



Leseprobe aus: Schäfer/Rittmeyer (Hrsg.), Inklusive Diagnostik, ISBN 978-3-407-83200-9

© 2021 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83200-9>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort <i>Rudolf Kretschmann</i>	9
Einleitung <i>Holger Schäfer/Christel Rittmeyer</i>	12
Teil I Grundlagen	
Einführung	20
1 Inklusion – Grundlagen <i>Kersten Reich</i>	23
2 Schulische Diagnostik im Wandel der Zeit <i>Hans-Jürgen Pitsch</i>	43
3 Qualitätssicherung, kompetenzorientierter Unterricht und Diagnostik <i>Franz Schott</i>	67
4 Medizinische Klassifikationen: ICD, ICIDH, ICF und DSM <i>Arthur Limbach-Reich/Hans-Jürgen Pitsch</i>	86
5 Inklusive Diagnostik <i>Holger Schäfer/Christel Rittmeyer</i>	106
Teil II Fachorientierung	
Einführung	140
6 Früherkennung von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht TEPHOBE <i>Andreas Mayer</i>	144
7 Qualitative Analyse von Schreibprodukten für eine unterrichtsimmanente Diagnostik und Förderung <i>Elke Hohnstein/Katja Bieritz</i>	162

6 Inhaltsverzeichnis

8	Mehrsprachigkeit und Diagnostik in der Inklusion <i>Solveig Chilla</i>	177
9	Bedeutung und Diagnostik von Vorläuferfertigkeiten für das Mathematiklernen im Anfangsunterricht <i>Andrea Peter-Koop</i>	191
10	Diagnostik und Förderung arithmetischer Kompetenzen in heterogenen Lerngruppen (BIRTE 2) <i>Wilhelm Schipper</i>	207
11	Das systemische Konzept von Mathe 2000+ zur Förderung »rechenschwacher« Kinder <i>Erich Ch. Wittmann</i>	224
12	Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht <i>Hartmut Giest</i>	239
13	»Die Abenteuer der kleinen Hexe« – Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen und fördern <i>Silke Schönrade</i>	255
14	Ästhetische Erziehung und Diagnostik <i>Barbara Wichelhaus</i>	275

Teil III Förderplanung, Assessment und Portfolio

Einführung	292	
15	Grundlagen der Förderplanung <i>Konrad Bundschuh</i>	296
16	Entwicklung und Umsetzung von Förderplänen unter inklusiven Gesichtspunkten <i>Kerstin Popp/Andreas Methner</i>	316
17	Evaluation von Förderplänen im inklusiven Setting <i>Kerstin Popp/Andreas Methner</i>	330
18	Ziele finden – Teilhabe ermöglichen. Förderplanung im Kontext der ICF <i>Manfred Pretis</i>	343

19 Förderdiagnostik und Schulentwicklung <i>Liane Paradies</i>	354
20 Förderplanung mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) <i>Reto Luder/Mirjam Nievergelt</i>	373
21 Portfolio und Diagnostik unter inklusiven Gesichtspunkten <i>Thomas Wiedenhorn/Markus Janssen/Markus Scholz</i>	388
22 Formatives Assessment und Feedback im inklusiven Kontext <i>Christin Schmidt</i>	397

Teil IV Spezifische Fragestellungen

Einführung	408
23 Diagnostik und Inklusion in der Frühförderung <i>Klaus Sarimski</i>	413
24 Sprachdiagnostik und Sprachförderung <i>Ulrich von Knebel</i>	424
25 Intelligenzdiagnostik bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen <i>Torsten Joél</i>	438
26 Förderdiagnostik in der Unterstützten Kommunikation (UK) <i>Andrea Erdélyi/Susanne Mischo</i>	451
27 Autismus und Diagnostik im Kontext pädagogischer Förderung <i>Anne Häufeler</i>	475
28 Emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen: Diagnostik und Assessment in der inklusiven Schule <i>Marc Willmann</i>	492
29 Selbsteinschätzung emotional-sozialer Kompetenzen von Jugendlichen mit hoher Risikobelastung (MesK) <i>Viktoria Pöchmüller/Clemens Hillenbrand</i>	506
30 Schwerste Beeinträchtigung – diagnostische (Un-)Möglichkeiten <i>Andreas Fröhlich/Holger Schäfer/Peter Zentel/Roman Manser</i>	517

8 Inhaltsverzeichnis

31	Diagnostik im Übergang Schule-Beruf (ÜSB) <i>Erhard Fischer/Hans-Walter Kranert</i>	540
32	Diagnostik in der Lerntherapie am Beispiel der Lese-Rechtschreib-Schwäche und Rechenschwäche <i>Birgit Altenrichter</i>	562
33	»Response to Intervention« (RTI) im Spannungsfeld inklusiver Diagnostik <i>Arthur Limbach-Reich</i>	578

Teil V Perspektiven

Einführung	600	
34	Konstruktivismus und Diagnostik <i>Hans Jürgen Pitsch</i>	604
35	Der Dialog als Methode individualpädagogischer Diagnostik <i>Rudi Krawitz</i>	629
36	Kollegiale Fallberatung in inklusiven Settings <i>Sebastian Meißner/Franziska Greiner</i>	646
37	Grenzen einer Pädagogischen (inklusiven) Diagnostik <i>Konrad Bundschuh</i>	656
38	Prävention und Intervention durch Kooperation: Warum sollten Schule und Kinder- und Jugendpsychiatrie zusammenarbeiten? <i>Gerhard Hapfelmeier</i>	678
39	Strukturelle Voraussetzungen Inklusiver Diagnostik <i>Holger Schäfer/Christel Rittmeyer</i>	689

Teil VI Anhang

Autorenverzeichnis	706
Abkürzungen, Tests und Inventare	711
Sachregister	715
Personenregister	723

Vorwort

Menschliches Handeln ist analytisch, prognostisch und rückgekoppelt. Jegliches menschliche Tun beginnt mit einer Analyse der Ausgangslage, einer Einschätzung des möglichen Verlaufs und einer Prognose des wahrscheinlichen Ergebnisses. Es ist begleitet von einem permanenten Abgleich, inwieweit sich die Dinge wie erwartet entwickeln, und es endet mit einer Einschätzung, inwiefern das tatsächliche Ergebnis dem prognostizierten Ergebnis entspricht.

In der Regel erfolgen diese Prozesse als Alltagsdiagnosen auf der Basis von Alltagstheorien, d.h. nicht näher reflektierter Grundannahmen und zumeist intuitiv und unbewusst. Wo immer solche Prozesse auf der Basis anerkannter wissenschaftlicher Theorien bewusst, gezielt und planvoll erfolgen, sprechen wir von wissenschaftlichen Diagnosen – ursprünglich in der Medizin, in der Folge dann in der Pädagogik und in der Psychologie.

In der Pädagogik kommt man wegen der Fülle rasch wechselnder Ereignisse nicht umhin, in der Mehrzahl der Fälle seinen Alltagsdiagnosen zu vertrauen, wobei diese zielführend sein können, wenn sie auf der Grundlage verinnerlichter wissenschaftlicher Theorien erfolgen. Es gibt jedoch immer wieder Weichenstellungen, bei denen ein besonders reflektiertes Vorgehen angezeigt ist, etwa bei der gezielten Passung pädagogischer Angebote an die Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern, bei der Planung von Förder- und Therapiemaßnahmen oder der Revision vorhandener pädagogisch-therapeutischer Angebote, wenn diese sich in der Praxis als unwirksam erwiesen haben.

Professionelles pädagogisches Handeln erfordert Diagnosekompetenz. Und zwar umso mehr, je stärker Lehrerinnen und Lehrer gehalten sind, individuelle Lernpläne zu erstellen oder – vor allem im inklusiven Kontext – Förderpläne oder Entwicklungspläne für Lernende mit spezifischen Förderbedarfen zur Verfügung zu stellen. Das Handbuch *Inklusive Diagnostik* beschreibt genau diese Notwendigkeiten, Möglichkeiten und Vorgehensweisen professioneller pädagogisch-therapeutischer Diagnostik unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit in inklusiven Handlungsfeldern.

Der Aufbau des Buches folgt der bewährten Vorgehensweise vom Allgemeinen zum Speziellen: Zunächst legen die Autorinnen und Autorin dar, was sie unter Inklusion verstehen. Danach werden Entwicklungen und Erfordernisse pädagogischen Diagnostizierens vor dem Hintergrund der Bemühungen um Qualitätssicherung und kompetenzorientierten Unterricht dargestellt.

Nach einem Seitenblick auf medizinische Klassifikationssysteme (ICD, ICIDH, ICF und DSM) münden die Ausführungen in den Beitrag *Inklusive Diagnostik*. Dabei setzen sich Holger Schäfer und Christel Rittmeyer u.a. mit der heiklen Frage auseinander, inwieweit im Kontext von Inklusion die Feststellung eines »sonderpädagogi-

10 Vorwort

schen Förderbedarfs« legitim, unumgänglich oder (weil möglicherweise stigmatisierend) kontraindiziert ist.

Schule hat einen geradezu universellen Bildungsauftrag, und man könnte Bände füllen, alle Bildungsziele aufzuzählen und zu diskutieren. Am Ende der Schulkarriere zählt dann aber meistens doch der Bildungserfolg in den Schulfächern. So besehen ist es sinnvoll, dass der Herausgeber und die Herausgeberin der Fachorientierung breiten Raum gegeben haben. Bemerkenswert und fast als Alleinstellungsmerkmal zu werten ist, dass die schulfachlichen Ausführungen sich nicht auf Deutsch und Mathematik beschränken, sondern dass auch Sachunterricht, Bewegung und Wahrnehmung sowie auch Ästhetische Erziehung in die Überlegungen einbezogen werden.

Zu den Erfordernissen pädagogischer und – hier – Inklusiver Diagnostik gehört, diagnostische Feststellungen zu verschriftlichen, Förderziele festzulegen, Methoden und Zuständigkeiten aufzulisten und zu prognostizieren, welcher (überprüfbare!) Erfolg sich nach einem zuvor festgelegten Förderzeitraum einstellen soll. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass viele Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Aufgabe überfordert waren. Unter der Überschrift *Förderplanung* entwickeln mehrere Autorinnen und Autoren (bzw. -teams) Handreichungen zu der Frage, wie Förderplanung konkret erfolgen kann oder wie Förderdiagnostik und Schulentwicklung miteinander verzahnt werden können.

Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Lernen sind zahlenmäßig die größte Gruppe der Lernenden mit sonderpädagogischem oder erhöhtem Förderbedarf. Allein ihre große Zahl erklärt, dass ihre Erfordernisse in allen inklusiven Diskursen im Vordergrund stehen – mit der Gefahr, dass zahlenmäßig seltener Förderbedarfe unterschätzt oder gar vernachlässigt werden. Unter der Überschrift Spezifische Fragestellungen (Teil IV) erinnern die Herausgeber daran, dass es noch weitere Förderbedarfe gibt und wie ihnen diagnostisch und pädagogisch zu begegnen ist: Sprachprobleme, Verhaltensauffälligkeiten, Autismus oder Schwerste Behinderungen, um nur einige zu nennen.

Es ist für die zweite Auflage des Handbuches besonders hervorzuheben, dass es Holger Schäfer und Christel Rittmeyer gelungen ist,

- sowohl die Autorinnen und Autoren der ersten Auflage zu einer Aktualisierung und zahlreichen umfassenden Überarbeitungen ihrer Arbeiten anzuregen
- als auch neue Beiträgerinnen und Beiträger einzuladen, die sich mit den Bereichen »Mehrsprachigkeit«, »Vorläuferfertigkeiten für das Mathematiklernen«, »Förderplanung im Kontext der ICF«, »Möglichkeiten des Formativen Assessment«, »Intelligenzdiagnostik bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen«, der »Selbst-einschätzung emotional-sozialer Kompetenzen«, der »Kollegialen Fallberatung« sowie der »Kooperation von Schule und der Kinder- und Jugendpsychiatrie« unter inklusiven diagnostischen Fragestellungen beschäftigen.

Bei der Durchführung wissenschaftlicher Diagnosen, der Ausformulierung von Förderplänen, dem Zusammenstellen individueller Curricula und der Evaluation von

Förderplänen handelt es sich um Arbeiten, die Lehrerinnen und Lehrern zusätzlich zu dem bereits bestehenden Arbeitspensum auferlegt werden – und für die sie keineswegs an anderer Stelle entlastet werden.

Inklusion kann einerseits nur funktionieren, wenn individuelle Besonderheiten und Bedarfe von Lernenden erkannt und passend beantwortet werden. Andererseits besteht die Hauptaufgabe der Lehrenden darin, Kinder und Jugendliche auf ihren individuellen Lernwegen zu begleiten und zeitgleich mehrere unterschiedliche Curricula zu organisieren. Ein Übermaß an Diagnostik, womöglich gar eine überbordende bürokratische Berichtspflicht könnte sich kontraproduktiv auswirken, derart, dass weniger Zeit für die Arbeit mit den Lernenden bleibt oder Lehreinnen und Lehrer gehalten sind, sich physisch und psychisch zu überfordern, wollen sie allen mehr oder weniger berechtigten Ansprüchen genügen.

Es gilt daher, eine Balance zu finden zwischen Informationsgewinnungsprozessen und pädagogischem Handeln, und zwar immer eingedenk der Grenzen diagnostischer Verfahren und der Grenzen der Plan- und Steuerbarkeit von Lernprozessen. Bei aller notwendigen wissenschaftlichen Fundierung von Diagnostik darf nicht vergessen werden, dass die diagnostische Begegnung wie jede Begegnung zwischen Menschen ein *Dialog* ist bzw. sein sollte und von daher das pädagogische Setting dialogisch zu gestalten ist.

Bremen im Frühjahr 2021

Prof. em. Dr. Rudolf Kretschmann

Einleitung

Anliegen

Mit der zweiten Auflage unseres Handbuchs schreiben wir unseren Entwurf¹ einer Inklusiven Diagnostik fort, der den pädagogischen und strukturellen Rahmenbedingungen einer Schul- und Bildungslandschaft Rechnung tragen möchte, die sich in den vergangenen Jahren zunehmend (nicht zuletzt auch im Kontext Inklusion) zu verändern begann (Lütje-Klose et al. 2017; Nohl 2018; Rohrmann 2020).

Hierbei sollen die *Diagnostik* und die Dokumentation von Lernausgangslagen als interdisziplinäre Grundlage daraus hervorgehender kooperativer Bildungsprozesse (KMK 1994; 2011) im Vordergrund stehen, verbunden mit der Annahme, dass die Umsetzung von Inklusion angesichts der von Österreich 2008, Deutschland 2009 und der Schweiz 2014 ratifizierten VN-Behindertenrechtskonvention (VN-BRK 2008; Lütje-Klose et al. 2017) auch die weitere Bildungspolitik und die Schullandschaft nachhaltig prägen, herkömmliche Abläufe verändern und weitere Herausforderungen in Schule und Unterricht mit sich bringen wird (Ahrbeck 2014; Speck 2019). Zeitgemäße pädagogische Diagnostik ist deshalb Inklusive Diagnostik (Schäfer/Rittmeyer 2015, 46ff.).

Spätestens seit den 1994er KMK-Empfehlungen bewegt sich die Sonderpädagogik weg von einer status- und institutionsbezogenen Zuschreibungsdiagnostik hin zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.² In diesem Feststellungsverfahren sollen die strukturellen Bedingungen eine nur mittelbare Rolle spielen. Im Mittelpunkt steht der individuelle Bedarf des Kindes an Bildung und Teilhabe und des familiären Umfeldes im Hinblick auf Unterstützung und Assistenz.

1 Wir sprechen derzeit bewusst nicht von einem Modell oder einem Konzept Inklusiver Diagnostik, da wir nicht zuletzt im Entstehungsprozess dieses Handbuchs und im Dialog mit den hier vertretenen Autorinnen und Autoren eine so hohe Komplexität des Themenfeldes wahrgenommen haben, dass nur ein dynamisches, prozessorientiertes Verständnis im Sinne eines ersten Entwurfes den Herausforderungen einer Inklusiven Diagnostik gerecht werden kann.

2 Den Terminus »Sonderpädagogischer Förderbedarf« verwenden wir hier als einen feststehenden und durch die 1994er KMK-Empfehlungen etablierten Begriff. Auf Aspekte des Terminus *Sonderpädagogischer Förderbedarf*, den Wocken (2011) als eines der »Unwörter der Sonderpädagogik« (186) bezeichnet, kann hier nur stichwortartig verwiesen werden: personale Zuschreibung von Behinderung, Orientierung am medizinischen Modell und eine im Hinblick auf eine Inklusive Diagnostik notwendige terminologische Revision (vgl. hierzu auch Dönges 2010, 319ff. und Speck 2013, 6ff.). (→ Bundschuh 15)

Zugleich lassen sich auch im Feld der Allgemeinen Pädagogik (hier insbesondere aus dem Bereich der Grundschulen) zunehmend Hinweise und Arbeiten im Kontext Heterogenität, Individualisierung und Diagnostik ausmachen (u.a. Textor 2015; Sturm/Wagner-Willi 2018; Schiefele/Streit/Sturm 2019; Schumacher/Adelt 2019), was sich für den Prozess einer disziplinären Annäherung und eines interprofessionellen Dialogs als günstig erweisen dürfte (→ Peter-Koop → Giest → Schmidt).

Innerhalb dieser Entwicklungslinien möchte der hier vorgelegte Entwurf Inklusiver Diagnostik

- die im schulischen Handlungsfeld Diagnostik vielfältigen und bedeutsamen Bereiche qualitativer und quantitativer Verfahren und deren Wirkfaktoren im (gemeinsamen) Unterricht beleuchten
- und im Sinne einer damit verbundenen curricularen Zielorientierung (Korrespondenz zu den Bildungsplänen) und einem Fachbezug (inter- bzw. transdisziplinäre Korrespondenz und Kooperation)
- mit dem Fokus auf Förderplanung (Prozessorientierung) kategorial einordnen.

In einem solchen komplexen Feld muss Diagnostik damit als Aufgabe von Allgemeiner Pädagogik *und* Sonderpädagogik verstanden werden (Schäfer/Rittmeyer 2015; Ahrbeck 2014). So wie Sandfuchs (2014) die »gemeinsame Arbeit im Team« (23) als einen professionellen Standard für guten Unterricht einfordert (vgl. hierzu auch dahingehende Ausführungen von Booth/Ainscow 2019), so ist auch Diagnostik auf Kommunikation und Kooperation als strukturelle Wesensmerkmale sowie auf den Einbezug qualitativer und quantitativer Verfahren aus inhaltlicher Perspektive angewiesen (→ vgl. hierzu die Abbildung 5.3).

Entwicklungsschritte

In der Bewertung aller Facetten war es auch in der zweiten Auflage ein zentrales Anliegen, Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Professionen in den Diskurs einzubinden, die in den je spezifischen Fachbereichen strukturelle Entwicklungen und diagnostische Besonderheiten skizzieren, um dadurch Diagnostik

- sowohl im Schuleingangsverfahren (auch in Bezug auf das Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs)
- als auch im Sinne von Prozessorientierung im gemeinsamen Unterricht (Förderplanung) unter einem interdisziplinären Blickwinkel betrachten zu können.

Gegenstand der Zusammenstellung ist demnach die bisher so bezeichnete pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext (Primarstufe und Sekundarstufe I und II an Regel- und Förderschulen) mit Blick auf die Beeinträchtigungen von Schülern mit vermutetem und festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf unter den Gesichtspunkten von Prävention und Rehabilitation (KMK 1994; 2011).

14 Einleitung

Ein besonderes Augenmerk wurde in der Fortschreibung des Entwurfs sowie in der Hinzunahme weiterer Beiträge auf den Gesichtspunkt der Prävention gerichtet (bspw. → Peter-Koop) verbunden mit der Fragestellung, wie mögliche Schwierigkeiten im schulischen Lernen und Handeln möglichst frühzeitig identifiziert und entsprechende unterrichtliche und therapeutische Interventionen auf der Basis gemeinsamen Handelns initiiert werden können.

Die Komplexität der damit verbundenen Aufgabenfelder (→ Teil IV) brachte eine Fokussierung auf den schulischen Bereich mit sich, zugleich finden mit den Beiträgen von Klaus Sarimski (→ 20) sowie Erhard Fischer und Hans-Walter Kranert (→ 31) die wesentlichen Übergänge vom Elementarbereich in die Schule und von der Schule in die Arbeitswelt entsprechende Berücksichtigung.

Die Erweiterung der zweiten Auflage ermöglichte es außerdem, aktuelle Gesichtspunkte aus dem schulpraktischen Feld in Bezug auf Diagnostik aufgreifen zu können wie bspw.:

- Mehrsprachigkeit (→ 8)
- Förderplanung im Kontext der ICF (→ 18)
- Formatives Assessment und Feedback im inklusiven Kontext (→ 22)
- Intelligenzdiagnostik bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen (→ 25)
- Selbsteinschätzung emotional-sozialer Kompetenzen (→ 29)
- Kollegiale Fallberatung in inklusiven Settings (→ 36)
- Kooperation zwischen Schule und der Kinder- und Jugendpsychiatrie (→ 38)

Die Zusammenarbeit der mitwirkenden Fachvertreterinnen und -vertreter bringt es schließlich mit sich, dass an manchen Stellen Überschneidungen auftreten oder Diskussionen entstehen. Als Herausgeber erscheinen uns diese Kontroversen bedeutsam, da gerade die Vielzahl noch zu klärender Fragen im Kontext von Inklusion (Ahrbeck 2014) den dynamischen Charakter eines solchen professionsübergreifenden Dialogs kennzeichnet und Diversität als zentrales und nach unserer Einschätzung nicht gänzlich aufzulösendes Strukturmerkmal von Inklusion widerspiegelt (Brodkorb 2014; Speck 2019).

Aufbau

Das Handbuch gliedert sich in fünf Teile. Teil I beginnt mit den grundlegenden Gedanken zur Inklusion und deren historischen Entwicklungslinien (*Kersten Reich*), einer historischen Betrachtung der schulischen Diagnostik (*Hans-Jürgen Pitsch*), den Herausforderungen inklusiver Schulentwicklung (*Franz Schott*) sowie den Modellen medizinischer Klassifikation (*Arthur Limbach-Reich/Hans-Jürgen Pitsch*). Die Ausführungen münden schließlich in den Entwurf einer Inklusiven Diagnostik, deren Herausforderungen unter (sonder-)pädagogischen, diagnostischen und personalen Gesichtspunkten dargelegt werden (*Holger Schäfer/Christel Rittmeyer*).

Eine konkrete Fachorientierung mit dem Ziel von Wissens- und Kompetenztransfer greift Teil II mit folgenden Inhaltsbereichen auf: Deutsch 1 – Früherkennung von Schriftspracherwerbsstörungen (TEPHOBE) (*Andreas Mayer*), Deutsch 2 – Qualitative Analyse von Schreibprodukten (*Elke Hohnstein/Katja Bieritz*), Deutsch 3 – Mehrsprachigkeit (*Solveig Chilla*), Mathematik 1 – Vorläuferfertigkeiten (*Andrea Peter-Koop*), Mathematik 2 – Arithmetische Kompetenzen (BIRTE 2) (*Wilhelm Schipper*), Mathematik 3 – Mathe 2000+ (*Erich Ch. Wittmann*), Sachunterricht (*Hartmut Giest*), Psychomotorik, Sport und Bewegung (*Silke Schönrade*) sowie Ästhetische Erziehung (*Barbara Wichelhaus*).

Teil III baut auf dieser Fachorientierung auf und liefert mit praxisnahen Beiträgen zur Förderplanung konkrete Hinweise zur Umsetzung im (gemeinsamen) Unterricht. Nach einer grundlegenden Einführung zur Förderplanung (*Konrad Bundschuh*) werden in zwei aufeinander aufbauenden Beiträgen Entwicklungslien und Möglichkeiten von Evaluation sowie Fortschreibung im Kontext Kooperativer Förderplanung aufgezeigt (*Kerstin Popp/Andreas Methner*). Daran schließen sich Überlegungen zur Teilhabeplanung im Kontext der ICF (*Manfred Pretis*) und konkrete Beispiele zur Förderplanarbeit im gesamtschulischen Rahmen an (*Liane Paradies*). Die Einbindung sogenannter Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) bringt mit der Nutzung von Online-Plattformen einen medialen und damit dem interdisziplinären Verständnis dienlichen Blick in diese Überlegungen ein (*Reto Luder/Mirjam Nievergelt*). Förderdiagnostische Möglichkeiten des Portfolios (*Thomas Wiedenhorn/Markus Janssen/Markus Scholz*) sowie formativen Assessments und Feedbacks unter inklusiven Gesichtspunkten runden diesen Teil ab (*Christin Schmidt*).

Teil IV umreißt dann vor allem spezifische (sonderpädagogische) Fragestellungen mit Beiträgen zu folgenden Themen: Frühförderung (*Klaus Sarimski*), Sprache und Sprachförderung (*Ulrich von Knebel*), Intelligenzdiagnostik bei geflüchteten Kindern und Jugendlichen (*Torsten Joél*), Förderdiagnostik in der Unterstützten Kommunikation (*Andrea Erdélyi/Susanne Mischo*), Autismus und diagnostische Fragestellungen (*Anne Häußler*), Verhaltensstörungen (*Marc Willmann*), Selbsteinschätzung emotional-sozialer Kompetenzen (*Viktoria Pöchmüller/Clemens Hillenbrand*), Schwerste Beeinträchtigung (*Andreas Fröhlich/Holger Schäfer/Peter Zentel/Roman Manser*), Arbeit und Diagnostik – neue Wege im Übergang Schule und Beruf (ÜSB) (*Erhard Fischer/Hans-Walter Kranert*), Lerntherapie und Diagnostik (*Birgit Altenrichter*) und der RTI-Ansatz im Kontext von Inklusion (*Arthur Limbach-Reich*).

Mit ausgewählten, ausblickenden Perspektiven beschäftigt sich Teil V. Hier werden Diagnostik im Kontext eines konstruktivistischen Zugangs betrachtet (*Hans-Jürgen Pitsch*), die Bedeutung des Dialogs als Methode individualpädagogischer Diagnostik betont (*Rudi Krawitz*) und die Kollegiale Fallberatung gerade in inklusiven Settings als geeignete Methode vor Ort beschrieben (*Sebastian Meißner/Franziska Greiner*).

Schließlich wird Raum gegeben, auch über die Grenzen pädagogischer (inklusiver) Diagnostik nachzudenken (*Konrad Bundschuh*) und praxistaugliche Koopera-

16 Einleitung

tionsformen mit interprofessioneller Ausrichtung im kinder- und jugendpsychiatrischen Kontext zu schildern (*Gerhard Hapfelmeier*). Bis dahin noch offen gebliebene Aspekte zum Themenkomplex Inklusion, Diagnostik und Schulentwicklung sowie sich daraus ergebende Herausforderungen fasst der abschließende Beitrag zusammen (*Holger Schäfer/Christel Rittmeyer*).

Handhabung

Vorweg sollen den Leserinnen und Lesern noch einige Hinweise für die Lektüre und Nutzung des Handbuchs mit auf den Weg gegeben werden:

- In jeden Teil wird inhaltlich eingeführt. Darüber hinaus geben die Zusammenfassungen der Autorinnen und Autoren zu Beginn jedes Beitrags einen thematischen Überblick. In Verbindung mit den daran anschließenden Schlüsselwörtern entsteht so ein erster Eindruck zum Schwerpunkt des Fachbeitrags.
- Im Sinne eines Handbuchs werden wesentliche Querverweise zu anderen Beiträgen ausgewiesen. Um Verwechslungen mit Literaturhinweisen zu vermeiden, wird dies durch folgenden Hinweis kenntlich gemacht: (→ Krawitz). Bei mehreren Beiträgen eines Autors bzw. einer Autorin wird zusätzlich auf die Beitragsnummer verwiesen: (→ Bundschuh 37).
- Abkürzungen werden in einem Abkürzungsverzeichnis (einschließlich der genannten Testverfahren und Inventare) ausgewiesen (→ Teil VI Anhang).
- Im Sachregister (→ Teil VI Anhang) und im Personenregister (→ Teil VI Anhang) sind ausgewählte Fachbegriffe und Personen (jeweils mit Seitenzahl) genannt.
- Alle Autorinnen und Autoren werden mit Kontaktmöglichkeit vorgestellt (→ Teil VI Anhang).
- Auf die Internetseiten wurde mit Datum vom 30.06.2021 letztmalig zugegriffen.
- In der zweiten Auflage des Handbuchs wurden die neuen Beiträge in einer geschlechtergerechten Sprachform verfasst sowie zahlreiche Beiträge entsprechend überarbeitet (Diewald/Steinhauer 2020); daneben findet in einigen (ggf. lediglich aktualisierten) Beiträgen noch das generische Maskulinum der ersten Auflage Verwendung. In allen Sprachformen sind stets alle Geschlechter mitgedacht.

Dank

Danken möchten wir dem Beltz-Verlag für das ermöglichen einer zweiten, erheblich erweiterten Auflage des Handbuchs sowie den Autorinnen und Autoren, die sich trotz stetiger Verdichtung des Arbeitsfeldes und den derzeitigen besonderen Erschwernissen im Zuge der Corona-Pandemie auf die weitere Ausgestaltung unseres Entwurfes einer inklusiven Diagnostik eingelassen und so diesen Diskurs mitgeprägt haben.

Wünsche

Wir wünschen uns auch für die zweite Auflage dieses Handbuchs, dass die hier vertretenen Positionen und Perspektiven Eingang in den wissenschaftlichen Diskurs und die schulische Praxis finden, um dadurch einen synthetischen Ansatz aus qualitativen und quantitativen Diagnoseverfahren im interdisziplinär arbeitenden Setting etablieren zu können.

Auf dieser Basis sehen wir realistische Möglichkeiten, einer Vielzahl von Schülerrinnen und Schülern mit und ohne Beeinträchtigung eine bedarfsgerechte und zukunftsorientierte Bildung (Klafki 2007) zuteilwerden zu lassen – unabhängig von der institutionellen Frage und der häufig politisch geführten Debatte der Beschulung. Ein vorbehaltloser Dialog der Professionen mit dem Ziel von Wissens- und Kompetenztransfer, so wie wir es bei der Entwicklung dieses Handbuchs interdisziplinär und generationsübergreifend erfahren durften, kann dabei helfen, Barrieren bei Lehrkräften und in Schulen abzubauen.

Damit schließt sich der Kreis und es wird deutlich, welch hoher (und zu bewahrender) Stellenwert der Diagnostik im Zusammenhang mit Inklusion beizumessen ist und dass sie (als Kernkompetenz von Lehrkräften) als eine der zentralen Schnittstellen – *wenn nicht sogar als die Schlüsselstelle* – allgemeinpädagogischer Schulentwicklung zu bewerten sein wird.

*Dr. Holger Schäfer und Prof. apl. Dr. habil. Christel Rittmeyer
(Bernkastel-Kues und Düsseldorf im Sommer 2021)*

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart.
- Booth, T./Ainscow, M. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate, Andrea Platte. Weinheim.
- Brodkorb, M. (2014): Warum totale Inklusion unmöglich ist. In: Sonderpädagogische Förderung heute 59, H. 4, 422-447.
- Diewald, G./Steinhauer, A. (2020): DUDEN-Handbuch: Geschlechtergerechte Sprache: Wie Sie angemessen und verständlich gendern. Berlin
- Dönges, Ch. (2010): Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Sonderpädagogische Förderung heute 55, H. 3, 319–327.
- Fischer, E. (Hrsg.) (2014): Heilpädagogische Handlungsfelder. Stuttgart.
- Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Kultusministerkonferenz KMK (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Bonn.
- Kultusministerkonferenz KMK (2010): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung. Bonn.

- Kultusministerkonferenz KMK (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Bonn. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)
- Lütje-Klose, B./Miller, S./Schwab, S./Streese, B. (Hrsg.) (2017): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Beiträge zur Bildungsforschung. Band 2. Münster.
- Nohl, A.-M. (2018): Inklusion in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen. 15-31.
- Rittmeyer, Ch./Schäfer, H. (2013): Diagnostik in Schule und Unterricht. Ein synthetischer, qualitativ-quantitativer Ansatz für die Handlungsfelder Deutsch, Mathematik und Verhalten. Baltmannsweiler.
- Rittmeyer, Ch./Schäfer, H. (2014): Qualitativ-quantitative Diagnostik im Kontext inklusiven Unterrichts. In: Bognar, D./Maring, B. (Hrsg.): Inklusion an Schulen. Köln. 151–165.
- Rohrmann, E. (2020): Aus der Geschichte lernen, Zukunft gestalten: Inklusive Bildung und Erziehung in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. In: Grevin, H./Reichenbach, Ch./Wendler, M. (Hrsg.): Inklusion in der Heilpädagogik. Diskurse – Leitideen – Handlungskonzepte. Stuttgart. 15-22.
- Sandfuchs, U. (2014): Die Könige der Klassenzimmer. In: Grundschule H. 6, 22–23.
- Schäfer, H./Rittmeyer, Ch. (2015): Inklusive Diagnostik. Herausforderungen für Regelpädagogik und Sonderpädagogik. In: Pädagogik 67, H. 2, 46-51.
- Schiefele, Ch./Streit, Ch./Sturm, T. (2019): Pädagogische Diagnostik und Differenzierung in der Grundschule. Mathe und Deutsch inklusiv unterrichten. München.
- Schumacher, A./Adelt, E. (Hrsg.) (2019): Lern- und Entwicklungsplanung. Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung. Münster.
- Speck, O. (2013): Die wundersame Vermehrung von Schülern mit »geistiger Behinderung« und niemand empört sich! In: Vierjahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 82, H. 1, 1–10.
- Speck, O. (2019): Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann. München.
- Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2018): Handbuch schulische Inklusion. Opladen.
- Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn.
- Vereinte Nationen (VN-BRK) (Hrsg.) (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Übersetzung in BGBl III – 23.10.2008 – Nr. 155).
- Wocken, H. (2011): Unwörter der Sonderpädagogik. Anstiftung zu einer Flurbereinigung. In: Vierjahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN 80, H. 3, 186–191.