

*Handreichung zur Erstellung von Gutachten im Rahmen des Verfahrens
zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung*

5. THEMENHEFT

ARBEITSHILFE AO-SF

Dezember 2019



Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

die vorliegende Handreichung zur Erstellung von Gutachten im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung soll Ihnen als Orientierung und Hilfestellung dienen.

Gemäß §13(1) AO-SF beauftragt die Schulaufsichtsbehörde eine sonderpädagogische Lehrkraft und eine Lehrkraft der allgemeinen Schule, Art und Umfang der notwendigen Förderung unter Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers festzustellen und in einem gemeinsamen Gutachten darzustellen.

Dazu ist zum einen eine sonderpädagogische diagnostische Kompetenz erforderlich, zum anderen aber auch die Fähigkeit alle erhobenen Daten, die Stärken und Schwächen einer Schülerin oder eines Schülers in einen Zusammenhang mit den erforderlichen pädagogischen Rahmenbedingungen zu bringen und begründet einen möglicherweise bestehenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf darzustellen.

Diese Gutachten sind von hoher Bedeutung. Auf ihrer Basis entscheidet die Schulaufsicht über den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, legt einen oder mehrere Förderschwerpunkte fest und bietet den Eltern mögliche Förderorte an. Darüber hinaus gibt sie den Eltern Einsicht in das Gutachten sowie die Unterlagen, auf denen es beruht. Das Gutachten ist also die Basis für weitreichende Entscheidungen über die schulische Bildung eines Kindes. Sowohl die Schulämter als auch die Bezirksregierung haben Handreichungen zur Erstellung von Gutachten veröffentlicht, die sich häufig auf eher formale Aspekte beziehen. Gleichzeitig erreichen uns immer wieder auch Anfragen zur inhaltlichen Gestaltung. Aus diesem Grund hat eine Arbeitsgruppe der Bezirksregierung Düsseldorf die vorliegende Handreichung entwickelt. Diese ist entstanden auf der Grundlage der in den einzelnen Schulamtsbezirken bereits erprobten Handreichungen zur Erstellung von Gutachten im Rahmen von AO-SF. Die förder-schwerpunktspezifischen Diagnoseverfahren, die in der vorliegenden Handreichung aufgeführt werden, bieten eine fachlich begründete Auswahl ohne den Anspruch auf Vollständigkeit. Sie enthält in komprimierter Form sowohl Hinweise zur inhaltlichen Vorgehensweise bei der Erstellung von Gutachten als auch zu relevanten Aspekten in den einzelnen Förderschwerpunkten. Die Absicht der vorliegenden Arbeitshilfe und Sammlung ist es, auf die Facetten der Diagnostik und Gutachtenerstellung hinzuweisen und durch Hinweise zu Prozess- und Qualitätsmerkmalen Unterstützung und Sicherheit anzubieten.

Das für diesen Bereich zuständige Dezernat 41F bei der Bezirksregierung Düsseldorf steht Ihnen selbstverständlich überdies für weitere Informationen hilfreich zur Seite.

Mein Dank gilt an dieser Stelle den Mitgliedern der Arbeitsgruppe (Jürgen Dorn, André Ernst, Dominik Feyen, Kerstin Gelbke-Motte, Silke Gerlach, Stefanie Jaskulski, Martin König, Judith Niehaves, Dr. Simone Schlepp, Melanie Schneider, Susanne Wilms, Ann-Kathrin Kamber), die diese Handreichung im Auftrag der Bezirksregierung erstellt haben.

Düsseldorf, im Dezember 2019

Angelika Frücht

Bezirksregierung Düsseldorf
Dezernat 41F
Am Bonnhof 35
40474 Düsseldorf
Telefon: 0211 475-4100

1	Einführung: Prinzipien, Eigenschaften und Elemente des diagnostischen Abklärungsprozesses	06
2	Grundsätzliches zur Gutachtenerstellung nach AO-SF (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung)	09
3	Hinweise und Impulse zur Intelligenzdiagnostik	14
4	Förderschwerpunkt Lernen	25
5	Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung	38
6	Förderschwerpunkt Sprache	48
7	Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	58
8	Förderschwerpunkt Körperlich-motorische Entwicklung	66
9	Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation	75
10	Förderschwerpunkt Sehen	81

1

Einführung: Prinzipien, Eigenschaften und Elemente des diagnostischen Abklärungsprozesses

Die Erstellung eines pädagogischen Gutachtens im Rahmen der AO-SF hat das Ziel, die Art und den Umfang der möglicherweise notwendigen Förderung unter der Berücksichtigung der individuellen Situation der Schülerin oder des Schülers festzustellen (gemäß § 13;1 AO-SF). Der Prozess der Gutachtenerstellung erfolgt in einem dialogischen Verfahren unter Einbezug der allgemeinpädagogischen und sonderpädagogischen Perspektive. Die Art und der Umfang der notwendigen Förderung sind so objektiv wie möglich zu beschreiben. Basierend auf einer umfassenden Diagnostik werden die Bereiche der sonderpädagogischen Förderung identifiziert und dargestellt.

Wichtig ist dafür die Wahl einer exakten Begrifflichkeit und einer genauen sprachlichen Beschreibung der gewonnenen Informationen, der Untersuchungsbedingungen und der Dateninterpretation.

Die Daten, die erhoben werden, sollen einen Bezug zum schulischen Lernen des Schülers/der Schülerin haben. Es geht um das Lernen in der Schule und die Bedingungen, unter denen es sich vollzieht. Lediglich die Informationen, die für die nachvollziehbare Darlegung eines besonderen Entwicklungs- und Bildungsbedarfs relevant scheinen, sollen aufgeführt werden.

Um die Schülerin/den Schüler in einem begrenzten Zeitraum begründet kennenzulernen, ist es sinnvoll, hypothesengeleitet vorzugehen. Hinweise dazu gibt es im folgenden Kapitel.

Inhaltliche Anforderungen an das Gutachten

Für die Ermittlung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs sind je nach Überprüfungsauftrag Informationen aus den folgenden Bereichen wichtig:

- ❑ Erleben und Verhalten, Handlungskompetenzen und Aneignungsweisen,
- ❑ kognitive Kompetenzen,
- ❑ Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung,
- ❑ Entwicklungs- und Leistungsstand,
- ❑ soziale Einbindung,
- ❑ Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit,
- ❑ individuelle Erziehungs- und Lebensumstände,
- ❑ das schulische Umfeld und die Möglichkeiten seiner Veränderung.

Je nach Individualität des Schülers/der Schülerin, möglichem Förderschwerpunkt und hypothesengeleiteter Herangehensweise müssen jeweils verschiedene Aspekte des Schülers/der Schülerin und seiner/ihrer Umwelt diagnostiziert und dargestellt werden. So ist z.B. die Wahrnehmung / Wahrnehmungsverarbeitung nur zu überprüfen, wenn es pädagogisch reflektierte Hinweise darauf gibt, dass hier ein Mangel / ein Entwicklungsrückstand vorliegt. Eine andere Vorgehensweise ist nicht zielführend.

Bei der Überprüfung werden subjektive und objektive Elemente des diagnostischen Abklärungsprozesses unterschieden.

Subjektive Elemente

1. Explorationsgespräche

Im Gespräch soll die Entwicklung des zu diagnostizierenden Kindes thematisiert werden:

- retrospektiv – Wie ist es so geworden?
- aktuell – Wie sieht sich das Kind in der Gegenwart?
- prospektiv – Wie soll es für das Kind weitergehen?

2. Beobachtungen in schulischen Situationen ohne standardisierte Beobachtungsbögen

Bei diesen Verfahren ist es wichtig, Beobachtungen von der Ebene der Interpretationen zu trennen.

Objektive Elemente

1. Beobachtung

Für den Beobachter/die Beobachterin ist es unerlässlich, die Beschreibung und Kategorisierung von wahrgenommenen Verhaltensakten von ihrer Interpretation, also ihrer Verallgemeinerung und der Zuschreibung von Sinn und Bedeutung zu trennen. Hilfreich können standardisierte Beobachtungsbögen sein.

2. Screening

Mit Hilfe von Screeningverfahren werden Risikopopulationen hinsichtlich bestimmter Merkmale aus Gesamtheiten kenntlich gemacht. Die Auswertung gestaltet sich relativ einfach und liefert einen Überblick über die Situation des Kindes bzw. der/des Jugendlichen.

3. Analyse von Schülerleistungen

Der Lernstand, die Heftführung, eine beurteilte Klassenarbeit, oder auch der methodische Weg einer Aufgabenlösung können Hinweise auf die Leistungsfähigkeit der Schülerin oder des Schülers bieten.

4. Einsatz von Tests und informellen Verfahren

Sonderpädagogische Diagnostik sollte sich beim Einsatz von Tests auf die Prüfung lern- und schulrelevanter Merkmale konzentrieren.

Dafür kann es hilfreich sein, Schulleistungstests, Schreib-, Lese- und Rechentests hinzuzuziehen.

Im Prozess der Gutachtenerstellung im Rahmen des Verfahrens zur Überprüfung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs gilt es, einige Grundsätze zu beachten.

Die Beauftragung zur Diagnostik und Gutachtenerstellung beinhaltet die Aufgabe, die Schülerin oder den Schüler im Hinblick auf das Vorliegen eines bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfs zu überprüfen und einzuschätzen. Als Basis dafür dient der Bericht der Schule zur Antragseröffnung, ggf. mit weiteren Dokumenten, wie z.B. die Schülerakte oder ärztlichen Gutachten.

Erster Schritt: Neutrale Haltung und gezielte Informationsentnahme

Auf die Informationsaufnahme mit sachlichem Filter

- Für welche Bereiche liegen Informationen vor?
- Welche sachlichen und fachlichen Aussagen enthalten die Unterlagen?
- Wie sind die Beobachtungen der Lehrkräfte aus dem Schulalltag?

folgt die fachliche Filterung und Überprüfung mit Hilfe von Prüffragen wie

- In welche Richtungen deuten diese?
- Gibt es bereits gesicherte Erkenntnisse?
- Für welchen Zeitraum haben die geschilderten Aussagen Gültigkeit (langandauernd)?

Zentral und zugleich herausfordernd ist hier die Offenheit des Gutachterteams für die Situation des Kindes bzw. der/des Jugendlichen und den genauen Blick auf die Systembedingungen, in denen die Schülerin oder der Schüler lernt. Trotz Hinweis der Antragstellenden auf einen vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sollte hier noch keine (unbewusste) Richtung eines bestimmten zu erwartenden Förderschwerpunkts oder Förderorts verfolgt werden. Auch ist es sinnvoll, in verschiedenen Kontexten Lernleistung und Verhalten zu beobachten, um individuelles Verhalten in Bezug zu den situativen Bedingungen setzen zu können.

Daher ist es zielführend, die vorhandenen Informationen zunächst den Bereichen Kognition, Schulleistung und sozial-emotionale Entwicklung zuzuordnen. Bei gleichzeitiger Vervollständigung der Informationen wird empfohlen, die Offenheit in Bezug auf

einen möglichen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf weiter zu erhalten, um eine fachlich angemessene Einordnung zu ermöglichen.

Zweiter Schritt: Ableitung von sonderpädagogischen Fragestellungen

Im zweiten Schritt werden die vorliegenden Informationen auf der Basis von sonderpädagogischen Fragestellungen überprüft.

Dabei sind die Besonderheiten im Fokus, die für die Schulsituation von Bedeutung sind. Damit rücken möglicherweise auch Bereiche in den Blick, über die es noch keine, oder nicht genügend gesicherte Informationen gibt.

Informationserhebung in den Bereichen und Fokussierung von Besonderheiten:

1. Für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf grundsätzlich relevante Bereiche

Kognition:

Welche Informationen habe ich zu kognitiver Leistung über den Schüler / die Schülerin?

Schulleistungen:

Welche Informationen habe ich zu den Bereichen mathematische Kompetenzen, Schriftsprachliche Kompetenzen, sprachliche Kompetenzen, ...?

Sozial - emotionale Entwicklung:

Welche Informationen sind über die emotionale Entwicklung und die soziale-emotionale Situation des Schülers / der Schülerin vorhanden?

2. Weitere Bereiche, die spezifisch für die Förderschwerpunkte sind

Sollte es aus den vorliegenden Informationen Hinweise auf weitere zu überprüfende Bereiche geben, sind diese zu identifizieren.

3. Ableitung von Fragen

Den Informationen werden Fragen zugeordnet, um vollständige Antworten zu entwickeln bzw. Lücken auszumachen.

Aus dem Gesamtbild, der Eingrenzung oder Präzisierung der dargestellten Informationen und sonderpädagogischen Fragestellungen ergibt sich die Hypothesenbildung.

Dritter Schritt: Hypothesenbildung

Die Hypothesenbildung ist handlungsleitend für die weiteren diagnostischen Schritte sowie für die Auswahl der diagnostischen Instrumente. Die Hypothesenbildung ist ein eigenständiger Schritt im diagnostischen Prozess, der im Gutachten deutlich dargestellt werden soll. Sie ist das Herzstück der eigenständigen gutachterlichen Leistung. In der Hypothesenbildung wird erkennbar, welche relevanten Merkmale, Zusammenhänge oder Unterschiede untersucht werden sollen. Gleichzeitig hilft die begründete Hypothesenbildung dabei, den diagnostischen Prozess so arbeits- und zeitökonomisch wie möglich zu gestalten, um im vorgegebenen Zeitfenster effektiv arbeiten zu können.

Vierter Schritt: Auswahl der diagnostischen Instrumente

Auf der Grundlage der Hypothesen und in der Zusammenschau aller bisher vorliegenden Informationen und Beobachtungen werden die Überlegungen zur Überprüfung der Fragestellung zur Auswahl von diagnostischen Instrumenten führen.

Jede Hypothese wird auf mögliche Überprüfungsinstrumente hin abgeklopft – mit Blick auf die dahinterliegende Fragestellung.

Welches Instrument ermöglicht also eine differenzierte Bewertung in der Beantwortung der Fragestellung? Auch hier gilt die Einhaltung einer größtmöglichen Offenheit mit Bezug auf das Ergebnis.

Auswahl der Diagnostikinstrumente:

Blick auf Merkmale, Zusammenhänge, Unterschiede für jede Hypothese.

Prüfung der Aussagekraft:

Welche Antworten bietet der Test oder Ausschnitte des Tests?

Durchführbarkeit, Effektivität und Passung mit Beobachtungsbereich.

Umfassend in Bezug auf Bereiche und Hypothesen.

Fünfter Schritt: Durchführung der Diagnostik

Zur Diagnostik gehören hier sowohl die Durchführung von Tests, Beobachtungen während einer Testung und deren Auswertung als auch Beobachtungsinstrumente aller

Art – gleichermaßen informell als auch standardisiert. Im Bereich Diagnostik werden selbstverständlich auch alle informellen Verfahren einbezogen, die mit Blick auf die Fragestellung belastbare Aussagen zu den Entwicklungsbereichen erlauben.

Sechster Schritt: Auswertung der erhobenen Daten

Die Auswertung bezieht alle erhobenen Daten ein. Die allgemeinpädagogische Lehrkraft ist hier grundsätzlich mit ihrer Expertise in Bezug auf Anforderungen und Erwartungen der allgemeinen Schule ein wichtiger Partner / Partnerin in der Einordnung der Ergebnisse.

Informationen aus dem Schulalltag, Beobachtungen, Testergebnisse und damit verbundene Beobachtungen, usw. werden miteinander in Beziehung gesetzt und in Verbindung mit der jeweiligen Fragestellung beleuchtet. Sollten nicht hinreichend Erkenntnisse vorliegen, ist der diagnostische Prozess nicht vollständig abgeschlossen und erfordert weitere Diagnostik.

Die fachliche und theoriegeleitete Einordnung der erlangten Ergebnisse und Erkenntnisse ist hier der Kern und entscheidend für den letzten Schritt im Prozess der Diagnostik.

Siebter Schritt: Schlussfolgerung

Die Auswertung bildet die Basis für eine Schlussfolgerung. Hier werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der gesetzlichen Vorgaben einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf fachlich diskutiert und begründet zugeordnet.

Eine darauf basierende Empfehlung in Richtung der Zuerkennung oder Nicht - Zuerkennung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs mit Bezug zu den entsprechenden Paragraphen in der AO-SF (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) bildet den Schlusspunkt der gutachterlichen Tätigkeit.

Mit Blick auf künftige Förderung und einen künftigen Förderort ergibt sich auch eine Prognose auf zukünftige Entwicklung.

Abschließend wird darauf hingewiesen, dass die Gutachtenerstellung im Rahmen des Verfahrens zur Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs eine Momentaufnahme der Lern- und Leistungsfähigkeit sowie des aktuellen Entwicklungsstandes ist. Bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs ist mit Hilfe der individuellen Förderplanung je nach Umfang und Auswirkung des diagnostizierten Förderbedarfs in regelmäßigen Abständen zu analysieren, welche Entwicklungsschritte vollzogen wurden bzw. welche nächsten Entwicklungsziele zu definieren sind (Prozessdiagnostik). Bei der jährlichen Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs nach §17 (1) AO-SF können diese Erkenntnisse berücksichtigt werden.

Übersicht

Handlungsverlauf im Diagnostischen Prozess



1. Neutrale Haltung und gezielte Informationsentnahme

1.1 Sichtung der Unterlagen

1.2 Identifizierung aller im Bericht enthaltenen Informationen



2. Ableitung von sonderpädagogischen Fragestellungen

2.1 Vorbereitung der Hypothesenbildung durch Ableitung von sonderpädagogischen Fragestellungen



3. Hypothesenbildung



4. Auswahl der diagnostischen Instrumente

4.1 Blick auf Merkmale, Zusammenhänge, Unterschiede für jede Hypothese

4.2 Prüfung der Aussagekraft: Welche Antworten bieten der Test oder Ausschnitte des Tests?

4.3 Durchführbarkeit und Passung mit Beobachtungsbereich

4.4 Umfassend in Bezug auf Bereiche und Hypothesen



5. Durchführung der Diagnostik



6. Auswertung der erhobenen Daten



7. Schlussfolgerungen

7.1 Bezug auf die Kriterien der AO-SF

7.2 Diskussion des Förderorts



3

Hinweise und Impulse zur IQ Diagnostik

Je nach vermuteten Förderschwerpunkt auf der Basis der Antragstellung oder Hinweisen darauf, dass eine Feststellung des Intelligenzquotienten wertvolle Aufschlüsse für die sonderpädagogische Diagnostik bieten kann, ist der Einsatz eines Intelligenztestes sinnvoll oder notwendig. Dabei ist zu beachten, dass eine Intelligenzdiagnostik je nach bisherigen, auch therapeutischen oder medizinischen Erfahrungen eines Kindes oder einer bzw. eines Jugendlichen stressvoll erlebt wird. Daher kann es sinnvoll sein, eine bereits erfolgte IQ-Diagnostik, die nicht länger als zwei Jahre zurückliegt, für die sonderpädagogischen Schlussfolgerungen zu nutzen und nicht erneut zu testen.

Die Intelligenz einer Schülerin oder eines Schülers gibt wichtige Aufschlüsse über die individuellen geistigen Fähigkeiten. Gottfredson hat 1997 Intelligenz als eine allgemeine Fähigkeit beschrieben, „die unter anderem die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, zum Planen, zum Problemlösen, zum abstrakten Denken, zum Verstehen komplexer Ideen, zum raschen Auffassen und zum Lernen aus Erfahrung einschließt“. Im pädagogischen und sonderpädagogischen Kontext verfolgt die Intelligenzmessung demnach das Ziel, die kognitiven Ressourcen mit Blick auf den Erfolg von schulischen Lernprozessen zu diagnostizieren. Mit dieser Zielsetzung ist bereits verdeutlicht, dass eine Intelligenzdiagnostik immer um andere, hypothesengeleitete, sonderpädagogische, pädagogische oder leistungsorientierte Prüfverfahren ergänzt und miteinander in Bezug gesetzt werden muss.

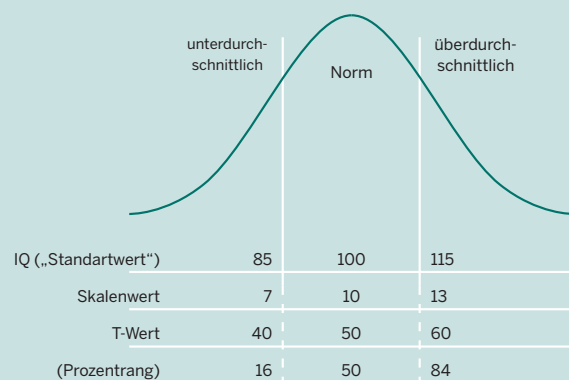
Gleichzeitig ist eine kompetente Anwendung der Intelligenzdiagnostik die Basis für objektive Aussagen zur geistigen Leistungsfähigkeit. Aus diesem Grund ist an dieser Stelle nochmals Grundsätzliches dargestellt:

Prämissen zur IQ Diagnostik:

- Eine Diagnostik verfolgt immer ein bestimmtes **Ziel**. Im schulischen Kontext geht es dabei in der Regel um die Frage, wie eine individuelle Förderung für einen Schüler / eine Schülerin am besten stattfinden soll. Eine IQ Diagnostik gibt dabei lediglich **einen** objektiven Parameter für das individuelle Profil eines Kindes (weitere Parameter sind die systematische Beobachtung, die Förderdiagnostik, Gespräche etc.).
- Ausgehend von den vorhandenen Hypothesen, des vermuteten Unterstützungsbedarfs und den vorhandenen Gegebenheiten des Kindes (vgl. hierzu Tabelle „Besonderheiten“), werden passende Verfahren ausgewählt. Das Ziel des Einsatzes bestimmt somit die begründete Auswahl des Instruments

- im Rahmen eines pädagogischen Gutachtens ist
 - a. immer dann, wenn es Hinweise auf Diskrepanzen, respektive kognitive Einschränkungen gibt, eine Intelligenzdiagnostik durchzuführen, um aufgestellte Hypothesen belegen bzw. widerlegen zu können → diagnostische Notwendigkeit muss erkennbar sein
 - b. eine Intelligenzdiagnostik nur unter begründeter Stellungnahme wegzulassen
- Inhaltliche Beschreibung des Gesamt IQ (bitte beachten: die Handbücher der Testverfahren verwenden teils unterschiedliche Begriffe zur Einstufung der Intelligenz – bitte berücksichtigen)

- 130 - 160 weit überdurchschnittlich
- 115 - 129 überdurchschnittlich
- 85 - 114 durchschnittlich
- 70 - 84 unterdurchschnittlich
- 40 - 70 weit unterdurchschnittlich



- **Objektivität:** Testergebnis darf nur von der Leistung des Kindes abhängen hierzu bitte auch Anweisungen des jeweiligen Handbuches beachten!
- **Normstichprobe:** repräsentativer Durchschnitt der in Deutschland lebenden Kinder – Vorsicht bei Kindern mit Traumata! Vorsicht auch bei FSP HK!
- Um die Aussagekraft des Gesamt IQ Wertes zu bestätigen, sollte sichergestellt werden, dass dieser Wert auf einem **homogenen Indexprofil** beruht. Um diese Annahme zu prüfen, wird der Wert des Indexes mit der niedrigsten Leistung vom höchsten Index Wert abgezogen. Als Grenzwert wird für diese Differenz häufig ein Betrag von 23 IQ Punkten (ca. 1,5 Standardabweichungen) definiert. Genauere Angaben geben hierzu aber auch die einzelnen Handbücher der jeweiligen IQ Diagnostik. Fällt die Differenz zu heterogen aus, kann der Gesamt IQ nicht mehr als zuverlässige Kenngröße für die allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit des Kindes angesehen werden. In diesem Fall gibt es keine Aussagen zum Gesamt IQ, sondern nur zur Eingrenzung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes, respektive des Ableitens von Stärken und Schwächen.

- Angabe des IQ Wertes immer unter Berücksichtigung des 95 % Konfidenzintervalls (Dieses Vertrauensintervall ist der Bereich, indem sich das wahre Ergebnis befindet -> Messfehler werden auf dieser Weise eingeschlossen) Formulierungshilfe: „(...) erzielte bei einem 95% Konfidenzintervall einen Wert zwischen (...)“
- man unterscheidet grundsätzlich zwischen **fluider Intelligenz** (analytisches und abstrakt-logisches Denken; nimmt im Alter ab) und **kristalliner Intelligenz** - erworbenes Wissen und Erfahrungen; nimmt mit dem Alter zu (beruht auf der Zweikomponententheorie von Raymond Catell; die Handbücher des jeweiligen Testverfahrens geben eine genauere Auflistung über die entsprechende und zugrundeliegende Intelligenztheorie)

Die begründete Auswahl eines Tests zur Intelligenzmessung ist möglich, wenn in den Schulen verschiedene Tests zur Verfügung stehen. In den Schulamtsbezirken der Bezirksregierung Düsseldorf sind in der Regel die unten aufgeführten Testverfahren vorhanden. Zum Teil existieren in den Schulen noch ältere Versionen der aufgeführten Tests. Hier sind jeweils die aktuellen Versionen genannt. Dargestellt werden bei den folgenden Testverfahren die Altersspanne, für die der jeweilige Test Gültigkeit hat, die Dauer der Testanwendung, sowie die Überprüfungsbereiche.

Name/ Erscheinungsjahr	Altersspanne	Dauer	Inhalt	Besonderheiten																
IDS-2 Intelligence and Development Scales 2 (2018)	5;0 – 10;11	Modularer Einsatz: IQ Screening (ca. 10min) IQ (ca. 50min) IQ Profil (ca. 90 min) Exekutive Funktionen (ca. 30 min) Psychomotorik (ca. 20min) Sozial-Emotionale Kompetenz (ca. 15 min) Schulische Kompetenzen (je nach Alter 30-60min) Arbeitshaltung (ca. 7 min)	<p>Umfasst die Funktionsbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intelligenz • exekutive Funktionen (Einschätzung kognitive Flexibilität, Inhibition, Planungsfähigkeit) • Psychomotorik • Sozial-Emotionale Kompetenz • Schulische Kompetenzen • Arbeitshaltung <p>Zusätzlich kann der Testleiter die Mitarbeit des Probanden während der Testsituation einschätzen.</p> <p>Basiert auf CHC Theorie – damit sind die Bereiche verbales und Langzeitgedächtnis sowie die visuelle Verarbeitung und Verarbeitungsgeschwindigkeit abgedeckt</p>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>nonverbal</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei Verdacht auf ASS</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hier: hoher Motivationsfaktor)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei motorischen Einschränkungen</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet für geflüchtete Kinder</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>Stärken und Schwächen ableitbar</td> </tr> <tr> <td></td> <td>kulturfair</td> </tr> </table>		nonverbal		geeignet bei Verdacht auf ASS	X	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hier: hoher Motivationsfaktor)		geeignet bei motorischen Einschränkungen		geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung		geeignet für geflüchtete Kinder	X	Stärken und Schwächen ableitbar		kulturfair
	nonverbal																			
	geeignet bei Verdacht auf ASS																			
X	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hier: hoher Motivationsfaktor)																			
	geeignet bei motorischen Einschränkungen																			
	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung																			
	geeignet für geflüchtete Kinder																			
X	Stärken und Schwächen ableitbar																			
	kulturfair																			

Name/ Erscheinungsjahr	Altersspanne	Dauer	Inhalt	Besonderheiten														
K-ABC II Kaufmann Assessment Battery for Children – Second Edition (2015)	3;0 – 18;11	30 – 75 min (abhängig vom gewählten Testmodell und Alter)	Individualtest zur Erfassung informationsverarbeitender und kognitiver Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen Basiert auf 2 Intelligenzmodellen: CHC (angelehnt an FKI) und IVI (Luria) → bei letztem Modell spielt die kristalline Intelligenz keine Rolle! Rein fluide!	<table border="1"> <tr> <td>(X)</td> <td>nonverbal (hier nur: Sprachfreier Index SFI)</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei Verdacht auf ASS (Subtest Dreiecke, Mosaik..)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei motorischen Einschränkungen</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung (hier: nach IVI auswerten)</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet für geflüchtete Kinder (hier: eher ja – SFI; evtl. IVI)</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>Stärken und Schwächen ableitbar kulturfair</td> </tr> </table> <p>Wichtig: Schwierige Durchführung! Man benötigt Testroutine! Jedoch beinhaltet er umfangreiche Interpretationen, Stärken und Schwächen sind ableitbar; gut verständlich</p>	(X)	nonverbal (hier nur: Sprachfreier Index SFI)	X	geeignet bei Verdacht auf ASS (Subtest Dreiecke, Mosaik..)		geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit		geeignet bei motorischen Einschränkungen	X	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung (hier: nach IVI auswerten)	X	geeignet für geflüchtete Kinder (hier: eher ja – SFI; evtl. IVI)	X	Stärken und Schwächen ableitbar kulturfair
(X)	nonverbal (hier nur: Sprachfreier Index SFI)																	
X	geeignet bei Verdacht auf ASS (Subtest Dreiecke, Mosaik..)																	
	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit																	
	geeignet bei motorischen Einschränkungen																	
X	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung (hier: nach IVI auswerten)																	
X	geeignet für geflüchtete Kinder (hier: eher ja – SFI; evtl. IVI)																	
X	Stärken und Schwächen ableitbar kulturfair																	

Name/ Erscheinungsjahr	Altersspanne	Dauer	Inhalt	Besonderheiten																
WISC – V Wechsler Intelligence Scale for Children – Fifth Edition (2017)	6;0 – 16;11	ca. 60 – 90 min	<p>Differenziertes Diagnostikum mit 15 Subtests, auf deren Basis sich folgende Kennwerte bilden lassen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsgedächtnis • Sprachverständnis • Verarbeitungsgeschwindigkeit • Visuellräumliches Denken • Fluides Schlussfolgern <p>Durch Q-interactive (IPad) ist die Testdurchführung digital möglich!</p> <p>Webbasierte Auswertung möglich (Q-Global)</p>	<table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>nonverbal (hier: 3 nonverbale Subtests)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei Verdacht auf ASS</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hohe Motivation durch Möglichkeit der digitalen Durchführung)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei motorischen Einschränkungen</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet für geflüchtete Kinder</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>Stärken und Schwächen ableitbar</td> </tr> <tr> <td></td> <td>kulturfair</td> </tr> </table>	X	nonverbal (hier: 3 nonverbale Subtests)		geeignet bei Verdacht auf ASS	X	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hohe Motivation durch Möglichkeit der digitalen Durchführung)		geeignet bei motorischen Einschränkungen		geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung		geeignet für geflüchtete Kinder	X	Stärken und Schwächen ableitbar		kulturfair
X	nonverbal (hier: 3 nonverbale Subtests)																			
	geeignet bei Verdacht auf ASS																			
X	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hohe Motivation durch Möglichkeit der digitalen Durchführung)																			
	geeignet bei motorischen Einschränkungen																			
	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung																			
	geeignet für geflüchtete Kinder																			
X	Stärken und Schwächen ableitbar																			
	kulturfair																			
<p>Wichtig: Wenn die Wahlmöglichkeit zwischen dem WISC- IV und dem K-ABC II besteht, dann den K-ABC II nehmen, da neuere Normtabellen – es sei denn, man kann über den WISC-V verfügen!</p> <p>Testet eher die oberen Leistungsgrenzen ab – am ehesten geeignet bei Verdacht auf ES (Chance auf Bildung muss gewährleistet sein; nicht kulturfair)</p> <p>Kristalline und fluide Intelligenz zum Gesamt-IQ gemischt → manche Items sind umstritten und nicht trennscharf</p> <p>Nicht immer schnell verständlich für Kinder – Testung bei Vermutung FSP LE (ab ca. 11 Jahre; vorher nur bedingt möglich)</p>																				

Name/ Erscheinungsjahr	Altersspanne	Dauer	Inhalt	Besonderheiten																
SON-R 2-8 Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (2018)	2;0 – 8;0	ca. 50 min	<p>Der Schwerpunkt der Testung liegt auf visuell-motorischen, perzeptiven Fertigkeiten, räumlichem Vorstellungsvermögen und dem abstrakten und konkreten Denkvermögen. Subtests unterteilen sich dabei in Denktests (Kategorien, Analogien, Situationen) und Handlungstests (Mosaik, Puzzel, Zeichenmuster). Hier eher Schwerpunkt auf räumliches Vorstellungsvermögen</p>	<table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>nonverbal</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei Verdacht auf ASS (laut Manual)</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei motorischen Einschränkungen</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet für geflüchtete Kinder</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Stärken und Schwächen ableitbar</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>kulturfair</td> </tr> </table>	X	nonverbal	X	geeignet bei Verdacht auf ASS (laut Manual)	X	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit		geeignet bei motorischen Einschränkungen	X	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung	X	geeignet für geflüchtete Kinder		Stärken und Schwächen ableitbar	X	kulturfair
X	nonverbal																			
X	geeignet bei Verdacht auf ASS (laut Manual)																			
X	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit																			
	geeignet bei motorischen Einschränkungen																			
X	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung																			
X	geeignet für geflüchtete Kinder																			
	Stärken und Schwächen ableitbar																			
X	kulturfair																			

Name/ Erscheinungsjahr	Altersspanne	Dauer	Inhalt	Besonderheiten																
SON-R 6-40 Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest (2012)	6;0 – 40;11	ca. 50 min	<p>Test ist in eine Handlungs- und eine Denkskala unterteilt.</p> <p>Es liegt eine Einteilung vor, zwischen dem abstrakten Denken (Kategorien und Analogien) und dem räumlichen Vorstellungsvermögen (Mosaik und Zeichenmuster)</p> <p>löst den SON-R 5 1/2 - 17 ab!</p> <p>Diesen nicht mehr verwenden. Alte Normierung! Wenn gar nicht anders möglich – Flynn Effekt verwenden!</p>	<table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>nonverbal</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei ASS</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei motorischen Einschränkungen</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet für geflüchtete Kinder</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Stärken und Schwächen ableitbar</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>kulturfair</td> </tr> </table> <p>Wichtig: für Kinder teils ermüdend (Aufforderungscharakter nicht unbedingt hoch), man erhält nur Gesamtwert (eher eindimensional); Manual empfiehlt ihn nicht als alleiniges Diagnostikum zu verwenden.</p> <p>Wenig Interpretationsmöglichkeiten – keine Fördermaßnahmen ableitbar Nicht geeignet bei Kindern mit visuellen Verarbeitungsschwierigkeiten</p>	X	nonverbal		geeignet bei ASS		geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit		geeignet bei motorischen Einschränkungen	X	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung	X	geeignet für geflüchtete Kinder		Stärken und Schwächen ableitbar	X	kulturfair
X	nonverbal																			
	geeignet bei ASS																			
	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit																			
	geeignet bei motorischen Einschränkungen																			
X	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung																			
X	geeignet für geflüchtete Kinder																			
	Stärken und Schwächen ableitbar																			
X	kulturfair																			

Name/ Erscheinungsjahr	Altersspanne	Dauer	Inhalt	Besonderheiten																
CFT 1-R Grundintelligenztest Skala 1 Revision (2012)	5;3- 9;11 bzw. 6;6 – 11;11	ca. 60 min	<p>Gibt Auskunft über die Grundintelligenz des Kindes (Fähigkeit anhand von sprachfreiem, figuralem Material Denkprobleme zu erfassen, Beziehungen herzustellen, Regeln zu erkennen, Merkmale zu identifizieren und rasch wahrzunehmen). Weiterhin gibt der Test Aufschluss darüber, bis zu welchem Komplexitätsgrad das Kind bereits in der Lage ist, insbesondere nonverbale Problemstellungen zu erfassen und zu lösen</p> <p>Besteht aus 2 Teilen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Substitutionen, Labyrinth, Ähnlichkeiten • Reihen fortsetzen, Klassifikationen, Matrizen 	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>nonverbal (nein, aber sprachfair)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei Verdacht auf ASS</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei motorischen Einschränkungen</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet für geflüchtete Kinder</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Stärken und Schwächen ableitbar</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>kulturfair</td> </tr> </table> <p>Wichtig: nur als diagnostisches Kontrollinstrument zu verwenden, um bereits vorhandenen IQ Wert zu revidieren oder zu belegen; insgesamt zu kurz; Nicht geeignet bei Kindern mit visuellen Verarbeitungsschwierigkeiten</p>		nonverbal (nein, aber sprachfair)		geeignet bei Verdacht auf ASS		geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit		geeignet bei motorischen Einschränkungen		geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung	X	geeignet für geflüchtete Kinder		Stärken und Schwächen ableitbar	X	kulturfair
	nonverbal (nein, aber sprachfair)																			
	geeignet bei Verdacht auf ASS																			
	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit																			
	geeignet bei motorischen Einschränkungen																			
	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung																			
X	geeignet für geflüchtete Kinder																			
	Stärken und Schwächen ableitbar																			
X	kulturfair																			

Name/ Erscheinungsjahr	Altersspanne	Dauer	Inhalt	Besonderheiten																
WNV Wechsler Non-verbal Scale of Ability (2014)	4;0 – 21;11	ca. 30 – 50 min (ca. 20 min für die Kurzform)	<p>Nonverbaler Intelligenztest für die diagnostische Einzelfalluntersuchung zur Darstellung des allgemeinen kognitiven Entwicklungsstandes und eines intraindividuellen Leistungsprofils</p> <p>6 Subtests:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matrizen Test • Zahlen-Symbol Test • Figuren legen • visuell-räumliche Merkspanne • Bilder ordnen <p>Hilfe zur korrekten Bestimmung des Testalters, da an dieser Stelle keine Computerauswertung möglich ist: http://www.pearsonassessment.de/Arbeitshilfen/Altersrechner/</p>	<table border="1"> <tr> <td>X</td> <td>nonverbal</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei Verdacht ASS</td> </tr> <tr> <td>(X)</td> <td>geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hier: Kurzform)</td> </tr> <tr> <td>(X)</td> <td>geeignet bei motorischen Einschränkungen (hier: Kurzform)</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>geeignet für geflüchtete Kinder</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Stärken und Schwächen ableitbar</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>kulturfair</td> </tr> </table> <p>Wichtig: nicht geeignet bei Kindern mit visuellen Verarbeitungsschwierigkeiten Nicht alle Untertests sind für alle Altersbereiche geeignet (4;0- 7;11 und 8;0 – 21;11)</p>	X	nonverbal	X	geeignet bei Verdacht ASS	(X)	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hier: Kurzform)	(X)	geeignet bei motorischen Einschränkungen (hier: Kurzform)	X	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung	X	geeignet für geflüchtete Kinder		Stärken und Schwächen ableitbar	X	kulturfair
X	nonverbal																			
X	geeignet bei Verdacht ASS																			
(X)	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit (hier: Kurzform)																			
(X)	geeignet bei motorischen Einschränkungen (hier: Kurzform)																			
X	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung																			
X	geeignet für geflüchtete Kinder																			
	Stärken und Schwächen ableitbar																			
X	kulturfair																			

Name/ Erscheinungsjahr	Altersspanne	Dauer	Inhalt	Besonderheiten																
<p>WPPSI III Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – III (2014)</p> <p>Wichtig: besser durch WPPSI IV (2018) ablösen!</p>	<p>3;0 – 7;2</p>	<p>3;0 – 3;11 (20 – 40min) 4;0 – 7;2 (40-50min)</p>	<p>Umfassender Intelligenztest zu Erfassung allgemeiner und spezifischer kognitiver Fähigkeiten von Kindern</p> <p>Es kann ein Gesamt IQ als Maß für den kognitiven Entwicklungsstand eines Kindes im Vorschulalter bestimmt werden. Es werden 4 übergeordnete Werte berechnet:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbalteil • Handlungsteil • Verarbeitungsgeschwindigkeit • Allgemeine Sprachskala 	<table border="1"> <tr> <td></td> <td>nonverbal</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei Verdacht auf ASS</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei motorischen Einschränkungen</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung</td> </tr> <tr> <td></td> <td>geeignet für geflüchtete Kinder</td> </tr> <tr> <td>X</td> <td>Stärken und Schwächen ableitbar</td> </tr> <tr> <td></td> <td>kulturfair</td> </tr> </table>		nonverbal		geeignet bei Verdacht auf ASS		geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit		geeignet bei motorischen Einschränkungen		geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung		geeignet für geflüchtete Kinder	X	Stärken und Schwächen ableitbar		kulturfair
	nonverbal																			
	geeignet bei Verdacht auf ASS																			
	geeignet bei geringer Konzentration/ Aufmerksamkeit																			
	geeignet bei motorischen Einschränkungen																			
	geeignet bei Verdacht auf Intelligenzminderung																			
	geeignet für geflüchtete Kinder																			
X	Stärken und Schwächen ableitbar																			
	kulturfair																			

Förderschwerpunkt Lernen

Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langandauernder Art sind (AO-SF §4 (2)). Dabei sind die Schülerinnen und Schüler individuell sehr verschieden. Daher ist es zum Verständnis des Kindes oder der bzw. des Jugendlichen wichtig, zu einer umfassenden Einschätzung des Lernentwicklungsstandes unter Einbezug der Systemanforderungen zu kommen. Hierbei hilft der Blick auf verschiedene Entwicklungsbereiche der Schülerin oder des Schülers und auf vorhandene Wechselwirkungen mit schulischen und lebensweltbezogenen Anforderungen. Eine Entscheidung für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Lernen zieht einen Wechsel in einen zieldifferenten Bildungsgang nach sich und stellt damit einen bedeutsamen Eingriff in die Schullaufbahn dar.

1. Gezielte Informationsentnahme

Das Gutachten stellt dar, wie sich der Unterstützungsbedarf herleiten lässt. Ergebnisse von IQ Testungen, Schulleistungstests, der Zeugnisse und Beobachtungen des Kindes werden in Relation gesetzt und mögliche Widersprüche werden fachlich fundiert erläutert.

Dafür ist es unerlässlich, neben der Intelligenzdiagnostik weitere Entwicklungsbereiche zu betrachten. Die Intelligenzdiagnostik ermöglicht eine Analyse der kognitiven Leistung:

- ❑ Grundlegende Denkprozesse (Begriffsbildung, Kategorienbildung, Symbolverständnis, Konzentration)
- ❑ Denktempo
- ❑ Gedächtnisleistung
- ❑ Problemlösendes Denken.

Allein die Ermittlung eines IQ von z.B. 75 reicht für eine Feststellung eines Unterstützungsbedarfs nicht aus. Hinreichend bekannt sind zum Beispiel Schülerinnen und Schüler, denen dieser IQ in einem Test zugeschrieben wurde, die aber in der Schule Leistungen erreichen, die eine Versetzung nach sich ziehen. Umgekehrt können Schülerinnen und Schüler auch die Versetzung nicht erreichen, obwohl ihnen ein IQ im durchschnittlichen Bereich attestiert worden ist. IQ Testungen innerhalb eines Jahres durch unterschiedliche Stellen (SPZ, schulpsychologischer Dienst, niedergelassene Ärzte und Ärztinnen...) ergeben oft unterschiedliche Werte. Die diagnostizierenden Lehrkräfte haben in diesem Fall die Aufgabe, die vorliegenden Informationen und Testungen miteinander in Beziehung zu setzen, zu interpretieren und im Gutachten darzustellen.

Verpflichtend ist der Einbezug des Lern- und Arbeitsverhaltens, zum Beispiel in folgenden Bereichen

- ❑ Gestaltung des Arbeitsplatzes
- ❑ Zeitmanagement
- ❑ Anstrengungsbereitschaft
- ❑ Ausdauer
- ❑ Selbstständigkeit

sowie die Analyse der Lernstrategien der Schülerin oder des Schülers, möglicherweise in folgenden Entwicklungsbereichen

- ❑ Strategien zur Nutzung von Wissen
- ❑ Merk- und Wiederholungsstrategien
- ❑ Organisations- und Handlungsstrategien
- ❑ Selbstregulation.

Je nach sonderpädagogischer Fragestellung ist es ebenfalls sinnvoll, die Entwicklungsbereiche Kommunikation, Sozialverhalten und Wahrnehmung zu berücksichtigen und zu analysieren. In manchen Fällen gibt es auch Hinweise für den Förderschwerpunkt Lernen im Bereich Motorik. Die Beobachtungen von Fachexpertinnen und Fachexperten wie Sportlehrkräften, Krankengymnasten oder Therapeuten können daher hilfreich sein.

2. Ableitung von sonderpädagogischen Fragestellungen im Bereich Lernen

Wie deutlich wird, ist die sonderpädagogische Fragestellung gerade im Förderschwerpunkt Lernen von besonderer Bedeutung für eine gezielte und aussagekräftige Diagnostik. Dafür ist es zielführend, die Hinweise aus der Antragstellung sowie aus den ersten Gesprächen in die oben dargestellten Entwicklungsbereiche einzuordnen. Dabei kann die folgende Darstellung hilfreich sein:

Kognition		
Gedächtnis	Produktives Denken	Rechnerisches Denken
Kurzzeitgedächtnis	Klassen ergänzen	(Simultane) Mengenauffassung
Langzeitgedächtnis	Ordnen	Abzählen
	Zuordnen von Dingen	Zuordnen von Mengen
	Kausales Denken	Sortieren
	Finales Denken	Ordnen einer Menge
	Symbolverständnis Analogien bilden	Vergleichen von Mengen
	Sinnwidrigkeiten erkennen	

Motorik		
Grobmotorik	Feinmotorik	Handlungsausführung
Bewegungsgeschicklichkeit	Allgemeine Geschicklichkeit	Körperschema Ausgewogene Lateralität
Bewegungssicherheit	Hand-Finger-Geschicklichkeit	Raumlage
Bewegungskoordination	Feinmotorische Koordination	Bilaterale Koordination
Bewegungsschnelligkeit	Visuomotorische Koordination	Überkreuzen der Körpermitte
Reaktionsfähigkeit		Angepasste motorische Aktivität
Visuomotorische Koordination		

Wahrnehmung			
Visuelle W.	Auditive W.	Taktil-kinästhetische W.	Mnestische Funktionen
Visuelle Konzentration und Wahrnehmung Farb- und Formunter-scheidung Figur-Grund-Wahrnehmung Formenkonstanz Räumliche Beziehungen Visuelle Gliederung Visuelle Serialität Visuelles Gedächtnis	Auditives Gedächtnis Identifizierung Differenzierung Serialität Gliederung Richtungshören Entfernungshören	Berührungsempfinden Taktiles Differenzierungs-vermögen Körperempfinden	Fokussierung der Aufmerksamkeit Aufgabenzentriertheit Aufmerksamkeitsdauer Aufmerksamkeit und Konzentration in bestimmten Situationen

Sozial-emotionaler Bereich		
Emotionale Stabilität	Sozialverhalten	Lern- und Arbeitsverhalten
Psychische Verfassung Selbstsicherheit Selbstwertgefühl	Kontakt-, Kooperations- und Konfliktverhalten Selbstkontrolle Regelbewusstsein	Lernbereitschaft Arbeitshaltung Selbstständigkeit Abhängigkeit von Hilfe

(In Anlehnung an Ledl: Kinder beobachten und fördern, 2004)

3. Hypothesenbildung

Folgend zu den entwickelten Fragestellungen werden Hypothesen gebildet, auf deren Basis gezielte weitere Beobachtungen oder Gespräche durchgeführt werden. Die Teilbereiche der folgenden Übersicht sind daher nicht vollständig abzuarbeiten, sondern begründet auszuwählen.

Ergebnisse der Sichtung der vorliegenden Unterlagen

Vorliegende ärztliche Zeugnisse, Schullaufbahn, Diagnosen:

Ergebnisse aus Berichten der Frühförderung, des Kindergartens:

(nur bei Elternantrag vor Einschulung)>

Kind-Umfeld-Analyse (siehe hierzu auch Screenings)

Individuelle Verhaltensbeobachtung im Unterricht / im Kindergarten (mögliche Punkte):

Orientierungsfähigkeit im Raum
 Wahrnehmung (Sensorik, visuell, auditiv)
 Interaktionsfähigkeit (Sprache, Wortschatz, Sprachverständnis)
 Emotionalität / Sozialverhalten
 Kognition
 aktueller (schulischer) Leistungsstand
 Lebenspraxis
 Mobilität
 Interessen
 Hilfsmittelversorgung / Medikamente

Gespräch mit Erzieher*innen / Klassenlehrer*innen / Fachkräften

Bisherige Fördermaßnahmen (Förderplan!)
 Beobachtungen / Stärken
 Besondere Bedürfnisse

Gespräch mit den Sorgeberechtigten

Familiäre Situation
 Soziale Einbindung
 Stärken / Interessen / Freizeitgestaltung
 Erfolgte Fördermaßnahmen
 Beobachtungen

Gespräch mit der Schülerin/dem Schüler oder dem Kind im Kindergarten

Kontaktaufnahme
 Selbsteinschätzung zu Stärken und Schwächen
 sowie zum schulischen Lernen
 Fragen zu zeitlichen und/oder räumlichen Orientierung
 Fragen zur sozialen Einbindung

Diagnostische Instrumente und Hinweise zur Durchführung

Um herauszufinden, welche Faktoren eine sonderpädagogische Förderung bedingen, ist es wichtig, abgesehen von der Intelligenzdiagnostik, Schulleistungstests /oder informelle Überprüfungen in verschiedenen Bereichen durchzuführen (Sprache, Motorik, Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Ausdauer, Handlungsplanung/-durchführung/-reflexion; ggf. Überprüfung des schulischen Wissens und der altersangemessenen lebenspraktischen Fähigkeiten) und Ergebnisse von Verhaltensbeobachtungen sowie aus Gesprächen heranzuziehen.

Im Folgenden wird eine Reihe von Unterlagen vorgestellt, die im Rahmen einer Begutachtung Verwendung finden können. Sie sind als Hilfen und Anregungen zu verstehen und sollen nicht in Gänze in jedem Fall verwendet werden.

Beispielhafte Verfahren **neben** der Intelligenzdiagnostik

Name	Alter	Dauer	Besonderheiten	Auswertung
IDS 2 - Intelligenz- und Entwicklungsskalen 5-10 Jahren	5,0 – 10,0 Jahren	<p>Gesamte Durchführung: ca. 90 – 120 Minuten</p> <p>Intelligenztestung: ca. 45 Minuten</p> <p>Psychomotorik: ca. 10 Minuten</p> <p>Sozial-Emotional Kompetenz: ca. 15 Minuten</p> <p>Mathematik: ca. 10 Minuten</p> <p>Sprache: ca. 10 Minuten</p>	Eine getrennte Intelligenztestung und Testung sowie der allgemeinen Entwicklung (Psychomotorik, sozial-emotionale Kompetenzen, Mathematik, Sprache und Leistungsmotivation) ist möglich.	<p>Entwicklungsskalen: Rohwertsummen werden zu Wertpunkten entsprechend des Alters umgewandelt. Skalenwerte (M: 10; SD:3)</p> <p>Intelligenzmessung</p>
Bereit für die Schule	Kinder im 7. Lebensjahr	Dauer: 30 Minuten	<p>Ein weitestgehend standardisierter Test (ohne Normierung!). Der Test bietet 23 Aufgaben, die in fünf Bereiche geordnet sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phonologische Bewusstheit • Vorzählige Einsichten • Körperkoordination • Fein-/Grobmotorik • Informationsverarbeitung (mit Sprache und Merkfähigkeit) <p>Relativ spielerische Überprüfung</p>	<p>Die Gesamtauswertung des Tests sagt, dass unter 13 Punkten das Kind einen verbreiteten und substanzialen Rückstand aufzeigt. Es brauche besondere Förderung in Feldern, die deutlich vor dem Stoffkatalog der 1. Klasse liegen. Eine Beschulung in Klasse 1 sei nur als Integrationsmaßnahme sinnvoll.</p>

Name	Alter	Dauer	Besonderheiten	Auswertung
<p>M-ABC II Movement Assessment Battery for Children- 2</p>	<p>Drei Test- batterien für unterschied- liche Alters- gruppen 3;0-6;11 7;0-10;11 11;-16;11</p>		<p>NUR wenn es in der Wahrnehmung des Kindes/des Jugendlichen Hinweise/Signale gibt</p> <p>Testbatterie zur Erfassung der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen</p> <p>Der Test ermöglicht dem Anwender, auf schnelle und einfache Weise spielerisch die Fein- und Grobmotorik zu überprüfen. Die Skalen überprüfen alltagsnahe Fertigkeiten, die vor allem im Kindergarten- und Schullaftag ständig benötigt werden.</p>	<p>Insgesamt stehen drei Testbatterien für unterschiedliche Altersgruppen zur Verfügung. Alle Testbatterien sind nach demselben Prinzip aufgebaut. Dies bedeutet, dass stets die gleichen Fähigkeiten über ähnliche Aufgabentypen, die dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder angemessen sind, erfasst werden.</p> <p>Für jede Altersgruppe liegen insgesamt acht Untertests vor, um fein- und grobmotorische Fertigkeiten zu überprüfen, die durch die drei Skalen Handgeschicklichkeit, Ballfertigkeiten und Balance abgebildet werden. Es besteht die Möglichkeit, Standardwerte und Prozenträge für die einzelnen Skalen zu berechnen. Aus den Ergebnissen aller acht Untertest kann zusätzlich ein Gesamtwert ermittelt werden, der als Indikator für die gesamte motorische Leistungsfähigkeit eines Kindes dient.</p> <p>Dieser Gesamtwert setzt sich aus den Leistungen zusammen, die ein Kind in den jeweiligen Skalen Handgeschicklichkeit (HG), Ballfertigkeiten (BF) und Balance (BL) erreicht hat und wiederum aus den Ergebnissen der acht Untertests ermittelt werden.</p>

Bereich schulisches Wissen

Bereich Deutsch

Name	Alter	Dauer	Besonderheiten	Auswertung
HSP Hamburger Schreib Probe	1.-10. Klasse	Meist unter 30 Minuten	Erfassung des Rechtschreibkönnens. Einzel- und Gruppentestung ist möglich.	Neben der Zahl richtig geschriebener Wörter wird im ersten Schritt der Auswertung auch die Zahl richtig geschriebener Grapheme ermittelt (Graphemtreffer). Im zweiten Schritt können anhand einer differenzierten Betrachtung richtig und falsch angewandte Rechtschreibstrategien der Kinder bestimmt werden.
Münsteraner Screening	Erste bis vier- te Woche der 1. Klasse	2x 25 Minuten	Ökonomisches Gruppenverfahren zur Feststellung der vier Lernvoraussetzungen des Schriftspracherwerbs: 1. Phonologische Bewusstheit: Reimen, Laute Assoziieren, Silben Segmentieren und Laut-zu-Wort-Zuordnung; 2. Kurzzeitgedächtniskapazität: Wörter-Reihenfolgen; 3. Abrufgeschwindigkeit: Farben Ankreuzen (a: schwarz-weiße Objekte; b: farbig inkongruente Objekte); 4. Visuelle Aufmerksamkeit: Wort-Vergleich-Suchaufgabe.	Die Auswertung erfolgt, indem die Antworten der Kinder in Auswertungsbögen übertragen und ermittelt werden. Anhand einer Tabelle kann eingeschätzt werden, ob die notwendigen Voraussetzungen in dem entsprechenden getesteten Bereich vorliegen. Wenn in mehr als zwei Subtests unzureichende Ergebnisse erzielt werden, ist von Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb auszugehen.

Name	Alter	Dauer	Besonderheiten	Auswertung
SLS 2 – 9 Salzburger Lesescreening	2. – 9. Klasse	Ca. 15 Minuten	Testung der Lesegeschwindigkeit über das Lesen und Beurteilen von sinnvollen Sätzen.	Ausgehend von der Anzahl der korrekt beurteilten Sätze kann ein Lesequotient ermittelt werden. Über das Zusammenfassen der Testwerte können auch Aussagen über den Leistungsstand von ganzen Schulklassen gemacht werden. Aufgrund der vorliegenden Parallelen kann der Test in relativ kurzen Abständen wiederholt werden. Dies ermöglicht die Absicherung von Testergebnissen oder die Überprüfung von Fördermaßnahmen.
ELFE 1-6	1. bis 6. Klasse	10 – 15 Minuten	Normierten Leseverständnistest als Computerversion oder Papierversion: Wortverständnis (Dekodieren, Synthese), Lesegeschwindigkeit (Schwelle der visuellen Worterkennung, nur in der Computerversion verfügbar), Satzverständnis (sinnentnehmendes Lesen, syntaktische Fähigkeiten), Textverständnis (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen, schlussfolgerndes Denken).	Zusätzlich zum PC-gestützten Diagnostikprogramm ist das Trainingsprogramm Lesespiele mit Elfe und Mathis erhältlich.

Bereich Mathematik

Name	Alter	Dauer	Besonderheiten	Auswertung
BASIS-MATH-G4+-5 (Einzeltest und Gruppentest mit 2 parallelen Testformen)	Letztes Quartal der 4. Klasse, erstes Quartal der 5. Klasse und viertes Quartal der 5. Klasse	45 Minuten	Einsatz: Zur Abklärung von Rechenschwäche und zur Evaluation des Bedarfs an Fördermaßnahmen für rechenschwache SchülerInnen. 19 Aufgaben: Arithmetik, Sachrechnen, Umgang mit Zahl und Maß, Operationen und Rechenverfahren.	Jede richtige Aufgabe entspricht einem Punkte. Anschließend werden mittels der CD oder mittels der Normtabellen, Prozenträge (M:50) und T-Werte (M:50; SD:10) bestimmt
BASIS-MATH 4-8 (Einzeltest)	4. – 8. Schulstufe	Ca. 20 bis 45 Minuten	Einsatz: Test überprüft, ob SchülerInnen, bei denen eine Rechenschwäche vermutet wird, zentrale mathematische Kompetenzen der Grundschulmathematik (mathematischer Basisstoff) erworben haben. Gute Differenzierung insbesondere im unteren Leistungsbereich möglich. 48 Aufgaben: Grundoperationen mit Rechenwegen bzw. Vorgehensweisen beim Rechnen, Verständnis des dezimalen Stellenwertsystems, Zählkompetenz, Operationsverständnis, Mathematisierungsfähigkeit Bietet die Möglichkeit, Hilfsmittel zum Lösen von Aufgaben zur Hilfe zu nehmen (z.B. Hunderterfeld).	Auswertung erfolgt bezogen auf: <ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung der Gesamtleistung • Verwendete Rechenwege • Qualitative Auswertung nach Inhaltsbereichen Die Werte können per Hand oder per Computerprogramm ermittelt werden. Es gibt den kritischen Wert von 70 und eine Standardabweichung von 3. SchülerInnen, die im Test mehr als 73 Punkte erreicht haben, haben das Kriterium mathematischer Basisstoff verstanden erreicht.

Name	Alter	Dauer	Besonderheiten	Auswertung
DEMAT 5+ -Deutscher Mathematiktest für die 5. Klasse (Gruppentest)	6 Wochen vor Ende der 5. Klasse + Ende des ersten Halb- jahres der 6. Klasse	35 Minuten	Dem Aufbau des Tests liegen die Lehrpläne aller deutschen Bundeslän- der sowie die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) zu Grunde. Bereiche: Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen	Das Anlegen von Schablonen erlaubt eine rasche Auswertung der Testhefte. Anhand von Normentabellen kann für den Gesamtwert und für die curricular validen Subtests Arithmetik und Sach- rechnen ein entsprechender Standard- wert (M:100; SD:15) bestimmt werden.
ERT 4+ -Diagnostikum für Dyskalkulie	4. Schulstufe bis zur Mitte der 5. Schul- stufe (kann auch bis zu 8. Klas- se durchge- führt werden, dann gibt es aber keine Normwerte)	Durchführung in der Gruppe: 2-3 Schul- stunden Einzeldurchführung: insgesamt 20 bis 85 Minuten	Diagnostikum für Dyskalkulie: Das Verfahren differenziert besonders genau im unteren Leistungsbereich und ermöglicht dadurch insbesondere die Erfassung der Schwierigkeiten rechenschwacher Kinder. 15 Skalen: Mathematische Ordnungs- strukturen, Algebraische Strukturen, Größenbeziehungen und angewandte Mathematik	Neben einer Auswertung für jedes ein- zelne Kind können auch Klassenprofile erstellt werden, daher ist der Test auch zur Qualitätssicherung des eigenen Un- terrichts geeignet.

4. Auswertung

Die begründet ausgewählten diagnostischen Instrumente stellen entweder eine deutliche Entwicklungsverzögerung in der Kognition, dem Lern- und Leistungsstand und den Lernstrategien sowie ggf. weiterer Entwicklungsbereiche auch in ihrer Wechselwirkung dar oder müssen auf dem Hintergrund des vermuteten Unterstützungsbedarfs Lernen in Teilen nochmals analysiert werden (z.B. Abgrenzung zu einer isolierten Schwäche u.a.).

5. Schlussfolgerungen

Das Gutachterteam beschreibt den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in den überprüften Bereichen und bezieht dabei die schulischen Rahmenbedingungen ein, oder begründet, weshalb der Förderschwerpunkt Lernen zurzeit nicht vorliegt. In jedem Fall werden für die weitere positive Lernentwicklung des Kindes, der Schülerin oder des Schülers Bedingungen dargestellt, die der Schüler oder die Schülerin braucht, um im System Schule erfolgreich lernen zu können. Die Schlussfolgerungen können in folgender Form dargestellt werden:

Die Diagnose hat ergeben, dass ein **sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen gem. AO-SF § 4 (2) vorliegt.**

Die Diagnose im Förderschwerpunkt Lernen hat ergeben, dass **kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf** vorliegt.

Die Diagnose hat ergeben, dass ein **pädagogischer** Förderbedarf vorliegt. Zur Berücksichtigung des **pädagogischen** Förderbedarfs werden folgende Fördermaßnahmen empfohlen: ...

5

Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Das Feld der Gefühls- und Verhaltensstörungen entsprechend dem Council for Children with Behavior Disorders ist breit gefächert. Im Alltag erleben die Lehrkräfte das Verhalten der Schülerin/des Schülers als „anders“ und teilweise nur schwer nachvollziehbar.

Hier wird einem Verständnis gefolgt, das Gefühls- und Verhaltensstörungen als Ergebnis eines Interaktionsprozesses versteht. Jedes Verhalten ist somit kontextabhängig und beruht auf der Interaktion zwischen dem Individuum mit seinen Anlagen, seinen Selbstorganisationstendenzen und den verschiedenen Umweltsystemen.

Eine Verhaltensstörung zeichnet sich daher in einer Mehrdimensionalität, Häufigkeit und einem Schweregrad aus. Als Folge kann die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie die soziale Interaktion ohne besondere Hilfen nicht mehr positiv verlaufen. Dieser Ansatz findet sich ebenso in der Definition der Lern- und Entwicklungsstörungen (AO-SF §4.4) wieder:

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Erziehungsschwierigkeit) besteht, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist.“

1. Ableitung sonderpädagogischer Fragestellungen im Bereich emotional soziale Entwicklung

Auf der Basis der gesetzlichen Definition der AO-SF §4, 4 ist es schlüssig, diagnostische Fragen zu formulieren und zu beantworten, die der Komplexität einer möglichen Verhaltensstörung gerecht werden. Dabei sollten folgende Bereiche Berücksichtigung finden:

- Welche** problematischen Verhaltensweisen zeigen sich?
- Sind **verschiedene** Bereiche bzw. sozialen Kontexte betroffen?
- Wie **häufig** tritt die Problematik auf?
- Wie **intensiv** sind die Verhaltensprobleme?

2. Hypothesenbildung

Auf der Basis der dargestellten Fragestellungen werden begründete Vermutungen aufgestellt, in welchen Bereichen des Verhaltens ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vorliegen könnte. Durch die Hypothese wird die Zielrichtung des diagnostischen Prozesses vorgegeben und auf diese wird während des gesamten Prozesses Bezug genommen.

Um zu klären, ob die Verhaltensauffälligkeiten bei der Schülerin oder beim Schüler die soziale Kompetenz, die Entwicklungsfähigkeit oder das Lern- und Arbeitsverhalten beeinträchtigen, hilft die im Bildungsportal 2019 veröffentlichte Matrix MESK. Auch ist es von Bedeutung zu prüfen, ob es das Verhalten verstärkende Bedingungen in Unterricht und Schule oder in der Lebenswelt gibt.

3. Gezielte Informationsentnahme und Auswahl der diagnostischen Instrumente

Mit der gezielten Informationsentnahme zur Klärung der oben dargestellten Fragestellungen beginnt die Diagnostik. Es gibt verschiedene diagnostische Verfahren für den Bereich der Verhaltensstörung. An dieser Stelle werden nach Myschker und Stein 2018 pädagogische und sonderpädagogische Verfahren genannt, die je nach Ausgangssituation und Einzelfall um psychologische und medizinische Diagnostiken ergänzt werden:

- ❑ Gespräche, Exploration und Anamnese (u.a. durch die vorliegenden Unterlagen in der Antragsstellung zur Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs)
- ❑ Verhaltensbeobachtung und -beurteilung
- ❑ Schulleistungstests
- ❑ Intelligenztests und spezielle Leistungstests:
 - Es kann notwendig sein, die kognitive Leistungsfähigkeit eines Schülers zu überprüfen, wenn eine entsprechende Einschränkung ursächlich für das gezeigte Verhalten sein könnte (vgl. Bedarf an Sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen).
- ❑ Persönlichkeitsverfahren und projektive Tests
- ❑ Entwicklungstests
- ❑ Soziographische Verfahren.

Eine qualitativ umfassende Diagnostik in diesem Förderschwerpunkt bedarf der Verwendung angemessener Instrumente. **Ein alleiniger Bezug auf die Beobachtungen oder der Darstellungen der unterrichtenden Lehrkräfte ist nicht ausreichend.** Im Folgenden sind exemplarisch Instrumente aufgeführt, die für das Verständnis der Schülerin oder des Schülers hilfreich sind.

- ❑ Ein wichtiger Baustein eines Gutachtens ist die Erhebung der Ressourcen der Schülerinnen und Schüler. Die LSL (Lehrereinschätzliste) kann hierfür eingesetzt werden oder eine Strukturierungshilfe bieten.
- ❑ Mögliche weitere und vertiefende Diagnostikverfahren können sein:
 - ELDiB: Feststellung von Entwicklungsaltern und Grundlage für Förderplanung
 - SDQ: Screeningverfahren in zahlreichen Sprachen (auch als Elternfragebogen)
- ❑ Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten und Stärken
 - SSL: Schülereinschätzliste für Sozial- Und Lernverhalten analog zur LSL
 - SVF: Stressverarbeitungsbogen (Screening für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich)
- ❑ PFK 9-14: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder, breite und differenzierte Erfassung der kindlichen Persönlichkeit
- ❑ DES 2.1.1: Die Diagnostischen Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit
- ❑ AFS: Angstfragebogen für Schüler
- ❑ BASYS: Gute Übersicht über Formen aggressiven Verhaltens; Anleitung zur systematischen Verhaltensbeobachtung
- ❑ SPS-J-II: Erfassung psychischer Störungen, als Entscheidungskriterium für eine weitere Abklärung psychischer Störungen
- ❑ FEEL-KJ: Fragebogen zur Emotionsregulation
- ❑ ALS: Aussageliste zum Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen
- ❑ DISYPS-III: Diagnostik-System für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III (Verwendung nur nach einer Fortbildung empfohlen)

Für die verschiedenen sonderpädagogischen Diagnostiken gibt es hilfreiche Handreichungen und Hinweise. Zur Unterstützung für die Praxis sollen daher an dieser Stelle beispielhaft die Verhaltensbeobachtung und -beurteilung dargestellt werden.

Verhaltensstörungen bilden sich in einer Vielzahl von Symptomen ab. Dabei sind die Symptome qualitativ und quantitativ unterschiedlich bedeutsam. Wenn im Folgenden die Schritte der systematischen Beobachtung dargestellt werden, geht es dabei nicht um einen reduzierten Blick auf eine Schülerin oder einen Schüler, sondern darum, in einem ersten Schritt die Komplexität und Systembezogenheit von Verhalten sichtbar zu machen.

Verhaltensbeobachtung bedeutet die aufmerksame Wahrnehmung und Registrierung von Ereignissen, Personen oder Sachen vor dem Hintergrund jeweils bestimmter Situationen (vgl. Bundschuh & Winkler, 2015). Sie ermöglicht die Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern mit einem hohen Grad an ökologischer Validität zu erfassen, insofern beobachtbare Kriterien berücksichtigt werden. Die Verhaltensbeobachtung kann sowohl im Rahmen der Hypothesenbildung als auch der systematischen Sammlung von Informationen zur Prüfung der aufgestellten Fragestellung zum Einsatz kommen. Dabei folgt die systematische Verhaltensbeobachtung folgenden Prozessschritten:

Hypothesenbildung und Vorüberlegungen zum Beobachtungssetting



Operationalisierung der Items zur Überprüfung der Hypothese
im Beobachtungsbogen



systematische Verhaltensbeobachtung durchführen und auswerten



weitere diagnostische Verfahren durchführen



Ergebnisse interpretieren

Die konkrete Vorgehensweise für die Gutachterin / den Gutachter kann beispielhaft so aussehen:

Sichtung der vorliegenden Berichte und Austausch mit der Lehrkraft der Allgemeinen Schule

- Welches auffällige Verhalten zeigt die Schülerin/der Schüler?
- In welchem Kontext zeigt die Schülerin/der Schüler dieses Verhalten?

Systematische Beobachtung planen und vorbereiten

- Beobachtungsbogen für die Verhaltensbeobachtung erstellen oder auswählen, z.B. für die folgenden Bereiche
 - Aggressives Verhalten
 - Arbeits- und Sozialverhalten
 - u.a.

Auswahl der Unterrichtssequenz

Der zu beobachtende Unterricht sollte sowohl stark strukturierte als auch offene Phasen beinhalten.

Durchführung einer systematischen Verhaltensbeobachtung

In der Phase der Durchführung wird das Verhalten beobachtet, den zuvor festgelegten Verhaltensweisen zugeordnet und im Beobachtungsbogen quantitativ festgehalten.

Auswertung der systematischen Verhaltensbeobachtung

Die zu untersuchenden Verhaltensweisen / Merkmale werden als Zahlenwerte angegeben (Quantifizierung). Dabei erhält das Gutachterteam als Ergebnis seiner Untersuchung Angaben über die Ausprägung bzw. Häufigkeit von bestimmten Verhaltensweisen / Verhaltensmerkmalen. Diese Angaben werden als Daten bezeichnet.

Die Aufgabe des Gutachterteams besteht im Rahmen der Auswertung darin zu erkennen, welcher Ausprägungsgrad einer Verhaltensweise im Sinne der Häufigkeit, Intensität und Dauer des Auftretens von Bedeutung ist.

Verhaltensweisen/Verhaltensmerkmale für die systematische Verhaltensbeobachtung können folgendermaßen beschrieben werden:

Bereich Verhalten	Eingrenzung	Beschreibung
Unterrichtsbezogenes Verhalten	Allg. Def.:	alle aktiven und reaktiven, auf die Unterrichtssituation bezogenen Verhaltensweisen des Schülers / der Schülerin, die Lernprozesse ermöglichen und begünstigen
	Konkret:	z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • Lehrkräfte und Mitschüler anschauen oder ihnen zuhören, wenn sie Informationen geben; • Meinungsäußerungen durch Handzeichen signalisieren; • Antworten auf Denkanstöße der Lehrkräfte oder der Mitschüler geben, Fragen stellen, Probleme benennen, Vorschläge machen, Ereignisse bewerten, Gegenstände vergleichen und klassifizieren; • Anweisungen der Lehrkraft befolgen; • verbale oder schriftlich fixierte Arbeitsanweisungen ausführen, ins Buch schauen, Zeichnungen anfertigen, Lückentexte ausfüllen, nachschlagen, genaue Informationen einholen, fertig gestellte Aufgaben durchlesen und korrigieren, Arbeitsblätter in Ordnern abheften,
Selbststimulierung – fein	Allg. Def.:	feinmotorische Reaktion auf innere Reize; Selbststimulierung kann allein, zusammen mit unterrichtsbezogenem Verhalten oder mit störendem Sozialverhalten sowie Ablenkbarkeit in beliebiger Kombination auftreten
	Konkret:	z.B.: am Daumen lutschen, an den Nägeln kauen, in der Nase bohren, am Kopf kratzen, auf Papier kritzeln, mit Gegenständen herumspielen,
Selbststimulierung – grob	Allg. Def.:	grobmotorische Reaktion auf innere Reize
	Konkret:	z.B.: mit dem Stuhl schaukeln, Stühle und Bänke rücken, mit den Füßen scharren, den Kopf rhythmisch hin und her bewegen, in der Klasse herumlaufen, Stühle treten; laut stampfen und klatschen,

Bereich Verhalten	Eingrenzung	Beschreibung
Ablenkbarkeit	Allg. Def.:	reaktives Verhalten des Schülers auf äußere irrelevante Reize
	Konkret:	z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • sich jedes Mal umsehen, wenn ein erkälteter Schüler/ eine erkältete Schülerin sich die Nase putzt oder hustet; • sich häufig umdrehen, wenn die Lehrkraft einem anderen Schüler individuelle Arbeitsanweisungen gibt; • aus dem Fenster schauen, sobald ein Auto vorbeifährt; • auf das leiseste Geräusch hören (Ablenkbarkeit liegt nicht vor, wenn die meisten Schüler auf einen bestimmten Störreiz reagieren.)
Prosoziales Verhalten	Allg. Def.:	Prosoziales Verhalten ist ein positives, konstruktives, hilfsberechtigtes Verhalten und das Gegenteil von antisozialem Verhalten.
	Konkret:	z.B.: <ul style="list-style-type: none"> • eigeninitiativ angemessen Kontakt zu Mitschülerinnen / Mitschülern und Lehrkräften finden, • angemessen Nähe und Distanz regulieren, • Regelbewusstsein zeigen, Regeln einhalten, • individuelle Vereinbarungen umsetzen können, • Einmischung in Konflikte anderer vermeiden, • Konflikte ohne körperlichen Einsatz lösen, • sich kompromissfähig zeigen, • Verantwortung für eigenes Verhalten übernehmen, • eigenes Verhalten kritisch reflektieren, • sich entschuldigen können, • angemessen Kritik annehmen, • kooperativ mit Partner/ in der Gruppe arbeiten, • Gemeinschaftsaufgaben übernehmen, • hilfsbereit sein, • Empathie zeigen, • sich von allen Lehrkräften leiten lassen,

Bereich Verhalten	Eingrenzung	Beschreibung
Störendes Verhalten	Allg. Def.:	physische, verbale und mimische Aktivitäten, die das unterrichtsbezogene Verhalten anderer Schüler / Schülerinnen unterbrechen
	Konkret:	<ul style="list-style-type: none"> Verbales Verhalten wie z.B. laut singen oder grölen, pfeifen oder kreischen, schreien, schimpfen, beleidigen oder auslachen; nicht unterrichtbezogenes Reden mit den Tischnachbarn, in die Klasse rufen, ... Mimisches Verhalten wie z.B. Grimassen schneiden, die Zunge herausstrecken; Physisches Verhalten wie z.B. schlagen, stoßen, schieben, kneifen, treten, ohrfeigen; eigene oder Mitschülerinnen / Mitschülern gehörende Gegenstände oder Arbeitsmittel greifen oder vom Tisch wegnehmen oder durch die Klasse werfen, zerreißen oder zerstören; mit Büchern oder anderen Gegenständen hörbar auf den Tisch klopfen, ...

Auswertungsbeispiel – Arbeits- und selbstbezogenes Verhalten im Musikunterricht

Kategorie	Gesamt	1.– 15. Min	15. – 30. Min	30. – 45. Min
Unterrichtsbezogenes Verhalten	nicht beobachtbar			
Selbststimulierung, fein	16	7	2	7
Selbststimulierung, grob	17	8	9	0
Ablenkbarkeit	nicht beobachtbar			
Prosoziales Verhalten	nicht beobachtbar			
Störendes Verhalten	16	5	3	8

Auswertung

Eine Unterrichtsbeteiligung war nicht zu beobachten (bewusst keine Einflussnahme durch die Lehrkraft), die Testperson schien mit sich selbst beschäftigt zu sein. Sie bewegte stereotyp ihren Oberkörper und hantierte mit Gegenständen. Das lautstarke immer wiederkehrende Zungenschmalzen erhöhte den Geräuschpegel während des Unterrichts und führte zu Reaktionen seiner Mitschüler.

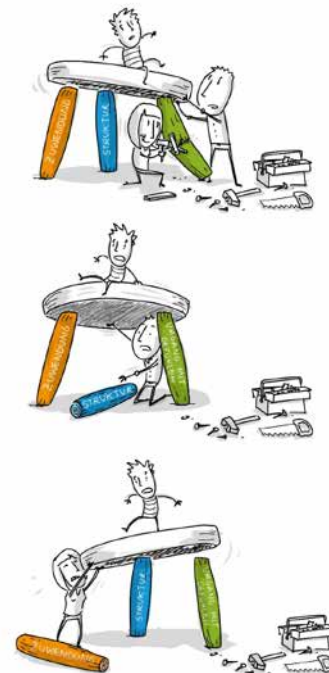
Die Schülerin/der Schüler zeigt sowohl ausgeprägtes Selbststimulierungsverhalten (grob/fein) als auch auffälliges störendes Verhalten während der überwiegend offenen Unterrichtsphasen im Musikunterricht.

4. Zusammenfassung, Interpretation und Auswertung

Die Diagnose einer Verhaltensstörung über die systematische Beobachtung zielt wie die anderen diagnostischen Instrumente auf die Indikation, Planung, Durchführung, Kontrolle und Evaluation von Fördermaßnahmen (vgl. Seitz 2003). Bezogen auf die Angebote, die in Schule und Unterricht gemacht werden, kann das Hockermodell von Hennemann & Hanisch 2018 eine erste Orientierung bieten:



adopt
online



aus: Vortrag Hennemann & Hanisch: Intensivpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann | Univ.-Prof. Dr. Charlotte Hanisch | Dep Heilpädagogik | HumF | UzK 16.12.18

Bezogen auf die beispielhaften Ergebnisse der systematischen Beobachtung der Schülerin bzw. des Schülers im Musikunterricht wäre in einem nächsten Schritt zu prüfen, ob sich das Verhalten positiv verändert, wenn die Schülerin oder der Schüler

- eine Form von Zuwendung erhält, z.B. durch gezielte Lehreransprache
- oder eher bei einer unterstützenden Struktur, z.B. durch Visualisierung
- oder ob vielleicht der Bereich „Umgang mit Gefühlen“ genauerer Betrachtung bedarf.

Die Ergebnisse der Verhaltensbeobachtung können nicht für sich alleine stehen. Sie werden mit den Ergebnissen der weiteren diagnostischen Elemente (Anamnese, Arbeitsproben, weitere diagnostische Testverfahren) in Zusammenhang gebracht und in Bezug auf ihre Auswirkungen auf den weiteren Lern- und Entwicklungsverlauf der Schülerin / des Schülers interpretiert.

5. Schlussfolgerungen

Es folgt die Schlussfolgerung als Entscheidungsbasis für die Schulaufsicht.

Die Gutachterinnen und Gutachter empfehlen der zuständigen Schulaufsichtsbehörde die Entscheidung zu treffen, dass kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gem. AO-SF §4 (4) vorliegt und dies zu bescheiden.

Die Diagnose hat ergeben, dass ein pädagogischer Förderbedarf vorliegt. Zur Berücksichtigung des pädagogischen Förderbedarfs werden folgende Fördermaßnahmen empfohlen: ...

Die Gutachterinnen und Gutachter empfehlen der zuständigen Schulaufsichtsbehörde die Entscheidung zu treffen, den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gem. AO-SF §4 (4) festzustellen und zu bescheiden.

Zur Feststellung der Notwendigkeit einer intensivpädagogischen Förderung bei Schwerstbehinderung gem. §15 AO-SF hat das MSB in Zusammenarbeit mit den Bezirksregierungen in 2019 ein Verfahren abgestimmt.

6

Förderschwerpunkt Sprache

Sprachkompetenz sowohl im lautsprachlichen als auch im schriftsprachlichen Bereich stellt eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen dar. Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Entwicklungsschwierigkeiten im Bereich des sprachlichen und kommunikativen Handelns Probleme mit dem schulischen Lernen entwickeln sind auf adäquate unterrichtliche Unterstützungsmaßnahmen angewiesen. Dabei ist zu betonen, dass nicht jedes diagnostizierte Symptom zwangsläufig zu einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Bereich des Förderschwerpunktes Sprache führen muss. Erst in der CO-Konstruktion mit dem Lernkontext kann sich ein sprachlich-kommunikatives Störungsbild beeinträchtigend auswirken und die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung bedingen. So sind bei der Gutachtererstellung in diesem Förderschwerpunkt nicht allein die sprachlich-kommunikativen Defizite der Schülerin oder des Schülers zu betrachten, sondern vor allem deren mögliche Auswirkungen auf unterrichtliche Zusammenhänge zu beleuchten und zu gewichten.

Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache ist nach den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz dann gegeben, wenn Schülerinnen und Schüler in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in den Bereichen „des Spracherwerbs, des sinnhaften Sprachgebrauchs und der Sprechfähigkeit“ so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.6.1998). Er kann demnach gleichzeitig unterschiedliche Aspekte der Sprache betreffen.

Dieser Bedarf wird in der Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung wie folgt beschrieben:

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sprache besteht, wenn der Gebrauch der Sprache nachhaltig gestört und mit erheblichem subjektiven Störungsbewusstsein sowie Beeinträchtigungen in der Kommunikation verbunden ist und dies nicht allein durch außerschulische Maßnahmen behoben werden kann.“ (AO-SF § 4;3)

In diesem Förderschwerpunkt werden die unterschiedlichen Sprachebenen differenziert betrachtet und gleichzeitig wird in der Zusammenschau aller Bereiche abgewogen, wie umfänglich sich die Störung mit Blick auf das schulische Lernen auswirkt.

1. Gezielte Informationsentnahme

In der Darstellung der antragstellenden Schule sind alle Informationen zu sichten und daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie rund um Sprachproduktion und Sprachverständnis den Sprachebenen zuzuordnen sind – soweit zu diesem Zeitpunkt möglich.

Aus den geschilderten Beobachtungen im Unterricht und der Beobachtung des Verhaltens des Schülers / der Schülerin werden sich unterschiedliche Aussagen zu Lernentwicklung und Lernfortschritten im Zusammenhang mit Lesekompetenz, Schriftspracherwerb und mündlichem Sprachgebrauch entnehmen lassen.

Auch ärztliche Diagnosen oder auch Therapieberichte – sofern die Sorgeberechtigten diese zur Verfügung stellen - sind in diese Informationssichtung einzubeziehen.

2. Sonderpädagogische Fragestellung

Aus allen Beobachtungen und Beschreibungen der Lernentwicklung und dem Leistungsstand insbesondere im sprachlichen Bereich wird sich die sonderpädagogische Fragestellung zunächst in aller Offenheit darauf beziehen, ob die beobachteten Auffälligkeiten dem Bereich Sprache zuzuordnen sind oder auch andere Ursachen haben können und welches Gesamtbild sich zeigt. Die Ursachenvermutung im Bereich Sprache allgemein wird in spezifische Fragestellungen zu den Sprachebenen ausgeformt.

Es wird zwischen vier Sprachebenen unterschieden, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen:

Phonetisch-phonologische Ebene Atmung, Stimmgebung, Artikulation, Sprachlaute und Sprachlautgruppen in bedeutungsdifferenzierender Funktion	Pragmatisch-kommunikative Ebene Kommunikativer Sprachgebrauch einschließlich parasprachlicher Gestaltungsmittel, Redeflussstörung, Mutismus
Morphologisch-syntaktische Ebene Wortbildung, Satzbildung	Semantisch-lexikalische Ebene Begriffsbildung, begriffsgebundene Wortbedeutung, Wortschatz

Dem subjektiven Störungsbewusstsein im Förderbedarf Sprache wird besondere Beachtung geschenkt, weil sprachtherapeutisch diagnostizierte Sprachstörungen nicht unbedingt einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf auslösen und auch nicht mit einem Störungsbewusstsein verbunden sein müssen.

3. Hypothesenbildung

Die Hypothese in Bezug auf einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache bezieht sich auf die differenzierten Sprachebenen genauso wie auf die Situation des Kindes im Gesamteindruck.

Diese Schwerpunktsetzung hier wird leitend sein für die Auswahl erster Diagnoseverfahren und der Beobachtungsschwerpunkte bzw. -verfahren.

Auswirkungen einer eventuellen Mehrsprachigkeit müssen gleichermaßen miteinbezogen werden.

4. Diagnoseverfahren im Förderschwerpunkt Sprache

In der Diagnostik im Förderschwerpunkt Sprache ist es sinnvoll, zunächst in einer breiteren Diagnostik möglichst viele Sprachbereiche - auch in ihrer Wechselwirkung - in den Blick zu nehmen. Gezielte Verfahren zu einzelnen Sprachebenen können das Bild ausschärfen und ergänzen.

In der folgenden Zusammenstellung werden beispielhaft einige Diagnostikinstrumente und informelle diagnostische Möglichkeiten angeführt, die in diesen Bereichen eingesetzt werden können.

Bereich	mögliche Diagnostik	Beispielitems
Sprachverstehen; Kommunikationsverhalten (Gesprächsverhalten, Strategien, Sprachbetrachtung)	freie Beobachtung, SET 5-10 UT 4 und 5; WWT 6-10, TROG D, Sprachspiele	

Bereich	mögliche Diagnostik	Beispielitems
Gesprächsverhalten, Sprachverstehen, Kommunikationsverhalten		<input type="checkbox"/> zeigt Initiative während eines Gesprächs <input type="checkbox"/> verfolgt Gespräch, nimmt Bezug zu Äußerungen anderer, führt einen Dialog <input type="checkbox"/> stellt Fragen und erwartet eine Antwort geht auf Fragen/ Nachfragen ein <input type="checkbox"/> Erzählstrang: erzählt im Zusammenhang, thematisiert in Bildimpuls den Handlungsstrang <input type="checkbox"/> vermeidet Kommunikationssituation: entfernt sich von Gruppe, nimmt an Gespräch nicht teil, fragt nicht nach, sagt immer ja (auch bei Miss-/Nichtverstehen) <input type="checkbox"/> schweigt gegenüber Erwachsenen, Fremden... <input type="checkbox"/> reagiert verzögert <input type="checkbox"/> Weiteres:
		<input type="checkbox"/> versteht Gesagtes ohne Orientierung an anderen Schülerinnen und Schülern / ohne Visualisierung <input type="checkbox"/> versteht Verneinungen (nicht, nein) <input type="checkbox"/> fragt bei Nichtverstehen nach <input type="checkbox"/> Weiteres:
		Mögliche Fehlerstrategien: <input type="checkbox"/> hört auf Inhaltswörter als Schlüsselwörter (Der Vogel fliegt nicht = Vogel fliegt, „nicht“ wird ignoriert) <input type="checkbox"/> hört auf Erstgenanntes (du gehst in die Pause, wenn du fertig bist = Kind geht) <input type="checkbox"/> Weiteres:
	Falls verwendet Analyse WWT 6-10	Strategien bei fehlenden Ausdrücken (fehlendes Wortwissen bzw. Speicher- oder Abrufstörung): Anderenfalls informelle Auswertung: <input type="checkbox"/> zeigt Nichtwissen an (Achselzucken, fragender Blick) <input type="checkbox"/> benennt Nichtwissen (weiß nicht...) <input type="checkbox"/> fragt nach Begriffen oder Ausdrücken

Bereich	mögliche Diagnostik	Beispielitems
		<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> verwendet Umschreibungen, Universalverben („geht hoch“ anstelle von „springt“) <input type="checkbox"/> verwendet lautmalerische Ausdrücke, Geräusche (macht so und Geräusche imitieren) <input type="checkbox"/> verwendet Gestik/Mimik <input type="checkbox"/> verwendet herkunftssprachliche Elemente <input type="checkbox"/> verwendet Joker (Dings, so was...), Füllwörter (äh) <input type="checkbox"/> verwendet unpassende Lexeme (Mädchen geht über das Wasser) <input type="checkbox"/> Fehlgriffe: inhaltlich (Hund/Tier; Gabel/Löffel) <input type="checkbox"/> Fehlgriffe: Wortform (Nileal für Lineal, Marine für Mandarine) <input type="checkbox"/> sagt nichts, entzieht sich <input type="checkbox"/> Weiteres:
		<p>Sprachbetrachtung</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> verbessert sich selbst <input type="checkbox"/> freut sich über Ausdruck, Wort; spielt mit Sprache <input type="checkbox"/> Weiteres:
Sprechen und Stimme		<ul style="list-style-type: none"> • Verfahren: freie Beobachtung • Sprechweise, Deutlichkeit (deutlich, undeutlich, kaum Mundbewegungen, schnell...): • Lautstärke (angemessen, sehr laut/leise...): • Modulation (moduliert, monoton...): • Stimme (unauffällig, krächzend, heiser...): • Redefluss (unauffällig, Wiederholungen (Poltern/Stottern), Einschübe, Blockaden...): • ...

Bereich	mögliche Diagnostik	Beispielitems
<p>Sprachstrukturelle Kompetenzen</p> <p>Aussprache (phonetisch-phonologische Ebene)</p>	<p>PLAKSS-II; VESSPA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falls verwendet Analyse PLAKSS-II: • Anderenfalls informelle Auswertung: • Phoninventar: alle Laute korrekt gebildet: <input type="checkbox"/> ja, <input type="checkbox"/> nein wenn nein: • Phoneminventar: altersgerecht: <input type="checkbox"/> ja, <input type="checkbox"/> nein wenn nein: <p>Veränderungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wortreduzierungen? (Paket → tet) <input type="checkbox"/> Angleichungen? (Gabel → babel, Keks → tets) <input type="checkbox"/> Lautersetzungen? (Gabel → dabel) <input type="checkbox"/> Auslassungen von Endkonsonanten? (Hund → hun) <input type="checkbox"/> Reduktion von Mehrfachkonsonanten (Blume → Bume) <input type="checkbox"/> Weiteres: <input type="checkbox"/> Analyse liegt bei, erstellt von:
<p>Grammatik (expressiv und rezeptiv; morphologisch-syntaktische Ebene)</p>	<p>freie Sprachprobe, Bildergeschichte, HAVAS 5, ESGRAF 4-8</p>	<p>Verbstruktur und –position</p> <p>Verbform zeigt Person an (korrekte Verb-Endung SVK): <input type="checkbox"/> ja, <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Verb steht an zweiter Stelle im Hauptsatz (Position V2): <input type="checkbox"/> ja, <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Zusammengesetzte Verben werden getrennt (Satzklammer), (Paul bricht die Schokolade durch): <input type="checkbox"/> ja, <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Partizip ist korrekt (Max hat gegessen; Max ist gelaufen): <input type="checkbox"/> ja, <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Veränderungen – ggf. Übergangsform? (sprungte, ist gespringt):</p> <p>Inversion ist korrekt (Wohin gehst du?): <input type="checkbox"/> ja, <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Weiteres (Verbauslassungen...):</p>

Bereich	mögliche Diagnostik	Beispielitems
		<p>Syntaxkomplexität</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> präsyntaktisch (Wortaneinanderreihungen: Katze oben, ich essen, Papa Auto): <input type="checkbox"/> Sätze ohne Ergänzung (Wir spielen): <input type="checkbox"/> Sätze mit einer Ergänzung (Wir spielen in der Pause. Wir spielen Fußball.): <input type="checkbox"/> Sätze mit mindestens zwei Ergänzungen (Wir spielen in der Pause Verstecken. Wir spielen mit den anderen Kindern Fußball.): <input type="checkbox"/> Nebensätze werden mit korrekter Verbendstellung verwendet (..., damit wir raus gehen können.): <input type="checkbox"/> Weiteres (Auslassungen...):
		<p>Rezeptive Ebene: Verständnis für grammatische Strukturen (TROG D)</p> <p>Analyse der verwendeten Verfahren:</p> <p>Verbstruktur und –position:</p> <p>Genus, Kasus, Numerus:</p> <p>Syntaxkomplexität</p>
<p>Lexikon (expressiv und rezeptiv; semantisch-lexikalische Ebene)</p>	<p>freie Sprachprobe, WWT 6-10, SET 5-10 UT 1+2, HAVAS</p>	<p>Falls verwendet Analyse WWT 6-10: Anderenfalls informelle Auswertung:</p> <p>Inhaltswörter:</p> <p>Nomen: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Es fehlen z.B.</p> <p>Oberbegriffe: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Fachbegriffe: <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein</p> <p>Unterschiede expressiv/rezeptiv:</p> <p>Verben für Bewegung, Handlung (sein, haben, laufen) <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Es fehlen z.B.</p>

Bereich	mögliche Diagnostik	Beispielitems
		<p>Modalverben (dürfen, wollen) <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Es fehlen z.B.</p> <p>Reflexive Verben (sich erschrecken) <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Es fehlen z.B.</p> <p>Komplexe Verben (festhalten, Angst haben) <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Es fehlen z.B.</p> <p>Variation bei Verben <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Es fehlen z.B.</p> <p>Weiteres: Unterschiede expressiv /rezeptiv:</p> <p>Adjektive (z.B. Farben; Zustand, bspw. Warm/kalt; schnell/langsam; Gegensätze) <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Es fehlen z.B.</p> <p>Unterschiede expressiv/rezeptiv:</p> <p>Adverbien (Umstandswörter) für Ort (wo), Zeit (wann), Art und Weise (wie), Grund (warum), Fragewörter <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Es fehlen z.B.</p> <p>Unterschiede expressiv/rezeptiv:</p> <p>Funktionswörter</p> <p>Präposition in Ortsbestimmung korrekt (Der Vogel ist auf dem Baum.)? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Veränderungen: Unterschiede expressiv/rezeptiv:</p> <p>Unbestimmte und bestimmte Artikel korrekt (im Nominativ: ein Baum, der Baum)? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Veränderungen: Unterschiede expressiv/rezeptiv:</p> <p>Personalpronomen sicher (er/sein; sein/ihr)? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Veränderungen: Unterschiede expressiv/rezeptiv:</p> <p>Hilfsverben sicher (hat gekauft, ist gelaufen)? <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein Veränderungen: Unterschiede expressiv/rezeptiv:</p> <p>Weiteres:</p>

Bereich	mögliche Diagnostik	Beispielitems
Hörverarbeitung, phonologisches Arbeitsgedächtnis (bei unauffälligem Hörvermögen)	BISC/BAKO, SET 5-10 UT 10, Mottier-Test	Andernfalls informelle Auswertung: <input type="checkbox"/> kann sinnlose Silben und Lautfolgen (Kunstwörter) korrekt nachsprechen <input type="checkbox"/> kann sinngebende Sätze korrekt nachsprechen <input type="checkbox"/> kann sinnfreie Sätze (Quatschsätze) korrekt nachsprechen <input type="checkbox"/> kann Minimalpaare (Reimwörter) erkennen <input type="checkbox"/> kann Segmente erkennen: Silben, Laute, Position der Laute Weiteres:
Stärken/Ressourcen im Bereich Sprache		
Weitere Beobachtungen und Auffälligkeiten		

Übersicht über diagnostische Instrumente

SET 5-10

Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren
 2. überarbeitete Auflage 2012 von Franz Petermann

WWT 6-10

Wortschatz- und Wortfindungstest für 6 bis 10jährige
 2. Auflage 2011 von C.W. Glück

PLAKSS –II

Psycholinguistische Analyse kindlicher Aussprachestörungen –II
 Von Annette V. Fox-Boyer

HAVAS 5

Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei Fünfjährigen
 Hans H. Reich & Hans Joachim Roth (insbesondere für zweisprachige Kinder geeignet)

ESGRAF 4-8

Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten
 Weiterentwicklung der ESGRAF von 1999
 Hans-Joachim Motsch

BISC

Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten

BAKO 1-4

Basiskompetenzen für Lese- und Rechtschreibleistungen

TROG –D

Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses

Thomas Baumer 2006

5. Zusammenfassung und Interpretation

In der Zusammenfassung werden alle Ergebnisse sowohl der Berichte und Gespräche als auch der diagnostischen Überprüfung gesichtet und in Beziehung gesetzt zur Hypothese in Bezug auf einen vermuteten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache. Diese Ergebnisse werden nun in ihrer Relevanz für das schulische Lernen gewichtet und in einer Zusammenfassung der Kind-Umfeld-Analyse dargestellt, so dass aus dieser Interpretation der diagnostischen Ergebnisse in Bezug zur schulischen Situation und einem evtl. vorhandenen Störungsbewusstsein ein Gesamtbild entsteht, welches eine Schlussfolgerung zulässt.

6. Schlussfolgerungen

Die Schlussfolgerung umfasst die Empfehlung der Entscheidung für oder gegen einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf Sprache. Die kann in folgender Form formuliert werden:

- Die Diagnose hat ergeben, dass ein **sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sprache gem. AO-SF § 4 (3) vorliegt.**
- Die Diagnose im Förderschwerpunkt Sprache hat ergeben, dass **kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf** vorliegt.
- Die Diagnose hat ergeben, dass ein **pädagogischer Förderbedarf** vorliegt.
Zur Berücksichtigung des **pädagogischen Förderbedarfs** werden folgende Fördermaßnahmen empfohlen: ...

7

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt ist, und wenn hinreichende Anhaltspunkte dafürsprechen, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich auch nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt (vgl. AO-SF §5).

In der Einschätzung / Begutachtung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs Geistige Entwicklung ist es unerlässlich, unter verschiedenen Blickwinkeln auf das Zusammenspiel unterschiedlicher und vielfältiger Lebensbereiche zu schauen. Gerade in diesem Förderschwerpunkt wirken Entwicklungsverzögerungen und -störungen so stark ineinander, dass sich im Gesamtbild sowohl die starke und nachhaltige Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung als auch die Prognose in Bezug auf die erwartbaren Möglichkeiten zu selbstständiger Lebensführung zusammenfügen.

Deshalb ist in diesem Bereich auch immer ein Blick in andere Förderbereiche notwendig, um evtl. Wechselwirkungen in Bezug auf die Geistige Entwicklung mit in den Blick zu nehmen. Dieses gilt sowohl für Mehrfachbehinderungen als auch für Schwerstmehrfachbehinderungen. Die Analyse der Facetten der Behinderung bezieht sowohl Wechselwirkungen, Einschränkungen und insbesondere auch die Ressourcenorientierung ein. Hieraus werden Schlussfolgerungen auf ihre Auswirkungen für schulisches Lernen gezogen. Hier macht sich das Spannungsfeld von Einschränkungen der selbstständigen Lebensführung und dem schulischen Lernen auf.

1. Gezielte Informationsentnahme

Im Rahmen einer alle Entwicklungsbereiche umfassenden Diagnostik werden die vorhandenen prae-, peri- oder postnatalen Schädigung, der familiären Situation und der bisherigen sowie aktuellen Lernentwicklung berücksichtigt. Im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung geht es explizit immer um eine Verknüpfung der Analysekriterien. Dazu gehört auch eine Abgrenzung zum Förderschwerpunkt Lernen.

Wichtig sind die Zusammenführung und Auswertung aller vorliegenden Informationen und Testungen indem diese in Beziehung gesetzt und interpretiert werden. Im Gutachten ordnet die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge diese Informationen ein, setzt sie in Beziehung und erläutert Zusammenhänge oder Widersprüche fundiert.

Wie auch im Förderschwerpunkt Lernen ist eine umfassende Diagnostik mit standardisierten Verfahren, Screenings und Beobachtungen unerlässlich.

Hierbei sollten möglichst viele Entwicklungsbereiche einbezogen werden. Hierbei ist insbesondere auf die vorhandenen Lern- und Entwicklungspotentiale einzugehen.

Für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind auf jeden Fall neben einer Intelligenzdiagnostik folgende Entwicklungsbereiche verpflichtend darzustellen:

- Kognition
- Emotionalität
- Kommunikation (z.B. Verständnis für kommunikative Situationen,...)
- Sozialverhalten (Kontaktbereitschaft, Kooperationsfähigkeit,...)
- Wahrnehmung (z.B. auch Körperorientierung, Praxie, ...)
- Motorik
- Selbstständigkeit.

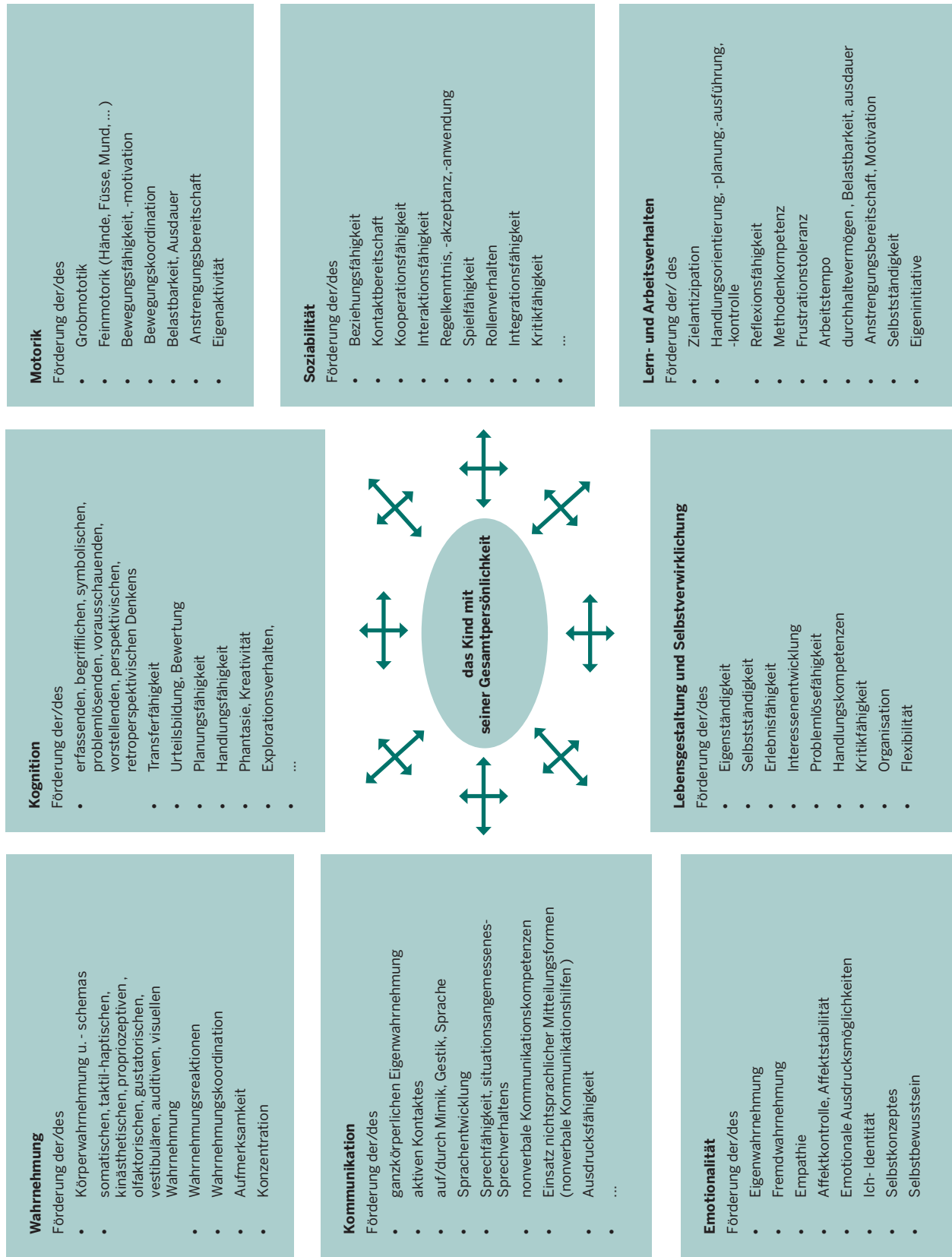


Abb. übernommen aus: Förderzielorientiert Unterricht planen auf der Basis von Förderplänen. Verband Sonderpädagogik, Landesverband NRW e.V. (Hrsg.), 2005, S. 31

Je nach Schülerin oder Schüler treten bestimmte Entwicklungsbereiche in den Vordergrund, andere finden im Gutachten kaum Berücksichtigung.

Dem Gespräch mit den Sorgeberechtigten kommt in diesem Zusammenhang besondere Bedeutung zu, da sie in der Regel einen umfassenden Blick auf die Entwicklung, das Entwicklungstempo und Besonderheiten in der Entwicklung haben und gleichzeitig auch Hinweise auf Kompensationsmöglichkeiten, Bewältigungsstrategien und Stärken ihrer Kinder geben können.

Oftmals gibt es in diesem Bereich auch eine längere Historie in der Diagnostik mit den Schülerinnen und Schülern (Kinderarzt, SPZ, Frühförderung, ...), die in ihrer Informationskomplexität unbedingt in die Informationsentnahme einbezogen werden muss – allein schon, um Doppeldiagnostiken und damit eine hohe Belastung für den Schüler/die Schülerin zu vermeiden. Der Einbezug außerschulischer Diagnostik kann einen Referenzrahmen zur Einordnung und Gewichtung bieten. Ärztliche und therapeutische Diagnosen werden hierbei immer in ihrer Relevanz für den schulischen Kontext eingebunden.

2. Sonderpädagogische Fragestellungen und Hypothesenbildung im Bereich Geistige Entwicklung

Aus den ermittelten Informationen und deren Einordnung wird unter Einbeziehung der Hinweise aus der Antragsstellung die weitere Diagnostik in Form einer sonderpädagogischen Fragestellung formuliert und daraus eine Hypothesenbildung abgeleitet.

Der Kind-Umfeld-Analyse kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie das Zusammenspiel der verschiedensten schulischen und außerschulischen Entwicklungsbereiche umfasst und somit eine fundierte Diagnostik für den Bereich der Geistigen Entwicklung erst ermöglicht.

Ergebnisse der Sichtung der vorliegenden Unterlagen

Vorliegende ärztliche Diagnosen:

Informationen aus Berichten der Frühförderung, des Kindergartens:

Kind-Umfeld-Analyse (siehe hierzu auch Screenings)

Individuelle Verhaltensbeobachtung im Unterricht / im Kindergarten (mögliche Punkte):

- Orientierungsfähigkeit im Raum
- Bewegungsfähigkeit (Grobmotorik, Feinmotorik, Gleichgewicht, Koordination)
- Wahrnehmung (Sensorik, visuell, auditiv)
- Interaktionsfähigkeit (Sprache, Wortschatz, Sprachverständnis, UK?)
- Emotionalität / Sozialverhalten
- Kognition
- Lern- und Leistungsverhalten (Kompetenzen / Vorläuferfähigkeiten in Deutsch und Mathematik)
- aktueller (schulischer) Leistungsstand
- Lebenspraxis
- Mobilität
- Interessen
- Hilfsmittelversorgung / Medikamente

Gespräch mit Erzieher*innen / Klassenlehrer*innen / Fachkräften

- Bisherige Entwicklung/Anamnese
- Bisherige Fördermaßnahmen (Förderplan!)
- Beobachtungen / Stärken
- Besondere Bedürfnisse

Gespräch mit den Sorgeberechtigten

- Bisherige Entwicklung, Anamnese
- Familiäre Situation
- Soziale Einbindung
- Stärken / Interessen / Freizeitgestaltung
- Ärztliche Diagnosen und Therapien (Bitte um Freigabe der Berichte)
- Erfolgte Fördermaßnahmen und ihre Effekte
- Beobachtungen

3. Diagnostische Instrumente und Hinweise zur Durchführung

Zur genauen Feststellung des Unterstützungsbedarfes der Schülerin, des Schülers, ist es wichtig neben der Intelligenzdiagnostik auf informelle Überprüfungen, Verhaltensbeobachtungen und Gespräche zurück zu greifen.

Das Gutachterteam wählt aufgrund der bereits vorliegenden Informationen und der daraus entwickelten Fragestellung und Hypothesenbildung diagnostische Instrumente aus und begründet die Auswahl. Gegebenenfalls ist es je nach Einschätzung des kognitiven Entwicklungsstandes der Schülerin bzw. des Schülers angemessen, Material zu verwenden, das einer jüngeren Altersstufe zugeordnet ist.

Folgende Screenings können dabei zusätzlich zur Intelligenzdiagnostik hilfreich sein:

U. Heuer: Beurteilen-Beraten-Fördern. Materialien zur Diagnose, Therapie und Bericht-/Gutachtenerstellung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten in Vor-, Grund- und Sonderschule, 6.Auflage 2008

V. Ledl: Kinder beobachten und fördern. Handreichung und Materialiensammlung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen, 2004

D. Eggert: IEP. Von den Stärken ausgehen...: Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik, 2007

K. Barth: DES. Die Diagnostischen Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und Schulfähigkeit, 2017

D. Seeger: BIKO 3-6. BIKO-Screening zur Entwicklung von Basiskompetenzen für 3-6jährige, 2014

D. Krowatschek e.a.: MKT- Marburger Konzentrationstraining, 2013

Beobachtungen bei der Durchführung kommen im Zusammenhang mit dem Förderbedarf Geistige Entwicklung insofern besondere Bedeutung zu, als hierbei differenzierte Aussagen zu Aufgabenverständnis, Selbständigkeit, Ausdauer und Lernstrategien, Handlungsplanung und Selbstständigkeit in der Umsetzung von Handlungsschritten gemacht werden können, die auch Hinweise in Bezug auf kognitive Entwicklung im Sinne von mitvollziehendem, nachvollziehendem, usw. Denken geben können.

4. Auswertung

Nach Auswertung der Ergebnisse der Überprüfung mit den ausgewählten diagnostischen Instrumenten wird ggf. eine deutliche Beeinträchtigung in der Kognition und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit deutlich. Hierbei ist zu berücksichtigen, für welche Altersgruppe das eingesetzte Material vorgesehen bzw. entwickelt wurde.

Die aus den verschiedenen Bereichen zusammengetragenen Informationen zeigen dann deutlich, dass die Schülerin, der Schüler in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit so stark beeinträchtigt ist, dass sie / er voraussichtlich auf Dauer zur selbstständigen Lebensführung Hilfe benötigt.

Alternativ wird überlegt, ob auf dem Hintergrund des vermuteten Unterstützungsbedarfs Geistige Entwicklung eine erneute Analyse der Informationen erfolgen muss (z.B. Abgrenzung zum Förderschwerpunkt Lernen, mögliche Traumatisierung, ...). Auch hier ist eine Einordnung in die Bedingungen von schulischem Lernen unabdingbar – im differenzierten Blick beider Professionen im Gutachterteam.

5. Schlussfolgerung

Zum Abschluss des Gutachtens beschreibt das Gutachterteam die Bereiche, in denen sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vorliegt oder begründet ein nicht Vorliegen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. Gegebenenfalls wird, aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ein anderer Unterstützungsbedarf formuliert. Es werden die Bereiche benannt, in denen die Schülerin, der Schüler bestimmte Bedingungen benötigt, um erfolgreich im System Schule lernen zu können. In dieser Förderempfehlung werden auch konkrete Ansatzpunkte zur Förderung der Gesamtpersönlichkeit und Selbstständigkeit benannt.

Die Schlussfolgerung kann folgende Form haben:

Die Gutachterinnen und Gutachter empfehlen der zuständigen Schulaufsichtsbehörde die Entscheidung zu treffen, den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gem. AO-SF §5 festzustellen und zu bescheiden. Das schulische Lernen im Bereich der kognitiven Funktionen und in der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit ist dauerhaft und hochgradig beeinträchtigt. Es gibt hinreichende Anhaltspunkte dafür, dass die Schülerin oder der Schüler zur selbstständigen Lebensführung voraussichtlich nach dem Ende der Schulzeit auf Dauer Hilfe benötigt.

Die Diagnose hat ergeben, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt ... vorliegt.

Zur Berücksichtigung dieses sonderpädagogischen Förderbedarfs werden folgende Fördermaßnahmen empfohlen: ...

Kognition

Lern- und Leistungsvermögen

Förderung der Selbstständigkeit

Förderung der Gesamtpersönlichkeit

8

Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

Körperbehinderungen entstehen durch Schädigungen von Rückenmark und Gehirn, von Muskulatur und Knochengerüst und durch chronische Krankheit und Fehlfunktionen von Organen (vgl. Leyendecker 2005, 85-93). Schülerinnen und Schüler mit einer komplexen körperlichen oder progredienten Behinderung leiden oftmals unmerkelt unter permanenter Überforderung ihres Körpers. Die Kompensationen einer motorisch-, muskulär- oder sinnesverändernden Funktionalität kann mit einer sportlichen Höchstleistung verglichen werden. Neben der kognitiven und emotionalen individuellen Verarbeitung der Körperbehinderung selbst ist auch die Wahrnehmung der sozialen Integration oder Ausgrenzung ein kräftezehrender Prozess (vgl. Lelgemann 2015). In diesem Sinne wird der Förderschwerpunkt „Körperlich und motorische Entwicklung“ in der AO-SF, §6 beschrieben:

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung besteht, wenn das schulische Lernen dauerhaft und umfänglich beeinträchtigt ist auf Grund erheblicher Funktionsstörungen des Stütz- und Bewegungssystems, Schädigungen von Gehirn, Rückenmark, Muskulatur oder Knochengerüst, Fehlfunktion von Organen oder schwerwiegenden psychischen Belastungen infolge andersartigen Aussehens“.

Vor dem Hintergrund der besonderen Heterogenität der Lernenden im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gestaltet sich die pädagogische Diagnostik eher komplex. Bei den Körperbehinderungen liegt oftmals ein Großteil der diagnostischen Untersuchungen bei den Fachärzte/innen und Therapeuten/innen. Gleichzeitig gilt es herauszufinden, ob die medizinisch diagnostizierten Einschränkungen in der körperlichen und motorischen Entwicklung Einfluss auf die individuelle Lernentwicklung oder die soziale Integration im schulischen Kontext haben. Dafür dient die sonderpädagogische Diagnostik.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausprägungsgrade einer Körperbehinderung und der vielfältigen Kombination von Behinderungsformen bewegen sich die Lernleistungen von Schülern/innen mit Unterstützungsbedarf im körperlich- motorischen Bereich zwischen den Bildungsgängen der Ausbildungsordnungen Grundschule und weiterführende Schule, dem Bildungsgang Lernen und dem Bildungsgang Geistige Entwicklung. Die ergänzende Diagnostik im Bereich der kognitiven Entwicklung ist von Bedeutung, um das Lernangebot stimmig auf die besonderen Möglichkeiten auszurichten. Zusätzlich kann bei einer Schwerstbehinderung eine intensivpädagogische Förderung notwendig sein (AO-SF §15).

1. Gezielte Informationsentnahme

Wichtig ist es, alle Informationen, welche im Rahmen der Antragstellung eingebracht wurden, genau zu betrachten und diese zu nutzen, um ein erstes Bild von dem Kind bzw. der/dem Jugendlichen im schulischen Kontext zu erhalten. Dazu gehören insbesondere die Ebenen

Medizinische Diagnostik

- Auswerten der medizinischen Anamnese und Diagnostik
- Berücksichtigung möglicher Besonderheiten der körperlichen Organe und eventuelle chronische Erkrankungen,

Schulisches Lernen

- Aussagen zur Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung mit gezieltem Blick auf das schulische Lernen
- Notwendige bzw. vorhandene Hilfsmittel
- Aspekte der Barrierefreiheit

Identität und soziale Beziehung

- Emotionale Grundstimmung
- Kommunikation
- Soziale Interaktion

(vgl. hierzu auch Küpperfahnenberg u.a. 2011)

Um ein möglichst ganzheitliches Bild zu bekommen, werden Gespräche mit Therapeuten/innen, Lehrkräften und Erziehungsberechtigten geführt. Ziel ist es zu erfahren, wie sich die dargestellten Ebenen konkret auf den schulischen Alltag und das Lernen der jeweiligen Person auswirken.

Zusätzlich sind die benötigten sächlichen und räumlichen sowie personellen Ressourcen, die eventuell schon installiert wurden, bei der Bildung einer sonderpädagogischen Fragestellung, die auch zu Schlussfolgerungen für den schulischen Förderort führt, zu berücksichtigen.

2. Sonderpädagogische Fragestellung/ Hypothesenbildung

Die sonderpädagogische Fragestellung ergibt sich zuerst einmal aus den entnommenen Informationen und berücksichtigt die Auswirkung des körperlich- motorischen, emotional wahrgenommenen Entwicklungsstandes sowie das soziale Handeln auf das schulische Lernen. Dazu ist es notwendig, die diagnostischen Instrumente zu beschreiben, welche zur Klärung der pädagogischen Fragestellung verwendet werden sollen. Sollte es bereits zu diesem Zeitpunkt Hinweise auf möglicherweise flankierende oder andere Förderschwerpunkte geben, sind auch hierzu Hypothesen zu bilden.

3. Diagnostische Instrumente

Für die Diagnostik des Förderschwerpunkts „Körperliche und motorische Entwicklung“ gibt es nur wenige diagnostische Verfahren, auf die eine sonderpädagogische Lehrkraft zurückgreifen kann. Die Auswahl der Verfahren orientiert sich zum einen an den bereits vorhandenen, auch medizinischen, Informationen und zum anderen an der individuellen Ausprägung der körperlich- motorischen Entwicklung. Wenn medizinisch zum Beispiel schon eine Spastik diagnostiziert wurde, muss nicht zwingend ein Test durchgeführt werden, der die Grobmotorik überprüft. Es ist entscheidender, dass die Auswirkungen der diagnostizierten Spastik auf das schulische Lern- und Leistungsverhalten durch gezielte Beobachtungen beschrieben werden. Dabei sind stets die Gesamtheit der körperlichen und motorischen Möglichkeiten sowie deren Auswirkungen auf das Lernen des Kindes und Jugendlichen in einer Lerngemeinschaft zu betrachten. Besonderheiten in der Motorik können Auswirkungen auf die Wahrnehmung, die Koordination, die Konzentration, die Ausdauer und auf weitere Entwicklungsbereiche haben. Um die Beobachtungen möglichst konkret zu beschreiben, werden im Folgenden dazu Beobachtungshinweise gegeben.

a. Beobachtungen

Beobachtungen stellen eine der wichtigsten Methoden im Rahmen der pädagogischen Diagnostik dar. Beobachtungen im Rahmen der sonderpädagogischen Diagnostik zum Förderschwerpunkt KM berücksichtigen unter anderem folgende Indikatoren in den relevanten Entwicklungsbereichen:

Motorik> Die Diagnostik motorischer Fähigkeiten bezieht sich auf die körperliche Entwicklung und auf das individuelle Erleben des eigenen Körpers.

Beobachtungshinweise

- ❑ langsame motorische Reaktion, vorsichtige Bewegungen ausföhrungen,
- ❑ verkrampte, ungeschickte Bewegungen, ungestüme oder mangelhaft kontrollierte Bewegungen, Zappeln mit den Händen und Füßen,
- ❑ Tic-Störungen (rasche, wiederholte, nicht rhythmische Bewegungen, die plötzlich einsetzen und keinem erkennbaren Zweck dienen), stereotype Bewegungsstörungen (z.B. Kopf- und Körperschaukeln).

Wahrnehmung> Auffälligkeiten in den Wahrnehmungsbereichen können oftmals durch beeinträchtigte motorische Fähigkeiten hervorgerufen werden.

Beobachtungshinweise

- ❑ Auge- Hand- Koordination; Schwierigkeiten in der Einhaltung von Begrenzungen, Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben in der richtigen Zeile zu bleiben,
- ❑ Figur- Grund- Wahrnehmung; Schwierigkeiten beim Übertragen des Tafelbildes ins Heft, Schwierigkeiten bei Sortierübungen, Schwierigkeiten in der Klassifikation von Objekten und Mengen,
- ❑ Formkonstanz; Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung gleicher Buchstaben und Ziffern,
- ❑ Raum- Lage- Wahrnehmung; Schwierigkeiten beim Erkennen von Ähnlichkeiten, Details oder Unterschieden, Buchstaben- oder Zahlendreher, Schwierigkeiten in der Rechts- Links- Unterscheidung.

Sensorische Integration> Koordination und Interpretation von Wahrnehmungen aus unterschiedlichen Wahrnehmungsbereichen.

Beobachtungshinweise

- ❑ übermäßige Empfindlichkeit für Berührungen, Bewegungen, visuelle Reize und Geräusche,
- ❑ außergewöhnlich hohes bzw. niedriges Maß an Aktivität,
- ❑ Verzögerung der Sprachentwicklung, der motorischen Geschicklichkeit,
- ❑ Verhaltensprobleme im seelischen und sozialen Bereich,
- ❑ Schwierigkeiten bei der Aufnahme, Verarbeitung sowie Umsetzung wahrgenommener Reize.

Kognition/ Gedächtnis> Aussagen über die kognitiven Fähigkeiten eines Kindes zu treffen ist je nach Auswirkung der körperlich-motorischen Einschränkungen schwierig, sollte ggf. aber über eine standardisierte Intelligenzdiagnostik überprüft werden. Anforderungen an Reaktionsgeschwindigkeit, Arbeitstempo, feinmotorische Koordination etc. mit Einfluss auf das Testergebnis müssen bei der Testauswahl Berücksichtigung finden.

Beobachtungshinweise

- ❑ Merkfähigkeit und Transferleistungen; Schwierigkeiten beim Abruf von bereits gelerntem Wissen und dessen Übertrag auf neue Zusammenhänge,
- ❑ Abstraktion; Schwierigkeiten beim Denken in räumlichen und zeitlichen Zusammenhängen, Schwierigkeiten bei der Strukturierung von Aufgaben und Lösungswegen.

Sprache/ Kommunikation> Das Sprach- und Kommunikationsverhalten kann bei Menschen mit körperlich und motorischen Behinderungen erschwert sein. Erschwernisse des Ausdrucksverhaltens haben oftmals weitreichende Auswirkungen auf andere Lern- und Entwicklungsbereiche.

Lautsprache (Sprechen) ist das Ergebnis eines Zusammenspiels von Sprache (kognitiver Prozess) und Artikulation (motorische Umsetzung). Bei ca. der Hälfte der cerebral-bewegungsbeeinträchtigten Kinder ist die Artikulation deutlich beeinträchtigt (Dysarthrie) oder nicht möglich (Anarthrie).

Beobachtungshinweise

- ❑ Körpersprache
- ❑ Körperhaltung
- ❑ Lautsprache/Mundmotorik
- ❑ Schriftsprache
- ❑ aktive Kontaktaufnahme zu anderen
- ❑ aktive Kommunikation mit anderen

Emotional-soziale Entwicklung>

- ❑ Vitalität und Steuerung
- ❑ emotionale Stabilität/Ausgeglichenheit
- ❑ Selbstvertrauen/Selbstwertgefühl
- ❑ Durchsetzungsfähigkeit
- ❑ Akzeptanz der eigenen Behinderung, Störungsbewusstsein, Kompensationsstrategien
- ❑ Gruppenfähigkeit und die Stellung in der Gruppe/Klasse

Lern- und Arbeitsverhalten> Im Zusammenhang mit den Entwicklungsbereichen Motorik, Emotionalität, Wahrnehmung und Kognition.

Beobachtungshinweise

- ❑ Konzentration; Anzeichen von Erschöpfung, langsames Abrufen gespeicherten Wissens,
- ❑ Motivation; niedrige Frustrationstoleranz, niedrige Ausdauer, geringe Lernbereitschaft,
- ❑ visuelle Aufmerksamkeitsspanne; Ablenkbarkeit durch visuelle Reize, Überforderung bei umfangreich gestalteten Arbeitsblättern,
- ❑ Struktur am Arbeitsplatz; Schwierigkeiten bei der Strukturierung von Aufgaben und Lösungswegen,
- ❑ Umgang mit Heften, Ordnern, Arbeitsmaterialien; fehlende Ordnung, unstrukturierte Anordnung der Materialien

Eine Beeinträchtigung der körperlich motorischen Entwicklung führt zu vielfältigen Lebenserschwernissen, die nicht ohne Auswirkungen auf die sozial-emotionale Entwicklung bzw. das Verhalten der Personen bleiben. Lange oder häufige Krankenhaus- und Reha-Klinikaufenthalte, wiederholt temporäre Trennung von Eltern, auch ggf. sehr enge Elternbeziehungen, notwendige Unterstützungsbedarfe und Assistenz sowie eine „erlernte Hilflosigkeit“ (Unselbstständigkeit) durch das Phänomen der sog. „Überbehütung“ können zu Besonderheiten im Verhalten führen. Eine Körperbehinderung ist immer auch eine Ausdrucksbehinderung. Diese gilt es in der sonderpädagogischen Diagnostik zu entschlüsseln und zu verstehen, um die Basis für gemeinsame schulische Erfahrungsräume zu schaffen und ressourcenorientierte Ansatzpunkte für die individuelle Entwicklung zu identifizieren.

b. diagnostische Testverfahren

1. Bruininks-Oserretzky Test der motorischen Fähigkeiten (BOT-2) (2014)

- ❑ Altersbereich: 4- 14 Jahre
- ❑ Einzelverfahren
- ❑ umfasst die Bereiche Feinmotorische Steuerung, Hand-Koordination, Körperkoordination, Kraft- und Gewandtheit

2. Movement Assessment Battery for Children- second edition (M-ABC-2) (Franz Petermann 2015)

- ❑ Altersbereich: 3- 16 Jahre
- ❑ Einzelverfahren
- ❑ Umfasst die Bereiche Handgeschicklichkeit, Ballfertigkeit, statische und dynamische Balance

3. Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen bei lern- und entwicklungsauffälligen Kindern (DMB) (Dieter Eggert 2008)

- ❑ Altersbereich. 7- 10 Jahre
- ❑ Einzelverfahren oder Gruppentest
- ❑ Umfasst motorische Basisfähigkeiten; Gelenkigkeit, Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit, Gleichgewicht, Wahrnehmung

4. Adaptives Intelligenzdiagnostikum 3 (AID 3) (Hogrefe 2015)

- ❑ Altersbereich: 6- 15 Jahre
- ❑ Einzelverfahren
- ❑ Umfasst die manuell- visuellen Fähigkeiten

Dies stellt lediglich eine Auswahl dar und hat daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die standardisierten Testverfahren im Bereich der Motorik beinhalten häufig die Zielgruppe von Schüler/innen im Vorschul- oder Primarstufenalter. Testverfahren für ältere Kinder bzw. Jugendliche sind nur in begrenzter Zahl vorhanden.

c. Gespräche mit Erziehungsberechtigten, Therapeut/-innen, Erzieher/-innen, Lehrer/-innen, Ärzt/-innen etc.

In den persönlichen Gesprächen mit denen an der Erziehung beteiligten Personen ist es notwendig, ein möglichst ganzheitliches Bild des Kindes/ des Jugendlichen zu bekommen. Gerade durch die persönlichen Gespräche im Rahmen des AO-SF Verfahrens können Fragen beantwortet und Zusammenhänge, welche vielleicht nicht aus den Antragsunterlagen hervorgehen, hergestellt werden.

d. Gespräche mit dem Kind/ Jugendlichen selbst

Unerlässlich, soweit möglich, sind die Gespräche mit der betroffenen Person selbst. Ihre individuell sehr unterschiedlichen Unterstützungsbedürfnisse sollten im schulischen Alltag taktvoll und angemessen berücksichtigt werden.

4. Auswertung

Im Rahmen der Auswertung ist es von besonderer Bedeutung, die dauerhafte und umfängliche Beeinträchtigung des schulischen Lernens, welche sich aus den unterschiedlichen Bereichen bzw. Formen der Diagnostik ergibt oder nicht, zu beschreiben und somit die formulierte sonderpädagogische Fragestellung entweder zu verifizieren oder zu falsifizieren. In der Auswertung werden auch Aussagen zum Bildungsgang, zu einem eventuell weiteren sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gegeben. Eine kurze, prägnante Zusammenfassung der Ergebnisse reicht dabei aus, um den Unterstützungsbedarf anzuzeigen. Eine Interpretation der durchgeführten Diagnostik soll dazu genutzt werden, die Auswirkungen auf das schulische Lernen des Schülers/ der Schülerin zu prognostizieren und darzustellen.

Aussagen zur Information der Eltern und deren Votum müssen in der Auswertung ebenso Berücksichtigung finden, wie die Aussagen zu den benötigten schulischen Rahmenbedingungen, z.B. das Vorhandensein von Fachexpertinnen und -experten für die Förderung, z.B. zusätzlich notwendige räumliche und sächliche Ausstattung.

5. Schlussfolgerungen

Hier werden Aussagen zum Förderschwerpunkt, zum Förderort und zum Elternvotum, bezogen auf den Unterstützungsbedarf gemacht. Die Schlussfolgerungen können in folgender Form dargestellt werden:

- Die Gutachter/-innen empfehlen der zuständigen Schulaufsichtsbehörde die Entscheidung zu treffen, dass kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gem. AO-SF §6 vorliegt und dies zu bescheiden.

- Die Gutachter/-innen empfehlen der zuständigen Schulaufsichtsbehörde die Entscheidung zu treffen, den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung gem. AO-SF §6 fest-zustellen und zu bescheiden.

Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation

Der Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation – Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit:

„Eine Hörschädigung oder Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen ist verbunden mit sprachlichen und psychosozialen Folge- und Begleiterscheinungen. So sind die Wahrnehmung und Verfügbarkeit von Sprache sowie das Sprechen und die Kommunikation ebenso betroffen wie die Wahrnehmung und das Verstehen der sozialen und sächlichen Umwelt.“ (vgl. KMK 1996)

Bezogen auf den schulischen Bereich formuliert die Ausbildungsordnung für die sonderpädagogische Förderung – AO-SF (§7), dass das Vorliegen einer Sinnesschädigung nicht allein einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf bedingt, sondern die Auswirkungen der Schädigung auf die schulischen Lernprozesse als schwerwiegend erkannt sein müssen. Diese Grundannahme gilt es (auch) im diagnostischen Feststellungsprozess fachlich aufzugreifen:

„(1) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation besteht, wenn das schulische Lernen auf Grund von Gehörlosigkeit oder Schwerhörigkeit schwerwiegend beeinträchtigt ist.

(2) Gehörlosigkeit liegt vor, wenn lautsprachliche Informationen der Umwelt nicht über das Gehör aufgenommen werden können.

(3) Schwerhörigkeit liegt vor, wenn trotz apparativer Versorgung lautsprachliche Informationen der Umwelt nur begrenzt aufgenommen werden können und wenn erhebliche Beeinträchtigungen in der Entwicklung des Sprechens und der Sprache oder im kommunikativen Verhalten oder im Lernverhalten auftreten oder wenn eine erhebliche Störung der zentralen Verarbeitung der Höreindrücke besteht.“

In diesem Förderschwerpunkt steht im Mittelpunkt, die komplexen Zusammenhänge zwischen einer Hörfähigkeit, bzw. vorliegender Hörschädigung, dem Sprachstand und der Kommunikationsfähigkeit, der Gesamtentwicklung der Schülerin oder des Schülers, und dem schulischen, fachlichen Lernen und der psychosozialen Entwicklung pädagogisch diagnostisch zu erfassen, zu gewichten und daraus möglicherweise resultierende, spezifische sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe zu benennen.

Für betreffende Schülerinnen und Schüler werden im AO-SF Verfahren Lehrkräfte mit der Expertise im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation beauftragt. Für Kinder im Vorschulalter und/ oder für Kinder mit (Schwerst-) Mehrfachbehinderung werden i.d.R. spezifisch kompetente Lehrkräfte aus der Frühförderung der Förderschule Hören und Kommunikation beauftragt. Oftmals ist es so, dass diese Lehrkräfte bereits die Kinder seit Jahren in

der Hausfrüherziehung oder im ambulanten Bereich spezifisch fördern, sodass die Informationsentnahme um ein vielfaches differenzierter, auch zeitökonomischer ausfallen kann.

Die Bündelung vorliegender Informationen und die fachkundige Informationsentnahme aus den medizinischen und pädagogischen Unterlagen

Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation im Rahmen eines AO-SF-Verfahrens geht es vor allem darum, die bestehenden auditiven Wahrnehmungsproblematiken und die damit i.d.R. verbundenen massiven Erschwernisse in der sprachlichen Kommunikation, in der Sozialkompetenz, in den Alltagskompetenzen etc. in ihren vielfältigen Wechselwirkungen und Auswirkungen für das schulische Lernen zu diagnostizieren, erforderliche Unterstützungsnotwendigkeiten herauszustellen und daraus den Bedarf an erforderlichen akustischen und/oder technischen Hilfsmitteln, sowie pädagogische Unterstützungserfordernisse für das sprachliche und das fachgebundene Lernen abzuleiten. Hohe Bedeutung hat sowohl eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen HNO Ärztinnen und -ärzten, pädaudiologischen Fachkräften, beteiligten Lehrkräften, beteiligten logopädischen Fachkräften als auch die kompetente Auswahl und Interpretation unterschiedlicher diagnostischer Verfahren durch die Lehrkräfte mit der Expertise im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. Die vertrauensvolle, dialogische Einbindung der Eltern und des Kindes, des Jugendlichen in den gesamten Feststellungsprozess ist, über die gesetzten formalen Verpflichtungen hinausgehend, außerordentlich wünschenswert. Transparenz und Einvernehmen prägen das Vorgehen.

Unabdingbare Basis einer jeden pädagogischen Überprüfung im Rahmen eines AO-SF-Verfahrens sind - neben den Antragsunterlagen und dort beschriebenen Beobachtungen - die HNO-ärztlichen Befunde. Sie geben erste wichtige Informationen zur medizinischen Diagnose und bisherigen Verlauf von Behandlungen und zur aktuellen organischen sowie funktionellen Entwicklungssituation. Unerlässlich für die Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs Hören und Kommunikation ist zudem eine aktuelle Ton- und Sprachaudiometrie, die den Grad der Hörfähigkeit und das Sprachverständnis festhält.

Die Ableitung sonderpädagogischer Fragestellungen

Sind diese Grundlagen kompetent sortiert und hörgeschädigtenfachlich eingeschätzt, lassen sich hinsichtlich der Auswirkungen auf anteilige Kompetenzbereiche für das schulische Lernen erste fachliche, zu beantwortende Fragestellungen ableiten und konkrete diagnostische Verfahren für die pädagogische Diagnostik auswählen.

Zunächst muss unterschieden werden:

- ❑ Betrifft die diagnostische Abklärung eine Schülerin oder einen Schüler mit **peripherer Hörstörung** (Schalleitungsschwerhörigkeit, Schallempfindungsschwerhörigkeit, Kombinationen hierzu, Gehörlosigkeit als extreme Schallempfindungs- oder kombinierte Schwerhörigkeit, Ertaubung, einseitige Hörschädigung)?
- ❑ Betrifft die diagnostische Abklärung eine Schülerin oder einen Schüler mit **zentraler Hörstörung** (AVWS- Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung)?

Hörsehbehinderte sowie taubblinde Schülerinnen und Schüler stellen eine eigene Gruppe mit spezifischen, i.d.R. intensivpädagogischen Bedürfnissen dar. Ihre Kommunikationsmittel können Schwarzschrift, Gebärdensprache, Brailleschrift, taktiler Gebärden oder Lormen sein. In der Diagnostik werden die Förderschwerpunkte Hören und Kommunikation und Sehen intensiv betrachtet.

Diagnostische Instrumente und Hinweise zur Durchführung

Die standardisierten diagnostischen Verfahren zur Feststellung des Sprachstands bei Schülerinnen und Schülern mit zu erwartendem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation können nur eingeschränkt angewandt werden, da sie sich meist auf Kinder und Jugendliche ohne Hörstörung beziehen und für diese normiert wurden. Daher sind informelle, jedoch systematisierte sprachdiagnostische Beobachtungen und Entwicklungsberichte besonders wichtig.

Die Durchführung eines Verfahrens gemäß AO-SF greift auf die Ergebnisse der durchgeführten Ton- und Sprachaudiometrie (durchführbar in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation) zurück. In der Regel verfügen diese Schulen sowohl über die technischen Möglichkeiten als auch über die fachliche Expertise für eine kompetente Durchführung. Auf vorhandene Diagnostiken pädaudiologischer Fachkräfte, von akustischen Fachkräften oder HNO-Ärztinnen und -ärzten wird regelhaft eingegangen und vorliegende Befunde fließen in die Gewichtung aller Daten und Schlussfolgerung ein.

Befragen und beobachten

Im Kontext der Erhebung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation bilden strukturierte Gespräche und eine kriteriengestützte, systematisierte Beobachtung in unterschiedlichen Handlungskontexten (Unterricht, Spiel, verschiedene Raum- und Kommunikationssituationen) wichtige Datenquellen neben der Anwendung verschiedener Testverfahren.

Überprüfen

- ❑ Pädagogische Audiometrie, Tonaudiometrie - geprüft werden Luftleitung Knochenleitung, Freifeld (Aufblähkurve) und Unbehaglichkeitsschwelle
- ❑ Pädaudiologisches Verfahren bei Verdacht auf AVWS – Münchener Auditiver Screening-Test für Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (MAUS). Überprüft werden die Merk- und Differenzierungsfähigkeit, das Hören im Störgeräusch und die Lautdifferenzierung
- ❑ Mainzer Kindersprachtest bis 6 Jahren, Göttinger Kindersprachtest I oder II, Freiburger Sprachverständlichkeitstest ab 12 Jahre – geprüft wird hier die auditive Selektion bzw. das Sprachverstehen unter Störlärmbedingungen. Das Testmaterial bietet Silben, Zahlen, Wörter, Sätze an, die nachgesprochen werden müssen. Definierte Bedingungen sind hier Pegel, Störlärm oder Stille und erfolgt über CD oder über das Audiometer.
- ❑ Untersuchungen zum Richtungshören – geprüft wird hier die auditive Lokalisation.
- ❑ Dichotischer Sprachtest bei Verdacht auf AVWS: Uttenweiler Test ab 5 Jahren oder Feldmann Test ab 12 Jahren – geprüft wird hier die sprachgebundene Separation.
- ❑ Test zur phonematischen Differenzierung und Identifikation – Heidelberger Lautdifferenzierungstest (H-LAD) von 7 bis 10 Jahren – geprüft wird hier die auditive Wahrnehmungstrennschärfe und Phonemidentifikation und –diskrimination.
- ❑ Test zur auditiven Merkfähigkeit: Zahlen und Satztest (Audiva) – überprüft wird die auditive Hörgedächtnisspanne.
- ❑ Test zur Beurteilung des Sprachstandes: SET-K 3-5 und SET 5-10 Sprachstandserhebungstest – überprüft wird hier die rezeptive und produktive Sprachverarbeitungsfähigkeit, die auditive Gedächtnisleistung und der Sprachstand. Hier geht es um die differenzierte Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten, der Verarbeitungsgeschwindigkeit und der auditiven Merkfähigkeit.
- ❑ Informelles Verfahren: Marburger Sprachscreening – überprüft werden hier Fähigkeiten, Verzögerungen und Störungen der Kommunikation, der Artikulation, des Wortschatzes, der Begriffsbildung und der Satzbildung.
- ❑ Sprachfreie Intelligenztests: z.B. CFT 1-R oder SON-R 6 bis 40 Jahre bzw. SON-R 2-8

Die Auswertung

Zentrale Aufgabe in der AO-SF Feststellungsdiagnostik ist die fachkompetente Interpretation der vorliegenden Befunde, speziell auch der Audiogramme. Hier gilt es nicht nur einzuschätzen, ob eine Hörschädigung ggf. durch entsprechende Hörgeräte ausgeglichen werden kann, sondern schulfachlich festzuhalten, in welchem Ausmaß der Spracherwerb, die Spracherwerbsentwicklung, die Aussprache, die sprachliche Verstehensleistung, die gesamte Kommunikation und damit eng einhergehend das schulische Lernen betroffen ist.

Schlussfolgerung

Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ist dann gegeben, wenn das schulische Lernen aufgrund von Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit oder einer zentralen Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung schwerwiegend beeinträchtigt ist. Pädagogisch zu beurteilen und darzustellen ist, welche Folgewirkungen sich daraus auf den Erwerb schulischer, unterrichtsfachlicher und sozialer Kompetenzen ergeben und welche individuellen, sonderpädagogischen Unterstützungsleistungen gewährt werden müssen, um erfolgreiches, schulisches Lernen mit einer Hörschädigung zu sichern (z.B. Sicherung organisatorischer, akustischer und optischer Rahmenbedingungen im Unterricht, individualisierte, technische Hilfsmittelnutzung, umfassende Sicherung der kommunikativen Barrierefreiheit durch ggf. Gebärdensprache, spezifische, individuelle Kommunikationsförderung, Sicherung aller Verstehensleistungen, kompensatorische, prinzipielle Visualisierung, didaktisch-methodische Unterstützungen, entwicklungs-bereichsbezogene, sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen, insbesondere auch im Bereich der psychosozialen Entwicklung).

Im Gutachten kann allgemein auf die Notwendigkeit individueller Nachteilsausgleiche hingewiesen werden, eine konkrete Festlegung bestimmter Nachteilsausgleiche ist nicht Gegenstand des Feststellungsgutachtens, sondern Aufgabe eines im Anschluss an das AO-SF Verfahren folgenden Abstimmungsprozesses in der Schule.

Aus Sicht des AO-SF Gutachterteams liegt

- vorrangiger sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation nach AO-SF §7.1 und §7.2 Gehörlosigkeit vor
- vorrangiger sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation nach AO-SF §7.1 und §7.3 Schwerhörigkeit vor
- ein weiterer sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt _____nach AO-SF _____vor
- kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vor. Besondere, individuelle allgmeinpädagogische Maßnahmen sind in den Bereichen _____erforderlich.

Der Förderschwerpunkt Sehen – Blindheit und Sehbehinderung:

Sehbehinderte und blinde Schülerinnen und Schüler haben viele Alltagsprobleme zu bewältigen. Es ist für sie eine herausfordernde Aufgabe, sich in einer auf optischen Orientierung ausgerichteten Umwelt zurecht zu finden. Bezogen auf den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sehen stellt die AO-SF im §8 die Beziehung zwischen einer Sehschädigung und dem schulischen Lernen her:

„(1) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sehen besteht, wenn das schulische Lernen auf Grund von Blindheit oder Sehbehinderung schwerwiegend beeinträchtigt ist.

(2) Blindheit liegt vor, wenn das Sehvermögen so stark herabgesetzt ist, dass die Betroffenen auch nach optischer Korrektur ihrer Umwelt überwiegend nicht visuell begegnen. Schülerinnen und Schüler, die mit Erblindung rechnen müssen, werden bei der Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung Blinden gleichgestellt.

(3) Eine Sehbehinderung liegt vor, wenn auch nach optischer Korrektur Teilfunktionen des Sehens, wie Fern- oder Nahvisus, Gesichtsfeld, Kontrast, Farbe, Blendung und Bewegung erheblich eingeschränkt sind oder wenn eine erhebliche Störung der zentralen Verarbeitung der Seheindrücke besteht.“

Die Ausbildungsordnung für die sonderpädagogische Förderung – AO-SF (2014) formuliert, dass das Vorliegen einer Sinnesschädigung nicht allein einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf bedingt, sondern die Auswirkungen der Schädigung auf die schulischen Lernprozesse als schwerwiegend erkannt sein müssen. Diese Grundannahme gilt es (auch) im diagnostischen Feststellungsprozess fachlich aufzugreifen.

Folgende Beobachtungen können einen diagnostischen Verfahrensprozess bedingen und zur Feststellung eines Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Sehen nach AO-SF § 8 führen:

Indikator	Merkmale
Auffälligkeiten am Auge	<ul style="list-style-type: none"> • Augenzittern • Schielstellung • Rötungen • Häufiges Blinzeln, Zusammenkneifen • Trübung der brechenden Medien • ...
Auffälligkeiten in der Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Blickkontakt („schaut am Gesprächspartner vorbei“) • Kopf wird auffällig schräg gehalten (auch beim Betrachten von Gegenständen) • Geringe bzw. keine Reaktion auf Mimik/Gestik • ...
Auffälligkeiten bei Naharbeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Rasches Ermüden (z.B. bei Leseaufgaben) • Geringe visuelle Aufmerksamkeit bzw. leichte Ablenkbarkeit • Schwierigkeiten bei der Auge-Hand-Koordination und visuomotorischen Geschwindigkeit (z.B. Bastelarbeiten) • Sehr geringer Leseabstand • Schwierigkeiten bei der Orientierung und häufiges Verlieren der Zeile (z.B. beim Lesen/ beim Suchen und Finden / bei komplexen Arbeitsvorlagen) • Angestrengte Mimik beim Lesen und Schreiben • übermäßig große oder sehr kleine, auffallend schlechte Schrift • Probleme beim Erlernen des Lesens und Schreibens • keine Beachtung der Zeilen beim Schreiben • Leseunlust bzw. hoher Zeitbedarf • Schwierigkeiten bei konstruktiven Aufgaben (z.B. Lage im Raum, Abzeichnen, räumliche Beziehungen) • Verwechseln von Farben • Wunsch nach mehr Licht bei normalen Tageslichtbedingungen • ...

Indikator	Merkmale
Auffälligkeiten im Fernbereich	<ul style="list-style-type: none"> • falsches Abschreiben von der Tafel • Schwierigkeiten bei der Orientierung und häufiges Verlieren der Zeile an der Tafel • Augenkneifen beim Abschreiben von der Tafel • Keine Reaktion auf Gestik/Mimik, wenn Personen weiter entfernt sind bzw. nur Reaktion bei direkter Ansprache • ...
Auffälligkeiten in der Bewegung	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsängstlichkeit (z.B. in ungewohnter Umgebung) bzw. verlangsamte und unkoordinierte Bewegungsmuster • Stark unterschiedliche Bewegungssicherheit in Abhängigkeit von den Lichtverhältnissen • vorbeigreifen • Häufiges Stolpern über verschiedene Hindernisse bzw. anecken • Starke Blendempfindlichkeit • Unsicherheit an Treppen • ...

(in Anlehnung an Degenhardt/Henriksen, 2009)

Die Bündelung vorliegender Informationen und die fachkundige Informationsentnahme aus den medizinischen und pädagogischen Unterlagen

Bei der Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Förderschwerpunkt Sehen im Rahmen eines AO-SF-Verfahrens geht es vor allem darum, die bestehenden visuellen Wahrnehmungsproblematiken und die damit i.d.R. verbundenen Erschwernisse in der Orientierung, Kommunikation, Soziabilität, Motorik, Alltagskompetenzen etc. in ihren vielfältigen Wechselwirkungen und Auswirkungen für das schulische Lernen zu diagnostizieren, erforderliche Unterstützungsnotwendigkeiten herauszustellen und daraus den Bedarf an erforderlichen optischen und/oder elektronischen Hilfsmitteln sowie pädagogische Unterstützungserfordernisse für das soziale und das fachgebundene Lernen abzuleiten. Hohe Bedeutung hat sowohl eine interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Augenärztinnen und -ärzten, Orthoptistinnen und -Orthoptisten, beteiligten Lehrkräften, beteiligten therapeutischen oder neurologischen Fachkräften als auch die kompetente Auswahl und Interpretation unterschiedlicher diagnostischer Verfahren durch die Lehrkräfte mit der Expertise im

Förderschwerpunkt Sehen. Die vertrauensvolle, dialogische Einbindung der Eltern und des Kindes, bzw. des Jugendlichen in den gesamten Feststellungsprozess ist, über die gesetzten formalen Verpflichtungen hinausgehend, außerordentlich wünschenswert. Transparenz und Einvernehmen prägen das Vorgehen.

Unabdingbare Basis einer jeden pädagogischen Überprüfung im Rahmen eines AO-SF-Verfahrens sind - neben den Antragsunterlagen und den dort dokumentierten Beobachtungen - die augenärztlichen Befunde. Sie geben erste wichtige Informationen zur medizinischen Diagnose und zur organischen sowie funktionellen Entwicklungssituation.

So ist es z.B. von hoher Relevanz für die pädagogische Verfahrensdagnostik, ob eine progrediente Erkrankung (z.B. Retinopathia pigmentosa) mit möglichen konzentrischen Gesichtsfeldeinschränkungen vorliegt oder stabile Gegebenheiten, z.B. Farbwahrnehmungsproblematiken, existieren. Gebündelt mit den Informationen über weitere spezifische Befunde (z.B. zu Fundus, Vorderabschnitt, Visus, Korrektur /Refraktion, Binokularfunktion, Akkommodation, Schielwinkel, Kopfhaltung, Nystagmus, Farbsehen, Gesichtsfeld, ...), dann kompetent sortiert und eingeschätzt, lassen sich hinsichtlich der Auswirkungen auf das schulische Lernen erste fachliche, im Gutachten zu beantwortende Fragestellungen ableiten und konkrete diagnostische Verfahren für die pädagogische Diagnostik auswählen.

Für betreffende Schülerinnen und Schüler werden im AO-SF Verfahren Lehrkräfte mit der Expertise im Förderschwerpunkt Sehen beauftragt. Für Kinder im Vorschulalter und/oder für Kinder mit einer (Schwerst-) Mehrfachbehinderung werden i.d.R. spezifisch kompetente Lehrkräfte aus der Frühförderung der Förderschule Sehen beauftragt. Oftmals ist es so, dass diese Lehrkräfte bereits die Kinder seit Jahren in der Frühförderung spezifisch fördern, so dass die Informationsentnahme um ein vielfaches differenzierter, auch zeitökonomischer ausfallen kann.

Die Ableitung sonderpädagogischer Fragestellungen

Auf der Grundlage der fachkompetenten Auseinandersetzung aller vorliegenden Informationen werden Gespräche mit den Eltern, den Pädagoginnen und Pädagogen der Kindergärten bzw. den Lehrkräften der Schulen geführt. Es gilt aufzugreifen, welches auffällige Sehverhalten in welcher Lebens- und Lernsituation wahrgenommen wird. Aussagen zu möglichen Vermeidungs- aber auch Kompensationsstrategien, insbesondere im Kontext von lebenspraktischen Fertigkeiten, können die Ableitung von zu beantwortenden Fragestellungen (z.B. „Welcher Entwicklungsbereich ist vorrangig und differenziert zu überprüfen?“) unterstützen, den ressourcenorientierten Blick integrieren und den folgenden Arbeitsprozess strukturieren

Diagnostische Instrumente und Hinweise zur Durchführung

Die skizzierten Fragestellungen werden nun durch kriteriengeleitete, systematisierte Beobachtung und Tests in möglichst verschiedenen Handlungssituationen (Unterricht, Spielsituation, Pausensituation u.a.) und hinsichtlich der sehgeschädigtenspezifischen Kategorien (Nähe, Ferne, Orientierung, Mobilität, Motorik, u.a.) bearbeitet.

Auftrag ist es, die Auswirkungen der visuellen Beeinträchtigungen auf das schulische Lernen für Schülerinnen und Schüler mit einer Sehbehinderung, Blindheit, einer zentralen Verarbeitungsstörung und/oder Mehrfachbehinderung in Bezug zu setzen. Die pädagogischen Überprüfungen und deren Ergebnisse werden dahingehend interpretiert, ob das soziale und das fachliche schulische Lernen mit den bestehenden Kompetenzerwartungen sonderpädagogische Unterstützung braucht. Bereits ausgebildete oder zu erlernende Kompensationsstrategien sind ressourcenorientiert einzubeziehen und darzustellen. Im Folgenden werden exemplarisch Entwicklungsbereiche und Fähigkeitsitems mit hoher Relevanz für jedes schulische Lernen genannt, die in der Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt Sehen grundlegend zum Tragen kommen:

Wahrnehmung	<p>visueller Bereich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exploration von Gegenständen • Visuelles Interesse / visuelle Aufmerksamkeit • Visuomotorik • Visuelle Reflexe • Visuell-motorische Koordination • Visueller Vergleich • Bewegungswahrnehmung • Figur-Grund-Unterscheidung • Raum-Lage Orientierung • Wahrnehmung räumlicher Beziehungen • Wahrnehmungskonstanz • visuelle Reizselektion • Arbeiten in der Nähe / Ferne <p>→ Berücksichtigung psychischer Aspekte (u.a. Ermüdungs- und Belastungsfaktoren, Akzeptanz von Hilfsmitteln) und umweltbedingte Faktoren (u.a. Blendungsempfindlichkeit, Lichtbedarf)</p>
--------------------	--

Wahrnehmung	taktil-kinästhetischer Bereich <ul style="list-style-type: none">• Raum-Lage-Empfinden (Körperschema)• Figur-Grund-Unterscheidung• Raum-Orientierung• Gegenstände und Oberflächen ertasten, erkennen, benennen
	auditiver Bereich <ul style="list-style-type: none">• Hörvermögen• Raum-Orientierung (räumliches Hören)• unterschiedliche Geräusche differenzieren können• akustische Reizselektion
Motorik	Feinmotorik <ul style="list-style-type: none">• Auge-Hand-Koordination• Hand-Finger-Geschicklichkeit• Kraftdosierung• Schriftbild• Grafomotorik• Visuomotorische Koordination
	Grobmotorik <ul style="list-style-type: none">• Gleichgewicht / Koordination• Ganzkörperspannung / Streckung• Haltung• alltägliche Bewegungen (Rennen, Klettern, Fangen, Werfen etc.)• Bewegungskoordination des Gesamtkörpers
Kommunikation	Lautspracherwerb <ul style="list-style-type: none">• Unterstützte Kommunikation• Kommunikationsstrategien• Körpereigene Kommunikationsformen• nonverbale Kommunikation (Gestik / Mimik)• Ausdrucksfähigkeit• Sprachverständnis• Blickkontakt

Kognition	<ul style="list-style-type: none"> • Anregbarkeit (Interesse, Neugierde) • Abstraktionsfähigkeit • Aufgabenverständnis • Gedächtnis (Kurzzeit, Langzeit) • Konzentration • Umweltwissen
Emotionale und soziale Entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Frustrationen • Selbsterleben / Selbstbewusstsein • Reflektion der eigenen Handlungen: Einsicht - Umsetzung – Gewissen • Kontaktaufnahme • Selbstwahrnehmung / Selbstbewusstsein • Beziehungsfähigkeit • Kooperationsfähigkeit
Lebenspraktische Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Hygiene und Gesundheit • Essenstechniken • Medien (spezielle Hilfsmittel, Lesegeräte) • Essen und Trinken • Bewegungsfähigkeit • An- und Ausziehen • Orientierungsvermögen • Arbeitsbereich Küche
Orientierung und Mobilität	<ul style="list-style-type: none"> • Raumerfahrung • Verhalten in bekannten/ unbekanntem Umgebung • Erfassung Raum • Orientierungstechniken • Eigenständige oder begleitende Bewegung • Richtungsbegriffe • Schützende/unterstützende Hilfsmittel • Geruchswahrnehmung • „innere Landkarten“ • Einsatz Tast- und Hörsinn • Körperschutztechniken • Fortbewegung (u.a. geradeaus gehen, gleiten)

Strukturierte Gespräche mit den an der Förderung beteiligten Personen bergen wertvolle Informationen. Ein Anamnesegespräch mit den Eltern liefert Informationen z.B. zum Schwangerschaftsverlauf und damit zu möglichen Erklärungen bestimmter Auffälligkeiten. Ein Gespräch mit den Erzieherinnen und Erziehern ermöglicht Informationen zum Spiel- und Kontaktverhalten im Gruppenkontext und damit nötige Hinweise für weitere diagnostische Bestrebungen.

Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit spielt dabei eine große Rolle, da visuelle Wahrnehmungsleistungen z.T. stark schwankend (von auffällig bis nicht auffällig innerhalb eines Tages) sein können und zu verkürzter Einschätzung und ungünstig zu Verunsicherung des Kindes oder seiner Eltern führen können.

Die Testung von visuellen Wahrnehmungsleistungen ist abhängig vom Alter, Entwicklungsbedingungen (kognitiv, sprachlich, motorisch) und visuellen Wahrnehmungsmöglichkeiten der Kinder bzw. Jugendlichen. Berücksichtigt werden muss zudem noch die evidente Unterscheidung von sehbehinderten und blinden Kindern oder Jugendlichen, visueller Verarbeitungsproblematiken (CVI) und Kinder mit einer (Schwerst-) Mehrfachbehinderung. Die Wahl des Diagnostikinstrumentes muss auf der Basis gewichteter Informationen treffend ausgewählt und von Expertinnen und Experten durchgeführt werden.

Eine Testauswahl

Allgemeine Testmaterialien, die mitunter auch in der Frühförderung Einsatz finden

- ❑ LEA-Symbols, E-Haken, Zahlen, Buchstaben, C-Test, (Einzel/Reihenoptotypen - Visus)
- ❑ Ishihara, Panel-16, Matsubara, Waggoner (Farbensehen)
- ❑ Hiding Heidi Low Contrast Face Test, SZB-Low Contrast Sensitivity Test / LCS-Test (nach Buser), LEA-Symbols (u.a. Enhancement Game) (Kontrastsehen)
- ❑ FEW-2 (Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung 2)
- ❑ FEW-JE (Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung - Kinder und Erwachsene)
- ❑ LEA-Flicker, NEF-Trichter (Gesichtsfeld)
- ❑ TEA-Ch/Ch-K (Test zur Erfassung von Konzentration und Aufmerksamkeit)
- ❑ Titmus-Stereofliege, Lang-Test I & II (Stereosehen)
- ❑ POD 4 + POD (Prüfung Optischer Differenzierungsleistungen)
- ❑ Tactual Profile (taktile Wahrnehmung / Funktionsfähigkeit)
- ❑ Cone Adaptions Test (Hell-Dunkel-Adaption)

Testauswahl für die Frühförderung oder für Kinder mit einer (Schwerst-) Mehrfachbehinderung

- ❑ Preferential Looking-Tests (Teller Acuity Cards (TAC), Punkte-Erkennungs-Test (PET), Cardiff Acuity-Test) Visusäquivalent
- ❑ LEA-Tests (u.a. LEA-Paddel, LEA-Puzzle)
- ❑ Kopfhaltung/Fixation (Beobachtung)
- ❑ Fixation, Konvergenz, Motilität, Augenfolgebewegungen
- ❑ Castle Game (Bewegungswahrnehmung)

Testauswahl bei Vorliegen einer CVI

- ❑ Mailbox (Linienrichtung)
- ❑ Rectangles (Linienlänge)
- ❑ INZICHT (Institut Visio / Amsterdam - informell)
- ❑ Schleswiger Beobachtungsbogen (visuelle Exploration - informell)
- ❑ Die Schleswiger Seh-Kiste
- ❑ Dutton-Bogen (Beobachtungsbogen CVI)
- ❑ Heidi Expression (Gesichterwahrnehmung)

Besonders die Testung von blinden Kindern und Jugendlichen stützt sich fast ausschließlich auf informelle Beobachtungsverfahren. Hier bedarf es einer genauen fachlich sicheren, kriteriengeleiteten und systematisierten Beobachtung und deren Interpretation.

Der diagnostische Prozess zur Einschätzung kognitiver Potentiale und Entwicklungsstände mittels standardisierter Verfahren ist bei Blindheit erschwert. Zum aktuellen Zeitpunkt existiert kein adaptierter IQ-Test, den massiv sehgeschädigte oder blinde Kinder bzw. Jugendliche ohne mediale Modifizierung nutzen können. So müssen diesbzgl. Aussagen auf der Basis kompetenter Beobachtung getroffen werden, die zudem von einer entwicklungsdynamischen Offenheit kognitiver Potentiale ausgeht. Dies ist umso wichtiger, falls es um die Abklärung eines weiteren sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs geht, der zieldifferentes, schulisches Lernen zur Folge haben kann (Förderschwerpunkte Lernen oder Geistige Entwicklung).

Die Auswertung

Eine zentrale Aufgabe ist es nun, die Testergebnisse auszuwerten, in die Beziehung zu schulischem, fachlichen und sozialen Lernen zu setzen und mit den Augenarztbefunden, Befragungen und Beobachtungen abzugleichen und zu interpretieren.

Schlussfolgerungen

Es gilt festzuhalten, ob eine Sehbehinderung mit Störungen in Teilfunktionen des Sehens vorliegt bzw. eine visuelle Verarbeitungsstörung ohne oder auch gekoppelt an einen ophtalmologischen Befund vorherrscht oder eine Blindheit, bei der die Kinder und Jugendlichen sich blindenspezifischen Strategien zunutze machen bzw. durch eine progressive Erkrankung von Blindheit bedroht sind. Pädagogisch zu beurteilen und darzustellen ist, welche Folgewirkungen sich daraus auf den Erwerb schulischer, unterrichtsfachlicher und sozialer Kompetenzen ergeben und welche individuellen, sonderpädagogischen Unterstützungsleistungen gewährt werden müssen (z.B. angepasste Hilfsmittel, Bereitstellung visuell adäquater Licht-, Beleuchtungsbedingungen, mediale Modifizierung in Größe, Kontrast, Farbe, graphische Anordnung, didaktisch-methodische Maßnahmen, organisatorische Strukturierung, entwicklungsbereichsbezogene, sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahmen insbesondere in den Kategorien Orientierung und Mobilität und lebenspraktische Fertigkeiten, soziale Kompetenzförderung, auditive Kompensationsstrategien), um schulisches, erfolgreiches Lernen mit Sehbehinderung oder Blindheit zu sichern.

Im Gutachten kann allgemein auf die Notwendigkeit individueller Nachteilsausgleiche hingewiesen werden, eine konkrete Festlegung bestimmter Nachteilsausgleiche ist nicht Gegenstand des Feststellungsgutachtens, sondern Aufgabe eines im Anschluss an das AO-SF Verfahren folgenden Abstimmungsprozesses in der Schule.

Sollten Schülerinnen und Schüler zwar ein eingeschränktes Sehvermögen haben, das durch die Nutzung von Hilfsmitteln oder der Anwendung von Kompensationsstrategien keine Auswirkungen auf das schulische Lernen zeigt, liegt kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vor.

Aus Sicht des AO-SF Gutachtertteams liegt

- vorrangiger sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sehen nach AO-SF §8.1 und §8.2 Blindheit vor
- vorrangiger sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Sehen nach AO-SF §8.1 und §8.3 Sehbehinderung vor
- ein weiterer sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt _____ nach AO-SF _____ vor
- kein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf vor. Individuelle, allgemeinpädagogische Maßnahmen sind in den Bereichen _____ erforderlich.

Bezirksregierung Düsseldorf
Am Bonnhof 35
40474 Düsseldorf

www.brd.nrw.de

