



# Fördern und Diagnostizieren

Ein Forschungsprojekt zur  
Untersuchung der Entwicklung von Kindern der  
Schuljahrgangsstufen 1 und 2 in der  
förderdiagnostischen Lernbeobachtung

## Zusammenfassender Bericht

Autoren:

*Prof. Dr. Gerald Matthes*

*PD Dr. habil Karin Salzberg-Ludwig*

*Dipl.-Psych. Barbara Nemetz*

Potsdam, im Dezember 2007

## Inhaltsverzeichnis „Zusammenfassender Bericht“

**Hinweis:** Die ausführliche Fassung des Forschungsberichts besteht aus dem Forschungsbericht (Band 1), den ausgewählten Falldarstellungen und Anlagen (Band 2) und den Falldarstellungen (Band 3)

<b>Vorbemerkung</b>	<b>1</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>3</b>
1.1 Untersuchungsaufgabe	3
1.2 Theoretische Grundlagen	3
<b>2. Methode</b>	<b>4</b>
2.1 Allgemeiner Untersuchungsplan	4
2.2 Untersuchungsmethoden	5
2.3 Auswertungsetappen	5
2.4 Repräsentativität und Generalisierbarkeit	5
<b>3. Ergebnisse</b>	<b>6</b>
3.1 Charakterisierung der Stichprobe	6
3.2 Diagnostik	7
3.3 Planung von Förderzielen und Maßnahmen	8
3.4 Prozessbegleitende Evaluation	10
3.5 Durchführung der Förderung	12
3.6 Teamarbeit und Unterstützung der FDL an der Schule	14
3.7 Ergebnisse der förderdiagnostischen Lernbeobachtung	15
<b>4. Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen</b>	<b>19</b>
4.1 Wie gelingt es der Schule, die Kinder in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zu fördern?	19
4.2 Welche Anforderungen stellen die unterschiedlichen Problemgruppen?	20
4.3 Wie kann die Entwicklung der Kinder abgebildet werden, so dass sich daraus eine Erfolgskontrolle und Verbesserung der Förderung ergeben?	21
4.4 Wie können die beobachteten Entwicklungsfortschritte für eine Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt werden?	22
4.5 Wie kann die förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgreich durchgeführt werden (Modell)?	23
4.6 Welche Rahmenbedingungen und Faktoren dienen dem Anliegen?	24
<b>5. Allgemeine Schlussfolgerungen</b>	<b>26</b>

## Vorbemerkung

Das Forschungsprojekt war ein gemeinsames Vorhaben der Universität Potsdam, des Landesinstituts für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) und des Verbandes Sonderpädagogik e.V. (vds) des Landes Brandenburg. In die Untersuchung wurden Schülerinnen und Schüler einbezogen, bei denen im Rahmen des Feststellungsverfahrens für den sonderpädagogischen Förderbedarf festgelegt wurde, dass eine förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) durchzuführen ist.

Die Einführung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (FDL) als Teil des Feststellungsverfahrens erfolgte im Land Brandenburg im Schuljahr 2005/06 mit der Verordnung vom 21. Juli 2005 zur Änderung der Sonderpädagogik-Verordnung vom 24. Juni 1997 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2005 a) und der Verwaltungsvorschrift vom 12. Juni 2005 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2005 b). Neu geregelt wurde das Verfahren im Abschnitt 3 („Feststellung, Änderung und Beendigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs“) der Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung- SopV) vom 02. August 2007 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2007 a). Die Bestimmungen für die Durchführung des Verfahrens finden sich in den Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV - SopV) vom 2. August 2007 (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2007 b).

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung (FDL) dient dem Ziel, die Möglichkeiten zur Förderung in der Grundschule noch besser auszuschöpfen und mit einer sonderpädagogischen Unterstützung zu verbinden. Auf diesem Wege soll ein klares Bild über einen eventuellen sonderpädagogischen Förderbedarf gewonnen werden. In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung bündeln sich progressive pädagogische Zielstellungen:

- die Unterrichtung des Kindes mit Beeinträchtigungen in seiner Klasse,
- die Förderdiagnostik zum Erkennen der Art und Weise des Lernens und der Zone der nächsten Entwicklung,
- die Gestaltung individuell passende Lernangebote und Fördermaßnahmen.

Der Einführung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung gingen große Anstrengungen voraus. Neben einer theoretischen Vorbereitung verlangt die Umsetzung von allen Beteiligten sehr viel Engagement und Verständnis für das Anderssein von Kindern. Noch können die hohen Erwartungen, die mit der Umsetzung dieses Konzepts verbunden sind, nicht immer erfüllt werden. Bei der Komplexität des Vorhabens und unter gegebenen objektiven und subjektiven Bedingungen kann das nicht anders sein.

Mit unserer Untersuchung soll herausgearbeitet werden, unter welchen Bedingungen die Prozesse der Diagnose und Förderung erfolgreich verlaufen können. Das Forschungsprojekt konnten wir durch die Mitarbeit der Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen<sup>1</sup> durchführen, die die Kinder in der FDL begleiteten. Mit den Lehrerinnen haben wir über ein halbes Jahr eng zusammengearbeitet und Einblicke in ihre pädagogische Arbeit erhalten. Wir danken für das Vertrauen, das sie uns entgegenbrachten.

---

<sup>1</sup> Stets sind auch die Sonderpädagogen und Klassenlehrer mit gemeint. Der Begriff „Lehrerinnen“ umfasst in unserem Text Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen.

# 1. Einleitung

## 1.1 Untersuchungsaufgabe

Im Jahr der Einführung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung als Teil des Feststellungsverfahrens (Schuljahr 2005/06) führten Mahnke & Valtin (2006) eine erste Evaluation durch, die sich auf eine flächendeckende Erfassung der Umsetzungsbedingungen richtete (Qualifikation der Lehrkräfte für die FDL, Formen der Förderung, Methoden der Diagnostik, Ressourcen in Form von Lehrerstunden und anderes mehr). Diese Untersuchung hatte quantitative Aspekte der FDL zum Gegenstand.

Im Anschluss daran sollten jetzt, im zweiten Durchführungsjahr, qualitative Aspekte in den Vordergrund treten, also untersucht werden, wie die förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgreich durchgeführt werden kann. Die vorliegende Untersuchung widmete sich den folgenden Fragestellungen:

1. Wie gelingt es der Schule, die Kinder in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zu fördern?<sup>1</sup>
2. Welche Anforderungen stellen die unterschiedlichen Problemgruppen?
3. Wie kann die Entwicklung der Kinder abgebildet werden, so dass sich daraus eine Erfolgskontrolle und Verbesserung der Förderung ergeben?
4. Wie können die beobachteten Entwicklungsfortschritte für eine Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt werden?
5. Wie kann die förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgreich durchgeführt werden (Modell)?
6. Welche Rahmenbedingungen und Faktoren dienen dem Anliegen?

## 1.2 Theoretische Grundlagen

Der theoretische Rahmen der vorliegenden Untersuchung ist in den Kontext systemtheoretischer und handlungstheoretischer Erkenntnisse zu stellen. Bedingungs- und Prozessebene sind voneinander zu unterscheiden und gleichzeitig das Ganze zu denken.

- So werden auf der Grundlage einer ökologisch-systemischen Sichtweise (Bronfenbrenner, 1990; Reich, 2000; Büeler, 1994), die sich auch in den Positionen von Sander (2002) zur Kind-Umfeld-Analyse ausdrücken, die Bezugsfelder der Kinder in der Familie und in der Schule in den Blick genommen und deren Einflüsse auf die individuelle kindliche Entwicklung deutlich. Anhand des Bedingungsmodells der förderdiagnostischen Lernbeobachtung können deren Wirkfaktoren gekennzeichnet werden.

---

<sup>1</sup> In den Fragestellungen 1 und 5 ist die in der Forschungskonzeption gesondert ausgewiesene 7. Fragestellung eingeschlossen. Die Fragen wurden sprachlich vereinfacht.

- Hinsichtlich der Auffassung von Lernen und Entwicklung gehen wir von Perspektiven aus, die das Kind als Akteur seiner Tätigkeit (einschließlich der sozialen Aspekte) betrachten. Auf der Basis des Tätigkeitskonzepts bezieht sich der Prozess der Förderung auf die Ausbildung von Lernhandlungen in ihren kognitiven und emotionalen Komponenten (vgl. Lompscher, Hrsg., 1987, 1989).

Als konkrete Grundlagen der Untersuchung dienten die Standards für die förderdiagnostische Lernbeobachtung, die in der Verwaltungsvorschrift zur Sonderpädagogik-Verordnung zusammengestellt wurden (Ministerium, 2007 b, Abschnitt 3,8). Danach wird die Klasse, in der eine FDL durchgeführt wird, durch ein Lehrkräfteteam begleitet, das sich aus der Klassenlehrkraft und der sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkraft zusammensetzt. Die Standards enthalten Anforderungen für die sonderpädagogische Unterstützung und die prozessbegleitende und vertiefende sonderpädagogische Diagnostik. Eingegangen wird auf die Absicherung der FDL an den Grundschulen, die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Leistungsbewertung und die Qualifizierung der Lehrkräfte.

Davon ausgehend rechneten wir zu den Prozessen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung die Diagnostik der Lernausgangslage, die Planung der Ziele und Maßnahmen, die förderdiagnostische Unterstützung und die prozessbegleitende Analyse der Lern-Lehrsituation (Matthes, 2007).

Der vorliegenden Untersuchung liegen also Erwartungen und Hypothesen hinsichtlich der Prozesse und der Erfolgsbedingungen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zugrunde. In der Forschungskonzeption wurden sie in Forschungsfragen, Variablen, Versuchsplänen und Methoden umgesetzt (Forschungskonzept, 2006).

## **2. Methode**

### **2.1 Allgemeiner Untersuchungsplan**

Orientiert am Herangehen der qualitativen Sozialforschung und der kontrollierten Einzelfallanalysen, wurden 28 Fallstudien zur intensiven Betrachtung der Entwicklung und Förderung der Kinder in der FDL erarbeitet. Damit soll die Wirklichkeit möglichst dicht und nachvollziehbar aus multiperspektivischer Sicht beschrieben werden.

In den Begriffen der Forschungsmethodik ist von „natürlichen Experimenten“ zu sprechen, in denen untersucht wurde, wie sich bestimmte Einflussgrößen (Fördermaßnahmen) auf bestimmte Prozesse (Entwicklung der Kinder) auswirkten. Darüber hinaus waren die Ausgangs- und die Rahmenbedingungen (Lernausgangslage, Unterstützungsfaktoren) zu erfassen. Für die Untersuchung wurden Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Schuljahrgangsstufe ausgewählt, weil die Neuregelungen zum Feststellungsverfahren zunächst primär in diesen Stufen angewandt wurden und eine rechtzeitige intensive individuelle Förderung die größten Erfolgsaussichten hat. Die empirischen Untersuchungen wurden in den Monaten Januar bis Juni des Schuljahres 2006/07 durchgeführt.

## **2.2 Untersuchungsmethoden**

Untersuchungsmethoden waren (1.) das Erstinterview mit der Sonderpädagogin und der Klassenlehrkraft am Beginn des Untersuchungszeitraums, (2.) die Verlaufsbeobachtungen zu individuellen Förderzielen, (3.) die Auswertung von individuellen Förderplänen, Anlagen aus dem Feststellungsverfahren und weiteren diagnostischen Unterlagen der Lehrerinnen, (4.) Beobachtungen des Untersuchers / der Untersucherin und (5.) das Zweitinterview mit der Sonderpädagogin und der Klassenlehrkraft am Ende der FDL.

## **2.3 Auswertungsetappen**

Auf Grundlage der Datengesamtheit wurden die Falldarstellungen erarbeitet, die die Ausgangsbedingungen, die Förderung und die Entwicklungsfortschritte der Kinder in der FDL abbildeten. Die darauf folgende zweite große Auswertungsetappe beinhaltete die qualitative Inhaltsanalyse der Falldarstellungen. In einer Metaanalyse wurde erarbeitet, bei welchen Lernvoraussetzungen mit welchen Methoden welche Wirkungen erzielt werden konnten.

## **2.4 Repräsentativität und Generalisierbarkeit**

In dem Untersuchungsprojekt wurde mit einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern aus dem Schuljahr 2006/07 gearbeitet, in der die unterschiedlichen Territorien des Landes, die beiden Schuljahrgänge, die Geschlechter und die Förderschwerpunkte in einer angemessenen Verteilung vertreten waren. Zur Mitarbeit im Untersuchungsprojekt erklärten sich vornehmlich Sonderpädagoginnen und Klassenlehrkräfte bereit, die schon Erfahrungen in der FDL gewonnen hatten.

Damit waren die Voraussetzungen gegeben, um auf der Grundlage sehr umfangreicher Einzelfallanalysen Erkenntnisse zu erfolgreichen Methoden und Bedingungen förderdiagnostischer Prozesse zu erarbeiten.

Generalisierbar sind die Aussagen über *Wirkzusammenhänge und Wirkfaktoren*. Es kann davon ausgegangen werden, dass bei ähnlichen Kindern mit ähnlichen Methoden ähnliche Wirkungen erzielt werden. Das bietet eine Grundlage für Schlussfolgerungen zu den Bedingungen und Methoden für eine erfolgreiche Diagnostik und Förderung.

## 3. Ergebnisse

### 3.1 Charakterisierung der Stichprobe

Die folgenden Daten informieren darüber, welche Kinder wir in die Untersuchung einbezogen haben.

**a.** In die Untersuchung wurden 28 Kinder, je 14 Jungen und Mädchen, einbezogen. 15 von ihnen standen im ersten Schuljahrgang und 13 im zweiten.

**b.** In 20 der 28 Fälle gab es wesentliche erschwerende bzw. belastende psychosoziale Faktoren (zum Beispiel mehrfacher Wechsel von Bindungspersonen, Tendenzen zur Vernachlässigung, Alkoholismus eines Elternteils).

**c.** 50 Prozent der untersuchten Kinder (14 von 28) befanden sich bereits vor der Einschulung in einem Fördersystem. Sie erhielten in der Regel eine mehrjährige heilpädagogische Frühförderung oder eine besondere Frühförderung in der Kita. Zu ihrer Qualität lagen differenzierte Aussagen vor.

**d.** Im Ergebnis der Grundfeststellung wurde bei 14 der 28 Kinder der Förderschwerpunkt „Lernen“ angegeben, bei vier Kindern der Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ und bei einem Kind der Förderschwerpunkt „Sprache“. Darüber hinaus wurden die Kombinationen „Sprache“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ sowie „Lernen“ und „Sprache“ je dreimal angegeben und die Kombination „emotionale und soziale Entwicklung“ und „Lernen“ zweimal. Einmal wurde angegeben: „Lernprobleme und Aufmerksamkeitsdefizite“.

**e.** Aussagen zu den Förderschwerpunkten im Ergebnis des ersten Interviews (jeweils am Beginn der Einzelfalluntersuchung):

- Die Sonderpädagoginnen tendierten in etwa 65 % der Fälle an dieser Stelle dazu, sonderpädagogischen Förderbedarf anzuerkennen. Unsicherheiten gab es hinsichtlich des Schwerpunktes des sonderpädagogischen Förderbedarfs.
- In etwa 25 % der Fälle waren die Lehrerinnen nicht sicher, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt oder andere Fördermöglichkeiten ausreichen würden, um die Schwierigkeiten zu überwinden.
- In etwa 10 % der Fälle waren die Lehrerinnen weitgehend sicher, dass kein sonderpädagogischer Förderbedarf bestand. Hier wollten sie die FDL durchführen, um für das Kind Stunden für eine weitere, notwendige Förderung zu nutzen.

**f.** Die Schüler befanden sich zwischen 4 und 14 Monate in der FDL. Der Median lag bei 7 Monaten. Auskunft über die genaue Dauer der förderdiagnostischen Lernbeobachtung gibt die Abbildung 1. Drei Verfahren wurden bis Ende November 2007 nicht beendet. Hier verrechneten wir die Länge der FDL mit 14 Monaten.

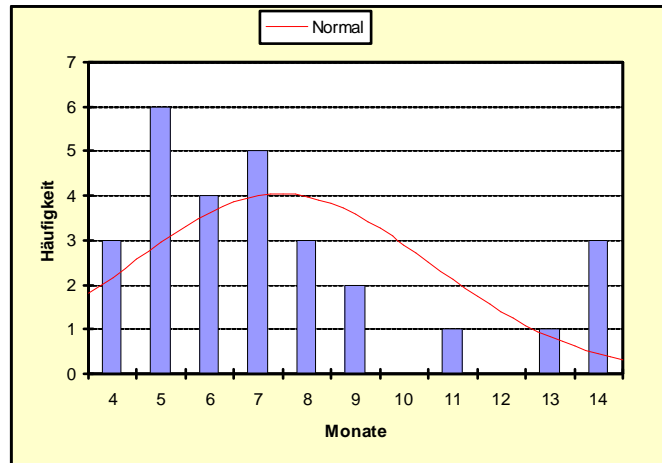


Abbildung 1: Dauer der FDL

### 3.2 Diagnostik

a. In der Diagnostik realisierten die Sonderpädagoginnen und die Klassenlehrkräfte dominant einen *anforderungs-, prozess- und problembezogenen Ansatz*. Sie richteten ihre Analyse primär darauf, wo die Kinder in den Lernprozessen stehen, und orientierten sich an Modellvorstellungen über Stufen und Probleme des Lesen- und Schreibens, die Entstehung von Mengenvorstellungen und die Herausbildung des Zahlbegriffs. Dabei beachteten sie auch die basalen Lernvoraussetzungen (Sprache, Motorik u.a.), die Motivation und die Handlungsregulation. In den Falldarstellungen entstand ein differenziertes Bild des Lernstandes in Deutsch und Mathematik, aber auch in den anderen angesprochenen Bereichen.

In den Interviews und sonderpädagogischen Stellungnahmen nahmen Aussagen über die Lern- und Entwicklungsfortschritte und notwendige Lernbedingungen einen zentralen Platz ein. Herausgearbeitet wurden Hinweise auf lösungsverhindernde Denkmuster (zum Beispiel das „Kippen“ in der Rechenrichtung, das abzählende Rechnen, das Verständnis des Lesens als mechanischer Vorgang). Die Aufmerksamkeit galt den Grundproblemen in der Handlungssteuerung (zum Beispiel: mangelnde Impulskontrolle, geringer Umfang des Arbeitsspeichers) und der Motivation (zum Beispiel: Lernanforderungen verletzen der Grundbedürfnisse nach Sicherheit und Selbstwertsteigerung) ebenso wie bestimmten basalen Problemen der Informationsverarbeitung (zum Beispiel: geringe phonemische Bewusstheit, Überhören von Selbstlauten, Rechts-Links-Unsicherheit).

Förderdiagnostische Unterstützungsdialoge (mit Anforderungsvariation) erwiesen sich als eine hoch qualifizierte und effektive Methode. Auf diesem Weg wurden Lern- und Arbeitsergebnisse zu den wichtigsten diagnostischen Daten. Ihre Nutzung setzte hohe kognitiv-entwicklungspsychologische und fachdidaktische Kompetenzen voraus.

b. Als wichtige diagnostische Hilfestellungen dienten den Lehrerinnen *Materialien* für eine prozess- und anforderungsbezogene Analyse (z.B. förderdiagnostische Kriterien, Kompetenzprofile, siehe Band 2 des ausführlichen Forschungsberichts). Die *Aufgaben*



der ILeA (Individuelle Lernstandsanalyse, Landesinstitut 2005, 2006). wurden als gutes informelles Material bewertet und dabei die Bilderliste mehrfach erwähnt. In Absprachen zur Förderplanung in den Teams wurde in einigen Fällen vereinbart, dass sich die Sonderpädagoginnen umfangreich an den Analysen beteiligen. Bezogen auf die ILeA gingen die Sonderpädagoginnen bei den Kindern in der FDL vertiefenden diagnostischen Fragen nach und analysierten weitere Bereiche.

Von den Sonderpädagoginnen gewünscht wurde die Entwicklung weiterer Vorschläge für einen diagnostisch aussagefähigen Probeunterricht (Aneignungsprozessanalysen).

**c.** Als notwendig erwies sich eine *Objektivierung* der Entwicklungsdiagnostik und Lernstandsermittlung. Bedenklich sind die teilweise beobachteten Tendenzen, sich stark auf Testergebnisse aus anderen Einrichtungen zu stützen. Die Übernahme auf den schulischen Bereich muss immer sorgfältig erwogen werden.

### **3.3 Planung von Förderzielen und Maßnahmen**

**a.** Bei der Planung der Förderziele und Fördermaßnahmen wurde von den Diagnoseergebnissen ausgegangen und die *Zielplanung als eigener Prozess aufgefasst*. In die Planung wurden folgende *Dimensionen der Förderung* einbezogen: (1.) die Arbeit an spezifischen Lernzielen und einzelnen Funktionen, wodurch Voraussetzungen für weitere Lernfortschritte geschaffen werden können, (2.) die Sicherung der Aktivität im Unterricht, z.B. durch die Herstellung des geeigneten Anforderungsniveaus und die Motivierung und (3.) die Gewährleistung der sozialen Teilhabe des Kindes und die Stärkung unterstützender, protektiver Faktoren in der Umwelt des Kindes. Diese „Dimensionen der Förderung“ galten für alle Förderschwerpunkte. Nicht nur im Förderschwerpunkt „Lernen“, sondern auch beim verhaltensproblematischen Kind und bei Kindern mit sprachlichen Schwierigkeiten gab es Probleme im Lernaufbau und den Funktionen (erste Dimension der Förderung), ein reduziertes Lernhandeln im Unterricht (zweite Dimension) und schwierige Entwicklungssituationen mit verminderter Teilhabe (dritte Dimension der Förderung). In der Planung von Förderzielen und Fördermaßnahmen überwog die Arbeit an spezifischen Lernzielen, was in allen gesichteten Förderplänen thematisiert wurde. Einen vergleichsweise geringen Raum nahmen die Planung eines adäquaten Anforderungsniveaus im Unterricht und die Sicherung der sozialen Teilhabe ein.

**b.** In der *Förderplanung* gab es besonders in den Startphasen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung einige mechanistische Herangehensweisen. Den Förderzielen wurden Maßnahmen linear zugeordnet und die Querverbindungen zwischen den Zielen, Inhalten und Methoden noch nicht ausreichend erwogen. Literaturkritisch ist anzumerken, dass manche Autorinnen und Autoren eine derartige tabellenartige Zuordnung von Förderzielen und Maßnahmen empfehlen. Wie die Untersuchung zeigte, war eine Festlegung übergreifender Förderziele oder Förderschwerpunkte notwendig. Auf dieser Basis konnten die Lehrerinnen und Lehrer im Prozess der Förderung konkrete Förderziele entwickeln und die Ziele und Maßnahmen modifizieren. Erst in dieser Phase konnte von einer tauglichen Förderplanung gesprochen werden.

c. Im Verlauf der Untersuchung und als Ergebnis der mit den Untersuchern durchgeführten Interviews wurden konkrete Förderziele erarbeitet. Die einzelnen Teams benannten jeweils etwa drei bis sechs Ziele. Wir untersuchten die *Valenz* (individuelle Bedeutsamkeit) dieser Ziele. Ein Ziel hatte eine hohe Valenz, wenn es *individuell* sehr wichtig war. In der gegenwärtigen Phase des Lernens war es bei dem betreffenden Kind Voraussetzung für viele weitere Lernfortschritte. Die folgenden Ziele erhielten in der Valenz-Einschätzung die höchste Stufe (4):

Beispiele für Valenzstufe 4:

- Stärkung des Selbstvertrauens beim Erlesen mehrsilbiger unbekannter Wörter durch das Erlernen des optischen Segmentierens eines Wortes nach Silben,
- selbständiges Erlesen mehrsilbiger Wörter,
- Addieren und Subtrahieren bis 10 mit Anschauungsmaterial,
- Erlesen einfach strukturierter Wörter mit bekannten Buchstaben durch Dehnen,
- Silbenlesen (nur in Förderstunde; Übung war im Klassenunterricht nicht möglich, da intensive Zuwendung erforderlich),
- Erhöhung / Erweiterung der Simultanerfassung bis 5.

Dagegen hatten die folgenden Ziele eine geringere Valenz:

Beispiele für Valenzstufe 2 (Valenzstufe 1 trat nicht auf.):

- Schreiben der Buchstaben in die vorgegebene Lineatur / genaues Beachten der einzelnen Linien,
- Kritik angemessen und altersgerecht ertragen,
- Mitarbeit bei der täglichen Übung in Mathematik.

Die Ziele wurden auch hinsichtlich der *Prägnanz* (Klarheit) der Zielformulierung eingeschätzt. Bei einem prägnant formulierten Ziel kann im pädagogischen Prozess festgestellt werden, wie es erreicht wurde. Das Ziel ist kontrollierbar. Das oben genannte Ziel „Stärkung des Selbstvertrauens beim Erlesen mehrsilbiger unbekannter Wörter durch das Erlernen des optischen Segmentierens eines Wortes nach Silben“ war *individuell* sehr wichtig (valent) und gleichzeitig auch prägnant (klar, kontrollierbar) formuliert. Das Ziel „Schreiben der Buchstaben in die vorgegebene Lineatur / genaues Beachten der einzelnen Linien“ war *individuell* weniger wichtig (valent), aber prägnant (kontrollierbar) formuliert. Das Ziel „Kritik angemessen und altersgerecht ertragen“ war nur unprägnant formuliert und im konkreten Fall nicht von zentraler Bedeutung (Valenz).

Bezüglich der *Valenz* zeigte die Analyse folgendes Bild: Etwa ein Drittel der Ziele besaß grundlegende Bedeutung für den weiteren Lernaufbau. Ein weiteres Drittel der Ziele war für viele weitere Ziele sehr wichtig. Das letzte Drittel der Ziele war in den konkreten Fällen nicht von grundlegender Bedeutung, also im Rahmen der FDL nicht optimal angelegt.

Bezüglich der *Prägnanz* ergab sich folgendes Bild: Etwa je 30% der Ziele besaßen eine hohe oder relativ hohe Prägnanz und Klarheit. Den anderen 40% der Ziele kam in Abstufungen eine eingeschränkte oder geringe Prägnanz zu. Diese 40% sind allerdings nicht durchgängig abzulehnen. Bei etwa der Hälfte (insgesamt 20%) handelte es sich nämlich um „allgemeine Leitlinien“; die insbesondere im Sozialverhalten und im Lern- und Arbeitsverhalten sinnvoll sein können. Für solche mehr heuristische Zielbilder, die in verschiedenen Situationen angestrebt werden können, muss eine hohe Prägnanz (als genaue Konkretisierung, was erreicht werden soll) nicht angestrebt werden. Für die anderen 20% der Ziele war eine höhere Prägnanz eindeutig wünschenswert.

**d.** Die *inhaltliche Analyse der Ziele* führte zu folgenden Ergebnissen: Die Ziele bezogen sich primär auf die Lernbereiche Deutsch und Mathematik und entsprachen Lernstufen, die von den meisten anderen Kindern zu einem früheren Zeitpunkt durchlaufen wurden. Viele Ziele waren auf die Verbesserung von Lernstrategien und des Lern- und Arbeitsverhalten gerichtet, dabei aber meist in enger Verbindung mit den Lerngegenständen. Es gab also kein isolierendes Training einzelner Funktionen. Soziale Komponenten standen bei 13 % der Förderziele im Vordergrund und wurden meist aus der konkreten Verhaltensproblematik abgeleitet. Ziele der sprachlichen Entwicklung standen bei 9% der Förderziele im Vordergrund.

Die Förderziele waren keine „Sonderziele“; die vornehmlich für Kinder mit einem zusätzlichen Förderbedarf in Betracht kommen. Diese Strategie der Zielplanung ist positiv zu werten, denn die sonderpädagogische Qualität ergibt sich nicht aus einem besonderen (speziellen, selten anzutreffenden) Inhalt der Ziele, sondern daraus, dass Ziele und Methoden genau auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Schwierigkeiten zugeschnitten werden.

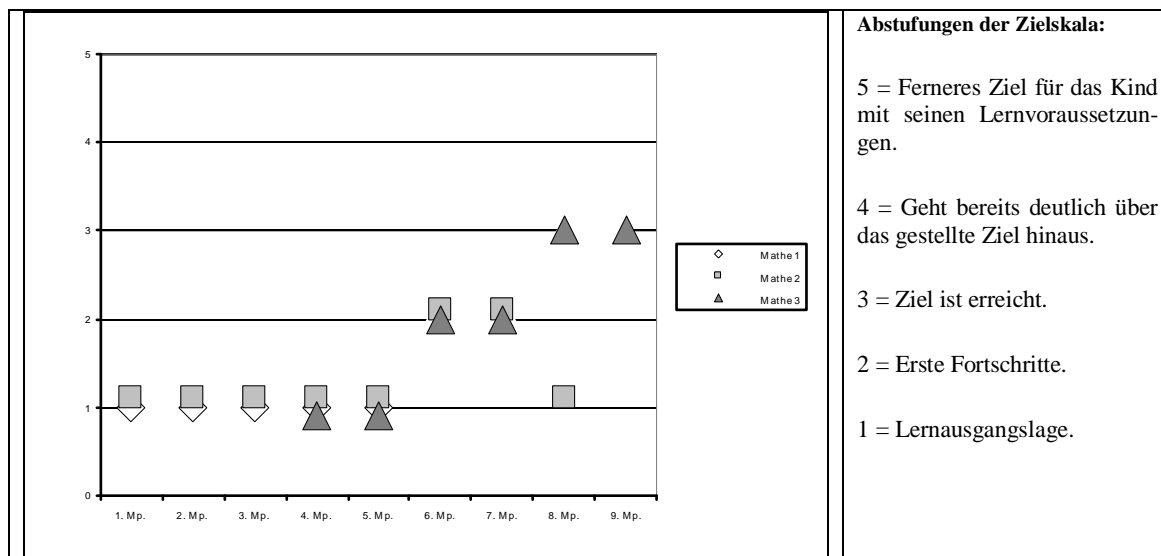
Die Zielstellungen waren nicht „typisch für bestimmte sonderpädagogische Förderschwerpunkte“: Das heißt, im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen fanden wir (neben den Zielen für Schriftsprache und Mathematik) oft Ziele, die auf das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten gerichtet waren. Bei Schülern mit vermutetem Förderschwerpunkt in der emotional-sozialen Entwicklung oder in der Sprache gab es auch Ziele, die auf das Vorankommen in Mathematik oder Schriftsprache gerichtet waren.

### **3.4 Prozessbegleitende Evaluation**

**a.** Das Erreichen der Ziele wurde in Beobachtungsreihen eingeschätzt. Das folgende Beispiel dient der Illustration. Es zeigt einen Ausschnitt der Arbeit mit Caroline<sup>1</sup> (1. Schuljahrgang). Die Messpunkte liegen jeweils eine Unterrichtswoche auseinander.

---

<sup>1</sup> Alle Daten wurden anonymisiert und die Namen der Kinder geändert.



**Abbildung 2: Beobachtungsreihen Mathematik – Caroline**

Das Ziel „Mathe 1“ lautete (Kurzfassung): „Addieren und Subtrahieren bis 10 mit Anschauungsmaterial“. Dieses Ziel erwies sich als so nicht erreichbar. Es wurde nach der 3. Woche modifiziert (zum 4. und 5. Messpunkt wurden aber noch Einschätzungen zum Ziel 1 vorgenommen). Das neue Ziel lautete nun (ebenfalls in Kurzfassung): „Addieren und Subtrahieren bis 8 mit Anschauungsmaterial“ (siehe Beobachtungsreihe „Mathe 2“ – Diese Beobachtungsreihe beginnt im Sinne einer Grundrate bei 1. Messpunkt). Auch dieses Ziel musste modifiziert werden. Nun wurde die Arbeit an elementarerer Mengenvorstellungen und an der Seriation in den Mittelpunkt gestellt („Mathe 3“). Dieses Ziel erwies sich als angemessen.

In der Untersuchung der 28 Kinder wurden insgesamt 108 derartige Beobachtungsreihen aufgezeichnet. Die für einzelne Schüler genannten Ziele wurden meist nicht gleichzeitig verfolgt. Die Lehrerinnen lernten das Kind in der Förderung besser kennen und entwickelten entsprechende Förderziele.

- In 24 % der Beobachtungsreihen wurde das Ziel nicht erreicht.
- In 33 % der Beobachtungsreihen gab es Ansätze für eine Zielerreichung.
- In 22 % wurde das Zielniveau bis zum Ende der FDL erreicht, war aber noch nicht stabil.
- In 20 % wurde das Zielniveau bis zum Ende der FDL erreicht und das Lernergebnis erwies sich als stabil.

*Gute Erfolge wurden bei knapp der Hälfte der angestrebten Förderziele erreicht. Dabei handelte es sich vielfach um solche Ziele, die aus anderen durch eine Komplexitätsreduktion hervorgegangen waren. In den Beobachtungsreihen, in denen das Ziel nicht erreicht wurde (24%) oder es nur Ansätze für Fortschritte gab (33%), war das Ziel nicht optimal. Man wollte zu schnell zu viel. Das zunächst zu hoch angesetzte Ziel musste hier neu definiert werden. Inwiefern das geschah oder geschehen konnten, hing vor allem von der Kontinuität der Förderung ab (siehe Punkt 3.4 c).*

**b.** Wenn konkrete, einschätzbare Ziele formuliert worden waren, führte das Erreichen oder Nicht-Erreichen dieser Ziele zu wichtigen diagnostischen Erkenntnissen. Auf diese

Weise wurden das Fasslichkeitsniveau und die Zone der nächsten Entwicklung festgestellt. Hier zeigte sich die Einheit von Diagnostik und Förderung, also die Überwindung von Diagnosemodellen, die eigenschaftsisolierende Prozeduren bevorzugen und die Ursachen einseitig im Individuum suchen.

Die hauptsächlichen Richtungen der *Veränderung von Förderzielen* waren: "Differenzierung eines Ziels in Teilziele", "Konkretisierung des Ziels durch Nennung eines präziseren Ziels" und "Reduktion von Schwierigkeiten". All das sind Formen der Verminderung der Komplexität der Anforderungen. Seltener registrierten wir die "Erhöhung der Schwierigkeit".

**c.** Dass Ziele eine Zeit lang verfehlt wurden, war nicht zu vermeiden, sondern Teil eines notwendigen Anpassungsprozesses der Förderziele und Fördermethoden. *Es kam darauf an zu erkennen, wann eine Anpassung der Ziele notwendig war und diese Anpassung dann auch wirklich zu realisieren.* Hier gab es allerdings wesentliche Schwächen in der forderdiagnostischen Lernbeobachtung. Manchmal wurde nur verzögert auf das offenkundig gewordene Verfehlen von Zielen reagiert. 16 % der Ziele entstanden nach oft wochenlanger wenig erfolgreicher Förderung durch eine Verminderung der Anforderungen. Diese Probleme lassen sich nur durch eine *kontinuierliche* Förderarbeit lösen.

**d.** Die prozessbezogene Diagnostik und Zielplanung konnte nicht immer gleich gut realisiert werden. „FDL ist oft eher ein Hin- und Herspringen“; sagte eine Sonderpädagogin. Im Empfinden dieser Unzulänglichkeit stießen unsere Vorschläge zur Arbeit mit *Zielerreichungsbögen* auf Interesse. Sie regten dazu an, wohlüberlegte Förderziele zu entwickeln, sich im Team auf diese Ziele zu einigen und in abgestimmter Weise daran zu arbeiten. Die Zielerreichungsbögen konnten als eine erste Richtungshilfe für die Entwicklung geeigneter Förderziele dienen, die in den Gesprächen zwischen der Sonderpädagogin und der Grundschullehrerin erörtert wurden. Die Gespräche wurden dadurch zielorientiert, unmittelbar auf den Lerngegenstand bezogen. Dabei war das Erstellen bzw. das Formulieren der Förderziele oft ein längerer Prozess, in dem auch flexibel reagiert werden musste. Das traf in besonderer Weise auf den Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ zu.

### **3.5 Durchführung der Förderung**

**a.** Bei den Kindern der Untersuchungsgruppe wurden wöchentlich zwischen null und drei sonderpädagogische Förderstunden durchgeführt und dafür ganz unterschiedliche und variable Organisationsformen gewählt. Ein Wert von zum Beispiel 0,3 oder 0,5 Förderstunden für ein Kind konnte dadurch zustande kommen, dass die Sonderpädagogin diesem Kind über mehrere Wochen hinweg keine Stunden widmen konnten. In der zur Verfügung stehenden Zeit musste sie der Beschäftigung mit anderen Kindern Vorrang geben. Real standen für die 28 Probanden im Untersuchungszeitraum wöchentlich insgesamt 32 sonderpädagogische Förderstunden zur Verfügung. Der Median lag bei 0,8. In einigen Fällen erfolgte eine Bündelung dieser Stunden.

Die Sonderpädagoginnen arbeiteten mit den im regulären Unterricht verwendeten Mitteln und selbst zusammengestellten Materialien, nutzten aber auch vielfältige weitere Förderprogramme, die sie auf die Bedingungen zuschnitten. Die Analyse von Lernvoraussetzungen geschah in den Förderstunden, indem die Anforderungen variiert und die Fasslichkeit der Anforderungen beobachtet wurden. Auf diese Weise erfüllten viele Förderstunden neben der Förderfunktion gleichzeitig eine notwendige diagnostische Funktion zur Anpassung der Lernangebote.

**b.** Die Untersuchung widmete sich der Frage, wie der reguläre Unterricht an die Lernvoraussetzungen angepasst werden konnte (Vermeidung von Überforderung, Individualisierung, Aktivierung, verbesserte Einbeziehung). Dazu wurden die Interviews inhaltsanalytisch ausgewertet und die Beobachtungsdaten genutzt. Leitfragen waren:

- Wird auf den individuell geeigneten Schwierigkeitsstufen gearbeitet?
- Wird an den Lerninhalten gearbeitet, die für das Weiterlernen besonders wichtig sind?
- Werden dem Kind seine Lernfortschritte verdeutlicht (für das Kind sichtbarer Lernerfolg in jeder Lerneinheit)?
- Hat das Kind ausreichende Möglichkeiten, zur Gruppenarbeit beizutragen?
- Werden die individuell notwendigen Lernanreize gegeben (Aufforderungscharakter der Lerninhalte und Übungsformen)?
- Gibt es förderliche und schützende Lehrer-Schüler-Beziehungen?

Hinsichtlich dieser Kriterien wurden in einer Clusteranalyse (Agglomerationsmethode der einfachen Verbindungen) „Klassen“ sichtbar. Diese Klassen fanden Eingang in eine zweite Analysestufe, in der auch die Unterschiedlichkeit der Ansprüche berücksichtigt wurde, die die Kinder an die Differenzierung im Unterricht stellten. Hier unterschieden wir die Gruppen „Schüler mit hohen Differenzierungsansprüchen“ und „Schüler mit *sehr* hohen Differenzierungsansprüchen“. Anhand der beiden Dimensionen, also der „tatsächlich erfolgten Anpassung des Regelunterrichts an die Lernvoraussetzungen des Kindes“ und der „Ansprüche, die das Kind in dieser Hinsicht stellte“ erfolgte eine erneute Clusterung. Sie führte zu dem folgenden Ergebnis:

**Tabelle 1: Wie wurde der reguläre Unterricht individuell angepasst? (Clusteranalyse)**

Cluster-Nummer	Differenzierungsansprüche	Bewältigung im Unterricht	Häufigkeit und Gruppencharakterisierung
1	Kind stellte hohe Differenzierungsansprüche	Bewältigung durch hohes didaktisch-methodisches Niveau	9 Kinder (spezieller, nicht zu hoher Förderbedarf)
2	Kind stellte hohe oder sehr hohe Differenzierungsansprüche	Unterricht legte relativ wenig Wert auf Differenzierung.	3 Kinder
3	Kind stellte hohe oder sehr hohe Differenzierungsansprüche	Umfangreiche Individualisierung; kontinuierlicher, systematischer und langfristiger Lernaufbau noch nicht erreicht.	13 Kinder (umfassende sonderpädagogische Betreuung erforderlich.)
Restcluster	Fälle, die nicht eingeordnet werden können.		3 Kinder

Das Cluster 1 umfasst die Fälle, bei denen die Förderansprüche im Rahmen der FDL durch ein hohes didaktisches Niveau bewältigt werden konnten. Diese Kinder hatten oft keinen längerfristigen sonderpädagogischen Förderbedarf, müssen aber über eine länge-

re Zeit besonders gefördert werden. Das Cluster 2 umfasst die Fälle, in denen die Differenzierung im Unterricht gewisse Mängel aufwies. Das Cluster 3 umfasst die besonders anspruchsvollen Fälle, bei denen *im Rahmen der FDL* ein kontinuierlicher, systematischer und langfristiger Lernaufbau noch nicht erreicht werden konnte (Teilerfolge eingeschlossen).

**c.** Da bei vielen Schülerinnen und Schülern bereits Entmutigungsprozesse wirkten, waren pädagogisch-therapeutische Maßnahmen und eine intensive Beratung der Eltern objektiv erforderlich. Notwendig war der Aufbau von sicheren Bindungsangeboten. Stärken und Unterstützungsfaktoren mussten aktiviert, der Selbstwert stabilisiert und differenziert werden. Fehlerwartungen der Umwelt waren zu korrigieren und Konfliktsituationen zu bewältigen. Hierin sahen die Sonderpädagoginnen und Klassenlehrkräfte ein grundlegendes Ziel ihre Arbeit, auch unter dem Beratungsaspekt. Im regulären Unterricht ermutigten sie die Kinder und förderten die soziale Integration. Spezielle Förderstunden dienten dem Aufbau einer Erfolgsorientierung und der Ausbildung von Lernstrategien.

Auf diesem Wege konnten Verbesserungen der Lern- und Lebenssituation der Kinder eingeleitet werden. Dabei gab es große Unterschiede im Erfolg. Durchgängig bestand das Problem der Nachhaltigkeit.

Erfolgsvoraussetzungen bestanden in einer intensiven, komplexen und langfristigen Anlage der Maßnahmen. Nötig waren spezielle Förderstunden, Maßnahmen im regulären Unterricht und gezielte Elternberatung. Viele Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen beklagen, dass ihre Möglichkeiten zum Aufbau sicherer Bindungen sehr eingeschränkt waren und sie aus zeitlichen Gründen nicht ausreichend stabilisierend wirken konnten.

**d.** Die Teams widmeten der Beratung mit den Eltern große Aufmerksamkeit. In fast allen Fällen gab es einen *regelmäßigen Kontakt zu den Eltern*. Sonderpädagoginnen berichteten darüber, dass ihnen enge zeitliche und organisatorische Grenzen gesetzt waren und die Zusammenarbeit dadurch für sie eigentlich nicht befriedigend war.

Die Sonderpädagoginnen hatten die *Zusammenarbeit mit den Unterstützungssystemen* stets im Blick und waren aktiv, um solche Maßnahmen anzuregen. In etwa der Hälfte der Fälle waren die Kinder zusätzlich in logopädischer Behandlung. Fünf Kinder erhielten keine außerschulische Förderung, obwohl weitere Fördermaßnahmen wünschenswert erschienen. Eltern bzw. Großeltern lehnen dies ab bzw. schaffen es organisatorisch nicht. Die Schule beklagt zum Teil eine ungenügende Information. Ein bis zwei Kinder erhielten soviel Therapien, dass sie wahrscheinlich keine Freizeit mehr haben.

### **3.6 Teamarbeit und Unterstützung der FDL an der Schule**

Diese Aspekte wurden in unserer Untersuchung nicht systematisch analysiert. Dennoch sind einige Aussagen möglich, weil viele Lehrerinnen in den Interviews darauf eingingen.

**a.** Fast ausnahmslos würdigten die Klassenlehrerinnen die Tätigkeit der Sonderpädagoginnen als sehr wertvolle Unterstützung, durch die es möglich wurde, in der Förderung des Kindes wieder besser voran zu kommen. Förderpläne und Fördermaßnahmen wurden im Team besprochen. Bei der Erörterung der Lernausgangslage, der Förderdiagnosen und der Förderziele ging die Initiative oft von den Sonderpädagoginnen aus. Wenn die Zeit dies zuließ, gab es in den meisten Fällen eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit der Sonderpädagoginnen mit den Klassenlehrerinnen. Gefördert wurde die Zusammenarbeit durch feste Zeiten für Absprachen. Voraussetzung war, dass die Sonderpädagogin häufig an der entsprechenden Schule war. Beeinträchtigt war die Zusammenarbeit, wenn die Sonderpädagoginnen an der Schule häufig wechseln, nur selten da waren oder keine Zeit für Beratungen blieb.

**b.** In den Untersuchungsschulen wurde die förderdiagnostische Lernbeobachtung von den Schulleitungen in der Regel gut unterstützt. Dort, wo es möglich war, erhielten die Sonderpädagoginnen einen Raum, in welchem Einzel- und Kleingruppenarbeit realisiert werden konnte.

### 3.7 Ergebnisse der förderdiagnostischen Lernbeobachtung

In diesem Abschnitt gehen wir auf die Bilanz am Ende der FDL ein. Zu diesem Bericht gehören auch Zahlen. Bei ihrer Würdigung muss beachtet werden, dass sie unter bestimmten konkreten Bedingungen erreicht wurden, die nicht repräsentativ sind.

**a.** Die förderdiagnostische Lernbeobachtung führte zu Vorschlägen für den *Grad des Förderbedarfs*, den *Förderschwerpunkt* und den *zukünftigen Förderort*. Eine differenzierte Auskunft gibt die folgende Tabelle.

**Tabelle 2: Ergebnisse des Feststellungsverfahrens: Grad des Förderbedarfs, Förderschwerpunkt und zukünftiger Förderort**

Kinder, die <u>keinen</u> sonderpädagogischen Förderbedarf zuerkannt erhielten, oder bei denen das Verfahren noch offen ist			9
Kinder <u>mit</u> sonderpädagogischem Förderbedarf, die eine Förderschule besuchen werden		Förderschwerpunkt „Lernen“	4
Kinder <u>mit</u> sonderpädagogischem Förderbedarf, die in der eigenen Klasse verbleiben		Förderschwerpunkt „Lernen“	7
		Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“	3
Kinder <u>mit</u> sonderpädagogischem Förderbedarf, die die gegenwärtige Schuljahrgangsstufe wiederholen werden	Wiederholen an der bisherigen Grundschule	Förderschwerpunkt „Lernen“	2
		Förderschwerpunkt „Sprache“	1
	Wiederholen an einer anderen Grundschule (mit Integration)	Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“	1
		Förderschwerpunkt „Sprache“	1
Summe			28



Unter den insgesamt 19 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verblieben neun (47 %) nicht in der eigenen Klasse. Vier von ihnen werden zukünftig die Förderschule im Förderschwerpunkt „Lernen“ besuchen; fünf werden die gegenwärtige Jahrgangsstufe wiederholen, zwei davon an einer anderen Grundschule. Unter den neun Kindern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf bleibt eines nicht in der eigenen Klasse und wird das Schuljahr an seiner Grundschule wiederholen.

Bei vielen Kindern wurden zusätzlich zu den Auffälligkeiten in den Bereichen des Lernens oder des Sozialverhaltens Probleme im Bereich der Sprache festgestellt. Eine eindeutige Zuordnung ist in den Förderbereichen „Sprache“, „Lernen“ und „emotionale und soziale Entwicklung“ häufig nur im Sinne von Akzentsetzungen möglich.

**b.** Die förderdiagnostische Lernbeobachtung führte zu *Schlussfolgerungen für die Förderung*. Zum Teil wurden konkrete Maßnahmen empfohlen. Alle Falldarstellungen zeigten Begründungszusammenhänge für die Schlussfolgerungen auf. Die Sonderpädagoginnen bemühten sich um eine Ableitung und Begründung ihrer Empfehlungen, indem sie

- die vorschulische Entwicklung betrachteten,
- die Lern- und Lebenssituation aus ökosystemischer Sicht einbezogen,
- die Fördermaßnahmen vor der FDL analysierten,
- die Förderung in der FDL und ihren Erfolg speziell analysierten und bewerteten,
- den Entwicklungsstand in allen wichtigen Kompetenzbereichen längsschnittlich und im Querschnitt berücksichtigten,
- diagnostische Ergebnisse kritisch analysierten,
- nächste Entwicklungsaufgaben aufzeigten.

Dieses Bemühen gelang in unterschiedlicher Weise, häufig aber sehr gut. Selten und nur aspekthaft begegnete uns eine „defizitorientierte Ableitung und Begründung des Förderbedarfs“. Die von Mahnke & Valtin (2006) im Ergebnis der ersten FDL-Evaluation geäußerte Feststellung, die Sonderpädagogen tendierten zu einer defizitorientierten Herangehensweise, ist für unsere Stichprobe nicht zutreffend.

Ein weiteres wichtiges positives Ergebnis der FDL besteht darin, dass in den sonderpädagogischen Stellungnahmen ein deutlich konkreteres und höheres Niveau erreicht wurde, als Langfeld (1998) es in seiner Untersuchung ermittelte. Dort enthielten die Gutachten sehr oft zu allgemeine und triviale Schlussfolgerungen.

**c.** Von Interesse war die Frage, ob die FDL *für die Entscheidungsfindung über den Förderbedarf notwendig* war. Die Frage abstrahiert an dieser Stelle von den anderen Zielen der FDL. Die Untersuchung der 28 Probanden zeigte:

**Tabelle 3: War die FDL für die Entscheidungsfindung über den Förderbedarf notwendig?**

	<b>Angenommener Förderschwerpunkt nach der Grundfeststellung</b>	<b>N</b>
FDL war zur Entscheidungsbildung über den sonderpädagogischen Förderbedarf erforderlich.	Lernen	16
Sonderpädagogischer Förderbedarf stand nach Grundfeststellung praktisch fest. FDL war das Mittel der Förderung.	Emotionale und soziale Entwicklung	4
Sonderpädagogischer Förderbedarf stand nach Grundfeststellung praktisch fest; notwendig war eine differenzierte diagnostische Analyse	Kombination	6
Nach Grundfeststellung war kein längerer sonderpädagogischer Förderbedarf erwartet worden. FDL als Mittel zum Gewinnen von Förderressourcen	einmal „Sprache“ einmal „sozial-emotionale Entwicklung“	2
		28

- Bei den 16 Kindern, bei denen der Förderschwerpunkt „Lernen“ im Vordergrund stand, war die FDL für die Entscheidungsbildung erforderlich. Damit wird noch keine Aussage über die erforderliche Länge der förderdiagnostischen Lernbeobachtung getroffen.
- Bei vier Kindern, bei denen der Förderschwerpunkt „emotional-soziale Entwicklung“ im Vordergrund stand, war die Wahrscheinlichkeit gering, dass das spätere Diagnoseergebnis „kein sonderpädagogischer Förderbedarf“ lauten könnte. Die FDL bot die Möglichkeit einer gezielten Förderung. Man hätte hier auf die FDL verzichten können, wenn gleich nach der Grundfeststellung eine sonderpädagogische Betreuung im Sinne des GU stattgefunden hätte.
- Auch bei den sechs Kindern, bei denen der Förderschwerpunkt nicht eindeutig festlag, war die Wahrscheinlichkeit gering, dass die FDL zum Resultat „kein sonderpädagogischer Förderbedarf“ führen könnte. Die förderdiagnostische Lernbeobachtung bot hier die Möglichkeit einer differenzierten diagnostischen Analyse zur Entscheidungsfindung über den Förderschwerpunkt.
- In zwei Fällen war die FDL „das Mittel“, um den Kindern eine notwendige sonderpädagogische Förderung zukommen zu lassen. Es war jedoch von Beginn an kein längerfristiger sonderpädagogischer Förderbedarf erwartet worden.

In der FDL konnten *neue und präzisierte diagnostische Einsichten für die Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf* gewonnen werden.

**d.** Wichtig ist auch die Frage nach dem *Ausmaß und der Bewältigung von Entscheidungsschwierigkeiten hinsichtlich des Förderbedarfs*. Dazu betrachten wir zunächst die neun Schüler, bei denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde oder das Verfahren Ende November 2007 noch offen war:

- Wie bereits erwähnt, gab es bei zwei Schülern keine Entscheidungsschwierigkeiten, weil ein sonderpädagogischer Förderbedarf von Anfang an nicht erwartet

worden war und die FDL als Mittel diente, fachkompetenten Ressourcen für die Förderung zu erhalten.

- Bei drei Schülern leistete die FDL eine differenzialdiagnostische Abgrenzung vom „sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“ und führte zur Feststellung eines nicht sonderpädagogischen Förderbedarfs. Die bestehenden Entscheidungsschwierigkeiten wurden im Rahmen der FDL gelöst.
- In den drei Fällen, in denen die förderdiagnostische Lernbeobachtung bis Ende November 2007 nicht beendet wurde, geschah dies, weil die betreffenden Sonderpädagoginnen noch keine Entscheidung treffen wollten. Ihre Schüler hatten nämlich solche Fortschritte erzielt, dass eine sichere Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht möglich war. Die Sonderpädagoginnen befürchteten, die positiven Entwicklungen könnten in dem Moment abbrechen, in dem die FDL dieser Schüler beendet würde. Dann könne ja das Förderniveau der FDL nicht weiter erhalten werden. Einen sonderpädagogischen Förderbedarf wollten sie aber noch nicht feststellen, weil dies mit einer Stigmatisierung verbunden sein könnte. So suchten sie nach „Konstruktionen“ für eine Fortsetzung der FDL auch im neuen Schuljahr.
- Besondere Entscheidungsschwierigkeiten gab es auch bei der Schülerin, bei der die Lehrerinnen sich am Ende der FDL schließlich für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Lernen entschieden, die Eltern ein abweichendes Votum einbrachten und der Schulrat dem Elternvotum folgte. Im neuen Schuljahr wiederholt diese Schülerin die Schuljahrgangsstufe.

In sieben der jetzt referierten neun Fälle (kein sonderpädagogischer Förderbedarf) gab es hohe Entscheidungsschwierigkeiten, deren Bewältigung eine relativ lange FDL erforderte.

Zu den 19 Kindern, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde:

- Bei den 13 Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen war die FDL für die Entscheidungsfindung notwendig. Neben relativ leicht zu entscheidenden Fällen gab es auch solche, bei denen die Entscheidung schwierig oder sehr schwierig war.
- Bei den zwei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Sprache“ und
- bei den vier Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ gab es keine erheblichen diagnostischen Entscheidungsschwierigkeiten. Die FDL wurde für die Förderung genutzt.

## 4. Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellungen

### 4.1 Wie gelingt es der Schule, die Kinder in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zu fördern?

Wir haben bereits gezeigt, dass die förderdiagnostische Lernbeobachtung zur Förderung beitragen und die soziale Integration unterstützen konnte. Die allgemeine Aussage können wir für unsere Untersuchungskinder konkretisieren.

- Bei den 19 Kindern, bei denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, leistete die FDL einen Beitrag zur Förderung. Das Maß dieser Förderung erwies sich hier als *perspektivisch nicht ausreichend. Eine längerfristige sonderpädagogische Förderung wurde als notwendig erkannt.*
- Bei neun Kindern wurde kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt oder die förderdiagnostische Lernbeobachtung bis November 2007 nicht beendet.
  - Bei sieben dieser neun Kinder war *das Maß der Förderung in der FDL den Problemen angemessen*, die bei diesen Kindern bestanden. *Die Förderung müsste aber im neuen Schuljahr in intensiver Weise fortgesetzt werden, um einen Rückschlag zu vermeiden.*
  - Bei den beiden Kindern, bei denen bereits nach der Grundfeststellung kein sonderpädagogischer Förderbedarf erwartet worden war, *führte die FDL zur weitgehenden Überwindung der Schwierigkeiten*, so dass diese Kinder sich zukünftig im Rahmen der Fördermöglichkeiten der Grundschule gut entwickeln können.

In den Bereichen Deutsch und Mathematik entsprachen die Ziele entwicklungsstrukturellen Lernstufen. Interessant war auch, dass sich die Förderung oft auf die Vermittlung lernstrategischen Wissens bzw. die Prozesse der Handlungssteuerung konzentrierte. Das ist durchaus folgerichtig, da nur in Wechselwirkung damit bzw. auf der Grundlage positiver Lernaktivitäten kognitive Leistungen erbracht werden können. Informationsverarbeitung und Lernaktivität interagieren miteinander (Matthes 2006, S.24 ff.). Diese Erkenntnis wurde berücksichtigt. Nach dem Festlegen der Ziele wurden die Kinder in „förderdiagnostischen Unterstützungsdialogen“ gefördert und beobachtet. Die Lehrerinnen können in diesem Prozess sehr schnell einschätzen, ob das Angebot dem individuellen Lern- und Leistungsvermögen des Kindes entspricht. Die in den Abschnitten 3.4 und 3.5 dargestellten Ergebnisse zeigen aber auch, dass das Erreichte noch nicht ausreicht. Die im Prozess der FDL gesetzten individuellen Förderziele wurden in zu geringem Umfang bzw. nicht in ausreichender Breite erreicht, selbst wenn sie im Förderprozess ausreichend an die Lernvoraussetzungen angepasst wurden. Der Anspruch ist höher. Er besteht darin, eine frühzeitige und umfangreiche Förderung in der Grundschule mit einer effizienten sonderpädagogischen Unterstützung zu verbinden.

Eine hohe Qualität der Förderung in der FDL konnten nur dann realisiert werden, wenn die *Förderung eine differenzierte, in sich geschlossene und vielschichtige didaktische Struktur* aufwies, die auf das Kind zugeschnitten war. Dabei mussten die Klassenlehr-

kräfte und die Sonderpädagoginnen gemeinsam, planvoll und kontinuierlich an individuell adäquaten Zielen arbeiten. Den Erfolg sahen sie daran, dass die Lernzeit effektiv genutzt wurde und die Kinder motiviert, konfliktfrei und relativ selbständig lernten.

Wesentliche objektive Realisierungsprobleme bestanden dort, wo es den Sonderpädagoginnen *nicht* möglich war, sich wöchentlich zwei Stunden, mindestens aber ohne jegliche Abstriche eine Stunde, direkt an der Förderung zu beteiligen *und* regelmäßige kooperative Beratungen im Team durchzuführen. Erschwert wurde die Realisierung durch ein gravierendes Ausmaß der Beeinträchtigungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern. Bei ihnen waren objektive Realisierungsprobleme selbst durch einen außerordentlich hohen persönlichen Einsatz der Beteiligten nicht zu kompensieren.

Die zur Verfügung stehenden Stunden für Sonderpädagogen, zeitliche Ressourcen und flexible Organisationsformen zur Gestaltung der förderdiagnostischen Lernbeobachtung waren in vielen Fällen noch nicht ausreichend.

#### **4.2 Welche Anforderungen stellen die unterschiedlichen Problemgruppen?**

In den Kapiteln 4 und 5 werden Anforderungen abgeleitet, die für *alle Problemgruppen* gleichermaßen gelten. Wenn der Abschnitt 4.2 auf spezifische Punkte hinweist, darf er demzufolge nicht „für sich allein“ betrachtet werden.

Nach der Grundfeststellung wurde in 20 der 28 Fälle der **Förderschwerpunkt „Lernen“** in Betracht gezogen, davon sechs Mal in Kombination mit anderen Förderschwerpunkten. Die besonderen Anforderungen ergaben sich daraus, dass meist sehr große Rückstände in vielen Bereichen der Lernentwicklung entstanden waren und somit ein umfassendes sonderpädagogisches Handeln erforderlich war, wozu die Anpassung der Anforderungen im regulären Unterricht gehören musste.

Insbesondere bei dem Förderschwerpunkt „Lernen“ war es nicht in allen Fällen möglich, eine klare Abgrenzung zwischen vorhandenem oder nicht vorhandenem sonderpädagogischen Förderbedarf zu treffen. Dieses Problem erforderte eine große Bewusstheit in der Entscheidungsfindung und eine förderdiagnostische Beobachtungsstrategie mit einer längeren und intensiven Förderung, die manchmal auch über das Schuljahresende hinausgehen musste. Ein Entscheidungsvorschlag hatte zu berücksichtigen, in welcher Qualität eine weitere Förderung in der Zeit nach der FDL realisiert werden könnte. In manchen Fällen kann die Überwindung des *sonderpädagogischen* Förderbedarfs ein reales Ziel sein. Wichtig dafür ist die Regelung zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs nach zwei Jahren (gemäß Sonderpädagogik-Verordnung § 6 (2): „Der sonderpädagogische Förderbedarf ist alle zwei Jahre in geeigneter Weise zu überprüfen“ (Ministerium, 2007 a).

Bei den untersuchten Schülern mit dem **Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“** wurde deutlich, dass eine erfolgreiche Intervention sehr wesentlich von den Rahmenbedingungen in der Gruppe und von den Kompetenzen der Lehrkräfte ab-

hängig ist. Einige Sonderpädagoginnen meinten, es mangle ihnen an der notwendigen Qualifikation. Verfahren zur Analyse der Funktion bzw. des psychologischen Sinns eines bestimmten Problemverhaltens wurden nicht systematisch genug realisiert und Versuche einer Verhaltensmodifikation erfolgten eher spontan als systematisch. Attributionstheoretisch müssten die konkreten Interaktionen analysiert werden, unter denen sich die Zuschreibung der Verhaltensstörung herausgebildet hat. Eine weitere besondere Anforderung bestand in der Zuverlässigkeit der Ressourcenzuweisung. Im vermuteten Förderschwerpunkt „emotionale und soziale Entwicklung“ war eine relativ intensive Förderung durchzuführen, die, wie gezeigt wurde, meist einen guten Erfolg hatte und Ressourcen wie für den gemeinsamen Unterricht erforderte. Für sinnvoll gehalten wurde eine förderdiagnostische Lernbeobachtung, die möglichst nicht erst nach der Grundfeststellung einsetzt und flexibel in ein abgestuftes Fördersystem eingeordnet ist.

Beim **Förderschwerpunkt „Sprache“** stand die Funktion der förderdiagnostischen Lernbeobachtung in besonderer Weise auf der Tagesordnung. Die Diagnostik sprachlicher Störungen erforderte, wenn sie nicht mit anderen Beeinträchtigungen gekoppelt war, keinen so komplexen Aufwand in der Diagnostik. Hier ist es eher wichtig, vom ersten Schultag an eine sprachheilpädagogische Förderung vorzunehmen. Diese kann in der Regel im schulischen Kontext nur von ausgebildeten Sprachheilpädagogen vorgenommen werden.

#### ***4.3 Wie kann die Entwicklung der Kinder abgebildet werden, so dass sich daraus eine Erfolgskontrolle und Verbesserung der Förderung ergeben?***

Die hinreichend bekannte Tatsache, dass umfangreiche Förderpläne kaum in der täglichen pädagogischen Arbeit zum Einsatz kommen (Sander 2007, S. 14 ff.; Mutzeck, Hrsg., 2007), hat sich auch in unserem Projekt bestätigt. In der Schulpraxis muss den Lehrerinnen ein handhabbares Manual zur Verfügung stehen, mit dem Ziele entwickelt und Erfolge der durchgeführten Förderung in überschaubaren Zeiträumen abgebildet werden können. Solch ein Material sahen die Lehrerinnen in den Kompetenzprofilen und den „Förderdiagnostischen Kriterien“ (siehe Anlagenband dieses Forschungsberichts). Mit ihrer Hilfe konnte festgelegt werden, in welchen Bereichen schwerpunktmäßig mit dem Kind gearbeitet werden sollte. Daraus wurden konkrete Zielstellungen für die Förderung zum Beispiel in den kommenden sechs Wochen abgeleitet. Das Erreichen der Ziele schätzten die Sonderpädagoginnen und Klassenlehrerinnen kontinuierlich ein. Oft nutzten sie dafür Zielerreichungsbögen, so dass sehr schnell sichtbar wurde, ob die Maßnahmen erfolgreich sind. In Abhängigkeit vom Lernverlauf wurden die Ziele angepasst. Damit erlangte das Erreichen der Zielstellungen diagnostische Bedeutung. Das ist eine methodologisch wichtige und für die Diagnostik innovative Tendenz.

Eine gelingende Förderplanung besteht geradezu im Aufsteigen von zunächst relativ groben Zielvorstellungen, die den Rahmen abstecken, zu konkreten, individuell angemessenen Förderzielen und ihrer Weiterentwicklung im Prozess der Förderung.

Von Empfehlungen für verbindliche Formulare für Zielerreichungsbögen, sollte abgesehen werden. Wichtig sind die Intentionen, die den Zielerreichungsbögen zugrunde

liegen (Diskussionsprozesse zur Einigung auf wesentliche und erreichbare Förderziele und Beobachtung der Fortschritte). Die konkreten Wege können unterschiedlich sein.

#### **4.4 Wie können die beobachteten Entwicklungsfortschritte für eine Entscheidung über den sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt werden?**

Die Ergebnisse 3.7 c und d zeigen: (1.) In sieben der neun Fälle, in denen kein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, gab es hohe Entscheidungsschwierigkeiten, die von der Sache her nur geklärt werden können, *indem das Rubinsteinsche Prinzip „Das Kind diagnostizieren, indem es gefördert wird“ über einen Zeitraum von mehreren Monaten zielgerichtet realisiert wird.* (2.) Unter den 19 Kindern, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, befanden sich 13, bei denen die FDL nicht nur für die Förderung, sondern auch für die Entscheidungsfindung unentbehrlich war.

Das bedeutet: *Eine Förderdiagnostik, wie sie die FDL leisten kann, war absolute Voraussetzung einer richtigen diagnostischen Entscheidung.* Statusdiagnostische Verfahren verdecken solche objektiven Entscheidungsschwierigkeiten leicht und können zur Pseudosicherheit falscher Diagnosen führen.

Am Ende der FDL mussten die Entwicklungsfortschritte des Kindes, das sich in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung befand, eingeschätzt werden. Das sollte im Sinne eines Prä-Post-Vergleichs geschehen. Den primären Maßstab bildeten dabei die Schwierigkeitsstufen, die durch das Kind bewältigt wurden. Zum Beispiel: Welche Aufgaben löste das Kind am Beginn der FDL in Mathematik selbständig und welche Aufgaben beherrschte es an deren Abschluss? Welche Lösungsstrategien nutzte das Kind am Anfang und zu welchen war es später in der Lage? Die auf diese Weise erzielten Aussagen über Fortschritte waren zudem mit den Lernfortschritten zu vergleichen, die andere Schüler in dieser Zeit erzielten. Die Bewertung dieser Ergebnisse hatte zu berücksichtigen, wie intensiv und gut die Förderung war, die das Kind erhalten hatte.

Bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wurde eingeschätzt, dass sie gegenüber der Bezugsgruppe trotz individueller Förderung nicht aufholen konnten. Das rechtfertigte die Entscheidung, auch weiterhin zusätzliche Ressourcen für diese Kinder zur Verfügung zu stellen. Analog wurde bei den Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gewürdigt, dass sie nur bei relativ dauerhafter sonderpädagogischer Förderung hinreichend vorankommen konnten.

Um aus den Entwicklungsfortschritten auf den Förderbedarf zu schließen, waren also sehr komplexe Erwägungen notwendig. Natürlich stellten sie die Lehrerinnen vor Schwierigkeiten. Mittels gründlicher Analysen und in kooperativen Beratungen fanden sie Lösungen und gelangten zu Entscheidungsvorschlägen. Hilfestellungen (Lernfortschrittsskalen und Kompetenzprofile), die im Forschungsprojekt angeboten wurden, gewährten einige Anhaltspunkte. Die Probleme können aber nicht umgangen werden, denn eine Rückkehr zum bloßen Statustest ist keine vertretbare Alternative. Auch hin-

sichtlich der Fragestellung 4.4. hat die pädagogisch-diagnostische Forschung noch wichtige Aufgaben zu bewältigen.

Bei den Kindern, bei denen eine eindeutige Diagnostik nicht zu leisten ist, sollte der Zeitraum der Förderung eher lang bemessen sein. Viele Lehrerinnen plädierten in diesen Fällen dafür, die FDL über ein ganzes Schuljahr laufen zu lassen. Einige waren selbst nach diesem einen Jahr noch nicht sicher in ihrer Entscheidungsfindung.

Gegenüber der klassischen sonderpädagogischen Diagnostik hat sich in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung ein eindeutiger Paradigmenwechsel vollzogen. Der Förderbedarf wurde entwicklungsbezogen diagnostiziert. Das diagnostische Interesse galt der Frage, *wie* Fortschritte erreicht werden konnten. Diese Herangehensweise ist sehr positiv zu werten. Mit der förderdiagnostischen Lernbeobachtung konnten die Grenzen und Fehlerquellen der traditionellen Statusdiagnostik überwunden werden. Allein diese Tatsache rechtfertigt diese neue Strategie. Unzulänglichkeiten und Probleme, die insbesondere beim Erarbeiten konkreter Förderziele und deren Umsetzung auftauchten, sind vor dem Hintergrund der Umsetzung einer neuen Herangehensweise nicht zu vermeiden. Darüber hinaus erfordert diese Art der Diagnostik und Förderung größere zeitliche Ressourcen. Die Statusdiagnostik nähme weniger Zeit in Anspruch, läge aber nicht im Interesse der betroffenen Kinder.

#### **4.5 Wie kann die förderdiagnostische Lernbeobachtung erfolgreich durchgeführt werden (Modell)?**

Das von Matthes (2007) vorgelegte Modell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung zeigte die Wechselwirkung von vier Prozesskomponenten auf: „Orientierung über die Lernausgangslage“, „Planung wichtiger Förderziele und Maßnahmen“, „förderdiagnostische Unterstützung“ und „immanente Sondierung der individuellen Lehr-Lernsituation“. Die Untersuchung bestätigte die Tragfähigkeit dieses Modells und führte zu einer Differenzierung. Demzufolge zeichnen sich die Komponenten durch folgende Qualitäten aus:

##### Orientierung über die Lernausgangslage:

- Anknüpfen an Lern- und Entwicklungsmodellen,
- Hypothesengeleitete Analyse der Lern- und Entwicklungsprobleme,
- Nutzung von Kompetenzprofilen oder ähnliche Methoden für eine Stärken-Schwächen-Analyse,
- Einordnung populationsbezogener Vergleiche,
- Variation von Anforderungen und Diagnoseverfahren im Sinne von „Lerntests“:

##### Planung von Förderzielen und Maßnahmen:

- Konzipierung der sonderpädagogisch relevanten Ziele im Rahmen der allgemeinen Lern-Lehrziele,



- Entwicklung der individuelle Förderschwerpunkte für eine längerfristige Perspektive,
- Flexible Konkretisierung der Förderziele für überschaubare Fördereinheiten,
- Ableitung diagnostischer Erkenntnisse aus dem Erreichen der Ziele.

#### Förderdiagnostische Unterstützung:

- Individuelle Anpassung des Schwierigkeitsniveau, der Inhalte und der Methoden des regulären Unterrichts,
- Durchführung eines sonderpädagogischen Förderunterrichts,
- Variation von Anforderungen,
- Gestaltung von Bedingungen für Lernhandlungen und Nutzung der Tätigkeitsmotive,
- Nachhaltige Ermutigung.

#### Sondierung der Lern-Lehrsituation und Synthese hinsichtlich des Förderbedarfs:

- Draufsicht auf die Förderbedingungen und das Fördergeschehen (Supervision),
- Berücksichtigung und Stärkung der Unterstützungspotentiale im Umfeld,
- Abbildung der Fortschritte in den Lern- und Entwicklungsbereichen,
- Erkennen, wie Fortschritte erreicht werden können,
- Gestaltung der sonderpädagogischen Stellungnahme als Bilanz der Förderung.

### **4.6 Welche Rahmenbedingungen und Faktoren dienen dem Anliegen?**

Die Untersuchung führte zu einer Vielzahl von Erkenntnissen über die schulischen Erfolgsvoraussetzungen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung:

1. Kompetenzen der sonderpädagogischen Fachkraft (Förderdiagnostik, Förderung, Beratung): Die Untersuchungsergebnisse zeigten die hohen Ansprüche, die an die Sonderpädagogin gestellt werden. Viele Kinder, die sich in der FDL befanden, kamen aus Familien, in denen erschwerende bzw. belastende Faktoren wesentliches Gewicht haben. Notwendig war ein Beratungskonzept, das auf die behutsame Stärkung der Unterstützungsfaktoren in diesem Umfeld gerichtet war. Die Sonderpädagogin hatte eine Rolle als Expertin, aber auch als Vertrauensperson und Ratgeberin zu übernehmen. Von großer Bedeutung war das Konzept der Sonderpädagoginnen vom „sonderpädagogischen Förderbedarf“: Eine dominant defizitorientierte Denk- und Förderstrategie fanden wir nicht vor. Entwicklungs- und Handlungsorientierung sowie ein systemisches Denken kamen in allen Gesprächen zum Ausdruck, oft auch in Form eines Suchens nach noch besseren Möglichkeiten der Umsetzung. Die dabei sichtbar gewordenen Unterschiede im Herangehen an die Förderdiagnostik, Förderplanung, Durchführung der Förderung und abschließende Diagnostik und Einschätzung sind auch Ausdruck von individuellen Erfahrungshintergründen und Stärken der agierenden Sonderpädagoginnen. Hinsichtlich der Gestaltung ermutigender Beziehungen sahen wir viele gute Beispiele, meinen aber auch, dass die Lehrerfort- und Weiterbildung die lerntherapeutischen Schwerpunkte noch stärker beachten sollte.

2. Kompetenzen der Klassenlehrkraft (Förderdiagnostik, Förderung, Beratung): Die Bedeutung der Kompetenzen der Klassenlehrkraft wurde in den Einzelfalldarstellungen überaus deutlich. Wichtig und weit überwiegend auf einem guten Niveau gegeben waren die Aufgeschlossenheit für das Anliegen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung, die Bereitschaft zur Teamarbeit, die schülerzentrierte und handlungsorientierte Didaktik, die Achtsamkeit hinsichtlich einer möglichen psychischen und kognitiven Überforderung des Schülers, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Anpassung der methodischen Vorgehensweisen. Im Punkt 3.5 b haben wir uns damit beschäftigt, wie es gelang, den regulären Unterricht an die beim Kind bestehenden Lernvoraussetzungen anzupassen. Wir unterschieden mehrere Cluster, in denen bei einem meist hohen Differenzierungsniveau auch didaktisch-methodische Grenzen zum Ausdruck kamen.

3. Zusammenarbeit der sonderpädagogischen Lehrkraft und der Klassenlehrkraft: Die Zusammenarbeit von Sonderpädagogin und Klassenlehrerin, ihr kontinuierlicher Kontakt erwies sich als eine entscheidende Voraussetzung für den Erfolg der FDL. Vielfach wurde betont, dass sich die Zusammenarbeit von Sonder- und Grundschulpädagogen bewährt hat. Grundschulpädagogen lobten die Unterstützung durch die Sonderpädagoginnen und unterstrichen dass die Zusammenarbeit die Sensibilität für das Verstehen von Schwierigkeiten und Reaktionsweisen verbesserte. Auf der anderen Seite anerkannten die Sonderpädagoginnen häufig ausdrücklich die fachdidaktische Kompetenz der Grundschullehrerinnen und ihre Fähigkeiten zur Differenzierung des Unterrichts. An gemeinsam entwickelten Zielen wurde koordiniert gearbeitet.

Wenn die Zeit für kooperative Beratungen ausreichte, gab es in den meisten Fällen eine gute Zusammenarbeit. Andererseits zeigte die Untersuchung eine Reihe von Stressfaktoren, die die Effektivität der Zusammenarbeit entscheidend minderte (Pendeln von Schule zu Schule; ungenügende Einbeziehung in das Team der Grundschule).

4. Situation und Arbeitsbedingungen in der Klasse: Wie geborgen fühlt sich das Kind in seiner Klasse? Erhält es Unterstützung von seinen Mitschülern? Ist die Klasse ein differenziertes Arbeiten gewohnt und entwickelt sie die dazu wichtigen Rituale und Arbeitsformen? Kann jedes Kind seine Stärken zeigen? Für unsere Untersuchungskinder wurden diese Fragen in den Falldarstellungen beantwortet. Die Situation und die in der Klasse gegebenen Bedingungen für das Lernen und die Kommunikation der Kinder erwiesen sich als wichtige Voraussetzungen für das Gelingen der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. In unserer Untersuchung zeigte sich hier eine hohe Differenziertheit.

5. Zeitliche Ressourcen für die Förderdiagnostik, Förderung und Beratung in der FDL (Höhe, Zuverlässigkeit, zeitliche Verteilung): Eine *planvolle* und *kontinuierliche* sonderpädagogisch unterstützte Förderung gelang dort, wo sich die Sonderpädagogin wöchentlich regelmäßig mindestens ein bis zwei Stunden an der Förderung beteiligen konnte und eine regelmäßige kooperative Beratung erfolgte. Eine so anspruchsvolle Strategie, wie es die förderdiagnostische Lernbeobachtung darstellt, lässt sich nur realisieren, wenn die zeitlichen Ressourcen gegeben sind und nicht ständig dadurch Stressoren entstehen, weil Zeit und subjektiv verinnerlichter Anspruch weit auseinander fallen. In unserer Stichprobe waren diese Voraussetzungen in einer beträchtlichen Zahl von Fällen nicht ausreichend und fehlten im mehreren Fällen ganz.

6. Räumliche und sächliche Ressourcen für die Förderdiagnostik, Förderung und Beratung in der FDL: Für das Gelingen der FDL ist es von Vorteil, wenn den Sonderpädagoginnen in der Grundschule ein Arbeitsraum zur Verfügung gestellt wird, in dem sie die diagnostischen und anderen Materialien zur individuellen Förderung der Kinder aufbewahren können. An den Schulen, die solche Bedingungen vorhielten, war es für die Sonderpädagoginnen leichter, Prozesse von Diagnostik und Förderung zu koordinieren, förderdiagnostische Unterstützungsdialoqe zu realisieren und Teamgespräche zu organisieren.

7. Unterstützung der FDL an der Grundschule: Alle Teams der FDL betonten, dass die Unterstützung durch die Schulleitung wichtig war, damit ihre Arbeit wertgeschätzt wurde und bei günstigen Arbeitsbedingungen reibungslos verlaufen konnte. Eine Reserve besteht darin, den Blick der Grundschule noch stärker auf die Zeit zwischen der Einschulung und dem Beginn der FDL zu richten. Zwar konnte bei vielen Kindern eine Abflachung des ökosystemischen Übergangs von der Vorschulzeit zur Schule erreicht werden, aber es gab auch einige Kinder, bei denen sich der Übergang schwierig gestaltete.

8. Zusammenarbeit mit anderen Förder- und Unterstützungseinrichtungen: Die Übergänge zur Schule konnten dort relativ reibungslos gestaltet werden, wo eine enge Zusammenarbeit mit dem Kitas und den Einrichtungen der vorschulischen Förderung gestaltet werden konnten. Die Sonderpädagoginnen müssen im psychosozialen Bereich beratende Aufgaben übernehmen. In der Zusammenarbeit mit anderen Fördereinrichtungen kommt es oft auf ihre Initiative an.

9. Kooperation mit der sonderpädagogischen Beratungsstelle (fachliche Expertise): In den Interviews berichteten die Sonderpädagoginnen darüber, dass die koordinierenden Lehrkräfte der Beratungsstellen ihnen große Unterstützung gaben und dass sie sich zu bestimmten Problemen mit anderen Sonderpädagoginnen berieten, die spezielle Erfahrungen hatten.

## **5. Allgemeine Schlussfolgerungen**

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung ist eine *Strategie der Verknüpfung von Förderung und Diagnose*. Die Untersuchung führte zu Prozess- und Bedingungsmodellen (vgl. 4.5 und 4.6). Als Strategie ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung elaboriert (entfaltet) und verifiziert worden. Ihre Anwendung erfordert bestimmte Voraussetzungen, die wir definiert haben. Mögliche *Anwendungsbereiche* sind die flexible Schuleingangsphase und das Feststellungsverfahren, eventuell auch der gemeinsame Unterricht. Von ihren modellhaften Grundlagen her ist die förderdiagnostische Lernbeobachtung nicht an das Feststellungsverfahren gebunden. Viele Interviewpartnerinnen waren der Meinung, die FDL komme im Rahmen der 2. Stufe des Feststellungsverfahrens eigentlich zu spät.

In der förderdiagnostischen Lernbeobachtung leisten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eigenständige und notwendige Beiträge zur Förderung der Kinder, die sich in der FDL befinden. Sonderpädagogische Handlungsformen in der FDL sind Diagnostik, Förderplanung, Förderung, Beratung und Evaluation. *Erst in der Verbindung dieser Handlungsformen können die Aufgaben der förderdiagnostischen Lernbeobachtung erfüllt werden.*

Die förderdiagnostische Lernbeobachtung setzt beträchtliche zeitliche und räumliche Ressourcen und spezifische Kompetenzen voraus. Notwendige Bedingung ist die enge Einbindung der Sonderpädagogin in das Team der Grundschule. Die kontinuierliche und zeitlich gut abgesicherte Teamarbeit und kooperative Beratung von Sonderpädagogin und Klassenleiterin sind Erfolgsvoraussetzungen, deren Bedeutung kaum überschätzt werden kann. Die Förderung muss eine differenzierte, in sich geschlossene und vielschichtige didaktische Struktur aufweisen, die Lern- und Lebenssituation des Kindes positiv beeinflussen und seine Persönlichkeitsentwicklung fördern.

Aus unserer Untersuchung ist zu schlussfolgern, dass dieser Anspruch, eine frühzeitige und umfangreiche Förderung in der Grundschule mit einer effizienten sonderpädagogischen Unterstützung zu verbinden, noch nicht ausreichend umgesetzt werden konnte. Das liegt dominant daran, dass die Rahmenbedingungen, die zum Erfolg führen können, noch verbessert werden müssen (vgl. 4.6). Als Teil des Feststellungsverfahrens stand die förderdiagnostische Lernbeobachtung erst in ihrem zweiten Jahr. Die förderdiagnostischen Unterstützungsdialoge, die enge Verknüpfung von Förderung und Evaluation, die neuen Formen der Entscheidungsbildung, die Teamarbeit von Sonderpädagoginnen und Klassenlehrkräften bei solchen Kindern, die sich noch in der Diagnostik befinden – dies sind nur einige der neuen Herausforderung, deren Bewältigung einen theoretischen und praktischen Erfahrungshintergrund erfordern, der sich nicht unverzüglich herstellen lässt.

Um das Konzept der förderdiagnostischen Lernbeobachtung im Sinne einer prozessbegleitenden Diagnostik und Förderung in Brandenburger Schulen etablieren zu können, sollten die folgenden **Empfehlungen** berücksichtigt werden:

1. Oben haben wir die förderdiagnostische Lernbeobachtung als eine Strategie der Verknüpfung von Förderung und Diagnose charakterisiert, zu der auch Handlungsformen der prozessbegleitenden Evaluation, Beratung und Förderplanung gehören. Im Rahmen einer sonderpädagogischen Grundversorgung kommt einer solchen Strategie ein fester Platz zu, nicht bloß und nicht erst in der zweiten Stufe des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.
2. Diskutiert werden sollten die Zielerwartungen, die in die förderdiagnostische Lernbeobachtung als zweite Stufe des Feststellungsverfahrens gesetzt werden können. Zum Beispiel kann sie keine primär prophylaktische Funktion erfüllen oder eine bestehende Beeinträchtigung in wenigen Monaten überwinden. Eine solche Erwartung wurde in den Standards, die in der Verwaltungsvorschrift nachgelesen werden können, auch nicht formuliert. Dennoch gibt es teils unrealistische Hoffnungen.
3. Eine wichtige Aufgabe besteht darin, die Qualitätsstandards für die FDL inhaltlich weiter zu konkretisieren. Prozessbezogene inhaltliche Qualitätskriterien

- müssen erarbeitet und zur Grundlage des Konzepts werden. Dabei kann an den Inhalten des Punktes 4.5 angeknüpft werden.
4. Für die unterschiedlichen Problemgruppen (Förderschwerpunkte) muss das allgemeine Modell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung inhaltlich differenziert und angereichert werden. In den Verfahren der Diagnose, Förderplanung, Förderung, Beratung und Evaluation überwiegt die gemeinsame Schnittmenge.
  5. In der zweiten Stufe des Feststellungsverfahrens muss die sonderpädagogische Fachkompetenz zuverlässig zur Verfügung gestellt werden (Lehrerstunden). Das ist für eine planvolle und kontinuierliche sonderpädagogisch unterstützte Förderung und kooperative Beratung eine notwendige Bedingung.
  6. Die Rahmenbedingungen des Feststellungsverfahrens sollten zeitlich und organisatorisch so verändert werden, dass insbesondere bei unklaren Fällen der Zeitraum der Diagnostik und Förderung verlängert werden kann.
  7. Das gängige Förderplankonzept sollte weiter entwickelt werden, insbesondere um die Methoden der Planung, Kontrolle und Anpassung von Schwerpunkten und Zielen der Förderung zu verbessern. Dabei kann an den Erfahrungen angeknüpft werden, die im vorliegenden Projekt entwickelt wurden (siehe Punkt 3.4).
  8. Sonderpädagoginnen müssen sich konkret an der Förderung beteiligen. Dafür können die Bereitstellung und Weiterentwicklung von Förder- und Trainingsprogrammen und -hinweisen hilfreich sein, zum Beispiel für das Training der phonologischen Bewusstheit, für ein an Sprechsilben orientiertes Lesetraining, für die Ausbildung von Lern- und Arbeitsfertigkeiten.
  9. Um die Teamarbeit von Sonderpädagoginnen und Grundschulpädagogen zu optimieren, wäre es sinnvoll, die Kompetenzen der Gesprächsführung und der kooperativen Beratung weiterzuentwickeln. Dafür wäre die Entwicklung eines inhaltlichen Konzepts für Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen für Sonderpädagoginnen und Grundschul-Lehrkräfte nötig. In Fortbildungsveranstaltungen sollten gleichermaßen lerntherapeutische Aspekte einbezogen werden.
  10. Forschungs- und Entwicklungsarbeiten müssen sich der Diagnostik von Lern-Lehrprozessen zuwenden und hier insbesondere das Kettenglied der Lern-Lehrziele untersuchen. Vorschläge für förderdiagnostische Unterstützungsdialoge und Aneignungsprozessanalysen sind auszuarbeiten. Dabei kann man am Aufbau der ILeA anknüpfen.

## Literaturangaben

- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L., Graumann, C.F. & Lautermann, E.D. (Hrsg.), Ökologische Psychologie. Stuttgart: Enke.
- Büeler, X. (1994). System Erziehung. Ein bio-psycho-soziales Modell. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt
- Forschungskonzept (2006). Fördern und Diagnostizieren. Ein Forschungsprojekt zur Untersuchung der Entwicklung von Kindern der Jahrgangsstufen 1 und 2 in der förderdiagnostischen Lernbeobachtung (Gemeinsame Konzeption Uni Potsdam, LISUM, VdS). Potsdam: Universität.
- Landesinstitut für Schulen und Medien Brandenburg (2005). ILeA 1 - Individuelle Lernstandsanalysen in den ersten sechs Schulwochen und darüber hinaus. Leitfaden und Reader. <http://www.bildung-brandenburg.de/ilea0.html>.
- Landesinstitut für Schulen und Medien Brandenburg (2006). ILeA 2 - Individuelle Lernstandsanalyse Jahrgangsstufe 2. <http://www.bildung-brandenburg.de/ilea0.html>.
- Langfeldt, H.-P. (1998). Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte. Eine Analyse der diagnostischen Praxis an Sonderschulen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, Edition Schindele.
- Lompscher, J. (Hrsg., 1987). Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit (2. Aufl.). Berlin: Volk und Wissen.
- Lompscher, J. (Hrsg., 1989). Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Mahnke, U. & Valtin, R. (2006) Programmfortschritt und Umsetzung der 1. Phase der Implementierung der „Förderdiagnostischen Lernbeobachtung“ im Land Brandenburg. Humboldt-Universität zu Berlin: Institut für Erziehungswissenschaften.
- Matthes, G. (2006). Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Potsdam: Universitätsverlag.
- Matthes, G. (2007). Das OPUS-Modell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung. In: Salzberg-Ludwig, K. & Grüning, E., Pädagogik für Kinder und Jugendliche in Schwierigen Lern- und Lebenssituationen (S. 183-200). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2005 a). Verordnung über Unterricht und Erziehung für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung - SopV) vom 24. Juni 1997 (GVBl.II/97 S. 504), zuletzt geändert durch Artikel 1 der Verordnung vom 21. Juli 2005 (GVBl.II/05, [Nr. 24] , S.443; ABl. MBlS Nr. 9 S. 302).
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2005 b). Verwaltungsvorschriften über die Tätigkeit der Förderausschüsse und das Feststellungsverfahren für den sonderpädagogischen Förderbedarf (VV-Feststellungsverfahren – VVFestst) vom 12. Juni 2005.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2007 a). Verordnung über Unterricht und Erziehung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Sonderpädagogik-Verordnung- SopV) vom 02. August 2007. Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Brandenburg, Teil II. Verordnungen, 18. Jahrgang, Potsdam, den 16. August 2007, Nummer 16, S. 223.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2007 b). Verwaltungsvorschriften zur Sonderpädagogik-Verordnung (VV - SopV) vom 2. August 2007.
- Mutzeck, W. (Hrsg.) (2007). Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen: Weinheim, Basel. Beltz.
- Reich, K. (2000). Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktiven Pädagogik. Neuwied, Kriftel: Luchterhand
- Sander, A. (2002). Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.), Förderdiagnostik. 3. überarbeitete. Auflage. S. 12-21. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sander, A. (2007). Zur Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Mutzeck, W. (Hrsg.), Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 14-32.