

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)
Departement Schulische Heilpädagogik
Studiengang 2004/07 (PMGB)

Diplomarbeit:

Förderdiagnostik und Förderplanung

Anmerkungen zum Begriff der Förderdiagnostik.

**Der FPAss (FörderPlanungsAssistent): Praktische Erprobung
eines computergestützten Instruments zur Förderplanung.**

Eingereicht von:

Kurt Hemmann

Vordergasse 20c

8615 Wermatswil

k.hemmann@hispeed.ch

Beratung:

Raphael Gschwend

(Dozent HfH)

Wermatswil, 25. April 2007

Abstract

Die vorliegende Arbeit umfasst zwei Schwerpunkte: Im theoretischen Teil setzt sich der Autor mit dem Begriff der Förderdiagnostik und seiner Entwicklung auseinander und zeigt eine zeitgemässe Sichtweise zum Prozess der Diagnostik auf. Er schliesst daraus, dass individuellen Förderplänen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Arbeit in Sonderschulen eine besondere Bedeutung zukommt.

Im praktischen Teil der Arbeit wird das computergestützte Instrument des FPAss (**F**örder**P**lanungs**A**ssistent) als ein Verfahren zur Feststellung von Förderbedarf und zur Förderplanung vorgestellt, welches auf der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) basiert. An einer heilpädagogischen Schule wird das Instrument praktisch erprobt, und die per Umfrage erhobenen Rückmeldungen der beteiligten Lehrkräfte werden differenziert analysiert und ausgewertet.

Die dargestellten Resultate zeigen, dass es sich beim FPAss um ein entwicklungsfähiges Instrument handelt, das als fundiertes Hilfsmittel zur effizienten Erstellung von Förderplänen eingesetzt werden kann.

Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
1. Einleitung: zum Begriff der Förderdiagnostik.....	4
2. Forschungsinteresse / These	5
2.1 Was meint „Förderung“? Anmerkungen zur Entwicklung des Begriffs.....	5
2.2 Nutzen und Funktionen von Diagnostik - Kritik an der „traditionellen“ Diagnostik.....	7
2.3 Nutzen und Funktionen von Diagnostik - Anmerkungen zu einer zeitgemässen Sichtweise.....	8
2.4 Neuere Entwicklung in der Förderdiagnostik	10
2.5 Diagnostik als Teamarbeit	13
3. Zur Datenerhebung und Bedeutung der Beobachtung - Hinweise zum Prozess der Diagnostik	14
3.1 Definition von Beobachtung.....	14
3.2 Beobachtung als Methode des Fremdverstehens	15
3.3 Hinweise zur Beobachtung im pädagogischen Alltag	16
3.4 Hinweise zu häufigen Beobachtungsfehlern	18
4. Der FPAss als Beispiel eines computergestützten und auf ICF basierenden Verfahrens zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und zur Förderplanung	19
4.1 ICF und Förderplanung.....	19
4.2 Hinweise zum FPAss.....	21
5. Praktischer Teil (Fragebogen, Auswertung der Erprobungsphase des FPAss)	23
5.1. Durchführung der Umfrage	23
5.2 Darstellung, Auswertung und Interpretation der Umfrageergebnisse	24
5.2.1 Einschätzung der computertechnischen Handhabung des Instrumentes	24
5.2.2 Einschätzung des zeitlichen Aufwands	28
5.2.3 Einschätzung bezüglich der zukünftigen Arbeit.....	28
5.2.4 Einschätzung der inhaltlichen Eignung des Instrumentes	29
5.2.5 Einschätzung der einzelnen Themenbereiche des FPAss	30
5.2.6 Korrelationen von verschiedenen Aussagen.....	32
5.2.6.1 Qualitative und computertechnische Einschätzung und Aufwand	32
5.2.6.2 Qualitative Einschätzung und Entwicklungsniveau der Kinder	33
5.2.7 Nutzen für die Zusammenarbeit	34
5.3 Zusammenfassung der individuellen Rückmeldungen; Kommentar und Hinweise für die Weiterentwicklung des FPAss	36
6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen	44
Literaturverzeichnis	46
Verzeichnis der Tabellen	49
Verzeichnis der Abbildungen.....	49



»Im Sinne einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum!«


Abb. 1: Gerechte Auslese (Traxler, 2004)

1. Einleitung: zum Begriff der Förderdiagnostik

Ein Blick in die Fachliteratur zeigt, dass der Begriff „Förderdiagnostik“ seit über zwanzig Jahren im heilpädagogischen Umfeld Verwendung findet (z.B. Bundschuh, 1985). In den letzten Jahren hat sich nun die Diskussion des Begriffes auch auf den Regelschulbereich ausgeweitet, und die Erkenntnis ist gewachsen, dass jedes Kind unterschiedliche Stärken und Schwächen sowie verschiedene Fähigkeiten hat, wie die obige Illustration zeigt (eine Karikatur, die in Publikationen oder Kurseinladungen zu dieser Thematik immer wieder erscheint).

In der Literatur haben unterschiedliche Begriffe Eingang gefunden, so z.B. „Kind-Umfeld-Diagnose“ (Carle, 2001), „(sonder)pädagogische Diagnostik“ (Eberwein & Knauer, 2003), „ökosystemische Diagnostik“ (Hildeschiedt, 1998), „pädagogische Diagnostik (Ingenkamp, 1997), „Bildbarkeitsdiagnostik“ (Kobi, 1999), „Lernprozessanalyse“ (Mand, 2003), „Kind-Umfeld-Analyse“ (Sander, 1998), „Lernzieldiagnostik“ (Wendeler, 2000).

Die Begriffsvielfalt scheint auf eine gewisse Verunsicherung in Bezug auf die Frage einer angemessenen Diagnostik bzw. auf einen Umbruch oder Wandel hinzudeuten, den Eggert (2000) als „Darstellung des Unbehagens an der bisherigen Praxis“ umschreibt, in Zusammenhang bringt mit der zunehmenden (und berechtigten) Kritik an der traditionellen „Testdiagnostik“ und folgende Punkte des Wandels auführt:

<i>Wandel weg von ...</i>		<i>und hin zu ...</i>
Selektionsdiagnostik („Sonderschul-Aufnahmeverfahren“)		Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs
Denken in Klassifikationen und Typologien		Betrachtung der individuellen Stärken
testorientierter Diagnostik		„testfreie“ oder qualitative Methode
Diagnostik für die Sonderschule		lernbegleitende Diagnostik für die allgemeine Schule

Tab. 1: Neue diagnostische Sichtweise (orientiert an Eggert, 2000)

Im heilpädagogischen Kontext hat sich jedoch mittlerweile der Begriff der „Förderdiagnostik“ weitgehend durchgesetzt, weil er für sich selbst spricht und „auf die entscheidende Verknüpfung von Diagnostik und Förderung – wenn auch nicht in der richtigen Reihenfolge – hinweist“ (Buholzer, 2003, S. 59).

Mit dem Begriff wird die Diagnostik mit dem Gedanken der Förderung eines Kindes verknüpft; das Ziel einer solchermassen verstandenen Diagnostik ist also die bestmögliche Förderung bzw. die Optimierung der Förderung, was Breitenbach (2003) umschreibt als „ein theoretisch begründeter und effektiver Weg, möglichst viele Informationen zu sammeln, die helfen, ein Kind in seiner besonderen Lebens- und Lernsituation zu verstehen“ (S. 34). Aus diesem Verständnis des Kindes heraus kann dann der Heilpädagoge bzw. die Heilpädagogin ein adäquates Lehr- und Lernangebot schaffen. Dazu sind entsprechende Grundlagen und Arbeitsinstrumente nötig.

2. Forschungsinteresse / These

Die These für diese Arbeit möchte ich auf Grund meiner Vorüberlegungen wie folgt formulieren:

Zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Arbeit in Sonderschulen kommt individuellen Förderplänen eine besondere Bedeutung zu.

Mit Hilfe des FPAss (FörderPlanungsAssistent) können solche Förderpläne auf fundierter Basis (gemäss ICF) effizient erstellt werden.

2.1 Was meint „Förderung“? Anmerkungen zur Entwicklung des Begriffs

Die Abb. 1 macht deutlich, was lange Zeit insbesondere im Regelschulbereich unter Förderung verstanden wurde: Aus einem so verstandenen Gleichheitsgedanken, und auch im Interesse einer „gerechten“ Selektion werden alle Kinder vor die gleiche Aufgabe gestellt.

Nachdem von dieser Maxime in den heil- und sonderpädagogischen Institutionen (hoffentlich!) schon vor längerer Zeit Abstand genommen wurde, setzt sich diese Erkenntnis nun immer mehr auch in der Regelschule durch:

Offensichtlich hat jedes Kind unterschiedliche Stärken und Schwächen und kennt sich in einem anderen Bereich gut aus oder hat unterschiedliche Interessen. Daraus ergibt sich, dass nicht jedes Kind in der Lage ist, die gleichen Aufgaben auf die gleiche Art auszuführen.

Der aus dem heilpädagogischen Denken herausgewachsene Begriff der „Förderdiagnostik“ verknüpft nun die Diagnostik mit dem Gedanken der Förderung eines Kindes, wobei die Zielrichtung der Diagnostik auf seine bestmögliche Förderung gerichtet wird. Jetter (1996) umschreibt die Maxime einer solchen Diagnostik wie folgt:

Förderdiagnostik wurde gefordert und entwickelt als eine neue Form der Diagnostik, die einer neuen Art des Denkens in der Pädagogik der Behinderten entsprechen sollte; einem Denken, das behinderte Menschen nicht nur einen Platz in einer spezialisierten Einrichtung zuweisen wollte, sondern mit Nachdruck auf deren allgemeine Erziehungsbedürftigkeit verwies.

Dieser Ansatz fand jedoch nicht ungeteilte Zustimmung, Kritik gab es insbesondere aus der Praxis, die teilweise Spontaneität und Empathie als angemessenere und zutreffendere Zugangsweisen erachtet als die Anwendung von standardisierten Testverfahren.

Ein Grund dafür mag sein, dass gut anwendbare Vorschläge zur Bewältigung der „förderdiagnostischen Praxis“ erst in jüngerer Zeit auf den Markt gekommen sind; stattdessen gelangten (und gelangen immer noch) traditionelle Instrumentarien und Verfahrensweisen zur Anwendung. Dabei ist ja – wie erwähnt – der Begriff der „Förderdiagnostik“ nicht mehr gar so neu, Jetter (1996) verweist auf einen Artikel, den er bereits 1983 publiziert habe, in dem er von einer „bildungszentrierten Diagnostik“ spricht. Förderung, verstanden in einem weit gefassten Sinn von Bildung, Erziehung und Therapie, ist darauf ausgerichtet, einem Kind bei der Erreichung von vorgegebenen Zielen zu helfen.

Dabei stellt sich natürlich die Frage, welche Ziele einem Kind überhaupt zugetraut werden sollen, welche ihm zugänglich sind, oder ob es sich dabei nicht um eine Zuschreibung oder gar Zumutung handelt. Wer entscheidet darüber? Schliesslich geht es ja darum, Anhaltspunkte zu finden, die Aufschluss geben über die geeigneten Inhalte, womit auch eine sinnvolle Methodik, die Didaktik und geeignete Sozialformen angesprochen werden. Das Resultat der Diagnostik darf jedoch nicht gleichgesetzt werden mit dem für ein Kind erreichbaren Ziel selbst, sonst „wäre dies ein unvermittelter Rückfall in die Zuweisungsdiagnostik“ (Jetter, 1996).

Hier eröffnet sich ein Dilemma, denn entweder verpassen wir den Kindern durch Kategorisieren vorgegebene Schubladen, oder wir bemühen uns, die individuelle Charakteristik zu erfassen mit der Gefahr, uns dabei in zahlreichen Einzelheiten zu verlieren, sodass daraus statt Hilfe Ratlosigkeit resultieren kann in Bezug auf eine konkrete Entscheidung und auf den einzuschlagenden Weg für ein Kind.

2.2 Nutzen und Funktionen von Diagnostik - Kritik an der „traditionellen“ Diagnostik

Pädagogisches Handeln ist gemäss Giesecke (2003) eine Form von sozialem Handeln, welches darauf ausgerichtet ist, Menschen bzw. die menschlichen Verhältnisse und deren Bedingungen zu verändern: „Oberstes Ziel pädagogischen Handelns ist Lernen ermöglichen, soweit dies im Bewusstsein und im argumentativen Austausch möglich ist“ (S. 45). Dabei besteht der Prozess des Erziehens und Lernens der Kinder vor allem aus dem „intentionalen Herbeiführen systematischer Veränderungen an Personmerkmalen durch Lernen“ (Langfeldt & Tent, 1999, S. 13). Darunter wird verstanden, dass bestimmte, individuell verschiedene Ist-Werte in vorher bestimmte Soll-Werte überführt werden sollen.

Dieser Gedanke wurde schon vor Jahrzehnten durch Maria Montessori formuliert, die den Satz geprägt hat: "Jedes Kind dort abholen wo es steht" (zitiert nach Haspel, 2001). Dadurch wird ausgedrückt, dass jedes Kind mit seiner individuellen Persönlichkeit, mit seinen besonderen Bedürfnissen, seinen Fähigkeiten und Stärken im Zentrum des Interesses des pädagogischen Handelns stehen soll.

Dabei ist es wichtig, die Lernvoraussetzungen eines Kindes so umfassend wie möglich zu kennen. Dies bedingt eine individuelle Diagnostik, um abschätzen zu können, welche von verschiedenen möglichen Varianten in der Arbeit mit einem Schüler oder einer Schülerin am besten geeignet scheint, um die festgelegten Soll-Werte zu erreichen. Es wird also eine Prognose erstellt, wie der zukünftige Entwicklungsverlauf aussehen kann bzw. soll.

Ob das pädagogische Handeln zum Erfolg führt, muss dann mit Hilfe von Veränderungsmessungen oder Lernerfolgs- bzw. Zielerreichungskontrollen überprüft und die Zielsetzung bei Bedarf neu überdacht werden. Das Ergebnis dieser Prüfung prägt und beeinflusst das weitere pädagogische Handeln massgeblich.

Gemäss Langfeldt & Tent (1999) ist das Ziel der „traditionellen“ Diagnostik, bestimmte Schüler und Schülerinnen verschiedenen Gruppen zuzuordnen, sie also klassifizieren zu können. Unterschiedliche Testergebnisse sollen zudem nicht in der Subjektivität der zu testenden Kinder oder der Personen, die den Test durchführen begründet sein, sondern allein auf die Irregularitäten in der jeweiligen Merkmalsausprägung der Probanden und Probandinnen zurückgehen.

Diese Klassifikation soll nicht beliebig (nach „gesundem Menschenverstand“) geschehen, weshalb die Verfahrensweisen objektiv nachvollziehbar, reliabel und valide sein sollten.

Allerdings stellen sich hier verschiedene Probleme für die Praxis; das Suchen nach typischen Merkmalen und das Klassifizieren hat die Heilpädagogik in eine Sackgasse geführt. Das typisierende Denken soll überwunden werden zugunsten der Einzelfallbeschreibung und der Feststellung des (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs.

Normierende Verfahren entsprechen nicht dem Anspruch nach einer ganzheitlichen und systemischen Sichtweise, denn die vorgegebene Objektivität ist eine Fiktion, sowohl in Bezug auf die Durchführung wie auch die Auswertung und Interpretation.

Die Reliabilität bleibt unbefriedigend und ist mit hohen Messfehlern behaftet, und die Validität ist oft sehr gering, weil die Übereinstimmung von verschiedenen Tests und relevanten Kriterien oft nicht zu bewerkstelligen ist, wie Eggert (2005) ausführt.

Solche Arten von Tests wurden schon vor Jahren in einem Artikel im „Spiegel“ (1995) als „alte Hüte“ bezeichnet (in Anspielung an den auch heute noch z.B. in der Früherziehung oft verwendeten HAWIK-Test, bei dem ein Kind erkennen soll, dass einem abgebildeten Hut das Hutband fehlt).

Solche Arten von Tests sind ungeeignet, um Bedürfnissen aus der Praxis nach einer scheinbar objektiven Messung und Zuordnung zu genügen. Bereits Hemmann (1990) hat die Problematik des Diktats einer allein selig machenden Objektivität thematisiert, und Kobi (2004) verweist auf die möglichen Folgen: „Das Aufdrängen von Wirklichkeit ist eine Form der Unterdrückung auch da, wo sie sich glaubt wissenschaftlich rechtfertigen zu können“ (S. 59).

Auch Eggert (2000) teilt das Unbehagen gegenüber der Objektivität als „die *conditio sine qua non* für die weiteren Kriterien der Reliabilität, der Validität und der Normierung“ (S. 84) und hält kurz und bündig fest: „Es ist schlechterdings nicht möglich, wirklich objektive Situationen bei der Untersuchung menschlichen Handelns und bei seiner Bewertung zu entwickeln“ (S. 84). Einerseits ist das Verhalten von Kindern nie situationsunabhängig, und andererseits ist die für selektive Tests erwünschte hohe Konstanz von Persönlichkeitsmerkmalen eine Fiktion.

2.3 Nutzen und Funktionen von Diagnostik - Anmerkungen zu einer zeitgemässen Sichtweise

Im letzten Vierteljahrhundert haben sich die Paradigmen in Bezug auf Menschen mit einer geistigen Behinderung deutlich verändert. Die klassifizierende Diagnostik, die sich darauf konzentrierte, Intelligenzwerte festzulegen und sich an Normen zu orientieren, wurde abgelöst bzw. zumindest ergänzt durch individuelle Beschreibungen (Einzelfallstudien), die von einem systemischen Verständnis des Menschen in Beziehung zu seiner Umwelt ausgehen. Voraussetzung für diesen veränderten Denkansatz ist das Abschied nehmen von IQ-Werten und der Vorstellung, dass unterschiedliche Ausprägungen der Intelligenz oder des (sozialen) Verhaltens mittels so genannt objektiver Massstäbe gemessen werden könnten. Dies bedeutet auch, sich vom Typologisieren und Kategorisieren von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu verabschieden.

Die Kritik an der Etikettierung und an komplexitätsreduzierenden Klassifikationen, insbesondere für die individualisierende Arbeit mit Menschen (mit einer Behinderung), ist allerdings nicht mehr ganz neu. Bereits Spreen (1978) verglich Klassifizierungssysteme mit Schubladen in einem Karteikartensystem:

Sie helfen bei statistischen Übersichten und oberflächlichen Gruppierungsversuchen. Ihr Nachteil liegt darin, dass die Individualität des einzelnen Behinderten verloren geht, es sei denn, man nimmt sich die Zeit, den Einzelfall gesondert zu betrachten. Klassifizierungssysteme verleiten zu der Auffassung, dass die darin enthaltenen Gruppen wirkliche Einheiten sind. Diese Auffassung ist vielleicht berechtigt, wenn man organisatorischen Problemen einer grösseren Gruppe gegenübersteht. Für den mit zwölf geistig Behinderten arbeitenden Psychologen, Arzt oder Sozialarbeiter wird es jedoch schnell klar, dass man zwölf Individuen gegenübersteht, die in ihrer Wesensart, in den Formen ihrer Einsicht und in ihrem Anpassungsvermögen höchst unterschiedlich sind, auch wenn sie in der Statistik als „homogene Gruppe“ erfasst und kategorisiert wurden. (S. 5)

Eggert (2000) weist kritisch darauf hin, dass durch den Verzicht auf Klassifikationen in der Praxis auch neue Probleme geschaffen würden. Der Verzicht auf das Klassifizieren falle vielen Praktikerinnen und Praktikern schwer:

Es wird sicher lange dauern, bis ein typisierendes Denken als überwunden angesehen werden kann. Es gilt ja nicht nur, sich vom Typus des Lernbehinderten und geistig Behinderten zu verabschieden, sondern auch von lieb gewordenen diagnostischen Alltagsritualen wie der Testwoche in der Sonderschule und anderen Gewohnheiten des Ausleseverfahrens und wahrscheinlich langfristig auch von der Sonderschule für Lernbehinderte (oder: Schule für Lernhilfe) selbst als eigenständige Einrichtung. (S. 56)

Knauer (2003) bewertet die Förderdiagnostik als eine besondere Ausprägung der pädagogischen Diagnostik und weist ebenfalls nachdrücklich auf die Forderung der Überwindung der Feststellungs- und Zuweisungsdiagnostik hin:

Mit der Begriffswahl sollte die Zielsetzung zum Ausdruck gebracht werden, die Aufmerksamkeit nicht, wie bislang, auf die Defizite eines Kindes im Hinblick auf schulisches Lernen zu richten, sondern zum einen die individuellen Stärken und die im Umfeld liegenden Ressourcen aufzudecken und zum anderen das schulische Angebot mit diesen Voraussetzungen zur Passung zu bringen. (S. 57)

Folgerichtig führt auch sie diese Grundhaltung in ihrem Beitrag in die Forderung oder Vision über, dass eine Schule in der Lage sein müsse, sich dem anzupassen, dessen die Schüler und Schülerinnen bedürfen und was ihren Möglichkeiten angemessen ist. Als Konsequenz muss bzw. müsste die Bildung von Kindern mit Behinderungen zunehmend als gemeinsamer Auftrag für *alle* Schulen verstanden werden, denen die Heilpädagogik als notwendige Ergänzung unterstützend zur Verfügung steht.

Denn es geht letztlich darum, allen Kindern, die einen besonderen Förderbedarf haben, „Lernangebote“ zu unterbreiten, und es sollte nicht vom „Glück“ abhängig sein, ob ein Kind im gemeinsamen, integrativen Unterricht lernen kann.

Falls diese Vision im Auge behalten werden soll – was ich sehr begrüße – muss im Hinblick auf deren Umsetzung für die Förderdiagnostik auch ein Instrument gewählt werden, dass sich gleichermaßen im Regel- wie im Sonderschulbereich anwenden lässt und etablieren kann (vgl. Kap. 4).

2.4 Neuere Entwicklung in der Förderdiagnostik

Förderdiagnostik, verstanden als eine qualitative Diagnostik, will nicht nur zusätzliche Informationen sammeln, sondern sucht auch nach neuen Qualitätskriterien: „Vorbei die Zeiten, als man noch in Gutachten von Testergebnissen auf Sonderschulbedürftigkeit schliessen konnte. Förderdiagnostik und Lernprozessdiagnostik sind angesagt“ (Mand, 2002, S. 8).

Eggert (2000) versteht darunter ein prozesshaftes Vorgehen, das auf das einzelne Kind zugeschnitten ist. Ziel ist es, den individuellen Förderbedarf und die Fördermöglichkeiten aufeinander abzustimmen. Dies ist also eine Diagnostik, die vom einzelnen Kind ausgeht, wobei immer auch dessen Umfeld mitberücksichtigt wird. Prämisse ist dabei, dass dessen Fähigkeiten ein Veränderungspotenzial haben und demzufolge der Fokus auf die Möglichkeiten zu deren Entwicklung gelegt wird. Im Gegensatz zur Selektionsdiagnostik sind nicht die Defizite, sondern die individuellen Ressourcen eines Schülers oder einer Schülerin der Ausgangspunkt des Prozesses.



Zu fragen ist demnach, wo die Förderung eines Kindes ansetzen kann, und ebenso, welche Bedingungen des (Lern-)Umfeldes verändert werden können und müssen. Die Förderdiagnostik soll eine Unterstützung für die Planung, Durchführung und Kontrolle des pädagogischen und therapeutischen Handelns bieten.

Buholzer (2003) fasst dies wie folgt zusammen: „Die Hauptfunktion der Förderplanung besteht in der Bereitstellung von Daten und Interpretationen, die für die Förderplanung genutzt werden können. Die Förderdiagnose steuert mit anderen Worten das Fundament für die Adaption des Lehr- und Lernprozesses bei“ (S. 59).

Abb. 2: Hammer-Diagnostik (aus: Achermann, 1995)

Ziel von individuellen (auf das einzelne Kind bezogenen) Förderplänen ist es (vgl. Sander 2000),

- die pädagogische Ist-Lage zu definieren im Hinblick auf die anzustrebenden Förderziele,
- die beabsichtigten Fördermassnahmen zusammenzustellen und
- einen Zeithorizont für die Überprüfung und Anpassung der Massnahmen festzulegen.

Diagnostik orientiert sich demnach am Ziel des pädagogischen (und therapeutischen) Handelns. Sie soll also ein Hilfsmittel sein, um einen geeigneten Weg, eine geeignete Methodik, geeignete Inhalte und geeignete Interaktionsformen für ein Kind abzuleiten.

Dabei zeigt sich ein Dilemma: Wie kann dies ermöglicht werden, solange unklar ist, welche Ziele für ein Kind erreichbar und zumutbar sind? Umgekehrt würde es einen Rückfall in die klassische Zuweisungsdiagnostik bedeuten, wenn sich die Festlegung des für ein Kind erreichbaren Zieles direkt aus der Diagnostik ergäbe. Jetter (1996) stellt fest, dass an diesem Punkt lange über „den Primat von Diagnostik und Didaktik“ und über das Dilemma, dass jedes Kind einzigartig, die Pädagogik aber immer nur auf das Allgemeine ausgerichtet sei, diskutiert werden könnte, und er räsoniert mit einem Seufzer: „Dies macht die Diagnostik so schwierig, so ‚complicated‘ wie das Leben fast.“

Der Blick auf das Allgemeine führt nämlich – ob gewollt oder nicht – dazu, dass Kinder mit all ihren Eigenheiten zugeordnet und kategorisiert werden (müssen); ist der Fokus aber auf die Individualität und Einmaligkeit eines Kindes gerichtet, dann besteht die Gefahr, dass eine Überfülle von Informationen über seine individuellen Eigenschaften zu einer Ratlosigkeit in Bezug auf das Suchen eines sinnvollen Wegs für das Kind führt. Jetter (1996) meint dazu: „Dieser Widerspruch wird in der Praxis oft unüberbrückbar. Kann eine bessere Diagnostik hier überhaupt weiterhelfen?“

Eggert (2000) verweist auf eine mögliche Antwort, indem er auf das Prozesshafte verweist (das die Möglichkeit mit einschliesst, den Fokus je nach Aktualität und Situation, in der sich ein Kind befindet, auf unterschiedliche Lernbedürfnisse zu richten): „Diagnostik ist ein lernbegleitender Prozess, in dem aus Informationen über Vergangenheit, Gegenwart und prospektiver Zukunft des Schülers ein Optimum an Förderung überlegt und organisiert werden kann“ (S. 15).

Die Konsequenz daraus ist, dass für Sonderschülerinnen und -schüler eine zielgerichtete und individualisierte Lernförderung gefordert wird, die durch Begleit- bzw. Förderdiagnostik regelmässig überprüft und optimiert wird. Als Folge davon gewinnt ein individualisierter und differenzierter Unterricht mit verschiedenen Lernwegen und -techniken eine sehr grosse Bedeutung¹.

Diese Maximen stimmen mit den Vorstellungen von Lernen überein, die vom kognitiv-konstruktivistischen Ansatz her zu einem Wechsel der Perspektive im Unterricht mit Kindern mit speziellem Förderbedarf geführt haben (vgl. Kretschmann, 1998 und Scherer, 1994).

¹ Am Rande erwähnt sei – und zu hoffen ist, dass mit der Integrationsdiskussion diesem Punkt zukünftig mehr Gewicht beigemessen wird – dass im Grunde genommen eine individuelle Lernförderung ein nicht nur für die Heilpädagogik entwickeltes Vorgehen darstellt, sondern dieses auch in der Regelschule seinen berechtigten Platz hat bzw. haben sollte.

Die gemässigt-konstruktivistische Sichtweise von Wissenserwerb fusst auf dem Menschenbild eines aktiv handelnden Subjekts, welches sich Wissen durch eine selbständige und individuelle Konstruktion seiner Wirklichkeit erschliesst. Dies bedeutet auch, sich von traditionellen Vorstellungen des Lehrens und Lernens zu verabschieden, die durch Fremdorganisation sowie Weisungen geprägt sind und den Schüler bzw. die Schülerin hauptsächlich als ein zu belehrendes Objekt definieren².

Förderdiagnostik dient also auch dazu, um problemorientierte Lernumgebungen gestalten zu können, die eigenständige Lernprozesse gemäss der von Bruner bereits 1966 entwickelten Theorie des entdeckenden Lernens ermöglichen.

Auf eine wichtige Voraussetzung für einen solchen Prozess verweist Jantzen (2003), indem er eine „verstehende Diagnostik“ einfordert und dabei von einem „demokratischen Entwurf des Verstehens“ ausgeht: „Dieser reflexive Akt der Erkenntnis bedarf jedoch seiner Verankerung in einer ethischen Grundposition des Erkennens des oder der anderen“ (S. 85). Zu dieser Haltung der Orientierung an der Würde des oder der anderen gehört es, mit hergebrachten Sichtweisen und Vorurteilen zu brechen,

z.B. jenem Vorurteil, schwerstbehinderten Menschen komme nicht in vollem Umfang Vernunft oder Personenhaftigkeit zu u.a.m., aber auch mit der sozial vermittelten Angst, einen solchen Menschen könne und dürfe man nicht als vernünftig anerkennen, es sei denn um den Preis, selbst als unvernünftig erklärt zu werden. (S.86)

Auch Mutzeck (1998) sieht den Menschen als ein „ganzheitliches“ und ein „potentiell aktives Wesen“, das fähig ist zu „Intraaktion“ (zu sich selbst in Beziehung treten) und zu „Interaktion“ (zu seiner Umwelt und zu seinen Mitmenschen in Beziehung treten): Ein Wesen, welches

von seinen generellen Möglichkeiten her (potentiell) die Fähigkeiten des Denkens, einschliesslich des Entscheidens und Wollens, des Fühlens, des Sprechens und Handelns besitzt. Bezugssystem dieser potentiellen Fähigkeiten sind dessen Körperlichkeit und Spiritualität einerseits und die Umwelt, Sozialität und Historizität andererseits. (S. 244)

Die genannte ethische Haltung möchte ich gerne mit einem Gedicht von Feigenwinter (zitiert nach Achermann, 1995) illustrieren:

² Was gemäss einem kräftigen Bild von Dörner (2001) zu "Eunuchenwissen" (S. 9) führt, womit er meint, dass man zwar wisse wie etwas geht, dies aber nicht umsetzen könne!

Wenn du annimmst, was in mir wächst,
 wenn du annimmst, wann etwas in mir wächst,
 wenn du annimmst, wie schnell etwas in mir wächst,
 wenn du mir zugestehst, das zu werden, was ich sein kann,
 wenn du ja sagst, ohne wenn und aber,
 dann bin ich ganz Mensch, auf der Erde, im Himmel. (S. 27)

2.5 Diagnostik als Teamarbeit

Individuelle Beschreibungen eines Kindes durch ein interdisziplinäres und kooperatives Team ist mehr als nur die Summe der Einzelinformationen und bringt auch ein Mehr an Qualität mit sich. Wichtig für die diagnostische Beurteilung ist die Erkenntnis über Aspekte, die auf eine Veränderung des Umfeldes hinzielen; eine Prognose für die Entwicklung eines Kindes ist zuverlässiger und besser abgesichert, wenn sie auf dem Hintergrund der Erfahrungen und Kenntnisse eines Teams getroffen wird.

Zur Sicherung der Qualität eines solchen Vorgehens soll zudem nach Möglichkeit die Sichtweise des betroffenen Kindes in geeigneter Form einfließen.

Die nachstehende Übersicht über „**Qualitätskriterien einer qualitativen Lernförderungsdiagnostik im Team**“ orientiert sich an Eggert (1996) und zeigt auf, wie die Qualität des Verfahrens als Gegenstück zur geforderten Objektivität in der hergebrachten Diagnostik gesichert werden kann:

in „objektiven“ Verfahren gefordert	Umsetzung in am Subjekt orientierter Förderdiagnostik
(fragwürdige) Objektivität	Abstimmung der diagnostischen Beurteilung in einem fachlich qualifizierten und professionellen Team
(kaum erreichbare) Validität	<ul style="list-style-type: none"> - Prognose der Entwicklung basiert auf der Erfahrung der Teammitglieder - Einbezug einer systemischen Betrachtungsweise - Abstimmung mit der Sicht der Betroffenen
(problematische) Generalisierung	(vorläufige) Gültigkeit der diagnostischen Beobachtungen ergibt sich aus dem im Team erarbeiteten Konsens zu Diagnose und Fördervorschlägen auf dem Hintergrund einer theoretischen Grundlage zum Lernen und zur Entwicklung

Tab. 2: Subjektivität vs. Objektivität (orientiert an Eggert, 1996)

3. Zur Datenerhebung und Bedeutung der Beobachtung - Hinweise zum Prozess der Diagnostik

Während in der traditionellen Diagnostik mit den unterschiedlichsten Testangeboten häufig versucht wird, die Schülerinnen und Schüler in ein normatives Korsett zu zwingen und sie mit einem IQ-Wert zu etikettieren, richtet die (heilpädagogische) Förderdiagnostik den Blickwinkel auf die Individualität und das Spezifische sowie das jeweilige Umfeld eines Kindes. Dies geschieht im Hinblick auf die Erstellung einer Förderplanung, und dafür genügen Testmethoden nicht, sondern es braucht andere Mittel und Instrumente, welche nicht normieren, sondern das Individuum berücksichtigen sollen.



„Der wahre Pädagoge scheut keine Mühe, auch durch Beobachtungen im außerschulischen Bereich zu einer differenzierten Leistungsbeurteilung zu kommen.“ (Zeichnung: *Bühls*)

Abb. 3: Beobachtung als Daueraufgabe (aus: Nuding, 1997)

Voraussetzung für die Anwendung jedes Instrumentes ist aber die Beobachtung der Schülerinnen und Schüler. Nur auf dieser Grundlage ist es möglich zu beurteilen, was sie schon können bzw. was sie noch brauchen für ihre weitere lebenspraktische und schulische Entwicklung. Deshalb lohnt es sich für jede Lehrperson, sich mit dem Phänomen der Beobachtung und den entsprechenden Möglichkeiten und Problemen zu beschäftigen. Eine ausführliche Analyse zu diesem Thema könnte ohne Zweifel eine Arbeit für sich ergeben; ich beschränke mich im vorgegebenen Rahmen deshalb auf einige mir wichtig erscheinende Aspekte.

3.1 Definition von Beobachtung

Beobachtung kann verstanden werden einerseits als zielgerichtete, systematische und selektive Wahrnehmung, und andererseits als grundlegende Methode für die Gewinnung von erfahrungswissenschaftlichen Daten:

Die absichtliche, aufmerksam-selektive Art des Wahrnehmens, die ganz bestimmte Aspekte auf Kosten der Bestimmtheit von anderen beachtet, nennen wir Beobachtung. Gegenüber dem üblichen Wahrnehmen ist das beobachtende Verhalten planvoller und von vornherein auf die Möglichkeit der Auswertung des Beobachteten im Sinne der übergreifenden Absicht gerichtet. (Graumann, 1977, zitiert nach Nuding, 1997, S. 25)

Beobachtung ist zentral, um diagnostische Informationen zu sammeln, sie ist „die wichtigste Methode für menschliches Zurechtfinden, Handeln und Erkennen bzw. Verstehen“ (Kleber, 1992, S. 198).

Die Beobachtungen müssen schliesslich dokumentiert und interpretiert werden: „Für den Beobachter ist es unerlässlich, die Beschreibung und Katalogisierung von wahrgenommenen Verhaltensakten von ihrer Interpretation, also ihrer Verallgemeinerung und der Zuschreibung von Sinn und Bedeutung zu trennen“ (Handbuch für Förderdiagnostik, 2004).

Um dies systematisch und gezielt tun zu können und daraus die individuelle Förderplanung für ein Kind zu entwickeln, bietet der FPAss (FörderPlanungsAssistent) eine effiziente und effektive Hilfe (vgl. Kap. 4 und 5).

3.2 Beobachtung als Methode des Fremdverstehens

Beobachtung im (heil-)pädagogischen Zusammenhang ist nicht Selbstzweck, sondern folgt einem bestimmten Ziel: Lehrpersonen benötigen im schulischen Alltag die Beobachtung als Methode des Fremdverstehens, um Lernprozesse unterstützen und beurteilen zu können. Dabei weist Eberwein (2003) darauf hin, dass die beobachtende Person selber mitten im (sozialen) Geschehen drin und in ihren Wahrnehmungen durchaus auch subjektiv sei³. Auch Achermann (1995) ist ein deutlicher Hinweis auf die Tatsache wichtig, dass Beobachten und Beurteilen immer subjektive Vorgänge seien:

Das Bemühen um Objektivität im Beobachten und Beurteilen ist zweifellos sehr wichtig und zu pflegen. Bei all diesen Bemühungen darf aber nicht vergessen werden, dass Beobachten und Beurteilen gerade in der Schule immer auch subjektive Vorgänge sind, die oft ebensoviel über den Beobachter wie über den Beobachteten aussagen. (S. 235)

Er zeigt ausführlich auf, was die unterschiedlichen Arten des Beobachtens zum diagnostischen Prozess beitragen können, und verweist auch auf deren Grenzen und Fehlerquellen.

³ Lehrpersonen sollten sich bewusst sein, dass – trotz oft reklamierter ‚Objektivität‘ der Beobachtungen – ihre Erfahrungen subjektiv und relativ sind. Das heisst also, dass ein anderer Beobachter oder eine andere Beobachterin durchaus zu anderen Beobachtungs-Ergebnissen kommen kann, was zu Zurückhaltung bei Verallgemeinerungen von Einzelbeobachtungen und Fällen von Urteilen mahnt. In diesem Zusammenhang ist auch darauf hinzuweisen, wie wichtig der kollegiale und interdisziplinäre Austausch für die Förderplanung ist.

Eberwein betont, dass Beobachtungen innerhalb und ausserhalb des Unterrichtes unerlässlich für die pädagogische Diagnostik sowie Voraussetzung für individualisierenden Unterricht in heterogenen Lerngruppen seien. Die Beobachtungen können helfen, eine Fragehaltung aufzubauen, Interpretationsansätze zu erkennen und Ansätze für die individuelle Förderplanung abzuleiten. Dazu müssen sie dokumentiert und systematisiert werden, wozu wiederum der FPAss wertvolle Dienste leistet.

3.3 Hinweise zur Beobachtung im pädagogischen Alltag

Als Hinweis, wie die bisherigen Ausführungen im Alltag von Lehrpersonen nutzbar gemacht werden können, soll in diesem Kapitel kurz auf einige Möglichkeiten eingegangen werden. Beobachtungen erlauben Aufschlüsse durch direktes und sichtbares Verhalten, welches in drei Kategorien gegliedert werden kann: die vorausgehenden Bedingungen, das zu beobachtende Verhalten und die nachfolgenden Ereignisse bzw. Konsequenzen. Für die Verhaltensbeobachtung durch Lehrpersonen regen Wahl und Huber (2006) – auf die sich auch die übrigen Ausführungen in diesem Kapitel stützen – zwei unterschiedliche Beobachtungsschemata an:

- a) Bei der minutenweisen freien Beobachtung (MFB) wird eine Zeitfraktionierung vorgenommen. Minütlich bzw. alle drei Minuten soll dabei eine Eintragung in der Situations- und Verhaltensspalte erfolgen (was also 45 bzw. 15 Einträge pro Lektion ergibt). Dabei ist nur der Zeithrhythmus festgelegt, die Form der Notizen ist frei.
- b) Das zweite, unmittelbar an den schulischen Alltag angepasste und sehr ökonomische Verfahren ist die Beobachtung in relevanten Situationen (BIRS). Besonders gut kann es zur Überprüfung von Hypothesen angewendet werden, dabei wählt die Lehrperson dazu geeignete Situationen aus.



Wenn Beobachtungen systematisch erfolgen und der gezielten Informationsgewinnung dienen sollen, müssen diese auf Grund von bestimmten Hypothesen oder Zielsetzungen vorgenommen werden. Dies beinhaltet auch, dass die oben erwähnten drei Kategorien regelmässig reflektiert werden müssen.



Abb. 4: Rasenbiker - Wahrnehmung ist selektiv (aus: Andy's Homepage, 2004)

Wahl und Huber weisen für die förderdiagnostische Beobachtung noch auf einige weitere Punkte hin, die zu bedenken sehr lohnenswert ist. Insbesondere sollte sich jede Lehrkraft im Klaren darüber sein, dass es „Verhalten an sich“ nicht gibt, sondern es findet immer in einem bestimmten sozialen Kontext statt, welcher bei der Protokollierung mit zu berücksichtigen ist.

Zudem ist Wahrnehmung immer selektiv, was sowohl durch die begrenzte Kapazität der Wahrnehmungsorgane wie auch durch bewusste oder unbewusste Vorannahmen, Hypothesen, Alltagstheorien und Erwartungshaltungen bedingt ist; unterschiedliche Beobachter oder Beobachterinnen nehmen auch unterschiedliche Aspekte wahr und interpretieren diese unterschiedlich.

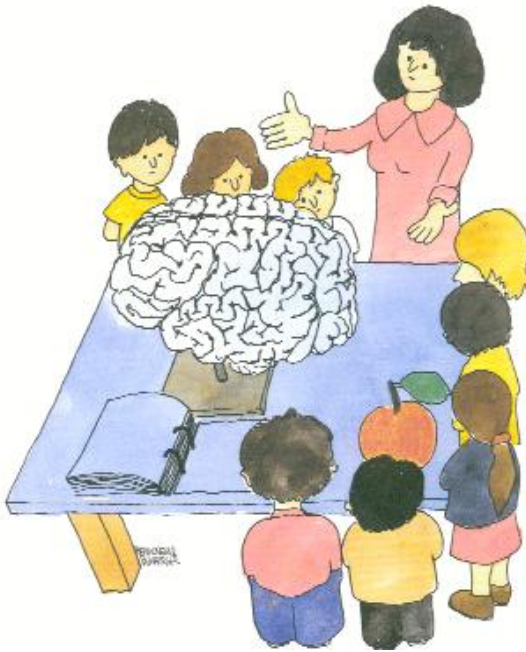
Zentral ist ferner, dass die Lehrpersonen negative Charakterisierungen vermeiden und die positiven Seiten eines Schülers bzw. einer Schülerin hervorheben sollten, denn Fähigkeiten, Stärken, Interessen und Bedürfnisse bilden die besten Grundlagen für individuelle und gezielte Förderung.

Und schliesslich sollen so genannte „Verhaltensstörungen“ als Signal psychischer Problemsituationen wahrgenommen werden, wobei die Beschreibung aber nicht durch die Interpretation ersetzt werden darf; diese folgt erst am Schluss des Verlaufs der Beobachtungen im Sinne einer vorläufigen Bewertung oder Beurteilung.

Besonders gut kann beobachtet werden, wenn die Lehrkraft nach Gelegenheiten sucht, in denen sie „überflüssig“ ist, denn am besten sind Beobachtungen dann möglich, wenn der Beobachter oder die Beobachterin frei ist dafür, d.h. sich zurücknehmen kann und die Aktivitäten vor allem bei den Schülerinnen und Schülern liegen. Als Fragestellungen in solchen Situationen gut geeignet sind: Mit wem spricht ein Kind? Wie entsteht Streit? Wer setzt sich durch? Wer gibt nach? Wer tauscht mit wem? Wer steht allein? Versucht ein Kind, Anschluss an andere zu finden?

Als die drei geeignetsten Varianten zur Dokumentation der Beobachtungen im schulischen Alltag werden das Pädagogische Tagebuch, das Ringbuch mit Registereinteilung oder Karteikarten mit Registereinteilung für jedes Kind genannt.

3.4 Hinweise zu häufigen Beobachtungsfehlern



Erst das Ausschalten aller Störfaktoren ermöglicht eine objektive, valide und reliable Beobachtung...

Abb. 5: Störfaktoren (aus: Achermann, 1995)

In der Literatur wird verschiedenorts (z.B. Bortz & Döring, 2003; Tent & Stelzl, 1993) auf häufige Beobachtungsfehler verwiesen; das Bewusstsein über derartige Beobachtungs- bzw. Urteilsverfälschungen kann helfen, diese in einem professionellen Setting weitgehend zu vermeiden.

a) Der Halo-Effekt (auch Hof-Effekt genannt)

Dieser Effekt bezieht sich auf die Verfärbung von Beobachtungen durch ein vorherrschendes einzelnes Merkmal, das bei der Beurteilung auch auf andere Merkmale ausstrahlt, „wenn ein Lehrer z.B. bei einem ‚faulen‘ Schüler festzustellen glaubt, dass er ‚desinteressiert‘, ‚willensschwach‘ oder auch ‚minderbegabt‘ sei“ (Tent & Stelzl, 1993, S. 225). Losgelöst von der Sachlage wirkt sich also das Etikett ‚faul‘ bei der Urteilsbildung auch auf andere Merkmale aus.

b) Die self-fulfilling-prophecy (auch Rosenthal- oder Pygmalion-Effekt genannt)

Damit ist gemeint, dass Vorinformationen mit bewertendem oder beurteilendem Charakter das Verhalten gegenüber einem Kind und die Beobachtungsergebnisse beeinflussen. Dies ist besonders dramatisch, wenn daraus gravierende Konsequenzen für den betroffenen Menschen resultieren können, z.B. beim Entscheid, „Kinder bereits in die Sonderschule einzuweisen, wenn ein längerdauerndes und umfassendes Versagen in der Regelschule *zu erwarten* ist“ (Tent & Stelzl, 1993, S. 224).

c) Der Milde- bzw. Strenge-Effekt

Dieser besagt, dass Kinder, die sympathisch oder gut bekannt sind, bei der Beurteilung besser abschneiden als solche, die unsympathisch oder nicht bekannt sind, bzw. umgekehrt. Prägen diese beiden Extreme die Beobachtungen und Beurteilungen, so „kann eine Tendenz zur *Schwarz-Weiss-Malerei* (...) vermutet werden“ (Tent & Stelzl, 1993, S. 227).

Nebst dem Wissen um die möglichen Ursachen von Beobachtungsfehlern kann auch eine strukturierte Beobachtungshilfe, wie sie der FPAAss bietet, zu deren Vermeidung beitragen.

4. Der FPAAss als Beispiel eines computergestützten und auf ICF basierenden Verfahrens zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und zur Förderplanung

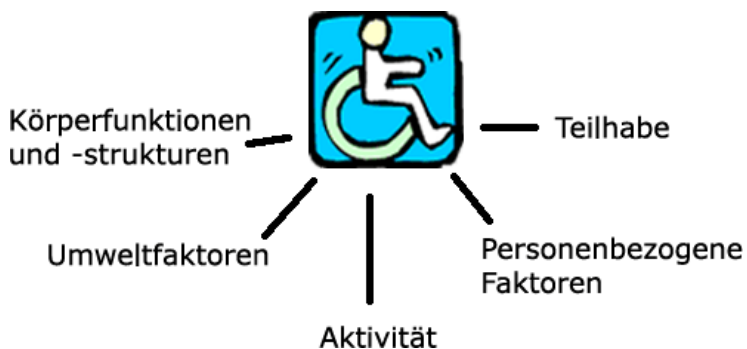
In meiner These zu dieser Arbeit (vgl. S. 5) gehe ich von zwei Hauptaspekten aus. In den bisherigen Kapiteln bin ich auf den ersten Aspekt eingegangen, der die Bedeutung von individuellen Förderplänen für die Qualität der (heil-)pädagogischen Arbeit aufzeigt. Beim zweiten Aspekt geht es um ein Hilfsmittel, das der effizienten Erstellung von Förderplänen dient.

Das Instrument des FPAAss von Kleimann und Lehmann (abrufbar unter www.foerderplanung.ch) habe ich ausgewählt, weil ich es als gut fundiertes, auf der ICF basierendes sowie einfach zu handhabendes Instrument erachte, was ich im Folgenden aufzeigen werde sowie an unserer Schule (Heilpädagogische Schule Uster) praktisch überprüft habe. Zudem verfügt unsere Schule seit ein paar Jahren bereits über eine Lizenz des FPAAss (Förderdiagnostischer Assistent) der gleichen Autoren.

In einer schulinternen Arbeitsgruppe sollen die Abläufe und das Verfahren für die Förderplanung überprüft und vereinheitlicht sowie Mindeststandards definiert werden; in diesem Rahmen wurde auch der FPAAss evaluiert. In einer Schulkonferenz im November 2006 habe ich das Instrument und die dabei zugrunde liegenden Ideen vorgestellt. Dabei wurde vereinbart, dass jede Lehrperson bis zu den Sportferien 2007 die Förderplanung für mindestens eine Schülerin oder einen Schüler mit Hilfe des FPAAss erstellen soll, und anschliessend eine Evaluation mit Hilfe eines Fragebogens erfolgt.

4.1 ICF und Förderplanung

Im Mai 2001 wurde die ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) nach einem mehrjährigen Entwicklungsprozess durch die 54. Vollversammlung der Weltgesundheitsorganisation WHO (World Health Organization) verabschiedet. Dabei handelt es sich



um ein bio-psycho-soziales Modell zur „Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“, wie es im Titel der deutschsprachigen ICF-Übersetzung (WHO, 2005) umschrieben wird.

Abb. 6: ICF – ein neue Sicht des Menschen (Asklepios Klinik Schaufling, 2004)

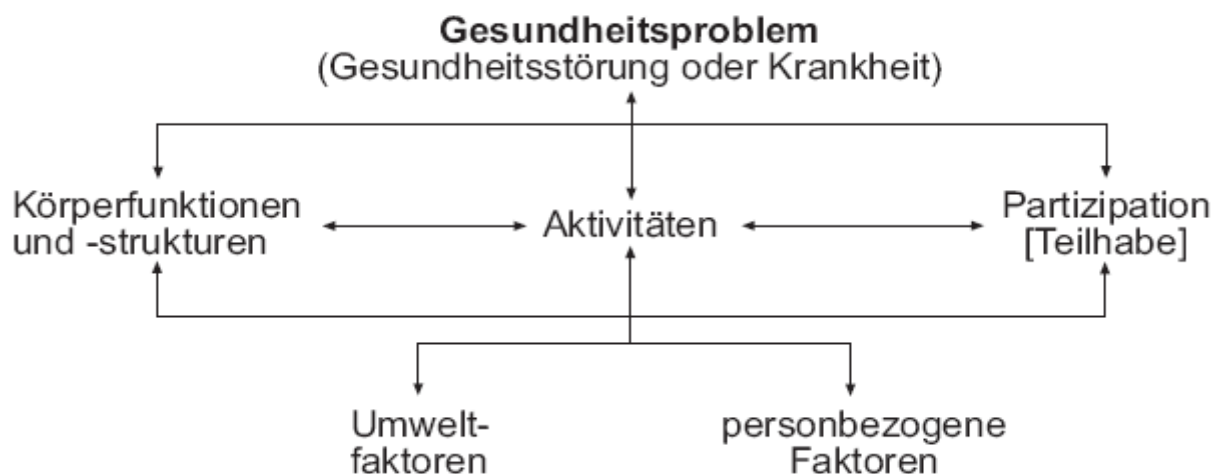
In der ICF wird der Fokus nicht auf die reine Beschreibung von Gesundheit bzw. Krankheit gelegt, sondern es werden die Ursachen und Folgen von gesundheitlichen Problemen in den Kontext des Lebensumfelds eines Menschen gestellt.

Behinderung wird in diesem Sinne nicht als personale Eigenschaft verstanden, sondern es werden im Modell Situationen umschrieben, die sich auf die Funktionsfähigkeit bzw. Behinderung einer Person auswirken. Es wird also eine erweiterte Sicht auf Behinderung entwickelt als das Resultat der Interaktion zwischen den individuellen Voraussetzungen eines Menschen und den auf ihn einwirkenden Umweltfaktoren. Weil also die gesamte Lebenssituation eines Menschen beachtet wird, eignet sich die ICF auch als Grundlage für die interdisziplinäre Zusammenarbeit auf der Basis einer einheitlichen Sprache.

In der deutschsprachigen ICF-Fassung (WHO, 2005) wird dies im Kapitel „Ziele der ICF“ wie folgt umschrieben:

Sie stellt eine gemeinsame Sprache für die Beschreibung des Gesundheitszustandes und der mit Gesundheit zusammenhängenden Zustände zur Verfügung, um die Kommunikation zwischen verschiedenen Benutzern, wie Fachleuten im Gesundheitswesen, Forschern, Politikern und der Öffentlichkeit, einschliesslich Menschen mit Behinderungen, zu verbessern. (S. 11)

Interessant sind auch die Hinweise zum Verwendungszweck der ICF, unter anderem als „sozialpolitisches Instrument“ (S. 11), was für die vorliegende Arbeit zwar nicht von direktem Interesse ist, wohl aber längerfristig von Relevanz sein könnte, falls zukünftig für die Sicherstellung der Sonderschulfinanzierung Qualitätssicherungsinstrumente gefordert werden, die sich auf die ICF beziehen. Direkt auf diese Arbeit bezogen ist aber der Hinweis zur Verwendung „als pädagogisches Instrument - für die Curriculum-Entwicklung, die Schaffung von Problembewusstsein und als Anstoss für soziales Handeln“ (S. 11).



Tab. 3: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (aus: ICF, S. 23)

Das obige Schema verdeutlicht, dass mit Hilfe der ICF ein Kind unter dem Gesichtspunkt der Partizipation (Teilhabe) in einem ganzheitlichen Sinn betrachtet wird. Ebenso beachtet wird dabei auch das soziale Umfeld, in dem sich das Kind befindet, ein „Gesundheitsproblem“ wird also nicht isoliert dargestellt, sondern dessen Konsequenzen für die Funktionsfähigkeit eines Menschen in seinem Umfeld überprüft; wodurch sich auch das Verständnis von Behinderung wandelt.

Eine Behinderung ist somit nicht einfach eine personale Eigenschaft, sondern kann nur verstanden werden im Zusammenhang des konkreten Lebensumfeldes einer Person und ihrer Aktivitäten, in welchen sich ihre Funktionsfähigkeit bzw. deren Einschränkung äussern. Behinderung wird somit verstanden als Ergebnis der Wechselbezüge zwischen den individuellen Bedingungen einer Person und den umweltbedingten Faktoren in ihrem familiären, schulischen, beruflichen, kulturellen, ... Umfeld.

Jedoch kann die ICF nicht direkt als Instrument zur (förderdiagnostischen) Erfassung von Schülerinnen und Schülern verwendet werden. Das gegen 200 Seiten umfassende umfangreiche Werk muss für die Schule nutzbar gemacht werden, eine Aufgabe, der sich die Entwickler des FPAss, Paul Kleimann und Rüdiger Lehmann, angenommen haben.

4.2 Hinweise zum FPAss

Kernstück des FPAss ist eine Kriterienliste mit heilpädagogisch relevanten Daten, welche sowohl nach Hollenweger/Lienhard wie auch nach ICF systematisiert ist:

Diese Liste ist als „Kann-Inventar“ konzipiert, bietet eine systematische Analyse mit der Orientierung an der ICF im Hintergrund und verknüpft die Bereiche Aktivitäten/Partizipation mit Körperfunktionen (vgl. Tab. 3, 4 und 5).

T_i CF	Verhalten	H/L	A/P	KF
1	Allgemeines Lernen	a1	d1	
2	Zuschauen / genau hinsehen	a1	d110	b1561
3	Kann ungleiche Grössen unterscheiden.	a1	d110	b1561
3	Kann rund, eckig, gerade, schräg, offen, geschlossen unterscheiden.	a1	d110	b1561
3	Kann geometrische Grundformen erkennen.	a1	d110	b1561
3	Kann eine Einzelheit in einem Bild wieder erkennen.	a1	d110	b1561
3	Kann einfache Puzzles zusammensetzen.	a1	d110	b1561
3	Kann Unterschiede bei ungleichen Bildpaaren erkennen.	a1	d110	b1561
3	Kann gut beobachten, was ihn/sie interessiert.	a1	d110	b1561
3	Kann zuschauen, wenn die Lehrperson etwas demonstriert.	a1	d110	b1561
3	Kann zuschauen, wenn die MitschülerInnen etwas zeigen.	a1	d110	b1561
3	Kann absichtsvoll zusehen.	a1	d110	b1561
3	Kann gut aufnehmen, auffassen (Augen).	a1	d110	b1561
3	Kann sich neue Informationen durch Zuschauen erwerben.	a1	d110	b1561
3	Kann sich bei visuellen Darbietungen (z. B. Wandbild) auf den Inhalt konzentrieren.	a1	d110	b1561

Tab. 4: Kriterienliste FPAss (Auszug) und Verknüpfung mit H/L und ICF (zur Verfügung gestellt von P. Kleimann)

Die vorstehende Tabelle zeigt die Verknüpfung der Kriterien nach Hollenweger/Lienhard (H/L) mit den Bereichen Aktivitäten/Partizipation (A/P) und Körperfunktionen (KF) der ICF:

Die erwähnten ICF-Codes haben folgende Bedeutungen:

Spezifische mentale Funktionen (b140–b189)

b156 Funktionen der Wahrnehmung

Spezifische mentale Funktionen, die die Erkennung und Interpretation sensorischer Reize betreffen

b1561 Visuelle Wahrnehmung

Mentale Funktionen, die an der Unterscheidung von Form, Größe, Farbe und anderen visuellen Reizen beteiligt sind

Bewusste sinnliche Wahrnehmungen (d110–d129)

d110 Zuschauen

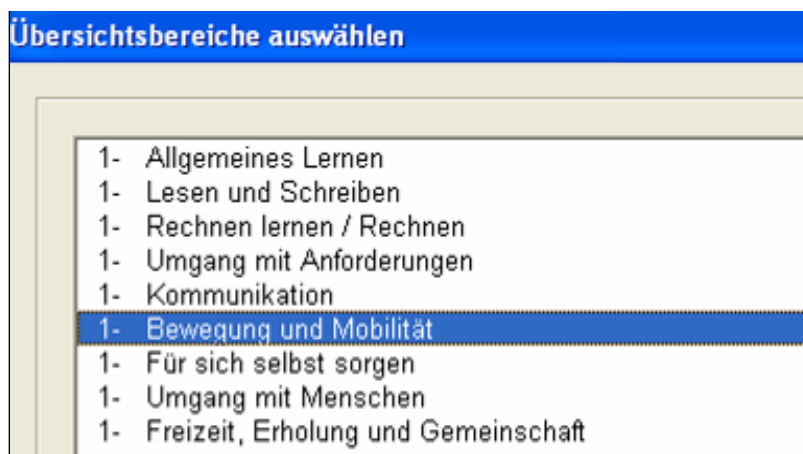
Absichtsvoll den Sehsinn zu benutzen, um visuelle Reize wahrzunehmen, wie einer Sportveranstaltung oder dem Spiel von Kindern zuschauen

Tab. 5: Bedeutung der ICF-Codes (aus WHO/ICF) / Verknüpfung mit FPAAss vgl. Tab. 4

Das Instrument verhilft zu einer Übersichtseinschätzung, und es kann mit klarer inhaltlicher Führung auf einfache Weise ein strukturiertes Zieldokument erstellt werden.

Als Hilfe für die Verschriftlichung der systematischen Analyse durch Beobachten wird danach gefragt, was gut funktioniert, wo sich ein Kind gemäss den Erwartungen bewegt, und wo Unterstützung nötig bzw. Förderbedarf vorhanden ist.

Per Mausclick lässt sich eine stichwortartige Übersichtseinschätzung zu neun (an der ICF orientierten) Lebensbereichen konstruieren. Diese erfolgt in drei Stufen. So kann das Zieldokument mit einem „Kann-Inventar“ schnell erstellt werden. Dabei



Tab. 6: Übersichtsbereiche des FPAAss

... sind mit stichwortartigen Kann-Aussagen die jeweiligen Bereiche grob umschrieben. Die **fett-gesetzten** Kann-Aussagen bezeichnen die **Stärken**, die *kursiv-gesetzten* verweisen auf *Förderbedarf* innerhalb eines Bereiches. Die nicht hervorgehobenen Kann-Aussagen weisen auf eine durchschnittliche Fähigkeit hin. Damit wird das Fähigkeitsprofil innerhalb eines Bereiches grob dargestellt.

(Auszug aus der Wegleitung zum FPAAss, vollständig abgedruckt im Anhang, S. 3)

Das „handling“ des FPAss ist relativ einfach, in der Wegleitung gut beschrieben (vgl. Anhang) und beruht wie erwähnt auf dem Zusammenspiel von Aktivitäten/Partizipation mit den Körperfunktionen als Basis. Als Ansatz wurde dabei gewählt, dass diese Kriterien wohl von den Konstrukteuren mit der ICF verknüpft werden, und der interessierte Benutzer bzw. die Benutzerin in den Quellenangaben über die Orientierung an der ICF informiert wird. Bei der praktischen Arbeit mit dem Programm bleibt dies aber im Hintergrund (d.h. es wird nicht explizit auf die ICF verwiesen). Somit kann mit dem Programm auch ohne detaillierte ICF-Kenntnisse – aber im Wissen um seine fachliche Fundierung – gearbeitet werden, und durch die Konzentration auf das Wesentliche werden Gebraucherfreundlichkeit und –nutzen erhöht.

Hinweis: Beispiele für Förderplanungen mit Hilfe des FPAss finden sich im Anhang (S. 13).

5. Praktischer Teil (Fragebogen, Auswertung der Erprobungsphase des FPAss)

Für die Rückmeldung ihrer ersten Erfahrungen mit dem FPAss und ihrer Einschätzung seiner Eignung für die Förderplanung erhielten die Lehrpersonen der HPSU einen Fragebogen; dieser ist im separaten Anhang (S. 8) abgedruckt.

Die Auswertung der Antworten dient dem Zweck, Schlüsse zu ziehen über die Brauchbarkeit des FPAss als Instrument zur Förderplanung, sowie um Anregungen zu seiner Weiterentwicklung zu gewinnen.

Mit Hilfe des Fragebogens konnten die Lehrpersonen Auskunft geben zu folgenden Themenbereichen:

- Handhabung des Programms, Benutzer- und Benutzerinnenfreundlichkeit
- Beurteilung der inhaltlichen Aspekte
- Einschätzung bezüglich des erwarteten Nutzens
- Aspekte in Bezug auf die Zusammenarbeit
- Stärken / Schwächen
- Hinweise für die Weiterentwicklung

5.1. Durchführung der Umfrage

Die Zielgruppe des Fragebogens umfasste die verantwortlichen Klassenlehrpersonen, die Fachlehrpersonen und die Therapeutinnen der HPSU.

Bei der Erstellung des Bogens achtete ich darauf, dass er einfach in der Anwendung war, d.h. dass die Fragen wie auch die Auswahl der Antworten eindeutig und gutverständlich waren. Zudem sollte er ansprechend gestaltet sein, und der Zeitaufwand für die Beantwortung sollte 30-40 Minuten nicht übersteigen.

Der Bogen ist in zwei Teile gegliedert:

Der erste Teil (Fragen Nr. 1 – 6) beinhaltet geschlossene Fragen, die als Feststellungen (Statements) dargeboten werden, jeweils mit Antwortvorgaben (von ‚trifft voll und ganz zu‘ bis zu ‚trifft überhaupt nicht zu‘) zum Ankreuzen zu den Bereichen persönliche Computerkenntnisse, technische Handhabung des FPAss und inhaltliche Bewertung.

In einem zweiten Teil (Fragen Nr. 7 und 8) mit offenen Fragen geht es um das Veränderungspotenzial des FPAss für die Förderplanung, eine persönliche Stellungnahme zu Stärken und Schwächen des Instrumentes und um Hinweise für die Weiterentwicklung.

Für die Entwicklung des Fragebogens habe ich mich insbesondere bei Mummendey (2003) orientiert und mich dabei von seiner Aussage ermutigen lassen: „Kein Fragebogen ist so aktuell wie der für eine anstehende Forschungsfrage entwickelte“ (S. 7).

Der Fragebogen wurde in der letzten Woche vor den Sportferien (Woche 7) zusammen mit einem Begleitbrief (Anhang, S. 7) abgegeben, von insgesamt 18 Lehrpersonen haben ihn 16 beantwortet, was einer erfreulich hohen Rücklaufquote von knapp 90% entspricht.

5.2 Darstellung, Auswertung und Interpretation der Umfrageergebnisse

Zur Überprüfung des zweiten Teils der These, dass mit Hilfe des FPAss Förderpläne auf fundierter Basis effizient erstellt werden können, habe ich die Fragen bzw. Antworten nach qualitativen und quantitativen Aspekten gruppiert und miteinander verknüpft.

Hinweise:

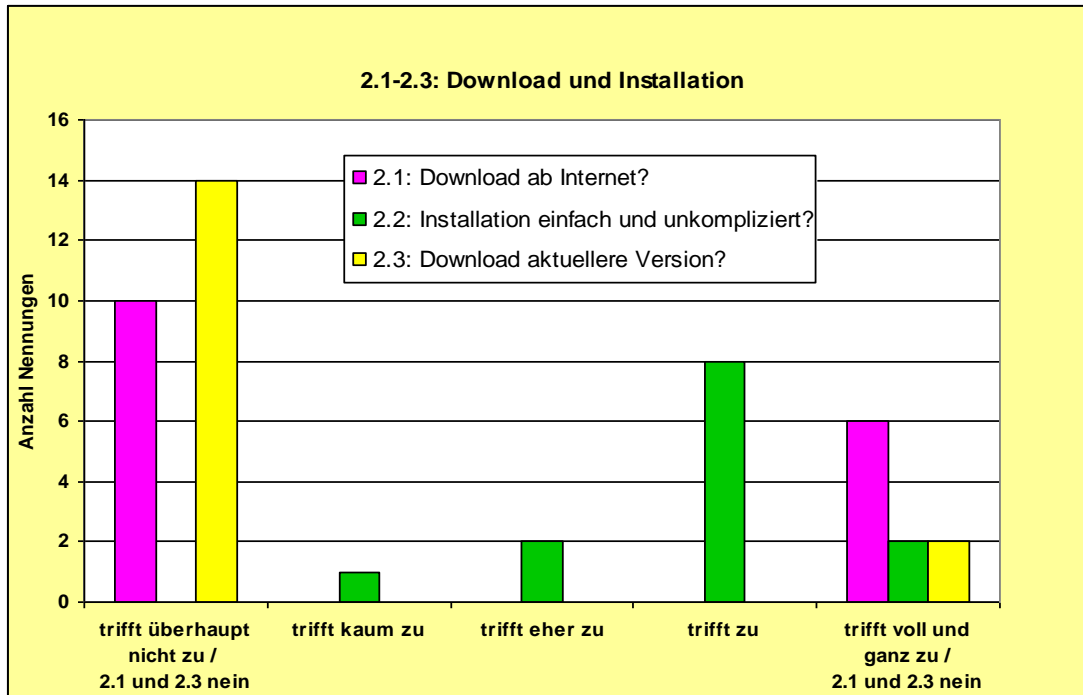
Wenn nichts anderes erwähnt ist, beträgt die Anzahl der Antworten jeweils 16.

Im separaten Anhang sind der Fragebogen (S. 8) und eine Übersicht mit allen Antworten (S. 14) abgedruckt; dies ermöglicht es, diese Auswertung sowie die Fragen und einzelnen Antworten jeweils parallel zu lesen und zu vergleichen. Aus diesem Grund sind die Fragen nachstehend nicht nochmals im Wortlaut aufgeführt.

5.2.1 Einschätzung der computertechnischen Handhabung des Instrumentes

Auf www.foerderplanung.ch kann jederzeit eine aktuelle Version des FPAss als Demo-Version heruntergeladen werden, welche lizenzierte Benutzerinnen und Benutzer durch Eingabe des Freigabecodes in eine Vollversion umwandeln können. Alle Lehrpersonen und Therapeutinnen erhielten diesen Code, da aber nicht alle mit dem Internet gleichermassen vertraut sind, konnten sie auf Wunsch auch eine bereits freigeschaltete CD mit dem Programm in der Version 1.01 beziehen; diese Möglichkeit wurde mehrheitlich benutzt (10 von 16).

Wichtig als erster Schritt zur Beurteilung der Benutzer- und Benutzerinnenfreundlichkeit eines Programms ist dessen Installation, die auch für weniger versierte PC-Anwenderinnen und -anwender möglichst einfach sein soll. Dies erfüllt der FPAss, lediglich eine Person beurteilte die Aussage als kaum zutreffend, dass die Installation einfach sei:



Tab. 7: Download und Installation

Das Herunterladen ist auf www.foerderplanung.ch genau beschrieben, ist mit wenigen Mausklicks möglich und im Prinzip ebenso einfach wie das Installieren des Programms mit Hilfe einer CD:



Tab. 8: Anweisung zum Download des FPAss (www.foerderplanung.ch)

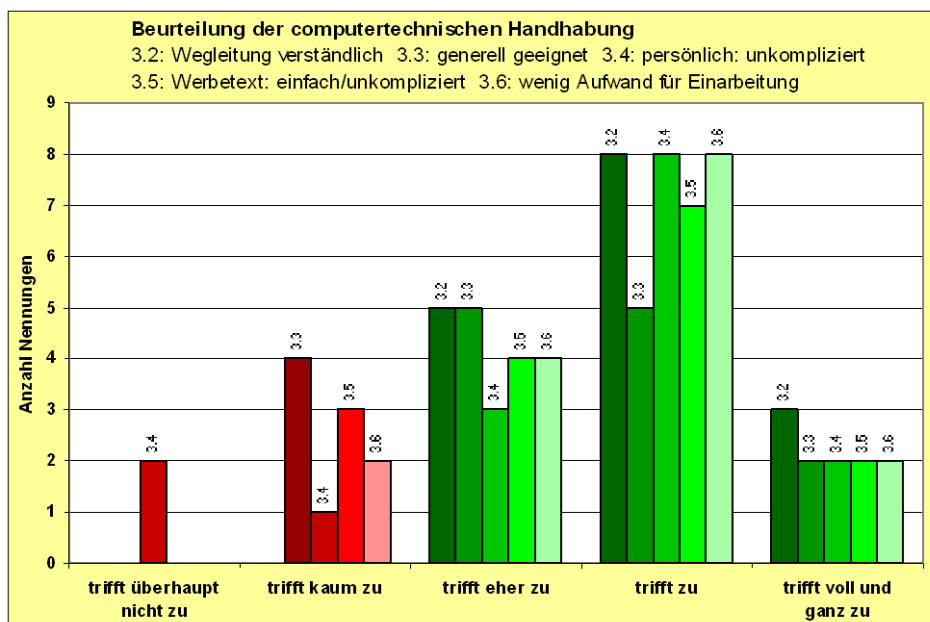
Da mit der Installation generell kaum Probleme auftraten, kann angenommen werden, dass auch diejenigen Probanden und Probandinnen, die den FPAss mit Hilfe der CD installierten, sich später schnell mit dem Download vom Internet vertraut machen können.

Immerhin zwei Personen haben während der Erprobungsphase auf www.foerderplanung.ch zugegriffen und dabei die Möglichkeit genutzt, die zwischenzeitlich veröffentlichte aktualisierte Version 1.03 herunterzuladen. Dass es nicht mehr waren, könnte in der relativen Kürze der Versuchsdauer liegen. Für den Gebrauchswert des FPAss erscheint es aber als gewichtiger Vorteil, dass aktuelle Programmversionen direkt ab dem Internet bezogen werden können.

Für eine effiziente Erstellung von Förderplänen spielt weiter die einfache Handhabung eines computergestützten Instrumentes eine entscheidende Rolle. Die Fragen Nr. 2.4 und 3.1 – 3.8 beschäftigen sich mit diesem Themenkreis.

Die Frage 3.1 wurde durchgehend mit Ja beantwortet, d.h. alle 16 Lehrpersonen waren in der Lage, im vorgegebenen Zeitrahmen für mindestens einen Schüler oder eine Schülerin die Förderplanung mit Hilfe des FPAss zu erstellen. Insgesamt wurden 24 Förderplanungen erstellt (Frage 2.4); und zwar von sechs Lehrpersonen mehr als nur eine (von vier je 2 und von zwei je 3).

Die Fragen 3.2 – 3.6 fokussieren unterschiedliche Aspekte des Zugangs zum und der Handhabung des Programms unter computertechnischen Aspekten. Die Antworten sind aus nachstehender Grafik ersichtlich.



Tab. 9: Beurteilung computertechnische Handhabung

Das Diagramm (Tab. 9) zeigt deutlich, dass das Programm einfach in der Anwendung ist für Personen, welche über „einfache Word-Kenntnisse“ verfügen (was als Voraussetzung gilt gemäss www.foerderplanung.ch).

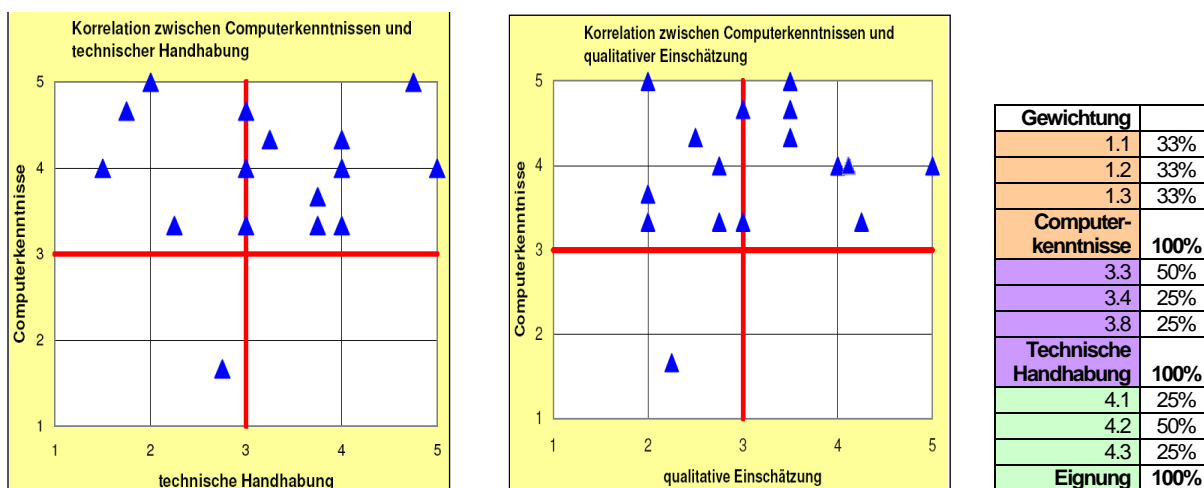
Davon kann ausgegangen werden, da die Lehrpersonen schon bisher ihre Schulberichte auf dem Computer schreiben, und zudem vor rund zwei Jahren alle Gelegenheit hatten, einen Word-Kurs zu besuchen.

Erleichtert wird die Anwendung offensichtlich durch eine gut verständliche „Wegleitung“ (Frage 3.2), die alle 16 Personen als mindestens ausreichend und 11 von ihnen als gut bis sehr gut beurteilen.

Auf eine mittlere bis hohe Zustimmung von insgesamt 13 Personen stösst auch die Aussage, dass mit dem FPAss sehr gut gearbeitet werden könne (Frage 3.3).

Interessant ist eine Detailanalyse zu denjenigen Personen, die anführten, Mühe bei der Anwendung des Programms zu haben (Frage 3.4). Alle drei Antwortenden, die angaben, dass es überhaupt nicht oder kaum zutrefte, dass die Handhabung einfach und unkompliziert sei, verfügen andererseits über eine hohe computertechnische Kompetenz: Alle arbeiten bereits seit 6 und mehr Jahren mit dem Computer und schätzen ihre PC-Kenntnisse als gut bis sehr gut ein. Unter Berücksichtigung der übrigen Antworten zu dieser Frage wird ersichtlich, dass die Einschätzung der drei Personen offensichtlich nicht mit ihren persönlichen Kenntnissen in der Computeranwendung korreliert – daraus können zwei mögliche Rückschlüsse gezogen werden: Entweder haben sich diese Personen erst wenig mit dem FPAss auseinandergesetzt und werden die Handhabung bei näherer Beschäftigung sehr schnell erlernen, oder aber sie drücken mit ihrer Antwort ein gewisses grundsätzliches Misstrauen gegen normierende Vorgaben und/oder die Computeranwendung in der Förderplanung aus (was dann aber nicht am konkreten Instrument liegen würde).

Diese Vermutung wird durch nachstehende Korrelationen (Tab. 10) erhärtet, die die Antworten zu den Computerkenntnissen (Fragen 1.1 – 1.3) mit denjenigen zur technischen Handhabung (Fragen 3.3, 3.4 und 3.8) sowie der qualitativen Einschätzung (Fragen 4.1 – 4.3) gemäss der in der Tabelle aufgeführten Gewichtung in Beziehung setzt. Bei der technischen Handhabung sowie der qualitativen Einschätzung wurden die mehr generellen Aussagen (3.3 bzw. 4.2) stärker gewichtet als die eher persönlich gefärbten (3.4 und 3.8 bzw. 4.1 und 4.3).



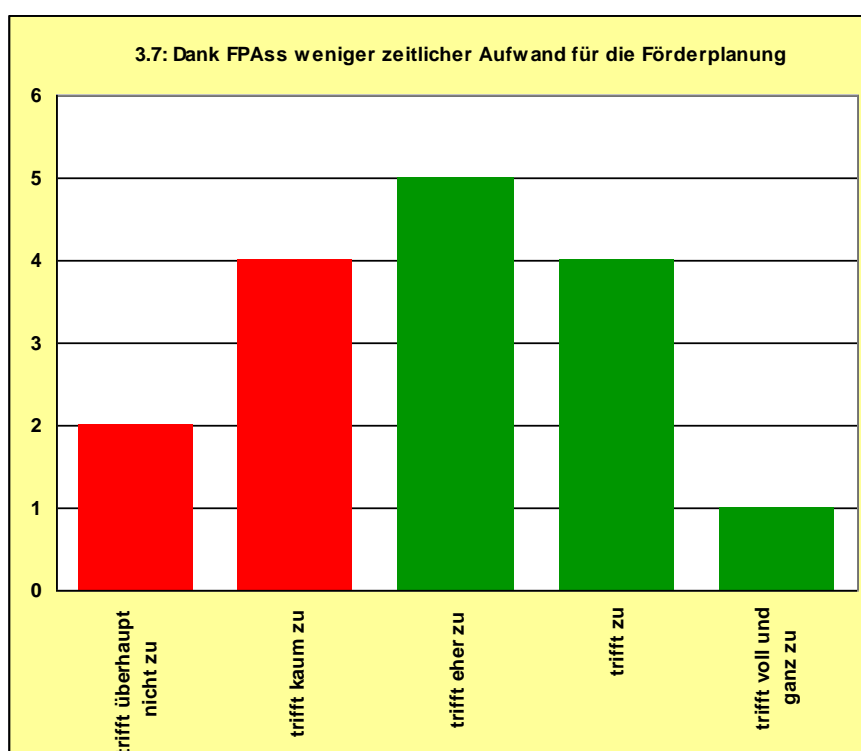
Tab. 10: Korrelation von Computerkenntnissen und technischer Handhabung (links) / qualitativer Einschätzung (rechts)

Ausser einer Person verfügen alle über gute bis sehr gute Computerkenntnisse, trotzdem gibt es eine breite Streuung bei der Einschätzung der technischen Handhabung.

Die bereits erwähnten drei Personen sind auf den Feldern oben links aufgeführt, schätzen also die technische Handhabung und die qualitative Eignung tiefer ein als es jene Person mit den kleinsten Computerkenntnissen (Felder unten links) tut.

5.2.2 Einschätzung des zeitlichen Aufwands

Die gesamthaft positive Beurteilung der Anwender- bzw. Anwenderinnenfreundlichkeit des FPAss widerspiegelt sich auch bei den Erwartungen in Bezug auf den zeitlichen Aufwand (Frage 3.7, Tab. 11):



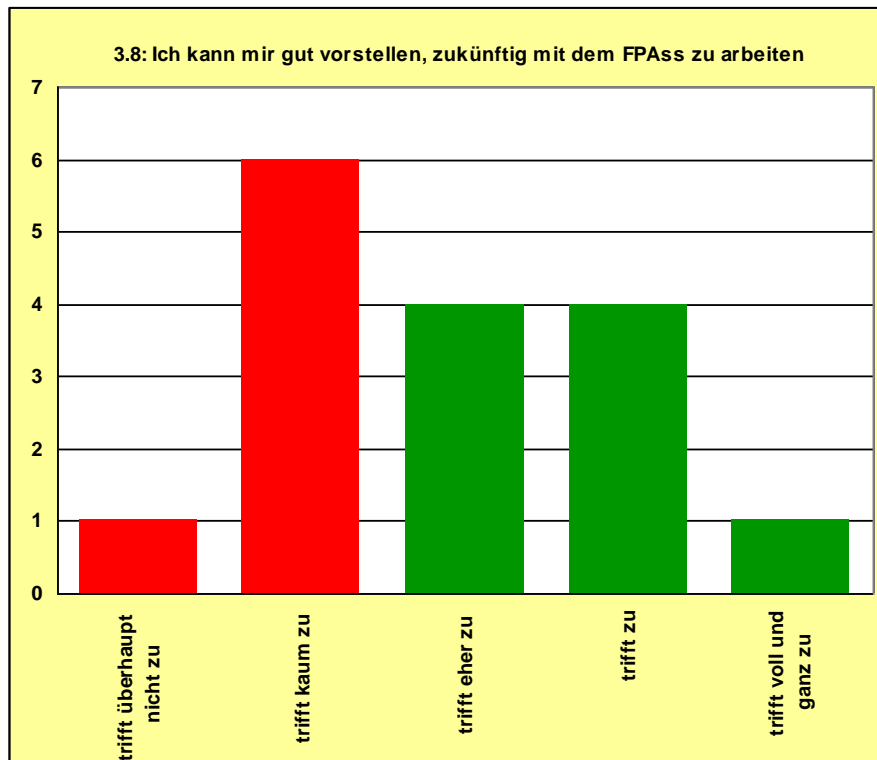
Tab. 11: FPAss und zeitlicher Aufwand für die Förderplanung

Eine Mehrheit von 14 Lehrpersonen geht davon aus, dass sich ihr zeitlicher Aufwand für die Förderplanung mit dem FPAss auf jeden Fall nicht erhöhen wird, und zehn von ihnen (Tab. 11, Summe der grüne Balken) erwarten eine eher kleinere bis deutliche Reduktion.

Lediglich zwei Personen beurteilen es als überhaupt nicht zutreffend, dass ihr Aufwand kleiner wird, d.h. sie befürchten wohl, dass er eher grösser werden könnte.

5.2.3 Einschätzung bezüglich der zukünftigen Arbeit

Die Frage 3.8 wurde als eine Art persönliche Zusammenfassung der Einschätzungen in diesem Bereich gedacht. Die oben dargestellten Auswertungen könnten zur Annahme verleiten, dass auch diese Antworten mehrheitlich im „grünen Bereich“ zu liegen kämen.



Tab. 12: Interesse an zukünftiger Arbeit mit dem FPAss

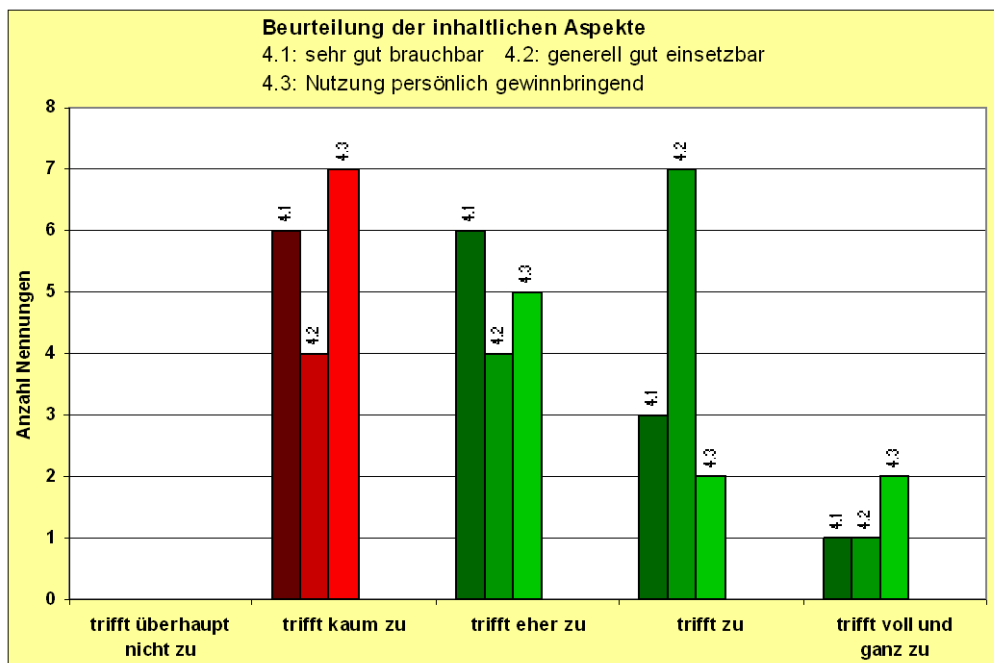
Dies bestätigt sich gesamthaft, denn eine Mehrheit von neun Lehrpersonen (grüne Balken, Tab. 12) ist eher oder sicher daran interessiert, künftig mit dem FPAss zu arbeiten, sechs Personen zeigen weniger Interesse, und klar ablehnend äussert sich nur eine Person.

Da sowohl bei der Beurteilung der Handhabung wie auch des zeitlichen Aufwands die positiven Aspekte stärker hervortraten, stellt sich die Frage, wie dies zu interpretieren sei:

Da niemand grundsätzliche Probleme bei der Anwendung hatte (Frage 3.1) und die Fragen 3.2 – 3.7 deutlicher im „grünen Bereich“ liegen, stützt dies die weiter oben erwähnte Vermutung, dass der Anteil an kritischen Stimmen nicht (nur) im Instrument an sich liegt, sondern teilweise einer eher skeptischen Haltung gegenüber Vorgaben und Computerprogrammen für die Förderplanung entspringt.

5.2.4 Einschätzung der inhaltlichen Eignung des Instrumentes

Für eine effiziente Förderplanung ist eine benutzer- und benutzerinnenfreundliche technische Handhabung eine wesentliche Voraussetzung, die aber natürlich durch inhaltliche Komponenten ergänzt werden muss. Die Fragen 4.1 – 4.3, 5.1 – 5.9 und 6.1 – 6.7 zielen auf diese Aspekte (Tab. 13).



Tab. 13: Beurteilung der inhaltlichen Aspekte des FPAss

Die Antworten zu den einzelnen Fragen tendieren klar zum „grünen Bereich“, der FPAss findet also auch unter inhaltlichen Aspekten mehrheitlich Zustimmung. Diese ist am deutlichsten bei der Frage 4.2, bei der die Wertung „trifft zu“ am häufigsten abgegeben wird und die Summe der vorsichtig bis deutlich Zustimmenden 12 beträgt (gegenüber 10 bzw. 9 bei den Fragen 4.1 bzw. 4.3).

Zwar wird anerkannt, dass der FPAss „generell gut für die Förderplanung eingesetzt werden kann“; demgegenüber stehen die individuelle inhaltliche Beurteilung (Frage 4.1) und die Einschätzung des „persönlich als gewinnbringend“ erlebten Nutzens zurück.

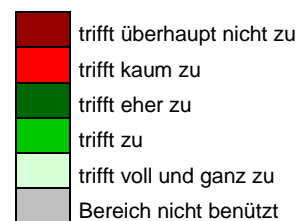
Auch dies scheint auf die bereits mehrfach geäußerte Vermutung einer individuellen Skepsis einzelner Antwortenden gegenüber technischen Instrumenten zur Förderplanung hinzuweisen: Bei einer Person, die zwar anerkennt, dass das Instrument gut brauchbar ist, es aber trotzdem lieber nicht anwenden möchte, kann angenommen werden, dass sie auch kein anderes Instrument wünscht.

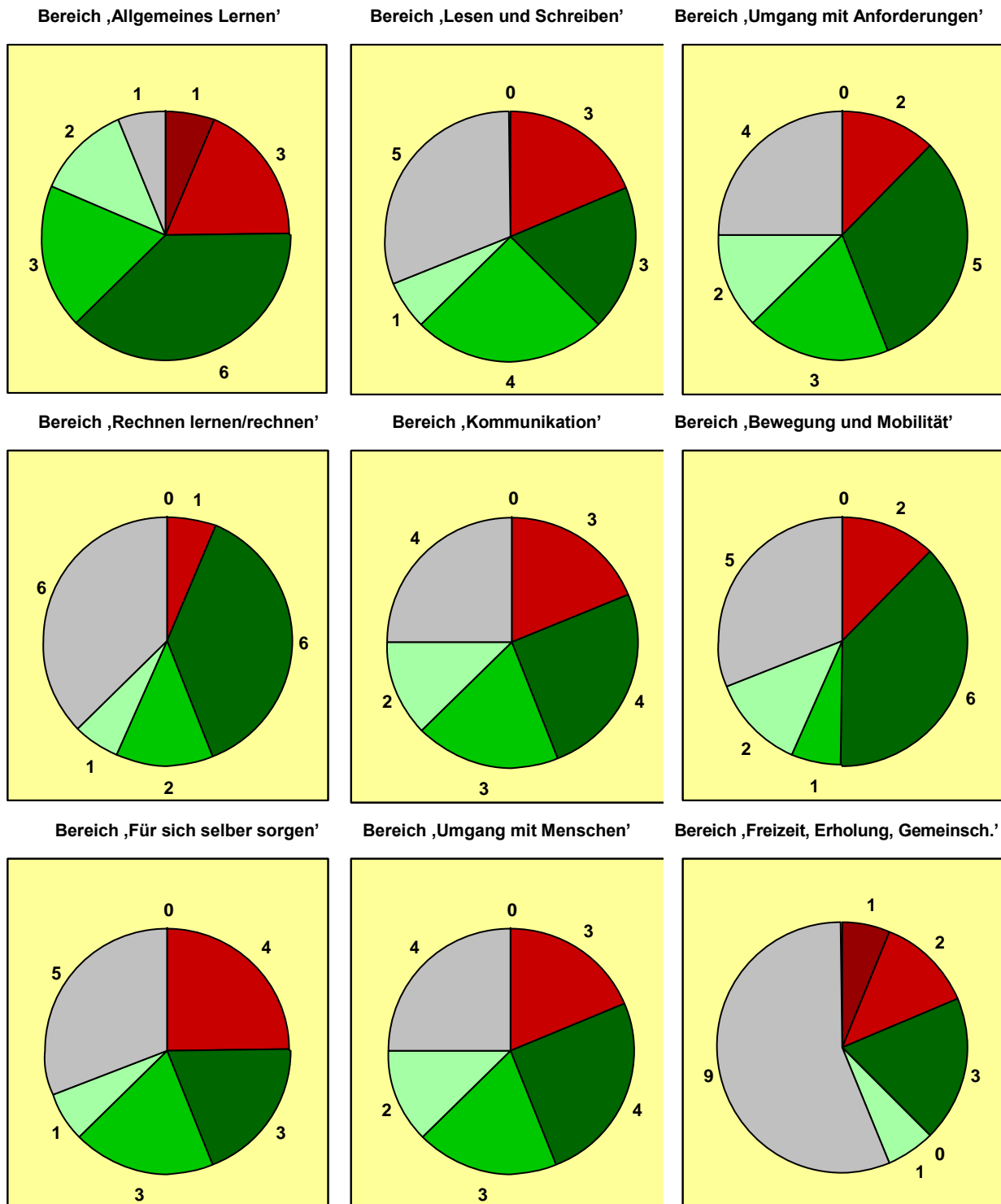
5.2.5 Einschätzung der einzelnen Themenbereiche des FPAss

Der FPAss ist in neun Themenbereiche gegliedert. Davon können diejenigen ausgewählt werden, welche für das jeweilige Kind relevant sind.

Die Lehrpersonen haben angegeben, wie hilfreich ihnen die jeweiligen Bereiche waren, sofern sie diese bereits benützt haben.

Die folgenden Diagramme (Tab. 14) geben eine Übersicht über die Einschätzungen; die Bedeutung der Farben ist in nebenstehender Legende erläutert.





Tab. 14: Einschätzung des Nutzens der Übersichtsbereiche des FPAAss

Die Diagramme zeigen, dass die verschiedenen Bereiche unterschiedlich intensiv benutzt wurden. Der Nutzen der einzelnen Bereiche wurde jedoch von denjenigen, die sie bereits benutzt haben, mehrheitlich als positiv beurteilt; mit Ausnahme von ‚Freizeit, Erholung und Gemeinschaft‘.

An diesem Bereich lässt sich exemplarisch aufzeigen, wie die Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer teilweise sehr unterschiedlich sind (je nach Schulstufe sowie Entwicklungsniveau und Alter eines Kindes), und was ein breit gefächertes Instrument wie der FPAss zu leisten vermag: Gleich viele Wertungen wurden in diesem Bereich für nicht oder kaum sowie für eher oder sehr gut brauchbar abgegeben, und mehr als die Hälfte der Probandinnen und Probanden haben diesen Bereich noch nicht benützt. Unter den ‚Bemerkungen‘ im Teil 7 des Fragebogens finden sich dazu folgende Hinweise: Während zwei Personen diesen Bereich als für die Kinder ihrer Klasse „nicht adäquat“ beurteilen und eine davon rundweg sagt, dass dieser „unbrauchbar“ sei (mit der Begründung: „Schule getrennt von Freizeit“), meinen zwei andere im Gegenteil, dass dieser zu wenig ausgebaut sei, die eine wünscht sich mehr Förderziele zu „lebenspraktischen Fertigkeiten“ (u.a. im Bereich Freizeit), und die andere moniert: „Bereich Freizeit ist mir zu dürftig“. Diese Lehrperson gibt sich als Vertreterin der Oberstufe zu erkennen, und dort ist Freizeitgestaltung explizit ein Thema.

Der FPAss bietet eine breite Auswahl an Themenbereichen an, die nicht alle für jedes Kind benutzt werden sollen und müssen. Ein Instrument, das einen möglichst breiten Anwendungsbereich abdecken soll, ist auf der anderen Seite wohl etwas weniger differenziert als ein solches, das auf einen spezifischen Bereich (oder auf eine einzelne Berufsgruppe) zugeschnitten ist.

Dafür ermöglicht es eine ‚gemeinsame Sprache‘ oder Basis für die Förderplanung.

Dass es nicht ganz einfach ist, zwischen der Breite des Anwendungsbereichs und der Menge der zur Verfügung stehenden Datensätze einen sinnvollen Mittelweg zu finden, zeigen gegensätzliche individuelle Rückmeldungen wie „zu wenig differenziert“ und „vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sehen“.

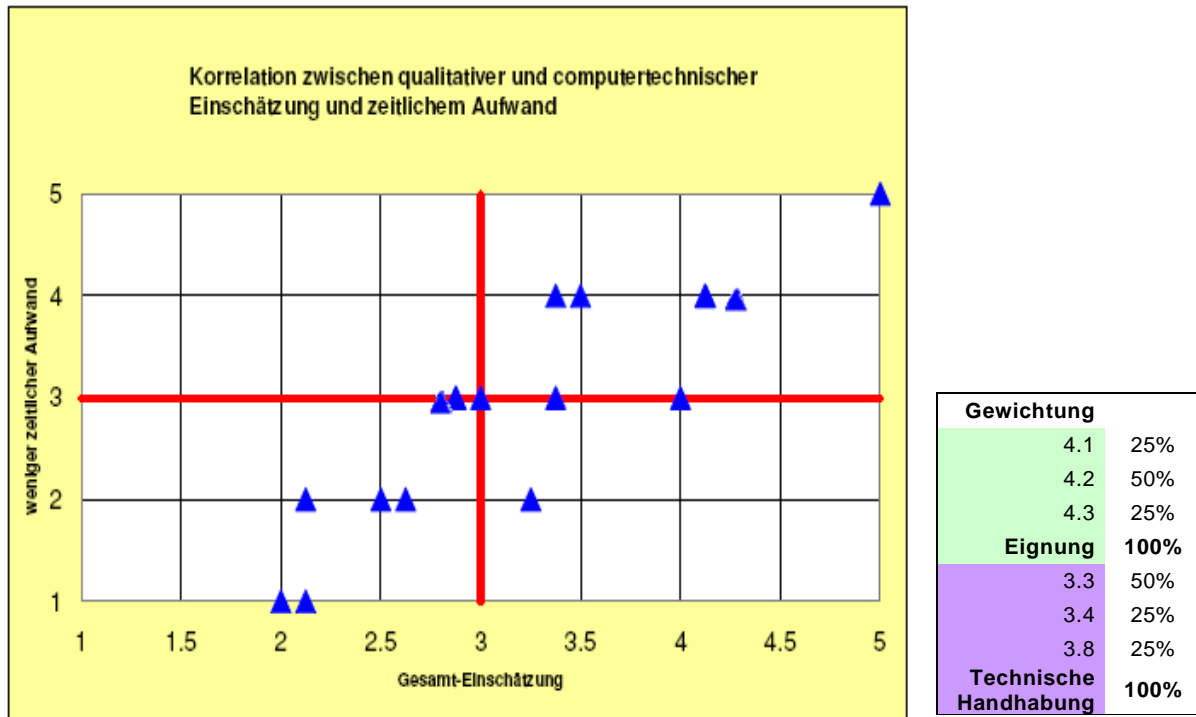
Die Detailanalyse der Rückmeldungen im „roten Bereich“ zu den einzelnen Themenbereichen bestätigt jedoch, was weiter oben schon festgehalten wurde, nämlich dass die Kriterien des FPAss im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler auf einer tiefen Entwicklungsniveau noch erweitert werden könnten bzw. sollten.

5.2.6 Korrelationen von verschiedenen Aussagen

5.2.6.1 Qualitative und computertechnische Einschätzung und Aufwand

Um die Beurteilungen und das Potenzial des FPAss noch differenzierter einschätzen zu können, habe ich verschiedene Aussagen gewichtet, zusammengefasst und miteinander verknüpft.

Das nachstehende Diagramm (Tab. 15) zeigt die Verknüpfung zwischen der Einschätzung des Instrumentes und dem erwarteten zeitlichen (Minder-)Aufwand. Dabei wurden als Indikator für die Gesamteinschätzung die Fragen 3.3, 3.4 und 3.8 (technische Handhabung) mit 4.1 – 4.3 (inhaltliche Eignung) einbezogen: Die Fragen 3.3 und 4.2, bei denen nach der *generellen* Einschätzung gefragt wurde, wurden zu je 50%, die anderen beiden Fragen nach der eher *persönlichen* Einschätzung zu je 25% (bzw. addiert ebenfalls zu 50%) gewichtet.

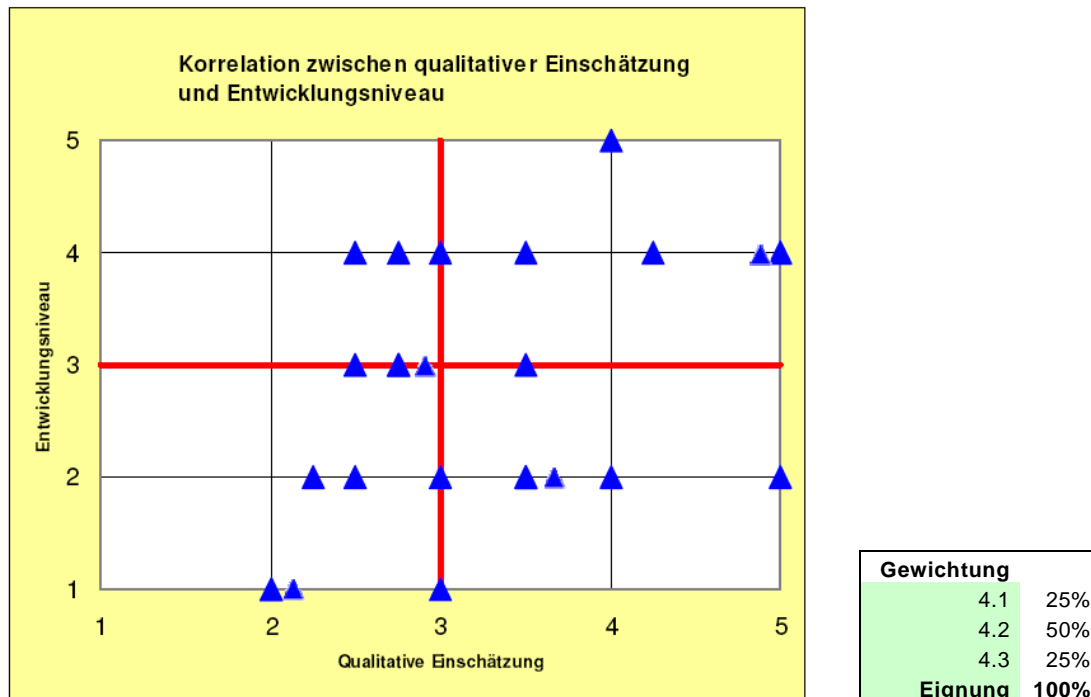


Tab. 15: Korrelation zwischen Einschätzung des FPAss und Aufwand für die Förderplanung

Es wird ersichtlich, dass die Einschätzung der Eignung des Instruments direkt proportional ist zum erwarteten zeitlichen Nutzen, was als Beleg für die Unterstützung für eine effiziente Förderplanung gewertet werden darf. Bei einer Einführung des Instruments kann vermutet werden, dass auch Personen, die ihm noch etwas distanziert gegenüber stehen, bei einer zunehmend intensiveren Auseinandersetzung damit den Nutzen unter dem zeitlichen Aspekt ebenfalls entdecken werden.

5.2.6.2 Qualitative Einschätzung und Entwicklungsniveau der Kinder

Interessant ist auch der Zusammenhang zwischen der Eignung des Instruments und dem Entwicklungsniveau der Kinder, für welche die Förderplanung mit Hilfe des FPAss durchgeführt wurde. Das Diagramm (Tab. 16) gewichtet die Antworten zu den inhaltlichen Aspekten (Fragen 4.1 – 4.3) wie angegeben und setzt diese in Relation zum Entwicklungsalter der jeweiligen Kinder (Frage 2.5). Aufschlussreich ist dies vor allem auch im Vergleich mit verschiedenen Aussagen, die im 2. Teil des Fragebogens gemacht wurden, und in denen die Meinung vertreten wurde, dass der FPAss ungeeignet sei für Kinder auf einem tiefen Entwicklungsniveau. Zu beachten ist, dass die Gesamtzahl der Antworten hier 22 beträgt, entsprechend der Anzahl Kinder, für welche die Förderplanung in der Versuchsphase mit dem FPAss erstellt wurde.



Tab. 16: Korrelation zwischen Einschätzung des FPAss und Entwicklungsniveau eines Kindes

Es wird ersichtlich, dass drei Kinder auf dem tiefsten Entwicklungsniveau beurteilt wurden, wobei bei zwei die Aussagen zur Eignung des FPAss als „kaum zutreffend“ und beim anderen immerhin als „eher zutreffend“ beurteilt werden.

Bereits beim Entwicklungsniveau 2 wird die Eignung deutlich besser beurteilt, und diese Tendenz verstärkt sich bei den nächsthöheren Niveaus.

Mehrheitlich werden die Aussagen zur Eignung des FPAss für die Förderplanung bei Kindern ab Grundstufenniveau somit als (eher) zutreffend bis voll und ganz zutreffend beurteilt. Auch bei Kindern auf dem tiefsten Entwicklungsniveau (Vorschul-Stufe) scheint die Anwendung des FPAss nicht grundsätzlich ausgeschlossen, in diesem Bereich liegt aber offensichtlich noch ein Potenzial für die gezielte Weiterentwicklung des Instruments.

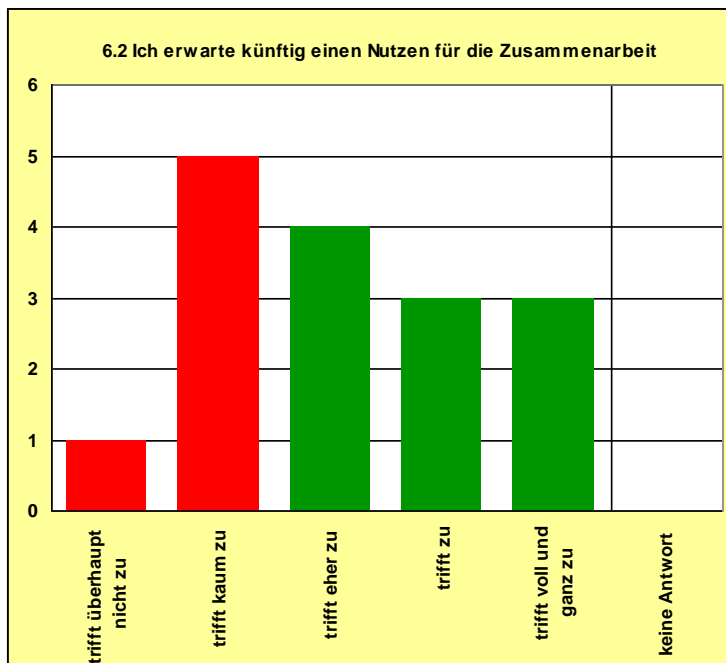
5.2.7 Nutzen für die Zusammenarbeit

Da in der Schule generell und in der Heilpädagogik im Speziellen die interdisziplinäre Zusammenarbeit von besonderer Bedeutung ist, wie dies z.B. Dohrenbusch und Blickenstorfer (1999) programmatisch im Untertitel ihres Buches festhalten, kommt diesem Aspekt für eine gesamt-hafte Beurteilung des FPAss eine wichtige Rolle zu.

Die Probandinnen und Probanden wurden auch zu diesem Punkt befragt und konnten ihre Meinung äussern zum bereits erfahrenen bzw. erwarteten Nutzen in Bezug auf die Zusammenarbeit beim Einsatz des FPAss für die Förderplanung.

Zu berücksichtigen ist bei der Beurteilung der Resultate die Tatsache, dass es sich um ein neues Instrument handelt, sowohl inhaltlich wie auch technisch.

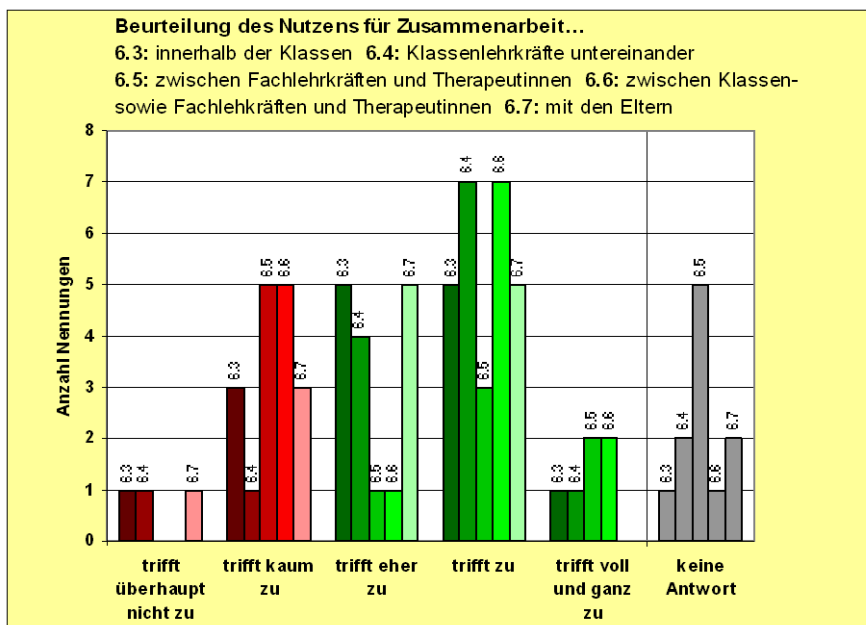
Dazu kommt, dass die Erprobungsphase relativ kurz war, weshalb das Resultat als viel versprechend interpretiert werden darf in Bezug auf einen künftigen Einsatz des FPAss⁴:



Tab. 17: Erwarteter Nutzen für die Zusammenarbeit

Eine Mehrheit von insgesamt zehn Personen (Tab. 17) beurteilt den Nutzen eher oder sicher als positiv, fünf sind eher skeptisch und lediglich eine Person zeigt sich ablehnend.

Die Detailauswertung (Tab. 18) zeigt, wie die Erwartungen in Bezug auf die unterschiedlichen Anspruchsgruppen verteilt sind.

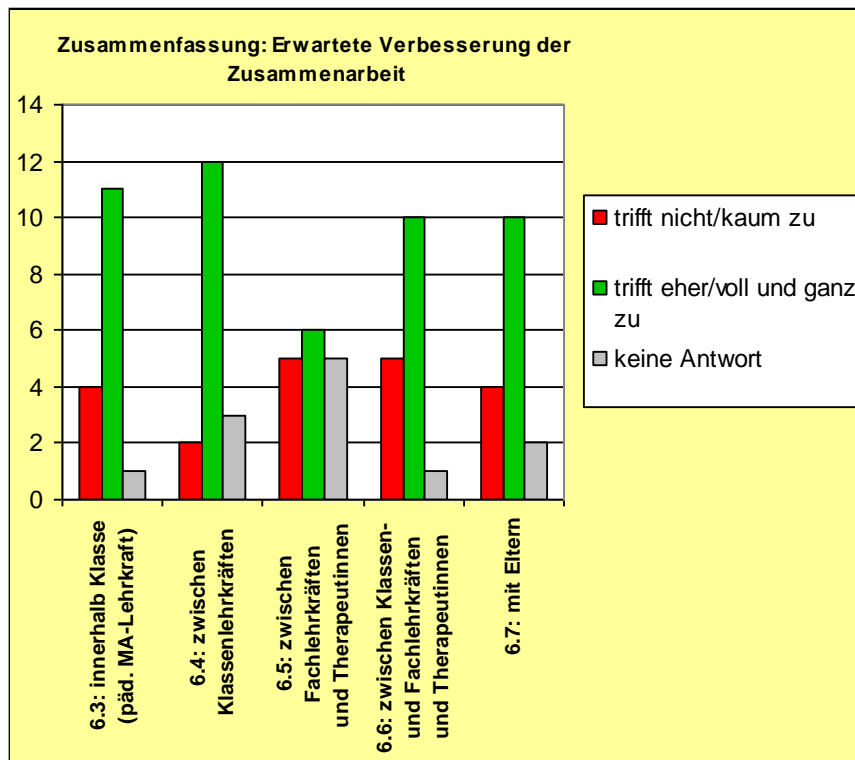


Tab. 18: Beurteilung des Nutzens des FPAss für die Zusammenarbeit

⁴ Daher ist die Frage 6.1 auch nicht in die Auswertung eingeflossen: Es wurde danach gefragt, ob bereits in der Erprobungsphase ein Nutzen für die Zusammenarbeit erlebt wurde. Dies wurde von zwei Personen als eher zutreffend bezeichnet, drei gaben keine Antwort, und elf konnten dies noch kaum oder gar nicht feststellen. Die Gesamtschau der übrigen Antworten lässt den Schluss zu, dass diese Frage bei einer längeren Erprobungsphase auf deutlich mehr Zustimmung stossen würde.

Generell wird bei der Verwendung des FPAss eher oder sicher ein Nutzen für die Zusammenarbeit erwartet. Am meisten skeptische Stimmen werden geäußert in Bezug auf diejenige mit und zwischen den Fachlehrkräften und Therapeutinnen (Fragen 6.5 und 6.6).

Noch deutlicher werden diese Aussagen auf der nachstehenden Darstellung (Tab.19) sichtbar, bei der jeweils die Aussagen ‚trifft überhaupt nicht zu‘ und ‚trifft kaum zu‘ sowie ‚trifft eher zu‘, ‚trifft zu‘ und ‚trifft voll und ganz zu‘ je in einem Balken zusammen gefasst sind:



Tab. 19: Zusammenfassung der erwarteten Verbesserung der Zusammenarbeit

Eine klare Verbesserung der Zusammenarbeit wird innerhalb der Klassen sowie zwischen den Klassenlehrpersonen erwartet. Die Zustimmung überwiegt auch bei den anderen Bereichen, ist aber nicht ganz so deutlich; das Potenzial des FPAss wird aber auch in dieser Hinsicht erkennbar.

5.3 Zusammenfassung der individuellen Rückmeldungen; Kommentar und Hinweise für die Weiterentwicklung des FPAss

Bei den Punkten 7 und 8 des Fragebogens wurde die Möglichkeit geboten, individuelle Rückmeldungen und Hinweise zum FPAss anzubringen. Eine Transkription aller Aussagen findet sich im Anhang (S. 46).

Die individuellen Rückmeldungen sind nachstehend tabellarisch zusammengefasst (die Nr. entsprechen denjenigen des Fragebogens) und kommentiert. Die Bemerkungen zu den Punkten 7.1 und 7.2 sind zusammen dargestellt, da sie sich oft überschneiden.

7.1 und 7.2: Potenzial des FPAss für Veränderungen in der Förderplanung

positive Rückmeldungen	negative Rückmeldungen
<i>effiziente und einheitliche Förderplanung; übersichtlich; sehr differenzierte Beobachtungspunkte; motivierend; Stärken und Förderbedarf kristallisieren sich deutlich heraus; Aufwand für Förderplanung wird kleiner; Raster ist hilfreich; zeigt auf, was überdacht werden soll; erleichtert die Zusammenarbeit; fördert den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen, vermittelt differenziertes Wissen über Schülerinnen und Schüler aus anderen Unterrichtsbereichen</i>	<i>zu wenig differenziert besonders für schwächere Schülerinnen und Schüler auf tiefem Entwicklungsniveau; basale Angaben fehlen; wird den Fähigkeiten eines Kindes nicht gerecht; Raster bindet ein; Leistungen eines Kindes sind unterschiedlich und können nicht grundsätzlich beurteilt werden; es entsteht ein schönes Dokument ohne Nutzen</i>

Kommentar: Die Rückmeldungen entsprechen den Resultaten, wie sie in den vorhergehenden Kapiteln und Grafiken dargestellt wurden:

- Der FPAss erweist sich als nützliches und hilfreiches Instrument für die Förderplanung, und zwar sowohl für die individuelle Arbeit der einzelnen Lehrkräfte wie auch für die Zusammenarbeit und die Absprache von Förderplänen und Zielen.
- Für Schülerinnen und Schüler auf einem tiefen Entwicklungsniveau sind diese Ansätze zwar erkennbar, aber die Kriterien müssen unbedingt noch erweitert werden, um auch Kinder mit sehr basalen Fähigkeiten differenzierter einschätzen und die Förderplanung darauf aufbauen zu können.
- Stimmen, die den FPAss für die Förderplanung als einengend oder als nutzlos beurteilen, würden wohl auch mit einem andern Instrument Mühe bekunden. Einschätzungen sind zwar immer eine ‚Momentaufnahme‘ und können einem Kind nie vollständig gerecht werden, sind aber unentbehrlich, damit die Förderung eines Kindes koordiniert werden kann und nicht an seinem Bedarf vorbeizieht. Hier gilt es aufzuzeigen, dass Förderplanung zum ‚Kerngeschäft‘ gehört und im Interesse der Qualitätssicherung nach gewissen Normen erfolgen muss; dies nicht nur, aber auch im Hinblick auf zukünftige Vorgaben für die Sicherstellung der Sonderschulfinanzierung.

7.3 und 7.4: Anmerkungen zu den einzelnen Themenbereichen des FPAss

Zu sämtlichen Themenbereichen, die bereits benützt wurden, gab es Rückmeldungen, dass sie besonders adäquat seien, erwartungsgemäss sind sie aber nicht für jedes Kind und jede Stufe gleichermaßen nutzbar. Einzelne Bereiche wurden sehr konträr beurteilt, wie z.B. ‚Freizeit, Erholung und Gemeinschaft‘ (als *unbrauchbar* bzw. *zu dürftig*).

Verschiedene Anmerkungen weisen nochmals darauf hin, dass „Feindifferenzierungen“ bzw. „Unterthemen“ für Kinder auf (tiefem) Vorschul-Entwicklungsniveau, aber auch für den Einsatz des FPAss im Werken und im therapeutischen Bereich erst rudimentär vorhanden sind.

Mehrfach wird der mehrmals vorkommende Begriff „altersgemäss“ kritisiert, da dieser für Schülerinnen und Schüler einer heilpädagogischen Schule mit einem oft sehr deutlichen Entwicklungsrückstand im Vergleich zu Gleichaltrigen häufig nicht zutrifft.

Kommentar:

- Die Bereiche des FPAss sind aus der ICF abgeleitet und bieten gute Möglichkeiten für die Einschätzung eines Schülers oder einer Schülerin. Es müssen nicht alle Bereiche ausgewählt werden, sondern diejenigen, auf welche der Fokus gelegt werden soll und die für ein Kind in seiner aktuellen Situation bedeutsam sind. Allerdings soll der Blick auch nicht zu sehr eingeeengt werden, weshalb die aktuelle Version des FPAss (1.03) als Vorgabe verlangt, dass mindestens fünf Übersichtsbereiche ausgewählt werden müssen.
- Dass die Brauchbarkeit einzelner Bereiche zum Teil sehr gegensätzlich beurteilt wird, kann als Hinweis für die breite Einsetzbarkeit des Instruments für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten gewertet werden.
- Auf die Notwendigkeit der Erweiterung der Kriterien in Richtung von basalen und lebenspraktischen Fähigkeiten wurde bereits hingewiesen und kommt hier nochmals zum Ausdruck.
- Der Begriff „altersgemäss“, der in den Kriterien oft vorkommt (z.B. „kann altersgemäss Lesestrategien einsetzen“) ist für die Erstellung eines Kann-Inventars und die Festlegung von Förderzielen in heilpädagogischen Schulen oft wenig hilfreich, da dies kaum je ein Kind erreicht; zu fragen ist vielmehr, ob ein Kind das, wozu es gemäss Einschätzung seines Entwicklungsstandes fähig wäre, auch wirklich umsetzen kann. Der Begriff sollte somit ersetzt werden, z.B. durch ‚entwicklungsgemäss‘⁵. Damit können bei der Beurteilung die individuellen Voraussetzungen eines Kindes mit berücksichtigt werden, und für Kinder, die sich im Bereich der Norm entwickeln, ist ‚altersgemäss‘ darin mit enthalten bzw. deckungsgleich. Dies scheint bedeutsam im Hinblick darauf, dass der FPAss als integratives Instrument sowohl für Schülerinnen und Schüler im Regel- wie auch im Sonderschulbereich eingesetzt werden kann.

⁵ Gemäss Textor (2000) umfasst der Begriff „entwicklungsgemäss“ drei Dimensionen, nämlich

1. was über die Entwicklung und das Lernen von Kindern bekannt ist - das Wissen über altersbezogene menschliche Charakteristika, das allgemeine Vorhersagen für eine Altersgruppe darüber ermöglicht, welche Aktivitäten, Materialien, Interaktionen oder Erfahrungen für Kinder sicher, gesund, interessant, erreichbar und auch herausfordernd sind;
2. was über die Stärken, Interessen und Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes in der Gruppe bekannt ist, sodass auf die unausweichlichen individuellen Unterschiede reagiert und ihnen entsprochen werden kann; und
3. Kenntnisse über die sozialen und kulturellen Milieus, in denen Kinder leben, um sicherzustellen, dass Lernerfahrungen sinnvoll und relevant für die teilnehmenden Kinder und ihre Familien sind und sich diese respektiert fühlen. (S. 7).

8.1 – 8.3: Stellungnahmen zu inhaltlichen Stärken und Schwächen des FPAss

Da sich die Rückmeldungen zu den Punkten 8.2 (Schwächen) und 8.3 (was wurde vermisst) überschneiden, sind die Anmerkungen nachstehend unter Schwächen zusammengefasst.

Auf die kritisierten computertechnischen Aspekte wird auf der folgenden Seite eingegangen.

Stärken	Schwächen
<i>einfach in Handhabung und Anwendung; garantierte Professionalität (ICF) → weniger Zeitaufwand, ganzheitliche, nicht defizitorientierte Sichtweise, gemeinsame Sprache/ Terminologie und einheitlicher Raster/ einheitliche Berichte; vereinfacht die Förderplanung; grosse Bandbreite der Übersichtsbereiche (sehr ausführlich bei den Kulturtechniken); attraktive Arbeitsmethode, computertechnisch klargekommen; zufrieden stellendes und brauchbares Endprodukt</i>	<i>zu sehr im schulischen Bereich/Kulturtechniken verhaftet; zu wenig differenziert bei basalen, entwicklungs- und handlungsorientierten Funktionen und bei lebenspraktischen Fertigkeiten (mehr zu den Bereichen Kochen, Werken, Grammatik und Artikulation); vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr sehen; Vernormisierung; eingepresst in Raster; es sollten inhaltliche Angaben zu bisherigen schulischen Themen gemacht werden; zu wenig relevante Inhalte für den heilpädagogischen Bereich; der kognitive Bereich fehlt</i>

Kommentar:

- Die bereits genannten Stärken bestätigen sich auch in diesen Rückmeldungen und belegen, dass der FPAss als Instrument wie auch von seiner Philosophie her Zuspruch findet.
- Auch die Schwächen wurden bereits erwähnt, und es kann interpretiert werden, dass die Meinungen, die den inhaltlichen Teil des FPAss betreffen, nicht grundsätzlich gegen das Instrument an sich gerichtet sind, sondern verknüpft sind mit der Erwartung auf eine Weiterentwicklung des FPAss, sodass er auch für Kinder auf einem tiefen kognitiven Entwicklungsniveau umfassend genutzt werden kann.
- Eine Erweiterung des FPAss hin zu noch mehr Differenzierungen hat allerdings ihren Preis, es wird noch mehr ‚Bäume‘ geben. Um in einem weiteren Bild auf diesen Punkt einzugehen: Es ist tatsächlich so, dass man sich viel schneller eine Übersicht über das beschränkte Sortiment eines kleinen Dorladens als über die umfassenden Auswahl eines Einkaufszentrums machen kann. Bei regelmässigem Einkaufen finden sich die Kunden und Kundinnen aber nach kurzer Zeit auch im grossen Zentrum zurecht und können von der breiten Auswahl profitieren.
- Die kritisierte ‚Vernormisierung‘ kann nicht dem FPAss angelastet werden, sondern ist jedem Instrument immanent, da kein Modell die Wirklichkeit umfassend abzubilden vermag. Allerdings könnte darauf hingewiesen werden, dass der FPAss immerhin etwas differenzierter ist als der in der Regelschule verwendete Raster der Beurteilung mit den Noten 1 - 6.

Weitgehend unbestritten ist zudem, dass eine Förderplanung ohne Vorgaben der Beliebigkeit anheim fällt und unter den Aspekten der Zusammenarbeit und der gesamten Schullaufbahn eines Kindes wenig nutzbringend ist.

- Die Anregung, dass im Zieldokument des FPAss auch inhaltliche Angaben zu bisherigen schulischen Themen gemacht werden sollen, ist vom Instrument her problemlos möglich im automatisch generierten Abschnitt „für die Förderplanung nützliche Informationen“ unter dem Stichwort „bisherige schulische Entwicklung und Massnahmen“ oder ev. unter „besondere Interessen“ oder „besondere Stärken“. Ebenfalls steht dort ein Absatz für „ausserschulisch bedeutsame Aspekte“ zur Verfügung.
- Zu Erstaunen Anlass geben die letzterwähnten kritischen Bemerkungen, nämlich dass heilpädagogische Inhalte bzw. der kognitive Bereich fehlten. Es ist anzunehmen (und zu hoffen!), dass die erste Bemerkung unpräzise formuliert ist und mit fehlenden heilpädagogischen Inhalten eigentlich das gemeint ist, was schon mehrfach erwähnt wurde, nämlich die gewünschte Erweiterung der Kriterien im Hinblick auf Kinder mit tiefem (kognitivem) Entwicklungsalter⁶.

Die Bemerkung dagegen, dass der kognitive Bereich fehle, kontrastiert merkwürdig mit den übrigen Rückmeldungen und ist nicht nachvollziehbar.

8.2 und 8.3: Stellungnahmen zu computertechnischen Aspekten des FPAss

Wie erwähnt, wurde der FPAss mehrfach als einfach in der Anwendung beurteilt. Einzelne Rückmeldungen bringen Kritikpunkte an, die nicht ganz einfach aufzuschlüsseln und zu interpretieren sind, da es sich teilweise um eine Vermischung von Punkten handelt, die den FPAss als Programm, das Produkt in Form eines Word-Dokumentes und die individuellen Computer-Kenntnisse betreffen. Die angesprochenen Punkte aus 8.2 (Schwächen) und 8.3 (Vermisstes) sind daher in der nachfolgenden Übersicht gemeinsam aufgeführt und soweit möglich mit Hinweisen versehen.

Kritikpunkte (computertechnisch)	Hinweise, Kommentar
<i>beim Abspeichern verändert sich die Formatierung im Zieldokument (Inhalt einzelner Spalten nicht mehr lesbar)</i>	Das Problem trat nur vereinzelt auf und wurde dem für die technischen Aspekte des FPAss zuständigen Entwickler gemeldet. Möglicherweise liegt es aber auch an den individuellen Computereinstellungen; das lässt sich auf Grund der Meldung nicht beurteilen. Als Behelfslösung kann das fertige Word-Dokument richtig formatiert werden.

⁶ Im Übrigen könnte an dieser Stelle auf Paul Moor verwiesen werden und seine Aussage: "Heilpädagogik ist Pädagogik und nichts anderes" (1974, S. 273). Für Instrumente zur Förderplanung bedeutet dies, dass sie so aufgebaut sein sollen, dass sie sowohl durch im Regel- wie auch Sonderschulbereich tätige (Heil-)Pädagoginnen und (Heil-)Pädagogen angewandt werden können, um im Hinblick auf die integrative Kraft des Satzes von Moor zu wirken. Konkret heisst dies etwa, dass in Integrationsklassen nicht etwa je nach Kind ein ‚heilpädagogisches‘ und ein ‚normalpädagogisches‘, sondern ein gemeinsames Instrument (mit gemeinsamer Sprache) zum Einsatz kommen soll.

	<p>Empfehlung: neuste FPAss-Version herunterladen, falls Problem immer noch auftritt, mit der in der Schule für den FPAss zuständigen Person besprechen und gegebenenfalls weitere Meldung an Programm-Entwickler.</p>
<p><i>Möglichkeit zum Abspeichern während der Einschätzung und späterem Weiterführen fehlt; nach Erstellen des Zieldokumentes kann nicht wieder zurück in den FPAss gegangen werden</i></p>	<p>Das ist so und computertechnisch begründet, weil das Produkt des FPAss ein <i>unabhängiges</i> Word-Dokument ist, mit dem Vorteil, dass es gleich wie ein anderes Dokument bearbeitet werden kann.</p> <p>Abgesehen vom technischen Aspekt ist so oder so zu empfehlen, die Einschätzung am Stück vorzunehmen; der ‚eigene Text‘ kann dann später nach Belieben ins Word-Dokument eingefügt werden.</p> <p>Sollten später dennoch Bereiche in der Einschätzung ergänzt werden, gibt es folgende Behelfslösung: Eine zweite Einschätzung mit den fehlenden Bereichen/Kriterien erstellen und abspeichern, die zu ergänzenden Punkte kopieren und ins ursprüngliche Dokument einfügen.</p>
<p><i>zurück zu den Themen (Stufen) ist nicht möglich; Wechseln der Bereiche ist mühsam</i></p>	<p>Es wird nicht ganz klar, was gemeint ist, bei der Arbeit mit den Kriterien können diese hinzugefügt und bei Bedarf wieder gelöscht werden. In die gewünschte Richtung gehen vermutlich aber die zur Zeit aktuellen Arbeiten an der technischen Weiterentwicklung des FPAss, um eine Lösung zu finden die es ermöglicht, dass bei der Erstellung der Übersichtseinschätzung auch gleich die Unterkriterien angeboten werden.</p>
<p><i>man muss im Kopf haben was schon gemacht ist, unten kommt es sonst doppelt vor; aus Versehen gelöschte Zeilen können nicht an Ort eingefügt werden</i></p>	<p>Bei der Arbeit mit den verschiedenen Kriterienstufen können Kriterien nach Belieben eingefügt, aber auch durch Markieren und Klicken auf die Schaltfläche <Entfernen> wieder gelöscht werden. Auch im Zieldokument (wie in jedem Word-Dokument) können nicht benötigte Elemente noch gelöscht (vgl. Wegleitung), und aus Versehen gelöschte Zeilen durch den Befehl <Rückgängig> im Menü <Bearbeiten> wieder eingefügt werden.</p>
<p><i>zu wenig Möglichkeiten, länger und differenzierter auf ein Thema einzugehen</i></p>	<p>Die Möglichkeiten, die der FPAss bietet, wurden offenbar teilweise noch nicht erkannt, denn bei allen Bereichen bietet der FPAss die Gelegenheit, im Zieldokument eigenen Text hinzuzufügen und das Dokument mit eigenen Inhalten zu ergänzen (vgl. Wegleitung zum FPASS und Erläuterungen auf der folgenden Seite zu „<i>Platz für eigenen Text</i>“).</p>

<p><i>in der Wegleitung bei Punkt 4 muss man präbeln, um die gelben Felder einzurichten/ Gebrauchsanweisung macht Laien Mühe</i></p>	<p>Das Verstehen dieses Kommentars bereitet gleichermassen Mühe, da die gelben Felder vom Programm selbständig eingerichtet werden auf Grund der Eingaben der Stärken und des Förderbedarfs. Darauf wird zwar in der Wegleitung nicht ausdrücklich verwiesen, wird aber ersichtlich, wenn Schritt für Schritt mit Hilfe der Wegleitung ein Zieldokument erstellt wird.</p>
<p><i>bei Einschätzungsgrafik fehlt eine Erklärung zur Handhabung</i></p>	<p>Damit ist wahrscheinlich die Skala für die Einschätzung der Übersichtsbereiche gemeint.</p> <div data-bbox="1011 584 1406 696" style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>mindestens 5 Übersichtsbereiche auswählen und einschätzen</p> <p>-- - 0 + ++</p> </div> <p>In der Tat fehlt eine „Legende“, diese lässt sich ableiten aus den Angaben beim (späteren) Einschätzen des Förderbedarfs (vgl. Abb. 7). Eine Erläuterung der Bedeutung von --/-/o/+/++ wäre hilfreich.</p>
<p><i>bei gewissen Themen fehlt der Platz für eigenen Text</i></p>	<p>Die Regieangabe zu den Zellen in blauer Schrift, die für eigenen Text vorgesehen sind, lautet: „Stand des Könnens bei kursiv gesetzten Stichworten“. Wird in einem Bereich kein Kriterium entsprechend markiert, besteht offenbar kein Förderbedarf, weshalb die vermissten Leerzeilen nicht erscheinen (vgl. Abb. 7): Wird kein Kriterium als Förderbedarf definiert (links), erscheinen die Zeilen für eigenen Text (Stand des Könnens und unterstützende Lernbedingungen) zur Beschreibung des Könnens und des Förderbedarfs nicht im Zieldokument.</p> <p>Bei Bedarf kann aber im Zieldokument, wie oben ausgeführt, dennoch ein eigener Text eingefügt werden.</p>

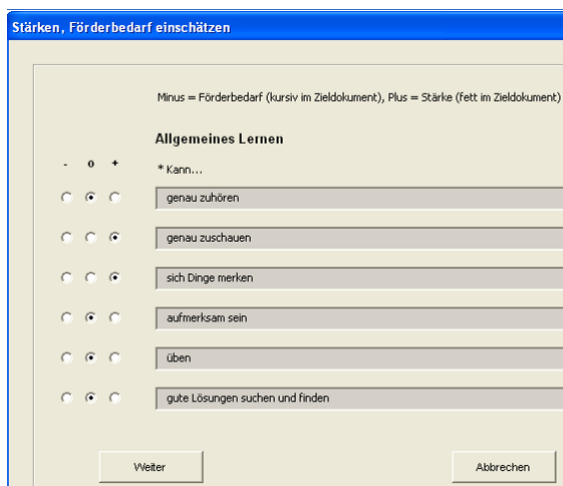


Abb. 7: Übersichtsbereiche mit und ohne Förderbedarf (aus: FPAss)

8.4: Vorschläge für die Weiterentwicklung des FPAss

Einige Vorschläge lassen sich bereits aus den genannten Rückmeldungen ableiten und sind hier darum nicht nochmals aufgeführt. Zusätzlich erwähnt wurden folgende Punkte:

Vorschlag	Kommentar
<i>computertechnische Anwendung beibehalten, aber mit heilpädagogischen Inhalten füllen: mehr Aussagen zum Ankreuzen, weniger Schreibearbeit</i>	Zur heilpädagogischen Relevanz vgl. weiter oben. Die Systematisierung von unterstützenden Bedingungen als Hilfe für die Arbeit mit dem FPAss ist in Planung; ein eigener Text wird aber weiterhin gefordert sein, um der Individualität jedes Kindes gerecht zu werden. Allerdings wird eine Erweiterung der Kriterien helfen, den Blick bei Kindern mit grossem Entwicklungsrückstand besser zu fokussieren.
<i>scrollen bei der Auswahl der Kriterien</i>	Scrollen bei der Übersichtseinschätzung ist zwar nicht möglich, aber mit Hilfe von Maus und Pfeiltasten (↑,↓) kann rasch gearbeitet werden. Die zusätzliche Möglichkeit zum Scrollen wäre hilfreich.
<i>abspeichern während der Erstellung des Zieldokuments</i>	Unklar, was gemeint ist: Nach Klicken auf ‚Dokument Förderplanung erstellen‘ wird ein Ort zur Ablage des Dokuments vorgeschlagen. (Zu empfehlen ist, einen separaten Ordner für diese Dokumente anzulegen.)
<i>schulischen Teil kürzen zugunsten von Basisfunktionen und lebenspraktischen Fertigkeiten</i>	Die Erweiterung der Kriterien wurde bereits diskutiert und angeregt; ebenso, dass der FPAss ein breit anwendbares Instrument sein soll. Aus den geäusserten Gedanken zu Pädagogik und Heilpädagogik lässt sich auch ableiten, dass der FPAss aus nichts anderem als einem (erweiterten!) schulischen Teil bestehen soll. (Anzunehmen ist, dass mit ‚schulischem Teil‘ wohl die sogen. Kulturtechniken gemeint wurden.)
<i>Funktion, die den IST-Zustand in ein farbiges Diagramm umsetzt</i>	Der FPAss basiert auf Word und nützt die Makro-Funktion, Diagramme können damit nicht erstellt werden. Mit Excel wäre dagegen Vieles möglich, allerdings dürfte es schwierig sein, geeignete Daten und Parameter festzulegen, die wirklich ein aussagekräftiges Diagramm ergäben. (Anregungen dazu nimmt der Autor dieser Arbeit gerne entgegen.)

8.5: Weitere Aussagen zum Thema

Beim letzten Abschnitt des Fragebogens konnte noch Weiteres zum Thema gesagt werden. Diese abschliessenden Aussagen sind hier als eine Art Resümee zusammengefasst:

- ☺ Der FPAss ist ein super Instrument, das hoffentlich in der Schule institutionalisiert wird.
- ☺ Die Arbeit mit dem FPAss ist interessant und macht Spass.
- ☺ Der FPAss ist ein nützliches Instrument, wenn gewisse Anpassungen gemacht werden, sodass eine Einschätzung bei den allerersten Entwicklungsschritten möglich ist.
- ☺ Grundsätzlich ist der FPAss okay,
- ☺ es braucht aber Zeit für eine Einführung und
- ☺ die Erprobung in der Zusammenarbeit (Schüler- und Schülerinnenbesprechungen).
- ☹ Förderplanung in diesem Umfang benötigt unverhältnismässig viel Zeit, die besser für den eigentlichen Unterricht zur Verfügung stehen sollte.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die vorliegende Arbeit setzt sich in einem theoretischen Teil zum Ziel, die Begriffe „Förderdiagnostik“ und „Förderplanung“ zu diskutieren. Ausgehend von einer Kritik an der „traditionellen“ Diagnostik und der Rezeption von Literatur zum Thema wird eine zeitgemässe Sichtweise der Begriffe entwickelt und deren Nutzen und Funktion aufgezeigt.

Heilpädagogische Arbeit ist immer auch Teamarbeit, und demzufolge werden auch die Diagnostik und die daraus resultierende Förderplanung unter dem Aspekt der (interdisziplinären) Zusammenarbeit beleuchtet sowie Hinweise zur Datenerhebung mittels Beobachtung gemacht. So kann schliesslich aufgezeigt werden, dass durch qualitative (nicht testorientierte) Methoden, die die individuellen Stärken eines Schülers oder einer Schülerin betrachten, der Förderbedarf festgestellt und die Förderplanung im Team besser diskutiert und abgesprochen werden kann. Somit wird der erste Teil der aufgestellten These deutlich bestätigt, nämlich dass individuellen Förderplänen zur Sicherung und Verbesserung der Qualität der Arbeit in Sonderschulen eine besondere Bedeutung zukomme.

Als wichtiges Element für die praktische Umsetzung – sowohl als strukturierte Beobachtungshilfe wie auch für die darauf aufbauende Förderplanung – spielt ein dafür geeignetes gemeinsames und standardisiertes Instrument eine wesentliche Rolle; damit befasst sich der praktische Teil dieser Arbeit.

In der Heilpädagogischen Schule Uster wurde als Instrument für die Förderplanung der FPAss (**FörderPlanungsAssistent**) zur Evaluation vorgeschlagen. Dabei handelt es sich um ein computergestütztes Verfahren zur Erhebung des Förderbedarfs und zur Förderplanung, dessen immanente inhaltliche Förderplankonzeption sich eng an der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) der WHO (World Health Organization) orientiert. Aus diesem Grund werden die wichtigsten Grundzüge der ICF in Bezug auf die Förderplanung zusammengefasst und mit Hinweisen zum Aufbau und zur Struktur des FPAss verknüpft.

Die Lehrpersonen und Therapeutinnen der HPSU erhielten eine Einführung in das Instrument, verbunden mit dem Auftrag, während einem definierten Zeitraum die Förderplanung für mindestens ein Kind mit Hilfe des FPAss durchzuführen. In einer schriftlichen Befragung konnten sie anschliessend Auskunft geben über ihre ersten Erfahrungen; und zwar hinsichtlich der computertechnischen wie auch der inhaltlichen Eignung sowie im Hinblick auf Veränderungen in Bezug auf den zeitlichen Aufwand für die Förderplanung und die Zusammenarbeit, welche bei einer Einführung des FPAss erwartet werden.

Die Resultate aus der Befragung zeigen zwar eine gewisse Zurückhaltung gegenüber dem Instrument, in der die positiven Aspekte aber ganz klar überwiegen. Es wird mehrheitlich anerkannt, dass der FPAss einfach in der Anwendung, fundiert in seiner inhaltlichen Verankerung und professionell in Bezug auf die damit zu erzeugenden Dokumente ist.

Die skeptischen Stimmen scheinen sich einerseits prinzipiell gegen ein einheitliches, standardisiertes und computergestütztes Instrument zur Förderplanung zu richten, und sind andererseits damit begründet, dass für die Erfassung von Kindern mit einer intensiven geistigen Behinderung die zur Verfügung stehenden Kriterien noch zu wenig differenziert sind und im Hinblick auf basale Fähigkeiten erweitert werden müssen.

Mit Hilfe der detaillierten Auswertung der Resultate aus der Befragung kann auch der zweite Teil der These, die dieser Arbeit zugrunde liegt, eindeutig bestätigt werden, nämlich dass mit Hilfe des FPAss Förderpläne auf fundierter Basis (gemäss ICF) effizient erstellt werden können.

Schlussfolgerungen: Als Konsequenz aus dieser Arbeit kann der Heilpädagogischen Schule Uster die klarere Strukturierung der Abläufe und der Anforderungen an die Förderplanung empfohlen werden, verbunden mit der schrittweisen Einführung des FPAss als ein dafür gut geeignetes und entwicklungsfähiges Instrument.

Damit die Anwendung des FPAss für alle Schülerinnen und Schüler – also auch für solche auf einem tiefen kognitiven Entwicklungsstand – für verbindlich erklärt werden kann, braucht es jedoch von Seiten seiner Entwickler die Erweiterung der Kriterien in der genannten Richtung; eine Arbeit, die bereits in Aussicht gestellt worden ist.

Literaturverzeichnis

- Achermann, E. (1995). *Mit Kindern Schule machen* (4. überarbeitete Aufl.). Zürich: Lehrerinnen und Lehrer Schweiz.
- Alte Hütte. (1995). *Der Spiegel*, 35, S. 166-168.
- Andy. (2004). *Andy's Homepage*. Abgerufen am 14.01.07, verfügbar unter: http://asware.net/gallery/v/funstuff/FunStuff/fun_cartoons/rasenkicker.jpg.html.
- Asklepios Klinik Schaufling. (2004). *Forschungsgruppe ICF*. Abgerufen am 14.01.07, verfügbar unter: <http://www.icf-schaufling.de>.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Breitenbach, E. (2003). *Förderdiagnostik. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Praxis*. Würzburg: Bentheim.
- Bruner, J.S. (1980). *Der Prozess der Erziehung* (5. Aufl.). Berlin: Berlin-Verlag.
- Buholzer, A. (2003). *Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln. Grundlagen, Erfassungsmodele und Hilfsmittel*. Aarau: Sauerländer.
- Bundschuh, K. (1985). *Dimensionen der Förderdiagnostik bei Kindern mit Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen*. München: Reinhardt.
- Carle, U. (2001). *Kind-Umfeld-Analyse als Werkzeug für die Unterrichtsplanung*. Abgerufen am 11.10.06 von Uni Bremen, verfügbar unter: <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/1999/analyse.pdf#search=%22carle%20kind%20umfeld%22>.
- Dohrenbusch, H. & Blickenstorfer, J. (Hrsg.). (1999). *Allgemeine Heilpädagogik. Eine interdisziplinäre Einführung* (2 Bde.). Luzern: Edition SZH.
- Dörner, D. (2001). *Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen* (14. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Eberwein, H. (2003). Die Beobachtung von Kindern im Unterricht als Methode des Fremdverstehens und zur Unterstützung von Lernprozessen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (S. 194-208). Weinheim: Beltz.
- Eggert, D. (1996). Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 1, S. 43-64.
- Eggert, D. (2000). *Von den Stärken ausgehen...* (4. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Eggert, D. (2005). *Behindertenintegration - Dokumentation*. Abgerufen am 18.10.06 von Bidok, verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/eggert-klassifikation.html>.
- Giesecke, H. (2003). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns* (8. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Graumann, C. (1977 [zitiert nach Nuding, 1997]). Grundzüge der Verhaltensbeobachtung. In C.F. Graumann & H. Heckhausen (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Reader zum Funkkolleg* (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer.

- Haspel, S. (2001). *Montessori-Pädagogik heute*. Abgerufen am 17.10.06 vom Montessori-Zentrum Wien, verfügbar unter: http://www.montessori.at/Artikel/a_s_uni_pardubice.htm.
- Hemmann, K. (1990). *Geistige Behinderung als soziolethische Herausforderung*. Schule für Soziale Arbeit Zürich: unveröff. Diplomarbeit.
- Hildeschmidt, A. (2003). Ökosystemische Diagnostik: Bewältigung des Alltages in Familie und Schule. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder)pädagogischen Diagnostik* (S. 182-193). Weinheim: Beltz.
- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (ohne Datum). *Förderplanung. Orientierungshilfe für die Durchführung von schulischen Standortgesprächen*. Abgerufen am 20.10.06 von Stadt Zürich, verfügbar unter: <http://www.stadt-zuerich.ch/internet/ssd/rvb/inhalt/schulen/foerderung/foerderplanung/konzept.ParagraphContainerList.ParagraphContainer1.ParagraphList.0005.File.pdf/xOrientierungshilfe.pdf>.
- Ingenkamp, K. (1997). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jantzen, W. (2003). Rehistorisierende Diagnostik: Verstehende Diagnostik braucht Erklärungswissen. In G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Hrsg.), *Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf* (S. 83-105). Lengerich: Pabst.
- Jetter, K. (1996). *Diagnostik - am Leben orientieren!* Abgerufen am 16.10.06 von Bidok, verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/jetter-diagnostik.dbk>.
- Kleber, E. (1992). *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern: Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation*. Weinheim: Juventa.
- Kleimann, P. & Lehmann, R. (2006). *FörderPlanungsAssistent (FPAss)*. Abgerufen am 24.10.06, verfügbar unter: http://www.foerderplanung.ch/fpass/fpass_index.html.
- Knauer, S. (2003). Zum Problem des Diagnostikbegriffs im Zusammenhang pädagogischer Handlungsfelder. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (2. Aufl., S. 54-65). Weinheim: Beltz.
- Kobi, E. E. (1999). *Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit* (4. Aufl.). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Kobi, E. E. (2004). *Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken* (6., bearb. und erg. Aufl.). Berlin: BHP-Verlag.
- Kretschmann, R. (1998). Erlebnisbezogene Lese- und Schreibförderung. Perspektiven in der Lese- und Schreibdidaktik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, S. 306-321.
- Langfeldt, H.-P. & Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik*. Band 2. Göttingen: Hogrefe.
- Mand, J. (2002). Sonderschule oder gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche. *Schweiz. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, S. 8-13.
- Mand, J. (2003). Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik. Begründung, Methodenwahl und diagnostischer Alltag. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (2. Aufl., S. 39-53). Weinheim: Beltz.

- Moor, P. (1974). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Mutzeck, W. (1998). Ansatz und Methoden der Förderdiagnostik bei Schülern mit Verhaltensstörungen. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen: Konzepte und Methoden* (S. 243-267). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Nuding, A. (1997). *Beurteilen durch Beobachten. Pädagogische Diagnostik im Schulalltag*. Hohengehren: Schneider.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (2004). *Handbuch zur Förderdiagnostik*. Abgerufen am 21.12.06 vom Sächsischen Bildungsserver, verfügbar unter:
http://www.sn.schule.de/%7Eci/download/bg_gr_foerderdiagnostik_gesamt.pdf.
- Sander, A. (1998). Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Konzepte und Methoden* (S. 6-19). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Sander, A. (2000). Zur Theorie und Praxis individueller Förderpläne für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung: Grundlagen - Methoden - Alternativen* (S. 14-32). Weinheim: Beltz.
- Scherer, P. (1994). Fördern durch Fordern - Aktiv-entdeckende Lernformen im Mathematikunterricht der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, S. 761-773.
- Spreen, O. (1978). *Geistige Behinderung*. Berlin: Springer.
- Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Theoretische und methodische Grundlagen* (Bd. 1). Göttingen: Hogrefe.
- Textor, M.R. (2000): So werden Kinder in den USA erzogen: Der entwicklungsgemäße Ansatz. *Zeitschrift für Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern*, 5 (1), S. 7-10. Abgerufen am 05.03.07, verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/11.html>.
- Traxler, H. (2004). *Pressebilder*. Abgerufen am 11.10.06 von Karikaturenmuseum Krems, verfügbar unter: <http://www.karikaturmuseum.at/presse/pressebilder>.
- Wahl, D. & Huber, G. (2006). *Psychologie für die Schulpraxis: ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrerinnen und Lehrer; gestaltet von L. Müller* (1. überarb. Neuaufl.). Osnabrück: Sozio-Publishing.
- Wendeler, J. (2000). *Förderdiagnostik für Grund- und Sonderschulen*. Weinheim: Beltz.
- WHO (World Health Organization). (2005). *DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information): ICF Endfassung, Stand Oktober 2005*. Abgerufen am 12.11.06, verfügbar unter: <http://www.dimdi.de/dynamic/de/klassi/downloadcenter/icf/endfassung>.

Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Neue diagnostische Sichtweise (orientiert an Eggert, 2000)	5
Tab. 2: Subjektivität vs. Objektivität (orientiert an Eggert, 1996)	13
Tab. 3: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (aus: ICF, S. 23)	20
Tab. 4: Kriterienliste FPAss (Auszug) und Verknüpfung mit H/L und ICF (zur Verfügung gestellt von P. Kleimann)	21
Tab. 5: Bedeutung der ICF-Codes (aus WHO/ICF)	22
Tab. 6: Übersichtsbereiche des FPAss	22
Tab. 7: Download und Installation	25
Tab. 8: Anweisung zum Download des FPAss (www.foerderplanung.ch)	25
Tab. 9: Beurteilung computertechnische Handhabung	26
Tab. 10: Korrelation von Computerkenntnissen und technischer Handhabung / qualitativer Einschätzung	27
Tab. 11: FPAss und zeitlicher Aufwand für die Förderplanung	28
Tab. 12: Interesse an zukünftiger Arbeit mit dem FPAss	29
Tab. 13: Beurteilung der inhaltlichen Aspekte des FPAss	30
Tab. 14: Einschätzung des Nutzens der Übersichtsbereiche des FPAss	31
Tab. 15: Korrelation zwischen Einschätzung des FPAss und Aufwand für die Förderplanung	33
Tab. 16: Korrelation zwischen Einschätzung des FPAss und Entwicklungsniveau eines Kindes	34
Tab. 17: Erwarteter Nutzen für die Zusammenarbeit	35
Tab. 18: Beurteilung des Nutzens des FPAss für die Zusammenarbeit	35
Tab. 19: Zusammenfassung der erwarteten Verbesserung der Zusammenarbeit	36

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1: Gerechte Auslese (Traxler, 2004)	4
Abb. 2: Hammer-Diagnostik (aus: Achermann, 1995)	10
Abb. 3: Beobachtung als Daueraufgabe (aus: Nuding, 1997)	14
Abb. 4: Rasenbiker - Wahrnehmung ist selektiv (aus: Andy's Homepage, 2004)	17
Abb. 5: Störfaktoren (aus: Achermann, 1995)	18
Abb. 6: ICF – ein neue Sicht des Menschen (Asklepios Klinik Schauffling, 2004)	19
Abb. 7: Übersichtsbereiche mit und ohne Förderbedarf (aus: FPAss)	42