese sollen Bildungs- und Fördermaßnahmen sowie deren Erfolge abbilden. Hier liegen laborierte Modelle der Veränderungsmessung vor und stehen entsprechende Verfahren zur Verfügung (etwa Strukturgleichungsmodelle für die Kernkompetenzen Lesen/Schreiben und Rechnen, s. z. B. Schabmann, 2008). Diese werden aber meist nur im Kontext von Forschungsarbeiten eingesetzt. Für die einzelne Lehrkraft wären die damit einhergehenden Untersuchungen sowohl zeitökonomisch als auch methodisch eine Überforderung. Da wir die Frage nach der Leistungsentwicklung des einzelnen Kindes zugunsten der Frage nach der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs etwas zurückstellen wollen, möchten wir diese Problematik hier nicht weiter vertiefen.

Ein Problem für das methodische Vorgehen und die Auswahl der Verfahren besteht bei der Frage nach der Schulfähigkeit eines Kindes in der unterschiedlichen und epochal variierenden Definition dessen, was unter Schulfähigkeit verstanden wird (vgl. z. B. Hasselhorn & Lohaus, 2007). Folglich differiert das methodische Vorgehen und führt zum Einsatz unterschiedlicher Verfahren. Auswirkungen einer Fehlentscheidung scheinen hier nicht so gravierend wie im Falle der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Kottmann merkt jedoch zurecht an, dass es sich bei den zurückgestellten Kindern meist auch um die Kinder handelt, für die später sonderpädagogischer Förderbedarf angemeldet wird (Kottmann, 2006).

Bei der Ermittlung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, insbesondere im Bereich von Sprach- und Lernbehinderung, geht es auch immer um die Ermittlung des Vorliegens oder Ausschlusses einer Legasthenie oder Dyskalkulie. Im Bereich von Sprachbehinderungen werden des Weiteren diagnostische Verfahren erforderlich, mit denen abgeklärt werden kann, auf welcher sprachlichen Ebene die Behinderung oder Auffälligkeit besonders ausgeprägt ist.

¹⁶ Siehe z. B. die Vergleichsarbeiten (VERA) in Baden-Württemberg, die allerdings am Ende der 3. Klasse durchgeführt werden (Kultusministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2006).

Um zu Diagnosen kommen zu können, ist es notwendig, alle Quellen zu nutzen, mit denen Informationen über die Entwicklungsvoraussetzungen und -bedingungen des Kindes erfasst werden können. Nicht alle Informationsquellen haben dabei die gleiche Dignität und genügen den erforderlichen Gütekriterien (s. Kap. 2). Beispielsweise sind Auskünfte der Eltern über die Entwicklung ihres Kindes im ersten Lebensjahr sehr häufig fehlerbehaftet, weil sich im Rückblick gerade Zeitangaben (z. B.: Wann wurde vom Kind das erste Wort geäußert?) verzerren. Hinsichtlich der Auswahl der Verfahren gilt, dass nicht nur eine gültige Diagnose zu stellen ist, sondern gleichzeitig auch Empfehlungen für die sich anschließenden Interventionen zu geben sind.

1.2.5 Zeitpunkt der Diagnostik

Die Entscheidung über die Schulfähigkeit – und damit verbunden häufig auch die Frage nach dem sonderpädagogischen Förderbedarf – ist überwiegend nach wie vor der Grundschule vorbehalten.

In der Vergangenheit wurde das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs erst mit der Meldung durch die Grundschule bzw. nach den ersten Erfahrungen mit den Kindern in den ersten beiden Grundschuljahren eingeleitet. Erfreulicherweise findet immer häufiger eine Vorverlagerung der Meldung bzw. der Untersuchung statt (Frühdiagnostik und -intervention; Grohnfeldt, 2007). Auffällige Kinder werden bereits von vorschulischen Einrichtungen, insbesondere von sonderpädagogischen Vorschulkindergärten, vor dem Zeitpunkt der Einschulung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeldet. Mit dem Projekt „Schulreifes Kind“ soll beispielsweise in Baden-Württemberg die frühzeitige Erkennung von Förderbedarf bereits im vorletzten Kindergartenjahr institutionalisiert erfolgen, um frühzeitiger als bisher Interventionen durchführen zu können. Das Gefüge starrer Verwaltungsvorschriften ist aufgebrochen. Prävention und Frühförderung sind nun auch im Bildungsbereich von den politischen Kräften als erfolgreichere und Kosten sparendere Strategien erkannt als die Nachsorge und die rehabilitativen Maßnahmen in Folge geminderter Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht frühzeitig genug erkannt wurden. Während etwa Baden-Württemberg mittlerweile für Frühdiagnostik plädiert, rudern andere Länder wie Rheinland-Pfalz jedoch zurück. Zwar überlassen sie die Entscheidung den Lehrkräften, die Botschaft ist jedoch eindeutig: Abwarten – zum Teil bis nach dem zweiten Schulbesuchsjahr.

So erhalten in Rheinland-Pfalz Kinder mit Migrationshintergrund merkwürdigerweise eine „Schonfrist“ statt einer Förderung. Das Vorgehen zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sieht vor: „Es ist davon auszugehen, dass dieses für Kinder anderer Muttersprache (Herkunftssprache) in der Regel erst nach zweijährigem Schulbesuch beurteilt werden kann [...]. Bei einer Empfehlung zum Besuch einer Sonderschule muss der Hinweis erfolgen, dass Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache nicht ursächlich für den Vorschlag sind“ (Handreichung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, 2001, S. 30). Erst nach

zwei Grundschuljahren wird demnach bei einem Kind mit Sprachauffälligkeiten entschieden, ob eine Sprachbehinderung oder lediglich ein Deutschförderbedarf vorliegt, und somit entweder sonderpädagogische Maßnahmen bis hin zu einer Überweisung an eine Schule für Sprachbehinderte erfolgen oder ob das Kind im Rahmen der Grundschule zusätzliche Deutschförderangebote erhält. Zwar sind bei Kindern mit Migrationshintergrund die genannten diagnostischen Fragestellungen nicht einfach zu beantworten, dennoch ist eine solche „Schonfrist“ nach allen wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht zu verantworten. Es stellt sich die Frage, ob Kinder mit Migrationshintergrund hier nur einen vermeintlichen Bonus erhalten. In den letzten Jahren werden allerdings auch – dies muss betont werden – vielerorts Bemühungen erkennbar, solche Fragen ebenfalls bereits im Vorschulalter zu beantworten, um entsprechende Interventionen frühzeitiger starten zu können. Am entschiedensten agiert hier Nordrhein-Westfalen. Mit *Delfin 4*¹⁷ werden bereits Vierjährige in Kindergärten von Lehrkräften hinsichtlich ihrer sprachlichen Fertigkeiten untersucht.

1.2.6 Zum Einbezug der Eltern

Im Zuge der Vereinheitlichung des Sonderschulwesens nach der Wiedervereinigung wurde 1994 die Stärkung der Elternbeteiligung an schulischen Entscheidungen von der Kultusministerkonferenz empfohlen. In allen Bundesländern werden die Eltern an der Entscheidungsfindung beteiligt. Nach dem Gesetz gilt der Elternwille. Dieser kann jedoch durch eine schuladministrative Entscheidung außer Kraft gesetzt werden.

Im Grunde ist die beschlossene Stärkung der Elternbeteiligung wünschenswert. Gerade im Förderschwerpunkt Lernen bleibt die Stärkung jedoch in aller Regel Wunschdenken. Dies gilt teilweise auch für Eltern sprachbehinderter Kinder. Eltern mit Kindern der „klassischen“ gesellschaftlich akzeptierten Behinderungsformen wie Geistig- und Mehrfachbehinderungen, Körperbehinderungen, Schwerhörigkeit und Blindheit sind dagegen in der Regel bereits vor der Einschulung engagiert. Es gibt entsprechende einflussreiche Elternverbände, im Falle lernbehinderter Schüler sucht man solches Engagement eher vergeblich.

So fällt auf, dass sich „klassische“ Behinderungen über sämtliche Gruppen der Bevölkerung hin gleichermaßen verteilen, während Kinder mit Lernbehinderungen vor allem in bildungsfernen Schichten zu beobachten sind (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Kornmann & Kornmann, 2003).¹⁸ Bei dieser Gruppe mangelt es oft an entsprechendem Engagement, der Bereitschaft den Kontakt zu Lehrkräften und Schule zu suchen usw. Bei Familien mit Migrationshintergrund kommen zusätzlich

17 Siehe dazu die Website von *Delfin 4*: <http://www.delfin4.fb12.uni-dortmund.de/>.

18 Hier soll nicht thematisiert werden, ob diese beobachtete Häufung von so genannten Lernbehinderungen in Abhängigkeit vom elterlichen Bildungsniveau auf mangelhafte Diagnostik und Differenzierung zurückzuführen ist (dafür spricht einiges) oder ob dafür auch kausale Faktoren eine Rolle spielen.