

Hartung, N., Vossen, A., Hecht, T. & Sinner, D. (2022). Diagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 517-526). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

# Diagnostik zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen

*Nils Hartung, Armin Vossen, Teresa Hecht & Daniel Sinner*

## 1 Einleitung

Der Anteil von Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf in allgemeinbildenden Schulen ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen (Wittich & Kuhl, 2021). Laut einer aktuellen Schulstatistik der Kultusministerkonferenz (KMK, 2021) entfällt der größte Anteil aller Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit 35% auf den Förderschwerpunkt Lernen.<sup>1</sup> Allerdings lassen sich im schulischen Alltag sehr unterschiedliche Ausprägungen von Lernschwierigkeiten beobachten. Keinesfalls darf angenommen werden, dass bei Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten pars pro toto ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen vorliegt. Vielmehr sind Schüler:innen mit Schwierigkeiten im schulischen Lernen und Schüler:innen mit einem festgestellten Anspruch auf ein sonderpädagogisches Angebot im Sinne eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs zu unterscheiden (KMK, 2019).

Aus pädagogischer Sicht richten sich Maßnahmen zur Prävention von Lernschwierigkeiten zunächst immer an alle Schüler:innen im inklusiven Unterricht. In den meisten Fällen gelingt es Lernschwierigkeiten in einzelnen Bereichen (z. B. Rechenschwäche, Leserechtschreibschwäche) mit Hilfe einer passgenauen Lernstandsdiagnostik rechtzeitig zu erkennen und präventive Förderangebote zu initiieren. Dennoch gibt es Schüler:innen, die mit umfassenden Problemen zu kämpfen haben. Sie verfügen zumeist über geringe fachliche Vorläuferkompetenzen und zeigen große Schwierigkeiten beim Aneignen neuer Inhalte. Hinzu kommen soziale und systemische Faktoren (z. B. Ausgrenzungserfahrungen, mangelnde Unterstützungsangebote), die sich zusätzlich belastend auf die Lernsituation auswirken können. Die KMK (2019) formuliert hierzu: »Die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungsangeboten sowie Beratung und Unterstützung im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN ist immer im Kontext der Aufgaben, Anforderungen und Möglichkeiten der jeweiligen Bildungsumgebung zu betrachten.« (S. 5)

<sup>1</sup>Im Rahmen des Kapitels wird der Begriff »sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf« im Schwerpunkt Lernen im Sinne einer lernzieldifferenten Beschulung im entsprechenden Bildungsgang verwendet.

Bundesweit einheitlich formulierte diagnostische Kriterien zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs Lernen liegen nicht vor (Sälzer, Gebhardt, Müller & Pauly, 2015). Die Bereitstellung von sonderpädagogischen Ressourcen ist aber in einigen Bundesländern an die Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen geknüpft. Damit bleibt aus diagnostischer Sicht das »Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma« auch in inklusiven Systemen existent. Diagnostiker:innen stehen vor der Herausforderung eine Empfehlung zu geben, ob ein Anspruch auf einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf besteht. Diese Entscheidung ist von großer Tragweite für die Bildungsbiographien der betroffenen Schüler:innen, weil sie eine lernzieldifferente Beschulung im Bildungsgang des Förderschwerpunkts Lernen nach sich ziehen kann. Deshalb müssen im Rahmen einer Feststellungsdiagnostik individuelle Voraussetzungen und systemische Aspekte unter Berücksichtigung der aktuellen schulischen Situation in einem umfassenden Fallkonzept dargestellt werden, mit dem Ziel, die bestehende Situation im Sinne des Kindes zu verbessern. Diagnostische »Leitplanken« können bei dieser Entscheidungsfindung unterstützen. Sie sollen im vorliegenden Kapitel erörtert werden.

## 2 Begriffliche Definition

Der Begriff »Lernschwierigkeiten« wird zumeist als Oberbegriff verwendet, unter dem sich unterschiedliche Formen und Ausprägungen von Lernproblemen zusammenfassen lassen (Wittich & Kuhl, 2021; Gold, 2018; Heimlich, 2016). Gemeint sind in diesem großgefassten Verständnis alle Schüler:innen, die, unabhängig von kognitiven Faktoren, inhaltspezifische oder übergreifende Minderleistungen im schulischen Lernen zeigen (Gold, 2018).

Innerhalb dieses Spektrums unterscheiden Klauer und Lauth (1997) zwischen Lernstörungen, die eher vorübergehend versus persistierend und inhaltspezifisch versus allgemein ausgeprägt sein können. Vorübergehende Leistungsminderungen treten eher kurzzeitig auf und können zumeist auf individuelle Umbrüche zurückgeführt werden oder stehen im Zusammenhang mit kritischen Ereignissen wie Schul- und Klassenwechsel (Lauth, Brunstein & Grünke, 2014). Als persistierend werden Lernrückstände beschrieben, die sich über eine längere Zeit manifestiert oder sogar verstärkt haben. Dies hat in vielen Fällen nicht nur negative Folgen für die schulische Laufbahn der betroffenen Kinder und Jugendlichen, sondern kann auch Auswirkungen auf das Selbstwirksamkeitsempfinden haben (Grünke, 2001).

Umfassende Lernschwierigkeiten äußern sich in persistierenden Lernrückständen, die nicht nur in einem Inhaltsbereich, sondern fachübergreifend auftreten. Bereichsspezifische Lernschwierigkeiten können dagegen als Teilleistungsschwächen beschrieben werden. Sie treten in einem isolierten Inhaltsbereich auf, während in anderen Fächern eine durchschnittliche Lernentwicklung festgestellt werden kann. Eine Teilleistungsschwäche (z. B. eine isolierte Rechenschwäche oder eine Lese- und / oder Rechtschreibschwäche) reicht nicht aus, um einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen zu rechtfertigen.

Von einer Beeinträchtigung des Lernens ist zu sprechen, wenn Schüler:innen in mehreren Inhaltsbereichen (allen voran in den Kulturtechniken) und über einen längeren Zeitraum Minderleistungen erbringen, die deutlich unterhalb der Leistungsanforderungen der besuchten Klassenstufe liegen. Als alleiniges Kriterium zur Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen reichen persistierende und allgemeine Lernrückstände aber nicht aus. Die KMK (2019, S. 11) formuliert hierzu: »Nachdem sich der Förder-

schwerpunkt Lernen nicht allein durch gravierend unzureichende Schulleistungen bezogen auf die Anforderungen der jeweiligen Curricula begründet, ist eine diagnostischer (sic!) Abgrenzung des Bedarfs an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten im Schwerpunkt Lernen zu Schülerinnen und Schülern, die aufgrund ihrer Lernvoraussetzung grundsätzlich den allgemeinen Leistungsanforderungen und Standards gerecht werden können, notwendig.« Die KMK rekurriert damit zumindest implizit auf den heute nicht mehr genutzten Begriff »Lernbehinderung«, unter dem seit den 1960er Jahren Kinder mit umfassenden, tiefgreifenden und langandauernden Lernrückständen, die im Zusammenhang mit kognitiven Schwächen stehen, beschrieben wurden (Grünke & Grosche, 2014). Aus heutiger Sicht dürfen individuelle Aspekte allerdings nicht ohne Bezug zum sozialen und schulischen Umfeld des Kindes betrachtet werden, um die Frage zu klären, mit welchen Mitteln, in welcher Lernumgebung das Kind bisher gefördert wurde und welche Möglichkeiten der Entwicklung es hatte (Gebhardt, 2021). Eine diagnostische Entscheidungsfindung ist nur dann von hoher Qualität, wenn sie Aufschluss über die individuelle Lernprognose eines Kindes gibt, in der testdiagnostische Ergebnisse mit Erkenntnissen zu entwicklungsfördernden oder -hemmenden Faktoren des schulischen und außerschulischen Umfelds verbunden werden. Letzteres ist keineswegs trivial, weil Umfeldinformationen meist aus verschiedenen Quellen (Gespräche, Beobachtungen, Förderpläne, Arbeitsproben etc.) zusammengetragen und systematisiert werden müssen.

Nach obiger Definition der KMK sind Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen anhand ihrer Lernvoraussetzungen zu unterscheiden. Neben der Verfügbarkeit von Vorwissen gilt auch die kognitive Entwicklung als bedeutsamer Faktor für erfolgreiches Lernen. Allerdings ist sie im Rahmen einer Feststellungsdiagnostik nie isoliert zu betrachten, sondern muss im Gesamtkontext von individueller Lernentwicklung und äußeren Lernbedingungen gesehen werden. Eindimensionale Erklärungsmuster können zu Fehleinschätzungen führen, die schwerwiegende Folgen für die Bildungskarriere der betroffenen Schüler:innen haben können.

### **3 Anlass und mögliche Fragestellungen**

Der erste Schritt in jedem diagnostischen Prozess widmet sich der Klärung des Untersuchungsanlasses. Es gilt konkret darzustellen, weshalb ein Kind genau zu diesem Zeitpunkt für ein sonderpädagogisches Überprüfungsverfahren vorgeschlagen wurde und was sich die Anlassgeber:innen (z. B. Klassenlehrer:innen, Schulleitung, Schulamt) davon versprechen (Vossen, Hartung, Hecht & Sinner, in diesem Band). Für den sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen sind deutlich erkennbare Lernrückstände in mehreren Schulfächern Anlass für eine sonderpädagogische Überprüfung. Die Fragestellungen, die sich aus dem Untersuchungsanlass ergeben, können unterschiedlich gelagert sein. Neben der Frage, ob ein Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen vorliegt oder nicht, kann es auch Ziel der Diagnostik sein, andere Unterstützungsbedarfe (z. B. Sprache oder geistige Entwicklung) diagnostisch abzugrenzen.

### **4 Erhebung von anamnestischen Informationen**

Bevor eine diagnostische Erhebung zielgerichtet geplant und durchgeführt werden kann, müssen zunächst anamnestische Informationen über den persönlichen und familiären Hintergrund

des Kindes gewonnen werden. Im Sinne der Kind-Umfeld-Analyse (KUA) (Heimlich, in diesem Band) sind an diesem Punkt des diagnostischen Prozesses entwicklungsförderliche Faktoren (ggf. auch Hürden) zu benennen, die bei der späteren Förderplanung Beachtung finden sollten.

Bei einem vermuteten Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen sind außerdem Vorerkrankungen oder Sinnesschädigungen als Ursache für etwaige Lernrückstände auszuschließen (Grünke & Grosche, 2014). Im besten Falle sind entsprechende Diagnosen durch fachärztliche Befunde oder Gutachten in der Schülerakte nachvollziehbar oder während des Gutachtenprozesses durch eine amtsärztliche Diagnostik einzuholen. Dazu ergänzend sind bedeutsame Meilensteine der individuellen Entwicklung (z. B. Sprache, Motorik, sozial-emotionale Entwicklung) im diagnostischen Gespräch mit Sorgeberechtigten und anderen Bezugspersonen (z. B. Lehrer:innen, Erzieher:innen) zu erfragen. Bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen ist es unbedingt notwendig Informationen zur Sprachentwicklung zu erfragen, um in der Gesamtbeurteilung des Falls ausschließen zu können, dass diagnostizierte Lernrückstände auf Defiziten im Verständnis und im Umgang mit der deutschen Sprache beruhen.

Sofern den Gutachter:innen diagnostische Ergebnisse aus vorherigen Untersuchungen vorliegen (z. B. Schulleistungs- oder Intelligenztest), sollten diese in aller Kürze ebenfalls Erwähnung finden.

Darüber hinaus ist zu beachten, dass Diagnostiker:innen nicht nur Gespräche **über**, sondern auch **mit** dem Kind führen. Hierdurch können wichtige Informationen über individuelle Präferenzen, Motivation, Selbstkonzept, sowie die soziale Vernetzung innerhalb und außerhalb der Schule gewonnen werden.

## 5 Beurteilung der bisherigen Förder- und Unterstützungsangebote

Von Interesse ist in diesem Abschnitt die Darstellung von Förderplänen, Gesprächen mit Beteiligten, Hospitationen, Beratungs- und Förderberichte und bereits vorliegende diagnostische Ergebnisse, die einen Überblick über die bereits konkretisierten Maßnahmen und deren Verlauf zur individuellen Förderung des Kindes geben. Eine aufschlussreiche Quelle können in diesem Zusammenhang zudem Informationen aus Lernverlaufsdiagnostika darstellen, da sie prozessbegleitend eingesetzt werden. Damit kann auch eine Evaluation der umgesetzten Maßnahmen erfolgen. In Form von formativer Diagnostik (Breucker & Kuhl, in diesem Band) werden Lernstände und -entwicklungen abgebildet und als Basis für die Steuerung pädagogischer Unterstützungsangebote genutzt, die im Rahmen schulischer Förderung umgesetzt wurden (Blumenthal, Kuhlmann & Hartke, 2014; Gebhardt, Diehl & Mühling, 2016). Der Abschnitt sollte außerdem alle wichtigen Informationen aus Berichten von Ärzt:innen, Therapeut:innen und außerschulischen Einrichtungen beinhalten.

In der Zusammenschau der verfügbaren Informationen muss deutlich werden, dass die allgemeine Schule alle notwendigen Maßnahmen zur Verbesserung der Situation des Kindes ergriffen hat. Im Zweifel ist kein Anspruch auf sonderpädagogische Unterstützung, sondern zunächst eine Anpassung des schulischen Förderangebots zu empfehlen. Die Wirksamkeit bisheriger Förderbemühungen kann wichtige Hinweise für ein umfassendes Fallkonzept geben. Welche Maßnahmen haben Erfolg, mit welchen kann das Kind (aus welchen Gründen) nicht gut umgehen?

Damit sind zudem Informationen zu gewinnen, die insbesondere für Förderempfehlungen relevant sind. Welches Förderkonzept hat sich bewährt? Welche Intensität oder Frequenz hatte Erfolg? Welches Setting ist besonders förderlich / hinderlich? Welche medizinischen und psychologischen Aspekte sind zu ggf. beachten (z. B. Informationen aus schulärztlichem Gutachten)? Ist eine Abstimmung von Inhalten oder Methoden mit außerschulischer Therapie (z. B. Logopädie, Lerntherapie) nötig? Werden diese Informationen erhoben und sowohl in der Diagnostik als auch in der Planung der weiteren Förderung berücksichtigt, dienen sie dazu, möglichst günstige Bedingungen für gelingende Unterstützung zu schaffen.

## 6 Beurteilung des Lernstandes und der Lernentwicklung

Zentrale Aufgabe jeder sonderpädagogischen Diagnostik ist die möglichst präzise Erfassung des Lernstands und der Lernentwicklung eines Kindes. Die Erfassung des Lernstandes hat statusdiagnostischen Charakter, während die Lernentwicklung verlaufdiagnostisch abgebildet werden kann (hierzu: Hartung, Schurig, Vossen & Gebhardt, 2021). Eine Diagnostik des Lernstandes bei vermuteten Lernschwierigkeiten sollte immer einen fachübergreifenden Blick auf das individuelle Leistungsprofil des Kindes geben. Das bedeutet, dass grundlegende Kernkompetenzen in den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik immer gemeinsam zu überprüfen sind. Auf diesem Weg können Teilleistungsschwächen von fachübergreifenden und möglicherweise persistierenden Lernrückständen unterschieden werden.

Bei der Erfassung der Leseleistung empfiehlt Gold (2015) Indikatoren der Leseflüssigkeit (d.h. Lesegeschwindigkeit und -genauigkeit) sowie das Leseverständnis zu überprüfen. Für die Rechtschreibleistung können klassenstufenspezifische Rechtschreibtests empfohlen werden, die Schreibanalysen im Sinne des Modells der Rechtschreibentwicklung nach Frith (1985) (und für den deutschen Sprachraum Günther (1986)) zulassen. Im Bereich Mathematik sollten insbesondere arithmetische Fertigkeiten als wichtiger Kompetenzmarker getestet werden. Bei Kindern im Vorschulalter und Schüler:innen, die noch am Beginn des Unterrichts der Kulturtechniken stehen, ist eine Überprüfung von Vorläuferkompetenzen (z. B. phonologische Bewusstheit) und früher Kompetenzen (z. B. Mengenverständnis) sinnvoll.

Zur Bestimmung des Leistungsniveaus werden in der Regel standardisierte und normierte Schulleistungstests eingesetzt, die einen Vergleich anhand einer klassen- oder altersbezogenen Normierung zulassen. Welcher Grenzwert zur Feststellung einer Leistungsschwäche angelegt werden sollte, ist nicht immer einheitlich geregelt. In vielen Testmanualen wird darauf verwiesen, dass ein Ergebnis, welches mindestens eine Standardabweichung unterhalb des Mittelwerts liegt ( $T < 40$ , PR 16), als unterdurchschnittlich gilt.

Grundsätzlich gilt es Testverfahren auf Grund geeigneter Kriterien auszuwählen. Solche sind u.a. erste Einschätzungen auf der Grundlage von Antragsberichten und eigenen Hospitationen sowie die Schulbesuchsjahre oder das Kindesalter. Somit kann eine entwicklungs-kompetenzaltersspezifische Testauswahl erfolgen, anhand derer der Entwicklungsstand ermittelt werden kann. Beispielsweise kann ein bedeutsamer Leistungsrückstand auch durch Leistungen in einem Test beschrieben werden, der deutlich niedrigere Anforderungen stellt als anhand der Schulbesuchsjahre zu erwarten wäre. Konkret bedeutet dies, dass nach Auswertung der o.g. Kriterien z. B. die Wahl eines Testverfahren für die zweite Klasse sinnvoll sein kann, obwohl sich das Kind bereits im vierten Schulbesuchsjahr befindet. Anders formuliert, wählt man ein Testverfahren mit zu hohen Kompetenzerwartungen, wird es ggf. zu Bodeneffekten kommen,

die eine valide Interpretation des Ergebnisses unnötig erschweren. Die quantitative Diagnostik kann dann folglich nur eine (sehr) große negative Differenz zum Durchschnitt ermitteln und es werden vermutlich nur wenige Items bearbeitet, so dass auch eine qualitative Auswertung kaum möglich ist.

Gerade für eine Förderdiagnostik empfiehlt sich neben der quantitativen Ergebnisdarstellung normierter Verfahren (Einordnung von Standardwerten und Prozenträngen) aber zusätzlich eine qualitative Darstellung des Entwicklungsstandes (z. B. Formen der Strategienutzung, Fehleranalyse). Zu dieser qualitativen Einschätzung können auch weitere nicht normierte Verfahren durchgeführt werden.

## 7 Beurteilung der kognitiven Entwicklung

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Ergebnisse eines Intelligenztests keinesfalls als alleiniges Kriterium für die Feststellung eines Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen herangezogen werden dürfen. Intelligenz ist zweifellos eine wichtige Ressource für schulisches Lernen. Kinder mit einer hohen Intelligenzleistung können sich neue, unbekannte Inhalte zumeist schneller aneignen. Eine verminderte Intelligenz muss allerdings nicht automatisch mit Lernschwierigkeiten einhergehen. Die häufig nachgewiesenen moderaten Zusammenhänge zwischen Schulleistung und Intelligenz unterstreichen, dass Intelligenz zwar ein wichtiger Prädiktor für die Vorhersage von Schulleistungen ist, aber nicht als alleiniger Einflussfaktor gesehen werden darf. Wichtig für den diagnostischen Entscheidungsprozess ist deshalb, dass kognitive Kompetenzen und schulische Leistungen immer gemeinsam betrachtet werden müssen. Das heißt konkret: Die alleinige Feststellung von unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen begründet die Feststellung des Förderschwerpunkts Lernen ebenso wenig, wie eine alleinige festgestellte unterdurchschnittliche Intelligenz.

Einige Bundesländer verweisen explizit auf den Einsatz *mehrdimensionaler Intelligenztests* im Rahmen einer Feststellungsdiagnostik (HKM, 2021; BM, 2015). Diese Verfahren überprüfen mehrere Facetten der Intelligenz und setzen auch vielfältige Aufgabenformate ein.

Eindimensionale Verfahren, wie beispielsweise die CFT-Reihe (Weiß, 2019; Weiß & Osterland, 2013), bilden dagegen in der Regel nur die fluide Intelligenz ab und beruhen auf einem eingeschränkten, meist aus Paper-Pencil-Aufgaben bestehenden Aufgabenspektrum, was letztendlich zu weniger generalisierbaren Ergebnissen führt. Neben dem vielfältigeren Aufgabenformat können in mehrdimensionalen Intelligenztests über fluide Fähigkeiten hinaus auch andere Intelligenzfaktoren, wie beispielsweise die sprachgebundene kristalline Intelligenz (erworbenes Wissen), das Arbeitsgedächtnis, die Verarbeitungsgeschwindigkeit oder das Lernpotential, überprüft werden. Damit bieten sie zusätzlich den Vorteil, dass sich aus ihnen für die Förderung relevante, brauchbare Ressourcen bzw. Defizite ableiten lassen (Joel, 2017). Dies gilt insbesondere dann, wenn sich ein heterogenes Intelligenzprofil zeigt (z. B. Initiierung einer ressourcenorientierten Lernförderung bei schwachem Arbeitsgedächtnis, aber durchschnittlichen fluiden Fähigkeiten).

Die am häufigsten eingesetzten großen Intelligenztests in psychologisch-pädagogischen Kontexten sind der WISC-V (Wechsler, 2017) und die KABC-II (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Sie sind hinreichend aktuell normiert, haben den gleichen theoretischen Bezug (CHC-Modell der Intelligenz) und weisen neben einem Gesamt-IQ auch Werte für verschiedene Aspekte der Intelligenz aus. Bei homogenen Profilen ist dieser Gesamt-IQ (bei der KABC-II heißt der IQ je

nach gewähltem Modell IVI oder FKI) eine sehr gute Schätzung für die kognitiven Grundkompetenzen. Im Falle diskrepanter Intelligenzprofile sollte bei der Feststellung eines Unterstützungsbedarfs im Schwerpunkt Lernen aber vor allem die um kristalline Anteile bereinigte Intelligenz als zentrales Kriterium herangezogen werden. Dazu eignen sich im WISC-V die Skalen *Fluides Schlussfolgern* und *Visuell-räumliche Verarbeitung*. In der KABC-II empfiehlt sich im sonderpädagogischen Kontext generell die Auswahl des Luria-Modells, nach dem hier der IQ als Intellektueller-Verarbeitungs-Index (IVI) unter Ausblendung des Faktenwissens berechnet wird (Joel, 2017).

Auch Kinder mit (noch) eingeschränkten Sprachkenntnissen können mit den beiden Verfahren überprüft werden, sofern sie in der Lage sind, Fragen auf Deutsch zu verstehen und zumindest knapp zu beantworten. Aus Gründen der Testfairness falsch wäre es allerdings dann, wenn man in diesem Fall im Rahmen der Interpretation den Gesamtwert (inkl. des Wissens bzw. Sprachverständnisses) für pädagogische Entscheidungen heranziehen würde. Hier wäre es hingegen sinnvoll, zusätzlich den Sprachfreien Index (KABC-II) oder den Nonverbalen Index (WISC) zu berechnen. Auch wenn es sich bei diesen nicht um wirklich sprachfreie Indizes handelt, erhält man bei positiven Abweichungen von den anderen Skalen einen eher um sprachliche Fertigkeiten bereinigten Eindruck der Intelligenz.

Eine Ausnahme von der Durchführung eines großen mehrdimensionalen Tests ergibt sich bei sprachlich stärker eingeschränkten Kindern bzw. nicht-sprechenden oder nicht-hörenden Kindern. Hier empfiehlt sich der Einsatz der SON-R-Verfahren (Tellegen, Laros & Petermann, 2012, 2018). Diese sind vollständig sprachfrei durchführbar, testen aber nur die nonverbal-fluide Intelligenz und keine weiteren Facetten der Intelligenz (z. B. Arbeitsgedächtnis oder kristalline Intelligenz), weshalb keine vergleichbare Profilinterpretation möglich ist. Alternativ zum SON-R kann der WNV genutzt werden (Wechsler & Naglieri, 2014). Hier wird der nonverbale IQ über ein breiteres Spektrum ähnlich wie beim WISC erfasst, aufgrund der geringen Anzahl an Aufgaben pro Facette ist aber auch hier keine echte Profilinterpretation möglich.

## 8 Zusammenfassung

Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen kann dann festgestellt werden, wenn sich aus der Zusammenschau von Informationen zur Kind-Umfeld-Analyse und den bisherigen schulischen Förderbemühungen, sowie diagnostischen Informationen zur schulischen und kognitiven Entwicklung, keine positive Prognose für das Erreichen der curricularen Zielsetzungen ableiten lässt. Die Feststellungsdiagnostik liefert hierfür eine umfassende und entwicklungstheoretisch gut begründete Profilanalyse. Kern der Profilanalyse ist die Verknüpfung von diagnostischen Informationen zur schulischen Leistung in den Kernfächern Mathematik und Deutsch (Lese- und Rechtschreibleistung), Informationen zur Vorgeschichte / aktuellen Situation des Kindes und Ergebnissen eines mehrdimensionalen Intelligenztests (z. B. WISC-V oder KABC-II). Abschließend sind konkrete Maßnahmen zur weiteren Förderung und pädagogischen Unterstützung zu nennen, die auch die Ressourcen des Umfelds berücksichtigen müssen. Dies können sowohl Maßnahmen zur Förderung von schulischen Kompetenzen als auch zur Kompensation kognitiver Schwächen (z. B. Arbeitsgedächtnis, Verarbeitungsgeschwindigkeit) sein (Kuhl, Hecht & Vossen, 2021). Auch ist ein Zeitpunkt zu nennen, zu dem die Wirksamkeit der Maßnahmen erneut zu prüfen ist.

## Literatur

- Blumenthal, Y., Kuhlmann, K. & Hartke, B. (2014). Diagnostik und Prävention von Lernschwierigkeiten im Aptitude Treatment Interaction- (ATI) und Response to Intervention- (RTI-)Ansatz. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Tests & Trends*, NF Bd. 12. Formative Leistungsdiagnostik (S. 61–82). Göttingen: Hogrefe.
- BM (2015). Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern. Standards der Diagnostik für die Schulen Mecklenburg-Vorpommerns. Verfügbar unter: [https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Handbuch\\_Diagnostik\\_2015.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Handbuch_Diagnostik_2015.pdf) [abgerufen am 17.12.2021]
- Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Gebhardt, M. (2021). Inklusiv- und sonderpädagogische Pädagogik im Schwerpunkt Lernen. Eine Einführung. Universität Regensburg. <https://doi.org/10.5283/epub.45609>
- Gebhardt, M., Diehl, K., & Mühling, A. (2016). Online Lernverlaufsmessung für alle SchülerInnen in inklusiven Klassen. *www.LEVUMI.de. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(10), 444-454.
- Günther, K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, H. (Hg.): *ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (32–54). Konstanz: Faude.
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention* (2. Aufl.). Kohlhammer Standards Psychologie. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grünke, M. (2001). Förderung der Selbstwirksamkeit: Eine wichtige Maßnahme zur Berufserziehung bei Jugendlichen aus Schulen für Lernbehinderte. *Berufliche Rehabilitation*, 15(2), 158–164.
- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 76–89). Göttingen: Hogrefe.
- HKM (2021). *Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums 11/2021. Regelung der Diagnostik im Entscheidungsverfahren zum Anspruch auf sonderpädagogische Förderung in allen Förderschwerpunkten*, 885-969.
- Hartung, N., Schurig, M., Vossen, A. & Gebhardt, M. (2021). Pädagogische Diagnostik im Rahmen des RTI-Modells. In Kuhl, J., Vossen, A., Hartung, N. & Wittich, C. (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule* (S. 28–39). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heimlich, U. (2016). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (2. Aufl.). UTB Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik: Bd. 3192. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Joel, Torsten (2017). Das Dilemma der Intelligenzdiagnostik in der Sonderpädagogik – erläutert anhand der neuen KABC-II. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68,12–21.

- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2015). KABC-II. Kaufman Assessment Battery for Children-II. Deutschsprachige Fassung von P. Melchers und M. Melchers. Frankfurt am Main: Pearson.
- Klauer, K. J. & Lauth, G. W. (1997). Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Pädagogische Psychologie)* (S. 701–738). Göttingen: Hogrefe.
- KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2021). Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2019/2020. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_Sopae\\_2019.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2019.pdf) [abgerufen am 04.11.2021]
- KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019). Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2019/2019\\_03\\_14-FS-Lernen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf) [abgerufen am 04.11.2021]
- Kuhl, J., Hecht, T. & Vossen, A. (2021). Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten. Kuhl, J., Vossen, A., Hartung, N. & Wittich, C. (Hrsg.), *Evidenzbasierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule* (S. 39–49). Ernst Reinhardt Verlag.
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. & Grünke, M. (2014). Lernstörungen im Überblick: Arten, Klassifikation, Verbreitung und Erklärungsperspektiven. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (S. 17–31). Göttingen: Hogrefe.
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K. & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A. & Petermann, F (2018). SON-R 2-8 – Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest 2-8 – Revision. Göttingen: Hogrefe.
- Tellegen, P. J., Laros, J. A. & Petermann, F (2012). SON-R 6-40 Non-verbaler Intelligenztest. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. H. & Osterland, J. (2013). CFT 1-R. Grundintelligenztest Skala 1-Revision. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. H. (2019). CFT 20-R mit WS/ZF-R. Grundintelligenztest Skala 2 – Revision (CFT 20-R) mit Wortschatztest und Zahlenfolgentest – Revision (WS/ZF-R). Göttingen: Hogrefe.
- Wechsler, D. & Naglieri, J.A. (2014). Wechsler Nonverbal Scale of Ability (WNV) (dt. Bearbeitung durch F. Petermann). Frankfurt: Pearson.
- Wechsler, D. (2017). Wechsler Intelligence Scale for Children –Fifth Edition (WISC-V) (dt. Bearbeitung durch F. Petermann). Frankfurt a. M.: Pearson Assessment
- Wittich, C.; Kuhl, J. (2021): Grundlagen der evidenzbasierten Förderung bei Lernschwierigkeiten in der inklusiven Schulpraxis. In: Kuhl, J., Vossen, A., Hartung, N. & Wittich, C. (Hg.): Evidenz-

basierte Förderung bei Lernschwierigkeiten in der Grundschule (S. 7–17). München: Ernst Reinhardt Verlag.

**Dr. Nils Hartung** ist Förderschullehrer und Stufenleiter an einer Förderschule in Hessen. Außerdem ist er als Fachberater an der Begleitung von regionalen Inklusionsprozessen beteiligt. Als Dozent ist er langjährig u.a. zu Themen der sonderpädagogischen Psychologie und Diagnostik in der Lehrer:innen Aus- und Weiterbildung an verschiedenen Universitäten und an der Hessischen Lehrkräfteakademie tätig. <https://orcid.org/0000-0002-5218-4900>

**Dr. Armin Vossen** ist Förderschullehrer an einem BK und Inklusionsfachberater auf kommunaler Ebene in NRW. Zusätzlich ist und war er Lehrbeauftragter an verschiedenen Universitäten zu Themen der mathematischen Entwicklung, sonderpädagogischer Psychologie und sonderpädagogischer Diagnostik. <https://orcid.org/0000-0002-5365-6404>

**Dr. Teresa Hecht** ist Förderschullehrerin an einem Beratungs- und Förderzentrum in Hessen. An der Justus-Liebig-Universität Gießen war sie in der Ausbildung von Förderschullehrkräften in der Sonderpädagogischen Psychologie und der Diagnostik tätig. Auch im Rahmen von Weiterbildungskursen an der Lehrkräfteakademie in Gießen leitet sie Kurse mit dem Schwerpunkt Diagnostik.

**Dr. Daniel Sinner** ist Förderschullehrer an einem Beratungs- und Förderzentrum in Hessen. Darüber hinaus ist er als Dozent in der Aus- und Weiterbildung von Förderschullehrkräften in der Sonderpädagogischen Psychologie und der Diagnostik an der Justus-Liebig-Universität Gießen und der Hessischen Lehrkräfteakademie tätig.