

Petra Hetfleisch, Lilienförderschule Staufen i.Br.

## Schwarzer Koffer? - Die Arbeit im Sonderpädagogischen Dienst ist mehr!

Ein verändertes Verständnis von Diagnoseprozessen

„Der Fachbereich Schulaufsicht und Bildung bittet den sonderpädagogischen Dienst der Schule im Zusammenwirken mit der zuständigen Grundschule den besonderen Förderbedarf des genannten Kindes zu erheben und zu bewerten sowie tragfähige Formen der weiteren schulischen Förderung mit allen Beteiligten zu erarbeiten.“

So oder so ähnlich dürften vermutlich bereits einige Kollegen, die in sonderpädagogischen Diensten tätig sind, seitens der Schulbehörden angeschrieben worden sein. Klarer Diagnoseauftrag durch das Landratsamt – also auch: klarer Handlungsweg? Keineswegs.

Je nach eigenem Verständnis von der Gestaltung von Diagnoseprozessen und dem eigenen Menschenbild, d.h. beispielsweise der Idee, worin die Arbeit münden soll – in eine einsam vorbereitete bloße Platzierungsentscheidung versus in ein Anstoßen einer kooperativ gestalteten individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung des Kindes bzw. des Jugendlichen - oder aber wie das Gegenüber, sowohl das Kind als auch dessen familiäre wie schulische Ansprechpartner, wahrgenommen werden – als reaktives Objekt versus eines „reflexives Subjekts<sup>1</sup>“, als Experten - wird die Arbeit organisatorisch-strukturell wie inhaltlich-fachlich und zeitlich entsprechend unterschiedlich ausgerichtet werden<sup>2</sup>.

Einen Weg, meinen Weg, zur Organisation und Ausgestaltung eines beantragten Überprüfungsverfahrens werde ich in diesem Beitrag grob darstellen. Gegangen bin ich ihn im Rahmen des Prüfungselements „Sonderpädagogisches Handlungsfeld“, ein Baustein des Zweiten Staatsexamens. Dabei habe ich versucht, das Arbeitsinstrument ILEB zur Grundlage des Überprüfungsverfahrens sowohl für die inhaltlich-fachliche als auch für die organisatorisch-strukturelle Ebene zu nehmen, eingebettet in den Bezugsrahmen eines humanistischen, systemisch-konstruktivistischen Menschenbildes, wie es Mutzeck beschreibt (vgl. S. 205-213).

---

<sup>1</sup> Mutzeck, S. 13.

<sup>2</sup> Vgl. Mutzeck S. 11-13, S.16-19.

Das Arbeitsinstrument ILEB wird vor der Skizzierung meines Weges hindurch durch ein Überprüfungsverfahren nachfolgend definiert resp. erläutert, dient es schließlich als eine der beiden Grundsäulen<sup>3</sup>, an welche die spätere Reflexion des tatsächlichen Handelns auszurichten ist, die den Hintergrund für die Annäherung an eine Antwort auf die den Beitrag durchziehende und abschließende Fragestellung „Ist die Verknüpfung eines Diagnoseprozesses durch den sonderpädagogischen Dienst mit dem Arbeitsinstrument ILEB überhaupt umsetzbar, nur Wunschdenken?“ darstellt.

## **Theoretisches Fundament**

### **Begriffsklärung ILEB – „Individuelle Lern- & Entwicklungsbegleitung“**

Um sich dem Steuerungsinstrument ILEB zu nähern, das dem Überprüfungsverfahren zugrunde gelegt wurde, wird zunächst das Begriffskürzel ILEB definiert, um sodann darin benannte Eckbausteine begrifflich mit Inhalt zu füllen.

#### **ILEB – „Individuelle Lern- & Entwicklungsbegleitung“:**

„ „Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung“ meint die an den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen von Schülerinnen und Schülern ausgerichtete professionelle Steuerung des Zusammenspiels von sonderpädagogischer Diagnostik, kooperativer Förderplanung, individuellem Bildungsangebot [in schulischen und außerschulischen Bildungskontexten], Leistungsfeststellung und der kontinuierlichen Dokumentation dieses Prozesse [sowohl auf einer inhaltlich-fachlichen als auch organisatorisch-strukturellen Ebene auf der Folie des ihr immanenten theoretischen Bezugsrahmens]“ (Brandstetter/Burghardt, S.117).

Insbesondere spielt hinsichtlich des Überprüfungsverfahrens aus dem Arbeitsinstrument ILEB die jeweils innere Konzeption<sup>4</sup> der in der untenstehenden Grafik aufgeführten ILEB-Bausteine der „dialogorientierten, systemischen Diagnostik“, der „kooperativen Förderplanung“ sowie der „individuellen Bildungsangebote“ eine gewichtige Rolle. Der Baustein „Prozessbegleitende Dokumentation“ erweist sich als das Gedächtnis des Diagnoseprozesses, worin die besondere Bedeutung dieses Bausteins manifest wird. Die „Leistungsfeststellung“ ergibt sich aus der Gegenüberstellung des Förderbedarfs des Kindes sowie der vorhandenen

---

<sup>3</sup> Erläuterungen zur Menschenbildkonzeption finden sich unter Mutzeck, S. 205 ff.

<sup>4</sup> In der Grafik stellen die beiden inneren Ebenen des Netzes die inhaltlich-fachliche (äußerer Ring) resp. die organisatorisch-strukturelle (innerer Ring) Ebene der inneren Konzeption des einzelnen Eckbausteins des Arbeitsinstrumentes ILEB dar.

Ressourcen mit den schulischen Anforderungen und Erwartungen (sachlicher Maßstab, z.B. der Bildungsplan).

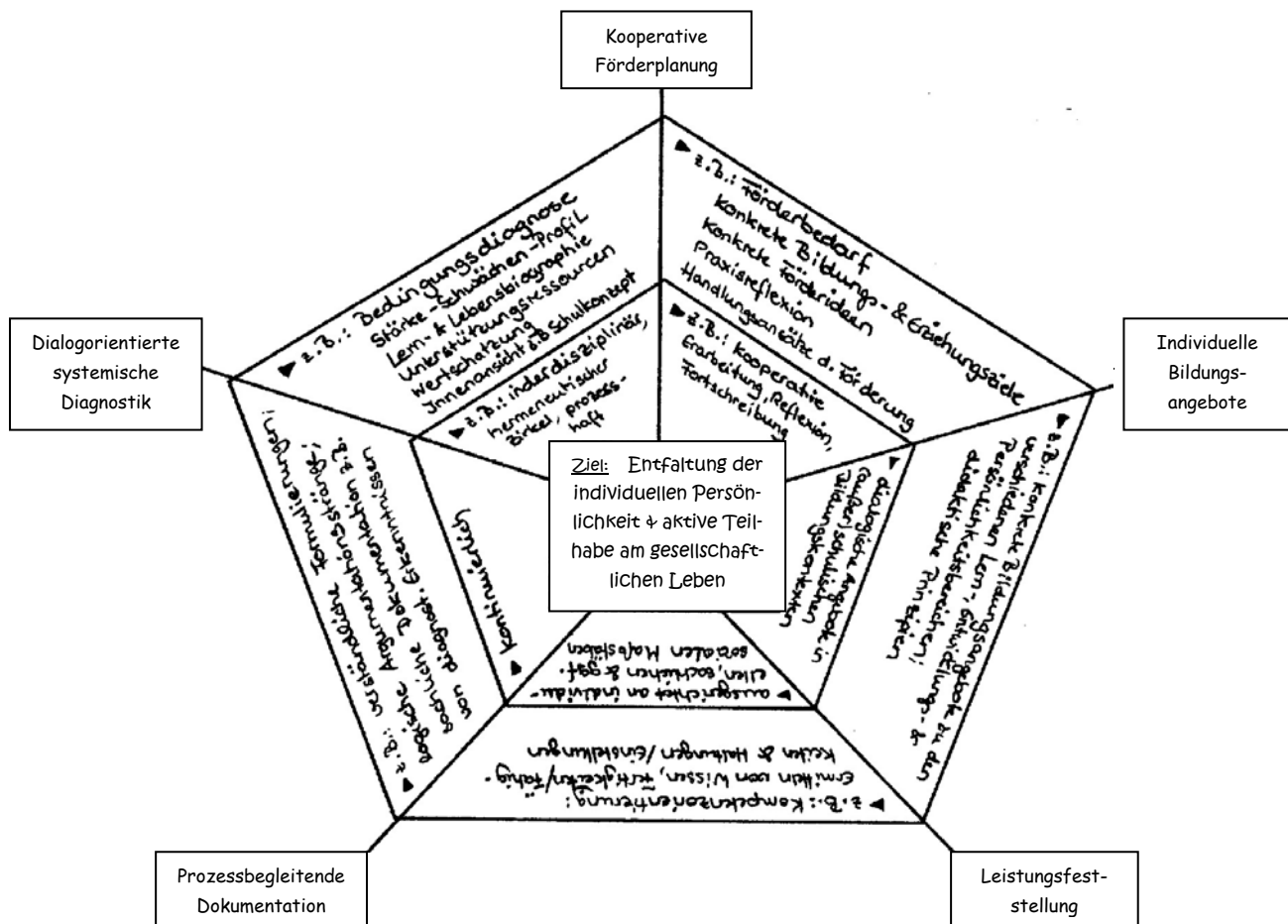


Abb.: Vernetzung der einzelnen Prozessbausteine „Individueller Lern- & Entwicklungsbegleitung“ (in Anlehnung an Brandstetter, Burghardt, S. 117ff)

**Diagnostikkonzeption:**

„Diagnostik ist zu verstehen als ein dialogisch und interdisziplinär gestaltetes Verfahren, bei dem die Lernvoraussetzungen, die Lernbedürfnisse und die Lernfortschritte der [...] Schüler prozesshaft und ressourcenorientiert festgestellt, reflektiert und verarbeitet werden. Die positiven Fähigkeiten eines jeden Einzelnen, unabhängig von Lebens- und Entwicklungsalter, sind Merkmal und Ziel sonderpädagogischer Diagnoseverfahren. [...] Ihr Ergebnis ist ein differenziertes Stärke-Schwächenprofil, das als Grundlage zur Kooperativen Förderplanung dient“ (Brandstetter, Burghardt, S. 121).

**Förderplankonzeption:**

„Kooperative Förderplanung meint den Prozess, bei dem Lehrkräfte, Erziehungsbeauftragte, Therapeuten, weitere außerschulische Partner und – soweit es möglich ist,

auch [...] [die] Schülerin bzw. der Schüler selbst [<sup>5</sup>] – klar operationalisierte Bildungs- und Erziehungsziele gemeinsam absprechen, vereinbaren, überprüfen und fortschreiben“ (Brandstetter, Burghardt, S. 121).

### **Förderkonzeption:**

„Individuelle Bildungsangebote, die für Schülerinnen und Schüler aktuell und perspektivisch Aktivität und Teilhabe ermöglichen sollen, umfassen unterschiedliche Lernfelder wie basale Fähigkeiten, die Kulturtechniken, soziales Lernen usw. Sie werden als gemeinsame Aufgabe aller am Bildungsprozess Beteiligten verstanden. Unterricht im engeren Sinn – auch in seinen tradierten methodisch-didaktischen Formen – bildet dabei den Kern der individuellen Bildungsangebote innerhalb des schulischen Rahmens. Darüber hinaus können bei der Kooperativen Förderplanung aber auch individuelle Bildungsangebote von außerschulischen Partnern einbezogen werden“ (Brandstetter, Burghardt, S. 121f).

Wie hielt das theoretische Fundament, das Arbeitsinstrument ILEB sowie das vorausgeschickte Menschenbild, nun aber konkret Einzug in meinen Arbeitsweg?

### **Der Antrag an den Sonderpädagogischen Dienst meets ILEB**

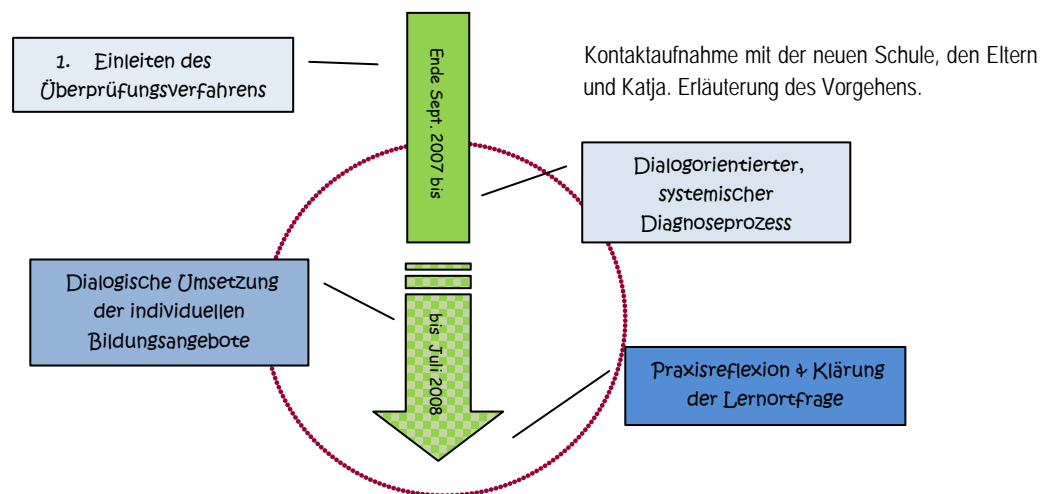
Die Ausgangslage: Im September 2007 konnte die Bearbeitung des Antrags zur „Prüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der Schüler Katja X.“ von mir im Sinne eines dialogorientierten Diagnoseprozesses mit der Idee verknüpft eingeleitet werden, den Schwerpunkt des Verfahrens auf die Initiierung einer kooperativen Förderplanung im Bildungskontext von Katjas Schulsystem zu setzen, und damit das Arbeitsinstrument ILEB dem Prozess inhaltlich wie organisatorisch strukturierend zugrunde zu legen. Dass dieser Weg Zeit - mehr Zeit - beanspruchen würde, war klar. Die Lernortfrage schien dabei zudem zunächst zweitrangig. Aufgrund der späteren Gegenüberstellung von Katjas Förderbedarf mit den fachlich-personellen Bedingungen in ihrer aktuellen Klasse im Rahmen der kooperativen Förderplanung und der Vorbereitung des Runden Tisches rückte die Lernortfrage schließlich wieder in den Blickwinkel des Prozesses und war demnach erneut offen. Vom Grundverständnis des Steuerungsinstrumentes ILEB aus denkend, dürfte diese Offenheit

---

<sup>5</sup> Vgl. Bundschuh et al.: „[...] es [ist] notwendig, den Schüler nach Möglichkeit aktiv am Entwurf der Ziele für den Förderplan zu beteiligen, denn nur er selbst kann diese [auf der Grundlage der unten dargelegten Menschenbildannahme] verwirklichen“ (S. 432). Dabei gilt es die kommunikativen Möglichkeiten auszuloten, um z.B. Sofia in die Förderplanung aktiv mit einzubeziehen.

hinsichtlich der Lernortfrage der Ausrichtung des Überprüfungsverfahrens an ILEB prinzipiell jedoch nicht im Wege stehen – oder?

Auf eine Platzierungsdiagnostik sollte sich meine Arbeit jedenfalls nicht beschränken, vielmehr sollten wie bereits erwähnt Prozesselemente einer „individuellen Lern- & Entwicklungsbegleitung“ eingeflochten sein, wie in der nachstehenden Übersicht hinsichtlich der organisatorisch-strukturellen Ebene des Diagnoseprozesses illustriert.



Diese Übersicht inhaltlich unterfütternd, sind die einzelnen, sich im Idealfall wiederholenden Schritte des Überprüfungsverfahrens nachfolgend näher aufgeführt.

### 1. Schritt: Systemischer Diagnoseprozesses

Zunächst fanden Informationsgespräche über den geplanten Verfahrensablauf und dessen Zielsetzung inklusive der Rollenklärung resp. Aufgabenverteilung mit der Klassenlehrerin, der Heilpädagogin, den Eltern und in abgewandelter Form mit Katja statt (**Kommunikative Bedingungen**). Darauf folgten zur Ermittlung von Katjas Ressourcen, Stärken und Schwächen, bisherigen Unterstützungsmaßnahmen sowie den systemischen Bedingungen (**Kind-Umfeld-Analyse, Ressourcenorientierung**) – gelenkt durch offene Arbeitshypothesen und gegenseitigem Austausch -, Schul- und Unterrichtsbesuche, weitere Gespräche z.B. über Katjas Lern- wie Lebensbiographie als auch Einzelarbeitsstunden, in denen Katja mit informellen Diagnosemethoden konfrontiert wurde (**Methodenwahl**), um aus dem daraus erarbeiteten Stärke-Schwächen-Profil und der Bedingungsanalyse den entsprechenden

Förderbedarf ableiten, Förderoptionen eruieren und dies in die kooperative Förderplanung einbringen zu können. Währenddessen bestand ein kontinuierlicher Gesprächskontakt zu den Beteiligten, um auf diesem Wege einen Austausch sowie Transparenz hinsichtlich des jeweils aktuellen Standes (sowohl inhaltlich wie strukturell) und die den Prozess auszeichnende Dialogorientierung anzuzielen. Insbesondere drei Methoden standen beim Zusammentragen von Informationen im Fokus:

- **Schul- und Unterrichtsbesuche**

Im Kontext der Unterrichtsbesuche konnte ich mittels der verschiedenen Beobachtungsformen – wie z.B. der aktiv-teilnehmenden Beobachtung – Erkenntnisse gewinnen, beispielsweise zu Katjas Lern- & Arbeitsverhalten, ihrer sozial-emotionalen Persönlichkeitsentwicklung, der taktil-kinästhetischen Wahrnehmungsverarbeitung, der auditiv-sprachlichen und visuell-figürlichen Modalitäten, ihrem Stand im Schriftspracherwerbsprozess sowie ihrer Auseinandersetzung mit Mathematik und möglichen Gelingensbedingungen (**Aneignungs- & Sachstruktur**). Ferner bekam ich auf diesem Wege Einblick in das Klassengefüge und die didaktische Arbeitsweise der Kollegen (**Vermittlungsstruktur**), die Katjas Lern- und Persönlichkeitsentwicklung mit beeinflussen.

- **Einzelarbeitsstunden**

Während der Einzelarbeitsstunden versuchte ich den beispielsweise aus den Unterrichtsbesuchen zuvor entspringenden Fragen (z.B. Kennt Katja die Zahlwörter? Welches Operationsverständnis hat Katja von der Addition resp. Subtraktion? In welchem Zahlenraum kann sich Katja sicher orientieren? Welche Einstellung hat sie gegenüber Mathe? Kann Katja die Raumorientierungsbegriffe "links"/"rechts" anwenden – wenn ja: in welchem Kontext? Wie schreibt Katja ab? Welche Strategien gebraucht sie dafür? Wie geht Katja mit Fehlern, mit Ermutigungen, mit Zeitdruck um? ...) im Sinne des hermeneutischen Zirkels etwas näher auf den Grund zu gehen. Dazu hatte ich die Stunden jeweils zum einen inhaltlich vorstrukturiert, zum anderen aber ging ich auch auf spontane Situationsmomente ein, um zu den verschiedenen Lern- und Entwicklungsbereichen Näheres in Erfahrung zu bringen. Es fanden während dieser Stunden, in denen ich mit Katja alleine in einem Raum saß, aber auch Gespräche z.B. über ihre Hobbies, Ferienerlebnisse etc. statt. Gesprächsansätze entstanden jedoch

auch in der Auseinandersetzung mit z.B. mathematischen Inhalten, etwa wenn ich Katja fragte, wie sie auf dieses Ergebnis gekommen sei, um ihre Denkweise für mich transparenter und damit nachvollziehbarer zu machen.

Keine Frage, dass die Auswertung der wertvollen, komplexen Informationen aus den Einzelarbeitsstunden, in denen informelle Methoden eingesetzt werden, schwieriger sein kann, als die Auswertung eines durchgeführten Intelligenztests. Rücksprachen mit Kollegen im sonderpädagogischen Dienst, den zuständigen Lehrern Katjas und ihren Eltern sowie der Heilpädagogin trugen zum Einordnen, Klären und in Beziehung setzen der gewonnenen Informationen bei.

- **Gespräche**

Neben den Einzelstunden fanden zudem Gespräche statt. Die Besonderheit darin liegt in der ihnen immanenten Chance, die Innensicht, d.h. Beweggründe und Gedanken der Beteiligten (Katja, Eltern, Lehrer) mitgeteilt zu bekommen sowie ihnen explizit die Rolle des Experten ihrer Selbst spiegeln zu können.

## **2. Schritt: Kooperative Förderplanung – der Runde Tisch**

Auf den Ergebnissen des Diagnoseprozesses fußend wurden schließlich gemeinsam Bildungs- resp. Erziehungsziele und Lösungs- bzw. Fördervorschläge diskutiert und ausgewiesen (**Kooperation**). Über die Entscheidungsfindung im Rahmen des Runden Tisches, welche Ziele bzw. Schritte von wem und in welchem Rahmen als erstes unternommen werden sollen und können, konnte sodann ein verbindlicher – auch mit Katja zu kommunizierender (**Akteurin ihrer Lernprozesse**) – Förderplan miteinander erarbeitet werden. In ihm sind neben dem Förderbedarf von Katja die Förderidee, die jeweilige Zuständigkeit und der zeitliche Rahmen dokumentiert.

- Einem eventuellen Lernortwechsel steht die kooperative Förderplanung nicht diametral entgegen, da es auch hierbei um ein Auffangen von Katjas Bedürfnissen gehen würde, woran alle beteiligt werden können sollten. -

Die nach der Erprobung der vereinbarten individuellen Bildungsangebote durch Schule, Eltern, Katja und der Heilpädagogin zustande gekommene kooperative Praxisreflexion bündelte letztlich die bis dahin gemachten Erfahrungen und Entwicklungen in Verbindung mit den vorhandenen Ressourcen und führte zur Klärung der Lernortfrage sowie zur Fortsetzung des kooperativen Prozesses der individuellen

Lern- & Entwicklungsbegleitung von Katja. Der sonderpädagogische Dienst, ich, nimmt nunmehr bei Bedarf eine beratende Funktion ein.

### **3. Schritt: Dialogische Umsetzung der individuellen Bildungsangebote**

Die Erprobung der auf Katjas Bedürfnisse ausgerichteten Bildungsangebote und damit die Nagelprobe für die Validation der zugrunde gelegten Annahmen – wengleich nicht übersehen werden darf, dass Lern- & Entwicklungsprozesse Zeit brauchen! – lief im Januar '08 an. Während dieser Zeit oblag es den Lernbegleitern, Katjas Lern- & Entwicklungswege mit zu vollziehen und im Austausch mit Katja entsprechend dynamisch zu handhaben sowie Entwicklungsverläufe aufzuzeichnen. Sie wurden Gegenstand des 2. Runden Tisches, der kooperativen Praxisreflexion. Ich trug zur Umsetzung nicht bei.

### **4. Schritt: Kontinuierliche Dokumentation**

Die über die kooperative Förderplanung hinaus fortzuschreibende Dokumentation von Katjas Lern- & Entwicklungsweg als drittem Großschritt meiner Arbeit versteht sich als ein Medium, über welches Diagnoseergebnisse, gemeinsame Förderplanungsprozesse sowie sonstige, für die künftige Lernbegleitung Katjas relevante Dokumente transparent und verwendungsbezogen kontinuierlich gesammelt werden können. Ihre Bedeutung erhält die Dokumentation somit indem sie die (zurückliegende) Förderung von Katja in Verbindung mit ihren Lern- und Entwicklungsschritten sowie den jeweiligen Bedingungen in einen „roten Faden“ einfasst und damit die kooperative Lern- & Entwicklungsbegleitung durchsichtig und für schulische Lernbegleiter – unabhängig des Lernortes, d.h. davon wie die Lernortfrage entschieden wird – operationalisierbar macht.

Anhand der Skizzierung meines Weges könnte deutlich geworden sein, dass die Arbeit im Sonderpädagogischen Dienst mehr ist, mehr sein kann, mehr sein sollte als das Öffnen des schwarzen Koffers, das strikte Durchführen eines Intelligenztests, ohne nach rechts oder links zu schauen, ohne zu versuchen, das Thema des Kindes wenigstens in Ansätzen zu entdecken. Doch obgleich sich das Arbeitsinstrument ILEB m.E. mit Überprüfungsverfahren kombinieren lässt - im Sinne einer inneren wie äußeren Struktur des Arbeitsprozesses -, tun sich auch Vorbehalte resp. Fragen auf.



Vorbehalte, die die eingangs gestellte Hauptfrage nach bloßem Wunschdenken oder einer realen Handlungsoption hinter einer solchen Verknüpfung zum Abschluss Thema werden lässt.

## **ILEB in Überprüfungsverfahren? Stolpersteine und Denkanstöße**

Welche Hürden resp. Vorbehalte stehen – momentan – einer Strukturierung von Diagnoseprozessen durch das Arbeitsinstrument ILEB entgegen? M.E. sind es Zeitdruck und strukturelle Rahmenbedingungen (z.B. zu wenige Kollegen im Sonderpädagogischen Dienst, ein zu geringes Stundenkontingent für den Sonderpädagogischen Dienst im Verhältnis zur Größe des jeweiligen Einzugsgebietes resp. der Anzahl der potentiell zu betreuenden Schulen und Kinder), die Einstellung in so manchen Lehrer-, Eltern-, Behördenköpfen (nur die Zahlen des Intelligenztest erlauben wahre Aussagen über die Bedürfnisse von Kindern, von Katja, losgelöst vom schulischen und familiären Kontext, der Lern- und Lebensbiographie) sowie festgefahrene Beziehungen zum jeweiligen Kind („War ja mal wieder typisch!“, „Die passt hier nicht hin!“, „Die kann das ja eh nicht!“), die ein Loslösen von der reinen Aussagekraft des schwarzen Koffers, des Intelligenzquotienten, als oftmals alleinigen Weg durch Diagnoseprozesse, hin zur Idee des Anstoßens einer Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung durch den Sonderpädagogischen Dienst erschweren. Das Thema des Kindes, Katjas Thema droht so außer Acht zu bleiben.

Und: Was ist ein „Regelschüler“ - was ein „Förderschüler“? Reicht zur Beantwortung dieser Frage nicht die Zahl eines Intelligenztests aus? Gibt es überhaupt *den* Regelschüler und *den* Förderschüler? Zusammenfassend: Mit Nichten – meines Erachtens. Um ein Kind fördern zu können, um zu erahnen, welche schulischen Lernarrangements für Katja die potentiell passenden sein könnten, reichen blanke Zahlen nicht aus. Da geht es um das Eruiere von möglichen schulinternen, intrapersonalen, familiären und äußeren Ressourcen, von Beziehungsgeflechten, von gegangenen Lern- und Entwicklungsfortschritten. Welche Schule passt zu Katja, zu ihren Bedürfnissen, um diese auffangen zu können, ihr Raum zum Entwickeln geben zu können? Fragen, die das Hinsehen während und neben der Durchführung von Intelligenztest, eine wachsende Kommunikation mit allen Beteiligten und andere Schritte – vor allem mehr Zeit - notwendig erscheinen lassen.

## Literaturangabe

- ▶ BRANDSTETTER, R., BURGHARDT, M.: Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung: Sonderpädagogisches Wesensmerkmal und Steuerungsinstrument. – In: LERNEN FÖRDERN Landesverband BW (Hrsg.): Festschrift zum 30-jährigen Bestehen. – Stuttgart, 2007, S. 117-127.
- ▶ BUNDSCHUH, K., SCHOLZ, M., REITER, S.: Konzeptualisierung einer praxisnahen und kompetenzorientierten Förderplanung. – In: VERBAND SONDERPÄDAGOGIK e.V. (Hrsg.): vds-Zeitschrift für Heilpädagogik. – München: Ernst Reinhardt Verlag, 58. Jahrgang, November 2007, S. 430-438.
- ▶ V. HENTIG, H.: Einführung in den Bildungsplan 2004 – In: MINISTERIUM FÜR KULTUS UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG: Bildungsplan 2004: Grundschule, S. 7-20.
- ▶ LÜTJE-KLOSE, B., WERNING, R.: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. – München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2003, S. 66-76.
- ▶ MUTZECK, W.: Ansatz und Methoden einer Förderdiagnostik bei Schülern mit Störungen in der sozialen und emotionalen Entwicklung. – In: MUTZECK, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik: Konzepte und Methoden. – Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 3. überarb. Aufl., 2002, S.205-226.
- ▶ MUTZECK, W.: Grundlegende Aspekte der Diagnostik in der Förderpädagogik. – In: MUTZECK, W., JOGSCHIES, P. (Hrsg.): Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik: Grundlagen und praktische Umsetzungen. – Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 2004, S. 10-20.
- ▶ PERREZ, M., HUBER, G.L., GEIBLER, K.A.: Psychologie der pädagogischen Interaktion. – In: KRAPP, A., WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch. – Weinheim: Beltz, 4. vollst. überarb. Aufl. 2001, S. 359-374.