

**Beobachtung, Dokumentation und Förderplanung
an Schulvorbereitenden Einrichtungen
mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.**

Konzeptualisierung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments
auf der Basis der ICF-CY.

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
eingereicht in der Fakultät für Psychologie und Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität

München

vorgelegt von

Sabine Kölbl

aus Erding

2021

Referent: Prof. Dr. Wolfgang Dworschak

Korreferentin: Prof. Dr. Elke Inckemann

Tag der mündlichen Prüfung: 12.02.2021

Inhalt

I Einleitung	9
1. Problemstellung und Herleitung der Fragestellung	9
2. Struktur und Aufbau der Arbeit	12
II Theoretische Grundlegung	13
1. Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE) an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FzgE)	13
1.1 Entwicklung und Profil der SVE	13
1.1.1 Von den „Sonderkindergärten“ zur „Schulvorbereitenden Einrichtung“	14
1.1.2 Ziele der pädagogischen Arbeit	16
1.1.3 Abgrenzung von den Interdisziplinären Frühförderstellen	18
1.2 Die Kinder in den SVE: Prävalenz und charakteristische Merkmale	19
1.2.1 „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ oder „geistige Behinderung“? Eine Annäherung	20
1.2.2 Prävalenz: Beschreibung einer heterogenen Gruppe	25
1.3 Personal in den SVE: Berufsgruppen und Besonderheiten	26
1.3.1 Überblick über die in den SVE tätigen Berufsgruppen	26
1.3.2 Besonderheiten und Probleme – bezogen auf Diagnostik	28
1.4 Zusammenfassung	29
2. Beobachtung und ihre schriftliche Dokumentation	30
2.1 Von der Wahrnehmung	30
2.2 ... zur Beobachtung.	32
2.2.1 Subjektive Sichtweisen – der Beobachter als aktiver (Re-) Konstrukteur von gezielten Wahrnehmungen	34
2.2.2 Fehler und Gefahren bei der Beobachtung	35
2.2.3 Arten von Beobachtung	37
2.3 Beobachtung im förderdiagnostischen Kontext – Relevanz in der Einschätzung des Entwicklungsstandes in Schulvorbereitenden Einrichtungen	40

2.3.1 Exkurs: Beobachtungsinstrumente zur Erfassung des Entwicklungsstandes bei Kindern in allgemeinen Kindergärten	43
2.3.2 Beobachtungsinstrumente zur Erfassung des Entwicklungsstandes von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	48
2.3.3 Zusammenschau und Gegenüberstellung der Beobachtungsinstrumente	57
2.3.4 Zur Frage der ‚Gütekriterien‘ bei der Beobachtung zur Feststellung des Entwicklungsstandes	59
2.3.5 Förderdiagnostik – Auseinandersetzung mit einem umstrittenen Begriff	61
3. Förderplanung und individueller Förderplan	65
3.1 Begriffsklärung und Verortung in institutionellen Vorgaben	65
3.1.1 Prozess ‚Förderplanung‘	65
3.1.2 Produkt ‚Förderplan‘	66
3.1.3 gesetzliche Vorgaben.....	67
3.2 Intentionen eines Förderplans und Kritik	69
3.2.1 Funktionen und (erhoffter) Nutzen eines Förderplans.....	69
3.2.2 der Begriff „Förderplan“ und Kritik.....	71
3.3 Qualitätskriterien von Förderplanung	73
4. International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version (ICF-CY)	77
4.1 Entstehung und Verortung der ICF in der WHO-Familie	77
4.1.1 World Health Organization (WHO) und Family of International Classifications (FIC).....	77
4.1.2 ICF-CY: Ein Überblick	82
4.2 Zur Sonderpädagogischen Relevanz der ICF-CY.....	87
4.2.1 Ansprüche aus der ICF-CY	87
4.2.2 Sozialpolitische Aspekte	88
4.2.3 Sonderpädagogische Anknüpfungspunkte	88
4.2.4 Kritische Stimmen zur ICF-CY	90
4.3 Bisherige Umsetzungen der ICF-CY im sonderpädagogischen Kontext.....	94

4.3.1 ICF-CY-Checkliste für Interdisziplinäre Frühförderung	94
4.3.2 weitere Adaptionen: theoretische Grundlegungen und konkrete Umsetzungen	96
III Konzeptualisierung eines Beobachtungs- und Dokumentationssystems auf Grundlage der ICF-CY für SVE an FzGE	101
1. Grundlegende Vorüberlegungen zum Konzeptualisierungsprozess	101
2. Ziele und pädagogische Funktion	104
3. Zielgruppe, Anwenderinnen und Anwender	105
3.1 Zielgruppe	105
3.2 Anwenderinnen und Anwender.....	105
4. Aufbau und Anwendung	106
4.1 Erste Beobachtungsebene: hypothesengenerierende Eindrücke sammeln.....	107
4.2 Zweite Beobachtungsebene: Hypothesen gezielt überprüfen und Förderansätze finden.....	110
4.3 Formulierung der Förderziele	115
4.4 ‚Querverbindungen‘ und ‚Umweltfaktoren‘	117
5. Schulung	121
5.1 theoretische Grundlegung.....	121
5.2 konkreter Aufbau mit Erwartungshorizont	122
5.3 Exkurs: Einschränkende Faktoren im Rahmen der Studie	123
6. Vergleich mit den ‚Schulischen Standortgesprächen‘ (Schweiz).....	123
6.1 Gemeinsamkeiten	124
6.2 Unterschiede	124
6.3 vorläufiges Fazit	125
7. Erfahrungen aus der Pilot-Phase	125
IV Erprobung des BDF ICF-CY	127
1. Forschungsdesign	128
1.1 Grundlegende Überlegungen und forschungstheoretische Prinzipien hinsichtlich qualitativer Forschung.....	130

1.2 Erkenntnisinteressen.....	133
1.3 Vorbereitung und Organisation.....	135
1.3.1 Generierung der Untersuchungsgruppe, Sampling.....	135
1.3.2 Setting.....	136
1.4 Erhebungsmethoden in Verbindung mit der jeweiligen Auswertungsmethodik..	136
1.4.1 Dokumentenanalyse der Förderpläne vor der Einführung des BDF ICF-CY	136
1.4.2 Analyse der Beobachtungsnotizen vor der Einführung des BDF ICF-CY....	138
1.4.3 Leitfadengestützte Gruppeninterviews	139
1.4.4 Postskripta	146
1.4.5 Analyse der ‚Beobachtungstagebücher‘	147
1.5 Auswertung der Interviews und Theoriebildung	148
1.5.1 Datenaufbereitung.....	149
1.5.2 Qualitative Inhaltsanalyse: Begrifflichkeit und allgemeiner Ablauf der Auswertung (allgemeine Datengewinnung)	150
1.5.3 Konkrete Schritte im Auswertungsprozess (spezielle Datengewinnung).....	151
1.6 Gütekriterien qualitativer Forschung.....	152
2. Ergebnisse	155
2.1 Fallzusammenfassungen nach Hauptkategorien und markanten Aussagen	155
2.1.1 Interviews der Einrichtung A	155
2.1.2 Interviews der Einrichtung B	158
2.1.3 Interviews der Gruppe C	161
2.2 Ergebnisdarstellung der Interviews vor der Nutzung des BDF ICF-CY nach Einzelerkenntnissen	164
2.2.1 Beobachtung und Dokumentation.....	164
2.2.2 Ergebnisse zum Vorwissen zur ICF-CY und den Vorstellungen der Teilnehmerinnen von einem gelungenen Beobachtungssystem.....	171
2.2.4 Förderplanung	173

2.2.5 Ergänzungen aus Postskripta, Beobachtungssammlungen und Förderplänen (SVE)	179
2.2.6 Zwischenfazit und erste Diskussion der Ergebnisse	183
2.3 Ergebnisdarstellung der Interviews nach Einsatz des BDF ICF-CY nach Einzelerkenntnissen	186
2.3.1 Schlaglichter auf die als positiv empfundenen Erfahrungen während der Durchführung der Beobachtungswochen.....	186
2.3.2 Kritische Aspekte	190
2.3.3 Konkrete Anmerkungen zur Modifikation	198
2.4 Ergänzung aus den Beobachtungstagebüchern	201
2.5 Zusammenfassende Darstellung und Interpretation	204
V Diskussion der Ergebnisse mit Begründung neuer Forschungsdesiderata	207
1. Ergebniszusammenfassung im Hinblick auf die Erkenntnisinteressen	207
1.1 Ergebnisse zu den Komponenten ‚Beobachtung‘, ‚Dokumentation‘ und ‚Förderplanung‘ in den SVE zu Beginn der Studie	207
1.2 Ergebnisse zum entwickelten Instrument und Folgerungen	209
1.3 Ergebnisse zu möglichen Wechselwirkungen bezüglich Beobachtung, Förderplanung und der Rahmenbedingungen	210
2. Mögliche Konsequenzen für das entwickelte Beobachtungs-system in der praktischen Umsetzung	211
3. Limitationen der Studie, Methodenkritik	213
4. Forschungsdesiderata und Ausblick	215
4.1 Forschungsdesiderat der quantitativen Ergänzung.....	215
4.2 Forschungsdesiderat SVE und Förderplanung	216
4.3 Forschungsdesiderat Gutachtenerstellung und Ausweitung auf das Schulalter	217
4.4 Ausblick	217
Danksagung.....	219
Literaturverzeichnis	221
Anhang 1: Beobachtungstagebuch (Vorder- und Rückseite)	231

Anhang 2: Prä-Interview (Leitfaden).....	232
Anhang 3: Postskriptum.....	237
Anhang 4: Post-Interview (Leitfaden).....	238
Anhang 5: Transkriptionsregeln (nach Dresing & Pehl, 2015, 21ff.)	241
Anhang 6: Kategorien im Verlauf und endgültiges Codebuch Codesystem 1.0 (Interviews „prä“, first cycle coding).....	242

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung des gesamten Promotionsvorhabens, Überblick	11
Abbildung 2: bio-psycho-soziales Modell (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 46)	21
Abbildung 3: bio-psycho-soziales Modell der ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 46)	81
Abbildung 4: Struktur der ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 278)	84
Abbildung 5: Kreislauf der Förderplanung nach Bernasconi (2020, 129f)	97
Abbildung 6: Grundlegende Woche – Beobachtungsbogen	107
Abbildung 7: Items der jeweiligen Domäne (Beispiel)	111
Abbildung 8: Verweis auf die entsprechenden Codes	111
Abbildung 9: Fokus Woche – Kommunikation (Vorderseite)	112
Abbildung 10: Dokumentationskürzel	112
Abbildung 11: Fokus Woche – Kommunikation (Rückseite)	113
Abbildung 12: Bogen ‚Querverbindungen‘	117
Abbildung 13: Bogen ‚Umweltfaktoren‘	120
Abbildung 14: Forschungsdesign mit Erkenntnisinteressen	129
Abbildung 15: Ablauf zur Leitfadenerstellung und Durchführung des Interviews	144
Abbildung 16: Beobachtungstagebücher	147
Abbildung 17: Beispiel-Memo	150
Abbildung 18: Codieren mit Hauptkategorien	150

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ziele und Profil der SVE in Anlehnung an Eibl et al., 2017 (Hervorhebungen: Bezug zur vorliegenden Arbeit / Studie)	17
Tabelle 2: Qualitätskriterien von Förderplanung	75
Tabelle 3: Gegenüberstellung der Klassifikationen ICD-10 und ICF	80

I Einleitung

1. Problemstellung und Herleitung der Fragestellung

Die Beobachtung eines Kindes im professionellen pädagogischen Rahmen lässt sich auf verschiedene Arten gestalten. Freie Beobachtungen im Gruppengeschehen, eine Beurteilung des Entwicklungsstandes des Kindes über Beobachtungen in Einzelsituationen oder gezielte Beobachtungen mit Hilfe von selbst entworfenen oder erworbenen Zusammenstellungen sollen helfen, individuelle Stärken und Schwächen theoriebasiert zu erkennen und zu beschreiben. Einige Instrumente beschreiben das Kind eher auf der medizinisch-funktionellen Ebene, andere Verfahren beleuchten wiederum einen Teilbereich der Entwicklung genauer und prüfen detaillierter die Stärken und Schwächen des Kindes beispielsweise im Bereich Motorik oder Kommunikation. Unter den vielen Instrumenten zur Analyse des Entwicklungsstandes finden sich auch solche, die speziell für das Kindergartenalter und / oder für Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf geistige Entwicklung (SPF gE) konzipiert wurden. Kinder mit einem solchen Förderschwerpunkt besuchen in Bayern zum überwiegenden Teil die Schulvorbereitenden Einrichtungen (SVE) an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FzgE).

In den SVE arbeitet in der Regel diagnostisch ungeschultes Personal, wie beispielsweise Heilpädagogische Förderlehrerinnen und Heilpädagogische Förderlehrer, deren Aufgabe u.a. auch individuelle Förderplanung umfasst, eine Förderplanung also, die das Kind so beschreibt, dass daraus Schlüsse für Förderziele und -maßnahmen gezogen werden können. Die in den SVE-Gruppen eingesetzten Personengruppen (vgl. II., 1.3.1) haben, bis auf Lehrkräfte für Sonderpädagogik, keine testpsychologische Ausbildung und damit keine Möglichkeit, den Entwicklungsstand der Kinder durch Entwicklungstests festzustellen. Somit stellt die Beobachtung der Kinder eine zentrale Form der Informationsgewinnung dar, die im pädagogischen Alltag per se verankert und im Bereich der regulären Kindertagesstätten bereits vom Gesetzgeber zur Dokumentation vorgeschrieben ist (siehe I., 2.3.1). Für den oben genannten Förderschwerpunkt finden sich jedoch nur wenige Verfahren, die zur Erhebung der Entwicklung durch ungeschultes Personal über Beobachtungen dienen und noch dazu Hinweise auf die Förderplanung geben könnten.

Hier setzt die vorliegende Arbeit mit dem Ziel an, ein praxistaugliches Instrument zu entwickeln und dessen Umsetzung innerhalb einer kleinen Stichprobe zu evaluieren.

Der Bereich der SVE bildet den Ausgangspunkt für die Frage, welche Beobachtungs- und Dokumentationssysteme dort bislang im praktischen Einsatz sind und welche Erfahrungen zu Hindernissen und förderlichen Faktoren die Benutzerinnen und Benutzer gemacht haben.

Parallel dazu wird die ICF-CY (International Classification of Functioning, Disability and Health, Children & Youth Version) in medizinischer, sozialpolitischer und (sonder-)pädagogischer Hinsicht als Instrument wahrgenommen, das unterschiedliche Ansprüche zu vereinen vorgibt, unter anderem auch den Anspruch, als Instrument zur Beobachtung und Förderplanung dienen zu können. Aus der Notwendigkeit heraus, ein praktikables Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument für die SVE an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu entwickeln, wurden die Checklisten zur ICF-CY (Kraus de Camargo & Simon, 2015) grafisch aufbereitet und handhabbar gemacht.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich nun mit der Fragestellung, wie das zuvor grafisch und didaktisch aufbereitete System der Kategorisierung der ICF-CY für die Beobachtung, Dokumentation und Förderplanung in SVE an FzGE von den handelnden Akteurinnen und Akteuren, also den multiprofessionellen Teams, subjektiv erlebt wird.

Einen Überblick gibt das folgende Ablaufschema, das die zentralen Schritte des Promotionsvorhabens wiedergibt und im Verlauf detailliert dargestellt wird.

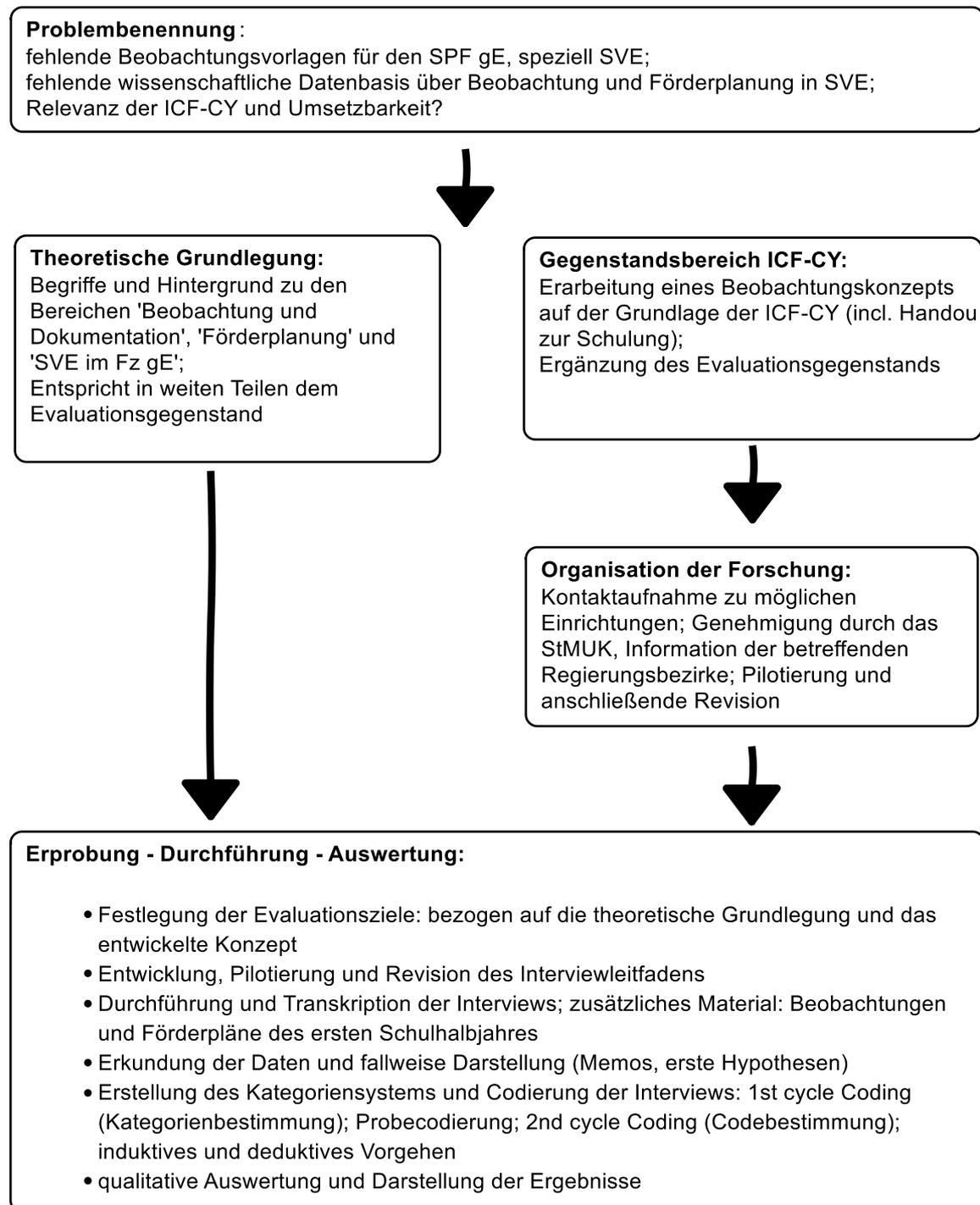


Abbildung 1: Darstellung des gesamten Promotionsvorhabens, Überblick

2. Struktur und Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in drei Teile.

Der erste Teil dient der theoretischen Grundlegung. Nach einer Beschreibung der SVE, auf die sich der Fokus dieser Arbeit richtet, werden die zentralen Themen des Forschungsvorhabens ‚Beobachtung‘, ‚Förderplanung‘ und ‚ICF-CY‘ geklärt. Ein Überblick über Instrumente zur Beschreibung der Entwicklung im Alter von drei bis sechs Jahren aus dem Bereich der allgemeinen Kindergärten und dem sonderpädagogischen Bereich im FzgE zeigt unterschiedliche Erfordernisse in der prozessorientierten Diagnostik auf, die das breite und variative Spektrum an Entwicklungsverläufen der betreffenden Kinder mit sich bringt und bei der Konzeptualisierung des Beobachtungsinstruments berücksichtigt werden muss.

Der zweite Teil widmet sich der Konzeptualisierung des Beobachtungs- und Dokumentationsinstruments, das auf Grundlage der ICF-CY für den Altersbereich der drei- bis sechsjährigen Kinder entwickelt wurde. Inhaltliche, gestalterische und didaktische Überlegungen zur Einführung dieses Instruments werden dargelegt.

Im dritten Teil werden nach einem Überblick über die verwendeten Methoden der Datenerhebung die Ergebnisse der qualitativen Analyse dargestellt und diskutiert.

Eine kritische Zusammenfassung der Ergebnisse mit möglichen Konsequenzen für die Arbeit an SVE im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bildet den Abschluss, zusammen mit Forschungsdesiderata, die sich aus dieser vorliegenden Studie ergeben.

II Theoretische Grundlegung

Diese Arbeit untersucht das Gefüge um die Diagnostik des Entwicklungsstandes und die Förderplanung in Schulvorbereitenden Einrichtungen an FzGE.

Im Folgenden werden nun für die Studie relevante Aspekte der SVE beschrieben und miteinander in Bezug gesetzt, um die Basis für das weitere Vorgehen zu legen.

1. Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE) an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FzGE)

1.1 Entwicklung und Profil der SVE

Die Schulvorbereitende Einrichtung ist trotz der Veränderungen der vorschulischen Bildungslandschaft in den letzten Jahren im Zuge des Inklusionsgedankens (UN-Behindertenrechtskonvention, Ratifizierung in Deutschland 2009) immer noch *die* zentrale Bildungseinrichtung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung (SPF gE) in Bayern (Kießling, 2018, S. 7). Trotz einem variantenreichen System der frühkindlichen Bildung, in dem Kinder mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf ihren Platz finden (Kießling, 2014, S. 76) spielt die SVE in Bayern immer noch eine tragende Rolle in Bezug auf die Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in institutionalisierten Betreuungseinrichtungen. So besuchen 56,5%¹ aller Kinder mit SPF gE vor ihrer Einschulung eine SVE (Baumann et al., in Vorbereitung), wenn auch nicht immer durchgängig. Die vorschulischen Bildungsbiografien können neben dem Besuch der SVE auch den Besuch eines allgemeinen Kindergartens beinhalten (22,5%) oder eines integrativen Kindergartens (16,1%). Immerhin noch 3,4% der Kinder besuchten keine der genannten Einrichtungen, sondern blieben zu Hause. Diese aktuellen Zahlen belegen, dass die SVE weiterhin die vorschulische Institution ist, die die meisten Kinder mit SPF gE betreut.

Im Folgenden wird die historische Entwicklung in Deutschland, die zu den heutigen SVE führte, kurz angerissen, um die Verortung der SVE an den Förderzentren und somit den Schulen zu verdeutlichen. Diese Verankerung bildet die Grundlage für die Multi-

¹ Mehrfachnennungen möglich

Professionalität an den SVE und zeigt sich u.a. darin, dass ihre pädagogischen Richtlinien im LehrplanPLUS beheimatet sind (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019).

Die Kulturhoheit der Länder bedingt eine individuelle und differierende Auslegung der jeweiligen Vorgaben. Da es nicht Ziel der vorliegenden Arbeit ist, einen Vergleich auf Bundesländerebene anzustellen, wurde Bayern als Referenzpunkt gewählt, wissentlich, dass eine umfassende Darstellung aufgrund der Unterschiede nicht vollständig erreicht werden kann.

1.1.1 Von den „Sonderkindergärten“ zur „Schulvorbereitenden Einrichtung“

Im 19. Jhd. kam es zu ersten Versuchen, Kinder mit schweren Intelligenzminderungen medizinisch und pädagogisch zu versorgen, ausgehend von Ländern wie Österreich und der Schweiz, deren natürlich vorkommender Jodmangel einen regional erhöhten Anstieg an Intelligenzdefekten zur Folge hatte (Meyer, 2003, 8f.). Auch im Nachbarland Deutschland gab es in der Folge dieser Entwicklung erste Ansätze zur Förderung von Menschen mit einer schweren geistigen Behinderung (ebd.).

Die Entwicklung einer eigenen Einrichtung zur frühkindlichen Förderung von Kindern mit ‚geistiger Behinderung‘ beginnt in Deutschland Anfang des 20. Jahrhunderts, als sich Hanselmann für die Einrichtung solcher „Vorbereitungsklassen“ ausspricht (Kießling, 2020, S. 168; Speck, 2016, S. 231). Bereits andere Pädagoginnen und Pädagogen wie beispielsweise Maria Montessori hatten um die Jahrhundertwende Materialien für diese Kinder entwickelt, die zu dieser Zeit keinen Zugang zu (frühkindlicher) Bildung hatten.

Diese ersten Ansätze führten jedoch nicht zu einer bildungspolitischen Umsetzung, konträr dazu begann die weitere Abwertung von Menschen mit geistiger Behinderung als sog. ‚lebensunwertes Leben‘ (Meyer, 2003, 10f.), die letztendlich in der Zeit des Nationalsozialismus zur systematischen Ermordung vieler Anstalts‘insassen‘ führte (ebd.). Nach dem zweiten Weltkrieg gab es in Deutschland keine Institutionen der (früh-) kindlichen Bildung für Kinder mit SPF gE.

Im Jahr 1958 wurde die Bundesvereinigung Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.² gegründet, unter anderem mit dem Anliegen, diesen Kindern Zugang zu Kindergärten

² Gründungsname. Heute: Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.

und Schulen zu verschaffen, den sie zu dieser Zeit nicht hatten (vgl. Mühl, 2006, S. 281) und der ihnen auch von den sog. „Hilfsschulen“ weiterhin verwehrt worden war (Meyer, 2003, S. 11).

Im Zuge des Aufbaus des deutschen Sonderschulwesens in der folgenden Zeit wurden diese Bildungsmöglichkeiten geschaffen, sowohl Schulen als auch „Sonderkindergärten“. Im Jahr 1965 wurde mit dem Sonderschulgesetz das System „Sonderschule“ neu geordnet und festgeschrieben (Bayerische Staatskanzlei, 1965). Ab diesem Zeitpunkt wurden die ehemaligen Sonderkindergärten in Bayern umbenannt in „Schulvorbereitende Einrichtungen“. Dieser Name geht darauf zurück, dass der vorschulische Bereich der Förderung formell zur Schule gehört; die Förderzentren mit dem jeweiligen Förderschwerpunkt hatten daraufhin den vorschulischen Bereich angegliedert (vgl. Speck, 2016, S. 232). Hieraus ergeben sich interessante Unterschiede zum allgemeinen vorschulischen Bildungssystem: Leiterin oder Leiter der SVE ist die jeweilige Schulleiterin oder der Schulleiter, es gibt kein eigenes Bildungskonzept wie beispielsweise auf der Seite der allgemeinen Kindergärten den Bildungs- und Erziehungsplan (BEP), vielmehr ist die SVE durch ihre Angliederung an die Schule gleichzeitig an den Lehrplan für den jeweiligen Förderschwerpunkt gebunden und die Gruppenleitungen der SVE sind (zumeist) staatliche Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Punkt I.1.3). SVE gibt es in allen Förderschwerpunkten, die auch als Förderzentrum ausgebaut sind; zu den Förderschwerpunkten „Autismus“ und „Aphasie“³ gibt es keine SVE, da diese in den Förderschwerpunkten gE, Sprache oder kmE integriert sind, solange sie nicht inklusiv betreut werden.

Die föderalistische Struktur Deutschlands hat zu einem ausdifferenzierten Angebot an vorschulischen Betreuungseinrichtungen geführt, die sich in Schwerpunktsetzung und Namensgebung ähneln. Baden-Württemberg beispielsweise spricht von „Schulkindergärten“⁴. Neben diesen „Schulkindergärten“ werden auch „Sonderkindergärten“⁵ erwähnt, eine deutschlandweite Übersicht und ein Vergleich der Konzeptionen böte ein Forschungsdesiderat, da hier die Datenlage noch keine systematischen Rückschlüsse auf die jeweiligen vorschulischen Betreuungseinrichtungen für Kinder mit SPF gE zulässt.

3 <https://www.km.bayern.de/eltern/schularten/foerderschule/weitere-infos.html>, Zugriff am 19.08.2020

4 <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/schularten/sonderpaedagogische-bildung/fruehkindliche-bildung/schulkindergarten>, Zugriff am 21.03.2020

5 https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf, Zugriff am 21.03.2020

Im Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEuG Art. 22, Abs. 1) und in der Schulordnung für Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F §78) findet die SVE ihre Konkretisierung.

Der Besuch der SVE ist in der Regel kostenfrei, die Finanzierung erfolgt über staatliche Leistungen nach dem Bayerischen Schulfinanzierungsgesetz (BaySchFG Art. 33ff.).

Aufgenommen werden Kinder mit dem entsprechenden Förderbedarf i.d.R. ab dem vollendeten dritten Lebensjahr. Hierzu ist zu erwähnen, dass in Bayern in diesem jungen Alter, in dem sich testdiagnostische Unwägbarkeiten finden können, nur Kinder in die SVE aufgenommen werden sollen, die dazu berechtigt sind, ein FzGE zu besuchen. Insofern wird auch schon bei dreijährigen Kindern zur Aufnahme eine Diagnostik nötig, die den SPF festzustellen versucht. Inwieweit dieser SPF jeweils konkret über einen standardisierten Test feststellbar ist, bedarf durchaus der Diskussion und wird weiter unten nochmals aufgegriffen.

1.1.2 Ziele der pädagogischen Arbeit

Die VSO-F beschreibt die Ziele der Schulvorbereitenden Einrichtung wie folgt: „Ziel der Förderung ist es, die Kinder auf die schulischen Anforderungen vorzubereiten und eine Grundlage für eine erfolgreiche sonderpädagogische Förderung in der Schule zu schaffen“ (VSO-F § 78, Abs. 2).

Eine verbindliche Ausformulierung dieses Ziels in Form von pädagogischen Leitlinien existiert allerdings (noch) nicht. Verschiedene Autoren haben versucht, diese Ziele zu konkretisieren und darzustellen (vgl. Kießling, 2013, S. 3f.; Kießling, 2020, S. 173; Mühl, 2006, S. 282f.; Speck, 2016, S. 231f.). Bevor weiter unten (Tabelle 1) einige dieser Ziele genannt werden, soll die Richtung dieser Ziele umrissen werden.

An dieser Stelle wird auf die „Gemeinsame Positionierung zur Weiterentwicklung der Schulvorbereitenden Einrichtung (SVE)“ (Eibl, Roß & Auer, 2017, S. 1ff.) der Träger Caritasverband, Evangelische Schulstiftung und Lebenshilfe, allesamt Bayern, verwiesen, da sie aktuell und kritisch die Situation in den SVE (an allen Förderschwerpunkten) beleuchtet.

Die SVE soll die Kinder sowohl persönlich stärken als auch befähigen, an der Gesamtgesellschaft teilnehmen zu können. Dazu ist es nötig, eventuell vorhandene Entwicklungshemmnisse oder -verzögerungen zu erkennen und zu beheben oder zu mildern. Die Kinder sollen auf die Schule vorbereitet werden, unabhängig davon, welche

Schule zum Zeitpunkt des Eintritts für das Kind ‚möglich‘ ist im Sinne der Berechtigung zum Besuch des jeweiligen Förderzentrums. Über allem steht aber die individuelle und möglichst frühzeitige Förderung.

Dafür sollen die Kinder in interdisziplinärer Arbeit unter Einbezug der Eltern in kleinen Gruppen mit einem höheren Personalschlüssel prozessdiagnostisch begleitet und gefördert werden.

Um einen besseren Überblick und eine Vernetzung der Punkte „Ziele“ und „Profil“ der SVE zu geben, werden die einzelnen Merkmale in Tabellenform zusammengefasst.

Ziele der SVE	Umsetzung durch...
Frühzeitige, bedarfsgerechte und intensive Förderung der Kinder	Entwicklungs- und Prozessdiagnostik als Grundlage für diagnosegeleitete Förderung; differenzierte Kind-Umfeld-Analyse; intensive Einzelförderung; Besonderheit im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Versorgung mit Pflegekräften; Pflege und Medikamentengabe; Rückzugs- und Pflegeräume
Stärkung der Gesamtpersönlichkeit	Rhythmisierte und strukturierte Abläufe in überschaubaren Gruppengrößen und mit konstanten Bezugspersonen; ganzheitlicher und interdisziplinärer Ansatz
Befähigung zur aktiven Partizipation an altersgemäßen sozialen Gruppen	Gruppenbezogene, aber differenzierende heilpädagogische Förderung; Sozialkompetenztraining
Milderung oder Kompensierung der Entwicklungshemmnisse	Verhaltenstherapeutisches Arbeiten; Arbeit mit Unterstützter Kommunikation
Intensive Vorbereitung auf schulisches Lernen	Intensive Vorschularbeit; Schullaufbahnberatung; Besonderheit im FsgE: Vorschularbeit auf individueller Basis, Schuleintritt ist uneingeschränkt möglich und ist nicht an Vorläuferfertigkeiten der Kulturtechniken oder ähnliches gebunden.
Kooperation	Elternberatung; Kooperationen mit Fachärzten und -kliniken; Unterstützung durch Fachdienste

Tabelle 1: Ziele und Profil der SVE in Anlehnung an Eibl et al., 2017 (Hervorhebungen: Bezug zur vorliegenden Arbeit / Studie)

Vergleicht man die in der Tabelle formulierten Ziele der SVE mit den Zielen des BEP (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatsinstitut für Frühpädagogik, 2016), so fallen Ähnlichkeiten und Unterschiede auf. Das im BEP formulierte zentrale Bildungsziel „ist der eigenverantwortliche, beziehungs- und gemeinschaftsfähige, wertorientierte, weltoffene und schöpferische Mensch. Er ist fähig und bereit, in Familie, Staat und Gesellschaft Verantwortung zu übernehmen, und offen für religiöse und weltanschauliche Fragen“ (ebd., S. 20).

Die Betonung der „individuellen Förderung“ tritt eher bei der SVE zutage, während das Vokabular des BEP eher an ‚Selbstverantwortung, Kompetenz und Lernen‘ und somit auch an die Kompetenzorientierung des LehrplanPLUS erinnert.

Die Formulierungen der Ziele für die SVE wirken nicht nur dem Positionspapier von Eibl et al., (2017), sondern auch an anderen Stellen (s.o.) weitaus individueller in ihren Dimensionen und Bezügen über das einzelne Kind hinaus. So werden Aspekte, die die Gesamtgesellschaft betreffen und der *Verantwortung* für Vorgänge in ihr verstärkt im BEP thematisiert. Das SVE-Kind hat als Zukunftsaussichten (vorerst) die Entwicklung und Förderung der Schulfähigkeit und eine eher allgemein gehaltene Teilhabe an der Gesellschaft, ohne den Aspekt der Verantwortung für diese.

Wenngleich das Positionspapier der Trägerverbände kein formal-juristisches Dokument darstellt, zeigt es dennoch die Besonderheiten der SVE auf und ihre Einbettung in ein multi-professionelles Netzwerk (vgl. auch Kießling, 2020, S. 167f.).

1.1.3 Abgrenzung von den Interdisziplinären Frühförderstellen

Da die Verzahnung von Interdisziplinärer Frühförderung (IFF) und SVE mit vielen Berührungspunkten der Institutionen untereinander einhergeht, sollen hier kurz die Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufgezeigt werden.

Zunächst sind die SVE und die IFF⁶ verschiedenen Stufen der Prävention zuzurechnen. Unter primärer Prävention werden die Maßnahmen verstanden, die eine Schädigung im Vorfeld verhindern sollen, wie etwa Schwangerschaftsberatung. Die sekundäre Prävention beginnt nun mit der Geburt und schließt die IFF mit ein. Das Ziel ist hier, möglichst bald nach der Geburt Hilfen anzubieten, um Schädigungen zu verhindern oder zu mildern. Die

⁶ Gesetzliche Verankerung: SGB IX, §46

SVE ist in der tertiären Prävention verankert, deren Fokus es ist, bereits vorhandene Schädigungen zu mildern und eine Ausweitung auf andere Entwicklungsbereiche einzudämmen oder zu verhindern (vgl. Ellinger, 2006, S. 265f.; Kießling, 2014, S. 61).

Aus dieser Zuordnung nach Stufen ergibt sich ein Wechsel in der Begleitung des Kindes und der Familie. Zunächst kann das Kind von Geburt an Hilfen der IFF beziehen. Besucht das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine allgemeine Kindertagesstätte (Krippe, Kindergarten), bleiben die Leistungen der IFF davon unberührt und weiter bestehen.

Besucht das Kind allerdings eine Schulvorbereitende Einrichtung *mit* Heilpädagogischer Tagesstätte (HPT), dann hat es keinen Anspruch mehr auf Fördermaßnahmen und Therapien der IFF (vgl. Sozialhilfeträger, Arbeitsgemeinschaft der Krankenkassenverbände in Bayern, Trägerverbände der Interdisziplinären Frühförderung, Kassenärztliche Vereinigung Bayern, 2011). Damit sollen Doppelförderungen⁷ im Sinne zweier inhaltsgleicher Fördermaßnahmen ausgeschlossen werden.

Überlappungen kann es geben, wenn das Kind zwar eine SVE mit HPT besucht, allerdings aufgrund vorliegender Sinnesschädigungen (Hören, Sehen) noch Anspruch auf Hilfen der IFF hat (Sozialhilfeträger, Arbeitsgemeinschaft der Krankenkassenverbände in Bayern, Trägerverbände der Interdisziplinären Frühförderung, Kassenärztliche Vereinigung Bayern, 2011; S. 9).

1.2 Die Kinder in den SVE: Prävalenz und charakteristische Merkmale

In Bayern werden 57,8% aller Kinder mit SPF im Alter von drei bis sechs Jahren in einer SVE betreut (vgl. Kießling, 2018, S. 7), bezogen auf alle Förderschwerpunkte. Laut statistischem Bericht für sonderpädagogische Förderzentren und Schulen für Kranke wurden im Jahr 2017 insgesamt 7425 Kinder in Schulvorbereitenden Einrichtungen in Bayern betreut, davon 21,8% im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das entspricht einer Anzahl von ca. 1620 Kindern in SVE an FzGE in Bayern (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik, 2018, S. 7). Die durchschnittliche Gruppenstärke betrug 9,1 Kinder pro Gruppe (ebd.).

⁷ Abrechnung erfolgt in beiden Fällen über den Sozialhilfeträger.

Im Folgenden soll nun die Zielgruppe der SVE Fsp gE beschrieben und von anderen Förderschwerpunkten abgegrenzt werden.

1.2.1 „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ oder „geistige Behinderung“? Eine Annäherung

Begriffsklärung

Der Begriff ‚Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘ ist ein Konstrukt, das von der Kultusministerkonferenz festgelegt wurde und über die geistige Behinderung definiert wird: „Bei allen Kindern mit einer geistigen Behinderung besteht sonderpädagogischer Förderbedarf“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1998).

Die Klärung dieses Konstrukts ‚geistige Behinderung‘, die ja den Ausgangspunkt für die Beschreibung des Förderbedarfs bildet, wurde vielfach angedacht, diskutiert und teils wieder verworfen.

Als Arbeitsdefinition für die vorliegende Dissertation soll die Formulierung Wilhelm Pfeffers dienen:

„Geistige Behinderung resultiert aus dem Bezug zwischen dem in bedeutsamen psychischen und physischen Erlebens- und Handlungsdispositionen beeinträchtigten Individuum und der in spezifischen Handlungsfeldern vorgegebenen, komplexen, gesellschaftlich bestimmten und zeichenhaft verfassten Alltagswirklichkeit und zeigt sich in einer dadurch bedingten beeinträchtigten Erlebens- und Handlungsfähigkeit“ (Pfeffer, 1984, S. 111).

Einige Punkte von besonderem Interesse für die spätere Argumentationsführung sollen kurz hervorgehoben werden:

- Geistige Behinderung ist nicht einseitig im Menschen verankert, sondern entsteht immer im Zusammenspiel mit seiner Umwelt. Die geistige Behinderung ist somit ein Situationsmerkmal und kein Merkmal, das allein in der Person selbst begründet ist. Eine etwaige statische Konnotation des Begriffs ‚geistige Behinderung‘ weicht zugunsten einer dynamischen Bedeutung, durch Veränderungen an der Umwelt wird auch die Behinderung beeinflusst.
- Das Individuum erfährt somit Einschränkungen, die auch andere Entwicklungsbereiche als die Intelligenz allein, betreffen können. Darunter fallen die Kommunikation, die Motorik, die Selbstversorgung, soziale Fähigkeiten und andere.

- Einschränkungen in der Person führen zu eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten, die sich in Wechselwirkung mit der Umwelt manifestieren, aber auch positiv beeinflusst werden können.
- Diese mangelnde Passung von Fähigkeiten des Individuums und Anforderung seitens der Umwelt macht besondere Hilfen nötig, um an der Gesellschaft (oder Teilbereichen davon) in der momentanen Zeit mit ihren aktuellen Herausforderungen teilnehmen zu können.

Obwohl der Komplex der ICF ausführlicher weiter unten (II.,2) beschrieben wird, soll der Bogen von Pfeffers Definition von ‚geistiger Behinderung‘ bis hin zum bio-psycho-sozialen Modell gespannt werden, das die Grundlage für die ICF bildet und damit auch für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist.

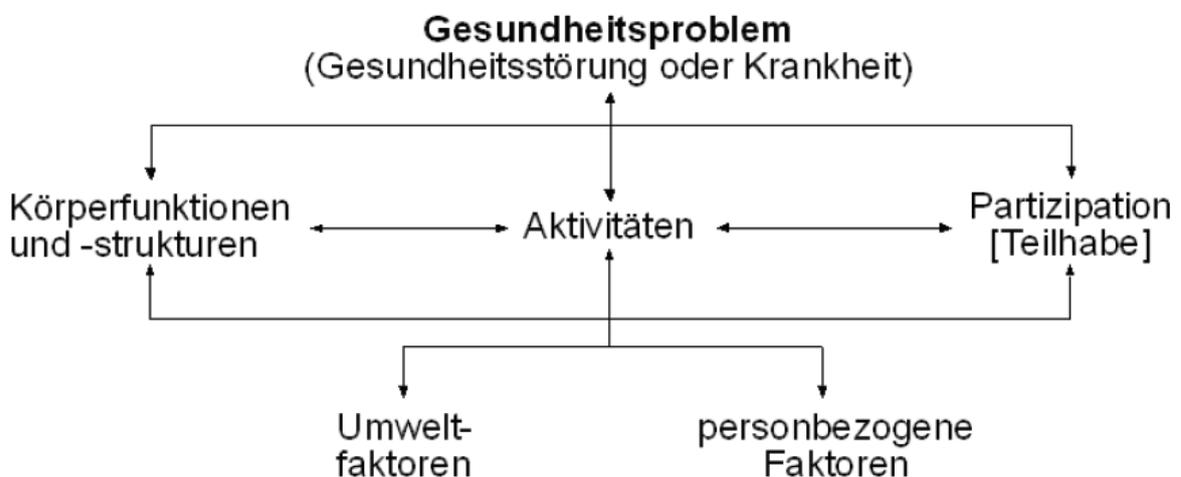


Abbildung 2: bio-psycho-soziales Modell (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 46)

Das bio-psycho-soziale Modell der ICF stellt den Menschen in ein System, das ihn in Verbindung mit seiner Umwelt zeigt. Nicht das ‚Gesundheitsproblem‘ stellt das Zentrum des Komplexes dar, sondern die Auswirkungen des Gesundheitsproblems auf körperlicher und psychischer Ebene, den Möglichkeiten des Individuums, handelnd aktiv zu werden und die Möglichkeiten und Einschränkungen, die sich daraus für die Teilhabe an der Gesellschaft ergeben. Folgerichtig versucht dieses Modell, den Menschen in allen Dimensionen zu beschreiben, um daraus einen Bedarf an Hilfsmitteln abzuleiten.

Die mehrdimensionale Dimension Pfeffers kann hier, wenn auch in einem anderen Bezugsrahmen und aus medizinisch-statistischer Richtung kommend, wiedergefunden werden. Im Punkt I.,4.1.1 wird die ICF und das bio-psycho-soziale Bild vom Menschen nochmals detaillierter dargestellt.

Zur Aufnahme eines Kindes in ein FzGE und damit in eine SVE ist nun nicht die ‚geistige Behinderung‘ festzustellen, sondern der spezifische „sonderpädagogische Förderbedarf“ (VSO-F §28, Abs. 4) im Bereich der geistigen Entwicklung.

Der Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ gilt mit Ausnahme von Rheinland-Pfalz deutschlandweit (Ratz, 2020, S. 30), und wird aufgrund der Kulturhoheit der Bundesländer nochmals in diesen dezidiert aufgegriffen und beschrieben (vgl. für Bayern: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2011, S. 22ff.).

Die Feststellung eben jenes Förderbedarfs umfasst nicht nur die standardisierte Überprüfung der Intelligenz, sondern auch die Erhebung des Entwicklungsstandes in den Bereichen „Motorik, Sensorik, Kognition, Kommunikation einschließlich der Sprache, Emotionalität und Sozialkompetenz sowie Lern- und Leistungsverhalten und deren Wechselwirkungen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1998).

Obwohl die Feststellung der kognitiven Fähigkeiten nur *einen* Baustein der Beschreibung eines SPF darstellt, ist das Konstrukt einer messbaren Intelligenz dennoch weiterhin ein Bestandteil von Gutachten und ein zentraler Punkt in der Klärung von Zuständigkeiten in der (Re-)Finanzierung von Hilfe- und Unterstützungsangeboten, wie beispielsweise Schulbegleitungen oder HPT. Aus diesem Grund wird nachfolgend auf die Beschreibung des SPF aus (test-)psychologischer Sicht eingegangen.

Exkurs: die Kategorisierung der Komponente ‚Kognition‘ und deren Priorisierung

Nach der American Association on Intellectual and Developmental Disabilities wird eine geistige Behinderung wie folgt definiert: „Intellectual disability is a disability characterized by significant limitations in both intellectual functioning and in adaptive behavior, which covers many everyday social and practical skills. This disability originates before the age of 18“⁸.

⁸ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], Zugriff am 28.12.2019

Die Limitationen im Konstrukt ‚Intelligenz‘ werden über standardisierte Verfahren zur Messung definiert, unter einem Intelligenzquotienten von 70 Punkten spricht die AAIDD von „intellectual disability“, also geistiger Behinderung.

Nach Speck (2016; S. 173) galten für die Feststellung einer „geistigen Behinderung“ zunächst drei Standardabweichungen unterhalb des Mittelwerts als Grenze zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung, was in etwa einem Wert von 55 IQ-Punkten entspricht.

Im Lauf der Zeit verschob sich diese Grenze nach oben, auf etwa 70 IQ-Punkte (vgl. AAIDD), was zwei Standardabweichungen vom Mittelwert entspricht. Speck (ebd.) führt dies auf die vermehrte Orientierung von psychologischem Personal und Sonderpädagoginnen und -pädagogen an der ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation WHO zurück.

Die ICD-10⁹ teilt diejenigen, die im (vor-)schulischen Kontext als Personen mit ‚SPF gE‘ bezeichnet werden unter dem Gesichtspunkt der verminderten Intelligenz ein. Unter Kapitel V „Psychische und Verhaltensstörungen“ (WHO 2012) werden vier Ausprägungen von Intelligenzminderung klassifiziert:

- F70: leichte Intelligenzminderung; IQ-Bereich von 50-69
- F71: mittelgradige Intelligenzminderung; IQ-Bereich von 35-49
- F72: schwere Intelligenzminderung; IQ-Bereich von 20-34
- F73: schwerste Intelligenzminderung; IQ-Bereich unter 20.¹⁰

Diese Einteilung, die die standardisierte Überprüfung mithilfe eines Intelligenztests verlangt, wird in vielen Bereichen zur Einschätzung des Förder- oder Hilfebedarfs herangezogen. So werden die Leistungen aus der Eingliederungshilfe bei Kindern mit geistiger oder körperlicher Behinderung über das Sozialgesetzbuch (SGB) XII geregelt und damit über den Bezirk bezahlt, während bei seelischen Behinderungen das SGB VIII greift und über das jeweilige Jugendamt finanziert wird. Um nun diese Behinderung festzulegen, definiert das SGB den Begriff wie folgt:

9 International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, 10. Revision

10 Vergleiche dazu auch Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI] (2019).

„Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht“
(Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2016, SGB IX, §2, Abs.1).

Diese „Abweichungen vom für das Lebensalter typischen Zustand“ sind in der Regel mit standardisierten diagnostischen Materialien zu überprüfen.

Ob diese „Abweichungen“ immer mit standardisierten diagnostischen Materialien überprüft werden können, scheint im Hinblick auf die Individualität des Menschen und die Bandbreite der zu beschreibenden Entwicklungsbereiche fraglich zu sein (vgl. dazu auch Reichenbach & Thiemann, 2018, S. 41f.).

Immer kritisch mit zu bedenken sind außerdem die Gefahren einer einseitigen Kategorisierung, die sich ausschließlich oder tendenziös auf den Intelligenzquotienten bezieht und damit die fundamentalen Gedanken an eine Wechselwirkung von Person und Umwelt (KMK-Empfehlungen, AAIDD, ICF, DIMDI) außer Acht lässt. Zudem müssen Aspekte des „adaptive behavior“ (s.o.), also der adaptiven Fähigkeiten eines Individuums, die es ihm erlauben, sich an seine Umwelt anzupassen und mit ihr sinnhaft zu interagieren, mitbedacht werden, sowohl in der Beschreibung des SPF als auch in den sich daraus ergebenden Förderempfehlungen.

Festlegung der Arbeitsdefinition und kritische Stellungnahme in Bezug auf die SVE

Um hier eine für diese Arbeit gültige Arbeitsdefinition von ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ festzuhalten, sei auf die Definitionen Pfeffers und der ICF hingewiesen (s.o.), die sich in der Aussage manifestieren, dass sonderpädagogischer Förderbedarf nicht mit Behinderung gleichzusetzen ist, sondern immer die Folgen der Behinderung für das Agieren in Gesellschaft und Bildungseinrichtungen ins Bewusstsein rückt (Dönges, 2010, S. 323). Trotzdem ist zu bedenken und in der Begriffswahl zu reflektieren, inwieweit SPF nicht auch inzwischen als Persönlichkeitsmerkmal gesehen wird, welches das Individuum ausmacht und es lebenslang begleitet. Insofern plädiert Dönges, den Begriff ‚Behinderung‘ der ICF wieder zu verwenden, um die ‚behindernden‘ Faktoren in Situationen und Handlungen zu verdeutlichen und somit den Begriff weg von der Personenzentrierung hin zur Korrelation des Individuums mit Umwelt und Gesellschaft zu lenken (ebd., S. 324).

Eine Überlegung, die vor dem Hintergrund der Entscheidung, welche Schule das Kind nach der SVE besuchen kann und wird, insofern wichtig wird, da die Schwerpunktsetzung, ob

ein persönliches ‚Manko‘ oder eine ‚Passung‘ zwischen Umwelt und Schule ursächlich für einen erfolgreichen Schulbesuch verantwortlich gemacht werden wird. Entscheidend sind also die Angebote der Schule und die individuellen Bedürfnisse eines Kindes, die in Passung gebracht werden müssen.

In dieser Arbeit wird der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs verwendet, der allerdings durch die Pfeffer'sche Definition und das der ICF zugrundeliegende bio-psycho-soziale Modell ergänzt und konnotiert ist.

1.2.2 Prävalenz: Beschreibung einer heterogenen Gruppe

Zwar liegen (noch) keine Studien vor, die sich der genauen Zusammensetzung der Gruppen in den SVE annehmen, aber die Studie zur „Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ (Dworschak, Kannewischer, Ratz & Wagner, 2014) lässt Rückschlüsse auf diesen Bereich zu.

Nach Wagner & Kannewischer liegt die Verteilung im schulischen Bereich bei 56,2% leichte geistige Behinderung, 23,1% mittelgradige Intelligenzminderung und 14,8% schwere und schwerste Intelligenzminderung (nach ICD-10, s.o.) vor (Wagner & Kannewischer, 2014, S. 92; restliche 5,9% „keine Intelligenzminderung“).

Die meisten Kinder mit SPF geistige Entwicklung wurden mit dem Down-Syndrom, Fehlbildungssyndromen oder Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert (2014, S. 83). Zusätzlich zu diesen Diagnosen werden zu einem hohen Prozentsatz (ca. 30%) zusätzlich komorbide Beeinträchtigungen angegeben.

Kinder mit mittel- bis hochgradiger Intelligenzminderung besuchen häufig bereits die SVE vor dem Schuleintritt am FzgE, hier wird eine hohe Akzeptanz gegenüber dieser Form der vorschulischen Bildung aufgezeigt. Eltern, deren Kinder eine eher leichte Behinderung haben, tendieren eher dazu, ihre Kinder an allgemeinen Kindergärten anzumelden (vgl. Dworschak et al., 2014, S. 166). Diese Befunde deuten darauf hin, dass in den SVE an FzgE im Vergleich mit allgemeinen Kindergärten, die einzelne Kinder mit SPF gE aufgenommen haben, mehr Kinder mit einem erhöhten Förderbedarf zu finden sind.

1.3 Personal in den SVE: Berufsgruppen und Besonderheiten

In der personellen Besetzung der SVE liegt ein deutlicher Unterschied bezüglich der Rahmenbedingungen im Vergleich zu allgemeinen Kindergärten vor, der ähnlich wie die geringere Zahl der Kinder pro Gruppe zu den spezifischen Strukturen einer SVE gehört.

1.3.1 Überblick über die in den SVE tätigen Berufsgruppen

In den SVE sind folgende Berufsgruppen tätig:

- Studienrätinnen und -räte im Förderschuldienst (vorwiegend beratend und ohne Gruppenleitung),
- Heilpädagogische Förderlehrerinnen und -lehrer,
- Heilpädagogische Unterrichtshilfen,
- Pflegekräfte und
- sonstige Fachkräfte (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008, VSO-F §79, (1) 3; Kießling, 2020, S. 175).

Hier wird ersichtlich, dass in den Teams der SVE akademisch ausgebildete, beruflich qualifizierte und weiter gebildete Personen sowie nicht speziell qualifiziertes Personal arbeitet.

Diese Diversität bezüglich der Professionen und das damit verknüpfte unterschiedliche Vorwissen bezüglich Diagnostik im Allgemeinen und Beobachtung im Speziellen stellt eine besondere Herausforderung für die Team-Arbeit dar. Im Punkt III. wird bei der Konzeptualisierung und Implementierung des Beobachtungssystems darauf eingegangen, ebenso wie in der inhaltlich strukturierenden qualitativen Analyse der Interviews (Punkt IV.).

Der besondere Unterschied zu den allgemeinen Kindertagesstätten – hinsichtlich der Teamstrukturen - liegt hier in der Berufsgruppe der Heilpädagogischen Unterrichtshilfen, bzw. der Heilpädagogischen Förderlehrerinnen und -lehrer, deren Ausbildung hier erläutert werden soll. Diese Berufsgruppe wurde in den 1960er Jahren geschaffen, als das Sonderschulsystem etabliert wurde. Wegen des anfänglichen Mangels an Sonderschullehrerinnen und -lehrern wurden die Erzieherinnen und Erzieher zusätzlich qualifiziert und ihre Tätigkeiten gesetzlich verankert (Bayerische Staatskanzlei, 2000).

Heilpädagogische Unterrichtshilfen gibt es in allen Förderschwerpunkten in Bayern. Es sind Erzieherinnen und Erzieher mit 29 Unterrichtsstunden (bei Vollzeittätigkeit), z.B. in der SVE. Sie erstellen den „Gesamtplan“ zur Förderung oder zum Unterricht mit einer Studienrätin bzw. einem Studienrat im Förderschuldienst, arbeiten aber ansonsten „selbstständig und eigenverantwortlich“ (ebd.).

Die Heilpädagogischen Unterrichtshilfen (HPU) haben nach einer gewissen Berufserfahrung die Möglichkeit, sich für die Ausbildung zur Heilpädagogischen Förderlehrerin bzw. zum Heilpädagogischen Förderlehrer (HFL) zu bewerben.

Diese erstreckt sich über zwei Jahre und endet mit einer schulpraktischen und theoretischen Prüfung. Inhalte sind u.a. Sonderpädagogik, Entwicklungspsychologie und Unterrichtsplanung. Die Förderschwerpunkte geistige Entwicklung und körperlich-motorische Entwicklung sind im Rahmen der Ausbildung zusammengefasst.

Die HPU oder HFL hat also, in Absprache mit der Studienrätin im Förderschuldienst bzw. dem Studienrat im Förderschuldienst (StR FS) die Gruppenleitung am Vormittag inne und ist in der Gestaltung ihrer Tätigkeit selbstständig und eigenverantwortlich.

Zusätzliche Kräfte, die am Vormittag (SVE) als zusätzliche Unterrichtshilfen oder Pflegekräfte eingesetzt sind, können eine Erzieher-Ausbildung haben und sind gelegentlich am Nachmittag auch in der Gruppe und leiten diese während der Heilpädagogischen Tagesstätte (HPT). Sonstige Fachkräfte, beispielsweise Therapeutinnen und Therapeuten oder sozialpädagogisches Personal oder Praktikantinnen und Praktikanten, kommen vereinzelt in die Gruppe, im Folgenden werden unterschiedliche Bildungshintergründe am Beispiel der Schulbegleitungen dargestellt.

Schulbegleitungen sind Einzelfallhilfen, die von den Eltern beantragt und im Falle eines SPF gE von den jeweiligen Bezirken gezahlt werden. Der Begriff der „Schulbegleitung“ bezieht sich auch auf die SVE, die der Schule aus historischen Gründen zugeordnet ist. Die Arbeit der Schulbegleitungen konkret im pädagogischen Alltag ist ebenso vielfältig wie die beruflichen Hintergründe derjenigen, die als Schulbegleitungen arbeiten. Annäherungen an das Feld der unterschiedlichen Berufsgruppen spezifisch im Tätigkeitsfeld der Schulbegleitungen kann eine Studie von Dworschak et al (2010) geben. Die darin befragten Schulbegleitungen hatten zu 68% einen sozialen Beruf erlernt, 16% waren fachfremd und weitere 16% arbeiteten während eines Freiwilligen Sozialen Jahres oder ähnlichem als Schulbegleitung (ebd., S. 247).

1.3.2 Besonderheiten und Probleme – bezogen auf Diagnostik¹¹

Wenngleich nach dem aktuell gültigen LehrplanPLUS Diagnostik und Beratung „im Wesentlichen von Lehrerinnen und Lehrern für Sonderpädagogik erbracht“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019; vgl. auch ebd. „Bildungs- und Erziehungsauftrag“) werden, sind die HFL bzw. HPU aber eindeutig den Lehrpersonen zuzurechnen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008, §75) und somit in der Gruppenleitung oder auch der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe tätig. Beide Tätigkeitsfelder umfassen u.a. Aspekte der Entwicklungseinschätzung und der Förderung.

Die zweijährige Ausbildung zur HFL beinhaltet zwar Elemente aus der Diagnostik, berechtigt die Teilnehmenden aber *nicht*, testpsychologisch tätig zu werden. Diese testpsychologische Aufgabe übernehmen an Förderzentren weiter die Studienrätinnen und Studienräte im Förderschuldienst.

Betrachtet man die Aufteilung der Lehrerstunden in den SVE, so erhält man folgendes Bild:

Von insgesamt ca. 24 000 erteilten SVE-Stunden in ganz Bayern im Jahr 2017, entfielen ca. 2 900 auf Studienrätinnen und Studienräte im Förderschuldienst und ca. 19 000 auf HPU oder HFL (gerundet und unter Vernachlässigung der Reststunden; Bayerisches Landesamt für Statistik, 2018, S. 67).

Die HPU oder HFL sind also im Vergleich zu den Studienrätinnen bzw. Studienräten im Förderschuldienst in weitaus höherem Maße in den SVE eingesetzt, verfügen aber über weniger Möglichkeiten, diagnostisch tätig zu sein. Das bedeutet, sie haben im Vergleich zu anderen Berufsgruppen mehr Zeit, um Beobachtungen zu machen, aber weniger Möglichkeiten, auf anderen Wegen zu diagnostischen Informationen über die Kinder zu kommen.

Zu der Gruppe der sonderpädagogisch und didaktisch ausgebildeten HFL kommen in den SVE weitere Berufsgruppen zusammen, die unterschiedliche Vorkenntnisse in Bezug auf Diagnostik mitbringen, beispielsweise Heilpädagoginnen und Heilpädagogen.

Zieht man die Ergebnisse von Dworschak et al (2010, s.o.) heran, so muss man davon ausgehen, dass bei den Schulbegleitungen ca. 1/3 keine fachspezifischen Voraussetzungen mitbringen und so erst eine gemeinsame „(Fach)-Sprache“ gefunden werden muss.

¹¹ Zum Begriff „Förderdiagnostik“ wird weiter unten explizit Stellung genommen (vgl. 2.3.4)

1.4 Zusammenfassung

Die Schulvorbereitenden Einrichtungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung bilden trotz der vielen Varianten integrativer bzw. inklusiver Förderung die wichtigste Institution frühkindlicher Bildung für Kinder mit dem SPF gE.

Die Kinder werden ab dem vollendeten dritten Lebensjahr aufgenommen, ihre Verweildauer umfasst die Jahre bis zum Eintritt in die Schule. Die Zusammensetzung der Kinder ist in sich heterogen und entwickelt sich naturgemäß divergent, aber dennoch erfolgt die Aufnahme unter der Grundvoraussetzung, dass das Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung aufweist. Dieser SPF basiert auf theoretischen (Vor-) Überlegungen zum Begriff ‚geistige Behinderung‘, dessen Gebrauch nicht unumstritten ist.

In dieser Arbeit wird die Definition Pfeffers und das bio-psycho-soziale Modell der ICF als Grundlage für die Begriffsannäherungen verwendet. Multimodale Entwicklungsverzögerungen, die sich unter anderem in einem Intelligenzquotienten um ca. 70 IQ-Punkten manifestieren, bringen Erschwernisse in der Teilhabe an der Gesellschaft und damit einen erhöhten Bedarf an Hilfen mit sich.

Es kann vermutet werden, dass in den SVE eine leichte Verschiebung der Behinderungsgrade vorzufinden ist, da Kinder mit einer leichten geistigen Behinderung eher in allgemeinen Kindergärten integriert sind, als Kinder mit einer mittelgradigen bis schweren geistigen Behinderung, die eher in SVE angemeldet werden.

Das Team in den SVE-Gruppen ist multiprofessionell zusammengesetzt und bringt somit unterschiedliche Vorerfahrungen und Kenntnisse aus dem Bereich ‚Beobachtung und Förderplanung‘ mit.

Die meisten (Unterrichts-)Stunden leisten statistisch gesehen die HPU bzw. HFL in den Gruppen. Sie sind es auch, die in besonderem Maße auf Beobachtungen zur Beschreibung der Entwicklung angewiesen sind, da sie über keine testpsychologische Ausbildung verfügen.

2. Beobachtung und ihre schriftliche Dokumentation

Diese Arbeit legt den Fokus auf Bereiche der sonderpädagogischen Diagnostik, die nicht unmittelbar standardisierbar sind, aber eng mit der Beschreibung des jeweiligen Entwicklungsstandes verknüpft sind: Beobachtungen und ihre Dokumentation, auf deren Grundlage dann die individuelle Förderplanung basiert.

Im Folgenden werden diese Bereiche definiert, miteinander in Bezug gesetzt und die Relevanz für die SVE an FzGE dargestellt.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der Beobachtung von Verhaltensweisen der Kinder in den SVE und damit verbundenen Aspekten wie Dokumentation der beobachteten Tätigkeiten und Handlungen sowie der Planung individueller Förderziele.

Um aber von ‚Beobachtung‘ im oben genannten Sinne sprechen zu können, also von professioneller Beobachtung im pädagogischen Kontext, muss zuerst geklärt werden, was Beobachtung ausmacht und wie sie entsteht.

2.1 Von der Wahrnehmung...

Der Mensch nimmt mit seinen Sinnesorganen nahezu permanent Eindrücke und Empfindungen auf. Dies geschieht unbewusst und betrifft sowohl Eindrücke, die dem eigenen Körper entspringen (z.B. Unwohlsein, Schwindel, Sättigkeit), als auch aus der Umwelt (z.B. visuelle Wahrnehmungen, Geräusche). Diese unbewussten, selektiven, permanenten und sehr subjektiven Eindrücke bezeichnet man als ‚Wahrnehmung‘ (vgl. auch Martin & Wawrinowski, 2014, 14f.).

Die subjektive Variabilität der Wahrnehmungen wird deutlich, wenn man die individuelle Beschaffenheit der Sinnesorgane (Grad der Sehschärfe, Hörvermögen, Ausprägung des Geruchssinnes) betrachtet und deren Entwicklung im Alter bedenkt. Um diese Vielfalt der unterschiedlichen Wahrnehmungen mit konkreten Beispielen zu belegen, können extreme Wahrnehmungsempfindungen wie Synästhesie¹² oder Blindheit, bei der der Sehsinn ausfällt und teilweise durch andere Sinne soweit möglich kompensiert wird, angeführt

¹² Zusätzliche neuronale Verbindungen zwischen Sinnen, die beispielsweise erlauben, Musik farbig zu „sehen“ und nicht nur zu hören; „gleichzeitiges Empfinden von zwei verschiedenen Eindrücken bei Reizung eines Sinnesorgans“ (Hautzinger und Heil (2020, o.S.).

werden. Innerhalb dieser Extreme befinden sich aber unzählige Abstufungen, besondere Begabungen, individuelle Schwächen, mit Hilfsmitteln kompensierte Einschränkungen und altersbedingtes Nachlassen einzelner Sinnesorgane, die sich in Weitsichtigkeit oder ähnlichem niederschlagen. So wird deutlich, dass es *die* Wahrnehmung nicht geben kann, sie ist interindividuell unterschiedlich (vgl. Greve & Wentura, 1997, S. 44f.; Martin & Wawrinowski, 2014, S. 18ff.; Maschke & Stecher, 2010, S. 5f.).

Außerdem werden Wahrnehmungen durch (teils unbewusste) Filter aufgenommen, die von den Vorerfahrungen des Individuums, seinen Bedürfnissen und Einstellungen geprägt sind (vgl. Maschke & Stecher, 2010, S. 5f.). Kleber (1992, S. 108) ergänzt diese Filter-Faktoren noch um Sozialisationseffekte, von Handlungspartnern übernommene Einstellungen, langfristige Interessen, sowie Wünsche.

Im Kontext pädagogischer Settings bedeutet dies, dass das pädagogische Personal ebenfalls laufend Wahrnehmungen macht, bei denen man davon ausgehen muss, dass sie durch unbewusste Filter laufen und von Team-Mitglied zu Team-Mitglied unterschiedlich sind. Kürzlich erfolgte Fortbildungen beispielsweise können die Wahrnehmung auf die Händigkeit der betreuten Kinder lenken, unbewusste Vorurteile gegenüber bestimmten Randgruppen lenken die Wahrnehmung u.U. auf Zeichen der Vernachlässigung oder der Verwahrlosung.

Wie nun eine solche Wahrnehmung zu einer Beobachtung werden kann, die auch im förderdiagnostischen Kontext Verwendung findet, beschreibt Kleber (1992, S. 103ff.) in vier Stufen, die Wahrnehmungen durchlaufen (vgl. auch Schöler & Kany, 2009, S. 81).

Stufe 1:

Die Wahrnehmung mündet in einem Wahrnehmungsurteil. Dieses ergibt sich aus der unbewussten Auswahl und Akzentuierung des Wahrgenommenen, eine erste implizite Beurteilung wird vorgenommen. Der Blick bleibt an etwas ‚haften‘.

Stufe 2:

Nun erfolgt ein automatischer, unbewusster Bewertungsprozess. Stereotypgesteuert wird aus dem Wahrnehmungsurteil ein „Vorausurteil“, das einem Vorurteil entspricht.

Stufe 3:

Das Vorurteil, bzw. bei mehreren gleichzeitigen Wahrnehmungen, die Vorurteile, werden wieder überprüft. Geschieht dies in stereotypischer Weise, zum Beispiel durch das Vorurteil das Kind sei ‚faul‘ oder ‚aufsässig‘, so wird aus dem Vorurteil ...

Stufe 4:

... eine Beurteilung, die sich demjenigen, der sie formuliert, als ‚Wahrheit‘ darstellt und als ebensolche formuliert wird. Der Beurteilungsprozess ist abgeschlossen, die Wahrnehmung ist zu einer Beobachtung geworden, die für das Individuum eine subjektive Wahrheit enthält.

Festzuhalten bleibt, dass ‚Wahrnehmung‘ subjektiv, unbewusst und permanent passiert. Auch geschultes Personal nimmt laufend Wahrnehmungen auf, welche durch implizite Bewertungsfiler laufen und zu (Vor-) Urteilen führen.

Die Frage, wie pädagogisches Personal nun zu Beobachtungen kommt, die gewissen Kriterien wie Objektivität und Reliabilität entsprechen, beantwortet Belschner (1973, S. 110). Er sieht im Moment der Übung ein zentrales Kriterium:

„Beobachten-Können [ist; S.K.] keine Fähigkeit, die man ohne Lernen erwerben kann. Weil die Wahrnehmung immer ein kompliziertes Zueinander von Sinnesdaten, Gedächtnisinhalten, Aufmerksamkeit und Einstellungen beinhaltet, muss der Wahrnehmungsprozess systematisch geübt werden, wenn man ein gewisses Maß an Objektivität und Aussagekraft der gesammelten Daten erreichen will“.

So postuliert Belschner die Vermutung, dass der subjektive und individuelle Vorgang der Wahrnehmung (vgl. auch I.,2.2.1) durch Lernen und Übung ein Stück weit objektiver und vergleichbarer werden kann.

2.2 ... zur Beobachtung.

Die Beobachtung unterscheidet sich von der Wahrnehmung durch folgende Punkte (vgl. Martin & Wawrinowski, 2014, S. 10f):

Beobachtung ist *zielgerichtet*: Während sich die Wahrnehmung meist auf die Gesamtheit der Sinneseindrücke bezieht, ist die Beobachtung fokussiert. Im pädagogischen Kontext könnte hier beispielsweise die Begrenzung auf *einen* Beobachteten statt der Gesamtheit der Gruppe gemeint sein. Oder die Beobachtung bezieht sich auf ein bestimmtes Verhalten, das erfasst werden soll, beispielsweise das Meldeverhalten einer Schülerin bzw. eines Schülers oder die Selbstständigkeit eines Kindes beim Händewaschen.

Beobachtung ist *organisiert*. Ort, Zeit und Personen, die das Verhalten beobachten sollen, werden festgelegt. Unter Umständen werden Formulare verwendet, die die Dokumentation der Beobachtungen erleichtern sollen oder es wird ein zeitlicher Rahmen vereinbart, in dem

Beobachtungen festgehalten werden sollen, beispielsweise ‚bis zur nächsten Team-Sitzung‘.

Beobachtung ist *operationalisiert*. Theoretische Konstrukte werden in beobachtbare Verhaltensweisen übersetzt. So könnte beispielsweise die Hypothese ‚das Kind ärgert immer andere‘ übersetzt werden in Teilaspekte wie ‚körperliche Tätlichkeiten‘ (Schubsen, Kneifen, ...) und ‚Störungen im Spiel‘ (Abbrechen des gemeinsamen Spiels, Wegnehmen vom Spielzeug, etc.). Eine solche Operationalisierung wird an manchen Stellen auch als Definition von „Beobachtungseinheiten“ bezeichnet. Dieser Begriff bezeichnet „wahrheitsdefinite Aussagen“, die eindeutig falsch oder wahr sind und mithilfe einer Vorschrift eindeutig festgelegt sind (vgl. Maschke & Stecher, 2010, S. 4). So kann das Konstrukt ‚ärgern‘ durch eindeutig beobachtbares Schubsen klarer festgestellt werden, als durch das allgemeine Konstrukt ‚Ärger verursachen‘, das für verschiedene Menschen unterschiedliche Aspekte beinhalten wird. Die Operationalisierung von Verhaltensweisen ermöglicht es somit auch, das Verhalten objektiver zu fassen, als es ohne klar definierte Beobachtungseinheiten möglich wäre. Einen noch höheren Grad an Objektivierung erreicht man, wenn verschiedene Personen den gleichen Beobachtungsauftrag ausführen und sich im Anschluss über die Notizen austauschen. Durch mehrere Beobachter lassen sich die Beobachtungsfehler und persönlichen Einflüsse weiter verringern und so die Chancen auf eine möglichst objektive und damit wahrheitsgetreue Beschreibung des Entwicklungsstandes erhöhen. Dies stellt ein Ziel professionell-pädagogischer Beobachtung dar, das im Hinblick auf die Überlegungen zur Wahrnehmung an sich (siehe oben) und den Theorien des Konstruktivismus (siehe I.,2.2.1) angestrebt werden sollte, aber nie gänzlich erfüllt werden kann.

Zusammenfassung:

Wahrnehmung findet zu jeder Zeit statt, subjektiv und unbewusst. Durch Planung, Übung und Reflexion können aus Wahrnehmungen Beobachtungen werden, die zielgerichtet, organisiert und operationalisiert sind, im pädagogischen Handeln Hinweise auf den Entwicklungsstand eines Kindes geben können und dabei möglichst objektiv sind.

2.2.1 Subjektive Sichtweisen – der Beobachter als aktiver (Re-) Konstrukteur von gezielten Wahrnehmungen

Die Frage, inwieweit die Umwelt für das Individuum wirklich objektiv erfassbar ist und somit das Kind wirklich auf seinem ‚echten‘ Entwicklungsstand beschrieben werden kann, wurde besonders in der philosophischen Strömung des Konstruktivismus diskutiert. Da die grundsätzlichen Annahmen des Konstruktivismus auch für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, werden sie im Folgenden vorgestellt.

Der Mensch nimmt seine Umwelt aus konstruktivistischer Sicht nicht objektiv wahr, vielmehr filtert er seine Eindrücke immer durch seine Wahrnehmungsorgane, er hat keine direkte Verbindung zu ihr (vgl. Wagner, 2000; S. 69f.). Diese Wahrnehmungen von Augen, Nase, Ohren etc. werden im zentralen Nervensystem verarbeitet, das Gehirn macht sich ‚ein Bild von der Situation‘. Durch die vielfältigen Vorerfahrungen eines jeden Menschen, durch seine persönlichen Einstellungen und vorgefassten Meinungen, durch den natürlichen Drang, sich selbst zu ‚erhalten‘, also Wahrnehmungen in für sich selbst passender Weise zu interpretieren, wird das entstandene Bild von der Welt kein objektives sein. Ein anderer Mensch, also auch ein anderer Pädagoge, wird in derselben Situation unter Umständen etwas völlig anderes wahrnehmen und dies auch für die absolute ‚Wahrheit‘ (vgl. Wagner, 2000; S. 103f.) halten.

Die tägliche Erfahrung, dass Menschen trotz dieser Subjektivität zu gemeinsamen Vereinbarungen kommen, wird im Konstruktivismus durch die Begriffe „Viabilität“ und „strukturelle Kopplung“ erklärt. Viabel ist eine subjektive Wahrheit dann, wenn die aus der Wahrnehmung gezogenen Schlussfolgerungen für das Individuum „gangbar“ sind, also funktionieren (Pitsch, 2015, S. 501ff.). Erhält das Individuum also auf seine Reaktionen, die es auf Grund der subjektiven Wahrnehmungen ausführt, eine für ihn folgerichtige Rückmeldung, so ist dies ein viabler, gangbarer Weg gewesen. Werden nun unterschiedliche Sichtweisen zusammengeführt, die für verschiedene Individuen gangbar, folgerichtig, waren, so spricht man von einer „strukturellen“ Kopplung. Über die Sprache können Individuen miteinander in Kontakt treten und ihre Eindrücke von der Umgebung besprechen, vergleichen, abgleichen (Konsensualität). Hier entsteht eine gemeinsame Ebene des Handelns, eine gemeinsame Wirklichkeit, die auch wiederum von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sein kann und von individuellen Merkmalen beeinflusst ist.

Wagner bezieht diese Überlegungen direkt auf (sonder-) pädagogische Settings:

„Der Lehrer ist nicht in der Lage, den Schüler so wahrzunehmen, so zu erkennen und zu verstehen, wie er ist. Er konstruiert seine Wahrnehmungen und Erkenntnisse bezüglich des Schülers vor dem Hintergrund seiner eigenen Erfahrungen und seiner eigenen Wirklichkeit. Seine Wahrnehmungen, Einschätzungen und Beurteilungen können daher nicht den Anspruch auf objektive Richtigkeit erfüllen, sondern können vielmehr immer auch Ausdruck eines Irrtums, einer aus der Sicht des Anderen inadäquaten Bedeutungszuschreibung sein“ (Wagner 2004, S. 226f).

Bezugnehmend auf den Inhalt dieser Arbeit wird auch aus erkenntnistheoretischer Sicht deutlich, wie wenig eine einzelne Pädagogin bzw. ein Pädagoge den Entwicklungsstand eines Kindes wirklich objektiv beurteilen kann. Gleichzeitig wird wiederum die Bedeutung des Diskurses im Team klar, die den Beobachtungen mehr Objektivität im Sinne intersubjektiver Übereinstimmung verleihen kann und in dem die einzelnen Team-Mitglieder trotz ihrer individuellen Merkmale und Vorerfahrungen miteinander in einen Bereich des Austausches treten. Um zu überindividuellen Beobachtungen und Bewertungen zu kommen, bedarf es also zwingend des intersubjektiven Austauschs.

Dennoch wird in der vorliegenden Arbeit auch vor dem Hintergrund konstruktivistischer Theorien von möglichst objektiven Einschätzungen die Rede sein, um die Implikationen, die Beobachten im pädagogischen Alltag mit sich bringt, darstellen zu können.

2.2.2 Fehler und Gefahren bei der Beobachtung

Bezieht man die bisherigen Überlegungen zur Subjektivität von Wahrnehmungen und zur Komplexität der Meinungsbildung in Beziehungsgefügen (intersubjektive Übereinstimmung) mit ein, wird deutlich, dass selbst ein geübter Beobachtungsprozess eine hohe Fehleranfälligkeit zwangsweise mit sich bringen muss.

Wirtz (2020a, o.S.) definiert Beobachtungsfehler als „die Abweichung des Beobachtungsergebnisses von der tatsächlichen, wahren Merkmalsausprägung des Objekts“.

Er teilt die in der Literatur beschriebenen Beobachtungsfehler (vgl. auch Breitenbach, 2007, S. 82ff.; Bundschuh, 2015a, S. 155ff.; Kleber, 1992, S. 132ff.; Martin & Wawrinowski, 2014, S. 102 ff.; Maschke & Stecher, 2010, S. 14; Schöler & Kany, 2009, S. 82ff.; Stahl, 2005, S. 230) in Fehler zu Lasten der Beobachtung und Fehler zu Lasten des Beobachters ein und bezieht sich dabei auf Greve und Wentura (1991, S. 52; vgl. auch Greve & Wentura, 1997,

S. 56ff). An dieser Stelle werden diejenigen Beobachtungsfehler aufgeführt, die auf das Setting ‚Beobachtung im sonderpädagogischen Kontext‘ als relevant erscheinen.

Als *Fehler zu Lasten des Beobachters* werden diejenigen Beobachtungsfehler definiert, die ihren Ursprung in der Person des Beobachters haben. Hier haben vier Aspekte besonderes Gewicht: die Wahrnehmung an sich, die Deutung und Interpretation des Wahrgenommenen, Erinnerungsfehler und Wiedergabefehler. Zu diesen Punkten folgen nun konkrete Beispiele, die auch auf pädagogische Beobachtungen zutreffen können.

- Ein Beispiel für *wahrnehmungsbedingte Fehler*: Der ‚Pygmalion-Effekt‘ oder ‚Versuchsleiter-Erwartungseffekt‘ besagt, dass die Erwartungen von Beobachtern in die Bewertung des Beobachteten einfließen. Er ist eng verwandt mit dem Phänomen der ‚self fulfilling prophecy‘. Dieses könnte im pädagogischen Kontext seinen Niederschlag darin finden, dass (Vor-) Erwartungen des Beobachters an das Verhalten des Beobachteten dazu führen, dass diese Verhaltensweisen tatsächlich gezeigt, bzw. indirekt durch die Erwartungen erzeugt und bevorzugt wahrgenommen werden (vgl. Greve & Wentura, 1997; S. 56ff.).
- *Interpretationsbedingte Fehler*: die ‚Tendenz zur Mitte‘ besagt, dass manche Personen dazu neigen, Beobachtungen in mittleren oder neutralen Antwortkategorien zu verschriften und dabei die ‚Extreme‘ der Antwortkategorien auszulassen. In der Folge wird beobachtetes Verhalten öfter als ‚das Kind kann es [eine bestimmte Handlung] mit Hilfestellung / gelegentlich / in Ansätzen‘ eingeordnet als ‚das Kind kann es bzw. kann es nicht‘ (ebd.).
- *Erinnerungsfehler*: Werden Beobachtungen nicht zeitnah verschriftlicht, so kann es zu Verzerrungen in der Erinnerung kommen. Beobachtungen, die nach einem längeren zeitlichen Abstand dokumentiert werden, können Einbußen an Präzision und Wahrhaftigkeit erleiden (ebd.).
- *Wiedergabebedingte Fehler*: Fehlt es dem Team-Mitglied, das die Beobachtung macht, an (fach-)sprachlichen Ausdrucksmitteln, so kann es in der mündlichen oder schriftlichen Wiedergabe der Beobachtungen zu Unklarheiten kommen. Die Verwendung inkorrektter Begriffe kann irreführend wirken und für den Leser ein völlig konträres Bild bieten, als u.U. darzustellen versucht wurde (ebd.).

Fehler zu Lasten der Beobachtung sind zum einen bedingt durch die gewählte Beobachtungsform und zum anderen durch die Möglichkeit, dass das Beobachten an sich bereits Einfluss auf den Beobachteten ausüben kann.

- *Reaktivitäts- und Erwartungseffekte*: Damit bezeichnet man Situationen, die umgangssprachlich auch als ‚Vorführeffekt‘ bezeichnet werden. So kann ein Kind eine bestimmte Verhaltensweise, die es ansonsten häufig zeigt, in der Beobachtungssituation eben nicht zeigen. Auch die ‚soziale Erwünschtheit‘ spielt eine Rolle. Werden sich Kinder der Beobachtungssituation bewusst, kann es sein, dass sie sich unbewusst oder bewusst so verhalten oder äußern, wie es nach ihrer Auffassung von der beobachtenden Person gewünscht wird, unabhängig davon, ob ihr natürliches Verhalten u.U. ein anderes wäre (vgl. Greve & Wentura, 1997; S. 58ff.).
- *Beobachtungs- und Untersuchungsbedingungen*: hier ist davon auszugehen, dass Beobachtungssituationen, die sich in einem für die Kinder künstlichen Setting (Laborbedingungen) abspielen, sich deutlich von denen unterscheiden können, die in einer für die Kinder natürlichen Umgebung, beispielsweise dem Gruppenzimmer, ihren Platz finden (ebd.).
- *Mängel des Beobachtungssystems*: unpräzise Formulierungen der Kategorien oder nichtzutreffende Kategorien können, ebenso wie vergessene Aspekte oder Bereiche (z.B. auch im Hinblick für Kinder mit sehr hohem sonderpädagogischem Förderbedarf), für eine Verzerrung der Beobachtungen sorgen oder für eine geringe Aussagekraft derselben. So ist im Kontext der Entwicklung von drei- bis sechsjährigen die Beobachtung des kindlichen Spiels ein zentrales Moment. Es würde die Aussagekraft der Beobachtungen verfälschen, würde dieser Bereich komplett fehlen (ebd.).

2.2.3 Arten von Beobachtung

Beobachtung im pädagogischen Kontext, also mit dem Ziel, Informationen zu gewinnen, um das Verhalten oder die Entwicklung eines Kindes zu erfassen, kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen. Verschiedene Autorinnen und Autoren fassen die Arten von Beobachtung nach differierenden Gesichtspunkten zusammen (vgl. Bundschuh, 2015a, S. 157ff.; Breitenbach, 2007, S. 84 ff.; Greve & Wentura, 1991, S. 18 ff.; Kleber, 1992, 199 ff.; Maschke & Stecher, 2010, S. 9 ff.; Schöler & Kany, 2009, S. 79 ff.; Stahl, 2005, S. 230 f.).

In der vorliegenden Arbeit wird auf die Einteilung der Beobachtungsarten rekuriert, wie sie Breitenbach (2014, S. 93 ff.) vornimmt. Er unterteilt die Beobachtungsarten in unsystematische und systematische Verhaltensbeobachtung.

Unsystematische (oder freie) Verhaltensbeobachtung:

Die freie Verhaltensbeobachtung entspricht den Beobachtungen im Alltag, die *spontan* gemacht werden, ohne eine vorher erfolgte Schulung des Beobachters. Die Auswahl des beobachteten Verhaltens oder der beobachteten Person erfolgt *zufällig* und ohne, dass vorher Ziel und Zweck der Beobachtung festgelegt wurden. Diese Zufälligkeit wird gesteuert von eigenen Emotionen, Motiven, Vorurteilen etc. Die so gemachten Beobachtungen werden in der Regel nicht reflektiert oder überprüft. Der Grad an *Fehleranfälligkeit* (vgl. I.,2.2.2) ist gegenüber der systematischen Verhaltensbeobachtung hoch, dafür gehen die Beobachtungen eher in die Breite und liefern einen Überblick.

In Bezug auf ein pädagogisches Setting bedeutet das, dass die unsystematische Verhaltensbeobachtung die Art von Beobachtung ist, die sich von sich heraus, also spontan ergibt und deshalb im Alltag häufig geschieht. Es ist keine Vorbereitung nötig, es ist in Situationen möglich, die eine schriftliche Dokumentation nur schwer zulassen (z.B. im Schwimmbad, bei der Förderpflege) und Personen jedweder beruflichen Ausbildung können sie machen. Trotz der Fehleranfälligkeit ist sie aus dem pädagogischen Alltag nicht heraus zu lösen.

Die freie Beobachtung kann hilfreich bei der Bildung von Hypothesen sein, die das Verhalten und die Entwicklung der Kinder betreffen. Ergeben sich also durch unsystematische Beobachtungen interessante Eindrücke oder Momente, können diese in einer systematischen Beobachtung näher untersucht werden. Die unsystematische Beobachtung kann also zur Vorbereitung der systematischen Beobachtung eingesetzt werden (Breitenbach & Kuschel, 2014).

Systematische Verhaltensbeobachtung:

Systematisch erfolgen Beobachtungen dann, wenn die beobachtende Person sich eine *Struktur* hinsichtlich Zeit, Situationen, Kategorien und dem Zweck der Beobachtungen gegeben hat. Die beobachtende Person benutzt ein *Schema*, das vorher festgelegt wurde und das sie geübt hat. Zuvor erfolgte eine *Einweisung*, im Nachgang die *Kontrolle* oder Reflexion der Beobachtungen.

Die gemachten Beobachtungen sind im Vergleich zu freien Beobachtungen präziser und objektiver, beziehen sich aber auf deutlich kleinere Bereiche, die dafür genauer erfasst werden.

Haben sich aus der freien Beobachtung konkrete Fragestellungen ergeben, wie beispielsweise nach dem genauen Stand der Entwicklung im Bereich der Sprache, so können systematische Beobachtungen diesen Bereich ergänzen und vertiefen. Hier kann

die beobachtende Person auf Beobachtungsschemata zurückgreifen, die u.U. schon vorhanden sind, wie beispielsweise der SETK 3-5 (Grimm, 2015) oder bei einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf eine Einschätzung der Kommunikationsmöglichkeiten (Leber, 2011).

Aus diesen präzisen, detaillierten Beobachtungen lassen sich nun Förderziele entwickeln. Systematische Beobachtungen erfordern Übung und eine Einführung in das verwendete System, eine Reflexion der Beobachtungen sollte ebenfalls erfolgen, im besten Falle mit den Team-Mitgliedern.

Ob alle Berufsgruppen das System verwenden können liegt neben der didaktischen Aufbereitung desselben auch an dessen Komplexität.

Zusammenfassung:

Die Annahme, dass kein Mensch Beobachtetes als ‚wahr‘ bezeichnen kann, stützt die These, dass auch Beobachtungen im pädagogischen Kontext verschiedenen Einflüssen unterworfen sind und letztlich subjektiv bleiben. Ansätze zur Lösung können in der intersubjektiven Kontrolle und der Reflexion von Störungsquellen (Beobachtungsfehlern) liegen. Zu dieser Reflexion gehört zum einen um die Bedeutung seiner eigenen Persönlichkeitsmerkmale zu wissen und zum anderen die professionelle Kompetenzerweiterung im Kontext Beobachtung, beispielsweise mittels Beobachtungstrainings, Kontrolle, angeleiteter Übung oder Supervision (vgl. Stahl, 2005, S. 230).

Im Zusammenhang mit dem Thema der vorliegenden Arbeit kann festgehalten werden, dass unsystematische, freie Beobachtungen zunächst Hypothesen hervorbringen können, welche Bereiche der Entwicklung im Fokus der Förderung stehen könnten. Mithilfe systematischer Beobachtungen oder anderer Formen der Informationsgewinnung (siehe folgendes Kapitel) können diese Bereiche daraufhin vertieft untersucht werden, um daraus Förderziele abzuleiten.

2.3 Beobachtung im förderdiagnostischen Kontext – Relevanz in der Einschätzung des Entwicklungsstandes in Schulvorbereitenden Einrichtungen

Der Begriff ‚Entwicklung‘ wird sich durch diese Arbeit ziehen, die möglichst breite und genaue Erfassung derselben durch Beobachtungen steht dabei im Zentrum. Deshalb wird nun zunächst der Begriff ‚Entwicklung‘ als solcher definiert.

Der sog. „enge“ Entwicklungsbegriff:

Mit dem „engen Entwicklungsbegriff“ wird in der Entwicklungspsychologie das Verständnis von der Entfaltung des Menschen verstanden, die einer festgelegten Abfolge, bestimmten Entwicklungsstufen, folgt (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 28ff.). Dieses Stufenmodell beruht auf Grundannahmen wie der Irreversibilität der Stufen (ist eine Stufe erreicht, ist dieser Schritt unumkehrbar), der Voraussetzung des erfolgreichen Meisterns früherer Stufen zur Bewältigung von qualitativ höherstehenden und der Korrelation mit dem Lebensalter, um nur einige zu nennen (vgl. ebd.). Kritik an den Begrenzungen dieses Stufenmodells sowie eine Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung führten schließlich zum erweiterten Entwicklungsbegriff.

Der sog. „erweiterte“ Entwicklungsbegriff:

Dieses Verständnis von Entwicklung versteht Entwicklung nicht als streng festgelegte Abfolge von bestimmten Schritten, sondern als komplexes System, in dem auch Rückschritte und Verluste stattfinden können, da nicht nur die ‚normale‘ Entwicklung im Fokus steht, sondern auch von der Norm abweichende Linien und in der sowohl die Umwelt, als auch das Individuum Einfluss haben (vgl. Montada et al., 2012, 31ff.).

Dieser erweiterte Entwicklungsbegriff spiegelt sich auch im sog. Transaktionalen Modell der Entwicklungstheorien wider, die sich mit der Frage auseinandersetzen, wodurch Entwicklung maßgeblich beeinflusst wird, von den Anlagen des Individuums und / oder von der Umwelt etc., und wie aktiv oder passiv das Individuum in diesem Gefüge seinen Platz findet. Das transaktionale Modell sieht sowohl die Umwelt als auch das Individuum in einer aktiven Rolle. Damit gesteht es dem Menschen eine Einflussmöglichkeit auf seine Entwicklung zu und geht damit mit konstruktivistischen Annahmen konform (vgl. I., 2.2.1). Gleichzeitig wird die Bedeutung der Umgebung, der Systeme, in denen sich das Individuum bewegt, durch transaktionale systemische Modelle hervorgehoben. Hier bildet wiederum das bio-psycho-soziale Modell der ICF einen Anknüpfungspunkt in dieser Arbeit (vgl. II, 4.1.1).

Der Entwicklungsbegriff, auf dem diese Arbeit vor allem in der Konzeptualisierung eines eigenen Beobachtungs- und Dokumentationssystems auf der Grundlage der ICF-CY aufbaut, ist der erweiterte Entwicklungsbegriff mit einem transaktional-systemischen Verständnis der Einflüsse auf die Entwicklung.

Die Einschätzung von Kindern bezüglich ihrer Entwicklung ist unabdingbar, um Informationen über das Kind zusammen zu tragen, auf deren Basis die pädagogische Beziehung reflektiert werden kann und Förderziele formuliert werden. Die gewonnenen Informationen werden in Tests auf verschiedene Art und in unterschiedlicher Ausprägung mit der ‚normalen‘ Entwicklung in Relation gesetzt. Dieser Bezug ist „für ein besseres Verständnis von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen im Hinblick auf Fragen der Erziehung, Förderung und Unterrichtung höchst bedeutsam“ (Bundschuh, 2008, S. 103), muss aber losgelöst von starren Stufenfolgen und engen zeitlichen Bezügen gedacht werden, also ohne „normorientierte[n] Sichtweisen“ (ebd.).

Bevor darauf eingegangen wird, welche Instrumente zur Beurteilung des Entwicklungsstandes von Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren zum momentanen Zeitpunkt Anwendung finden, sollen diese Beobachtungsinstrumente von anderen Verfahren zur Einschätzung der Entwicklung von Kindern abgegrenzt werden.

Instrumente, die explizit und ausschließlich auf *Beobachtungen* zur Erfassung des Entwicklungsstandes abzielen sind von Screenings sowie allgemeinen und speziellen Entwicklungstests abzugrenzen.

Screenings

Ein Screening ist die erste Stufe eines stufenweise aufgebauten Selektionsprozesses, mit dem Ziel „Entwicklungsrisiken ökonomisch, sensitiv und spezif. zu einem so frühen Zeitpunkt zu erfassen, dass noch keine Entwicklungsauffälligkeiten vorliegen“ (Deimann & Kastner-Koller, 2020, o.S.). Im pädagogischen Kontext „führt ein Screening zu Vorläuferfertigkeiten im positiven Fall zu einer vollst. Leistungsdiagnostik und im Bestätigungsfall zu einer Frühförderung vor Schuleintritt“ (ebd.).

In dieser ersten Stufe des Diagnostikprozesses, dem Screening, werden also bestimmte Aspekte, beispielsweise die Vorläuferfertigkeiten zum Erlernen der Schriftsprache, abgeprüft, ohne in die Tiefe zu gehen. Das Screening-Instrument kann als Gruppen-Verfahren konzipiert sein, was erlauben würde, eine größere Menge an in Frage kommenden Kindern (z.B. eine Vorschulgruppe) in kurzer Zeit zu untersuchen. Das Ziel ist es, diejenigen Kinder herauszufiltern, die bei den Vorläuferfertigkeiten stark von der Norm

abweichen und sie so bereits im Vorfeld des Schuleintritts einer gezielten Förderung zuzuführen.

Das Besondere an Screenings ist also eine hohe Differenzierung, um einen speziellen Bereich wie beispielsweise die sprachlichen Fähigkeiten (Beispiel: Grimm, 2015 „Sprachscreening für das Vorschulalter SSV“), zu erfassen und eine wenn möglich kurze, dafür intensive Betrachtung dieses Bereichs, bezugnehmend auf die durchschnittliche Normalentwicklung beziehungsweise den Abweichungen davon, vorzunehmen. Aufbauend auf diesem ersten Schritt der Diagnostik wird dann mit den Kindern, die Abweichungen von der Norm im Screening aufgewiesen haben, im zweiten Schritt eine ausführlichere Diagnostik vorgenommen.

Denkt man an Screening in Bezug auf Kinder mit vermutetem Förderbedarf geistige Entwicklung, so ist diese erste Stufe im Regelfall bei den Pädiatern zu finden, im Rahmen der Früherkennungsuntersuchungen von Geburt bis zum vollendeten 6. Lebensjahr.

Gibt es bei diesem Screening in sehr früher Kindheit Abweichungen von der Norm (Retardierungen, Entwicklungsverzögerungen), so überweisen Pädiater in vielen Fällen an die Interdisziplinäre Frühförderstelle und / oder an ein Sozialpädiatrisches Zentrum. Bei beiden kommen im Regelfall allgemeine und spezielle Entwicklungstests zum Zug.

Allgemeiner Entwicklungstest

Entwicklungstests sind „psychol. Leistungstests, die entwicklungsbedingte Kompetenzen erfassen, mit dem Ziel, das aktuelle Entwicklungsniveau zu beschreiben, um daraus die zukünftige Entwicklung zu prognostizieren und ggf. Entwicklungsinterventionen zu planen und zu evaluieren“ (Kastner-Koller & Deimann, 2020, o.S.).

Unter allgemeinen Entwicklungstests werden Tests verstanden, die unter Beachtung der Gütekriterien (vgl. II.,2.3.3) vorgeben, das gesamte Verhalten eines Individuums abzubilden, um anschließend eine Relation zur Norm-Entwicklung (Verzögerung, altersentsprechende Entwicklung, beschleunigte Entwicklung) herzustellen.

Bezogen auf das Kind, das bei den Früherkennungsuntersuchungen beim Pädiater auffällig wurde, könnte zum Beispiel der Entwicklungstest für Kinder von 6 Monaten bis 6 Jahren (ET-R 6-6), der verschiedene Entwicklungsbereiche überprüft und die erreichten Ergebnisse bei der Auswertung in Relation zur altersentsprechenden Entwicklung setzt, angewendet werden. Soll nun noch der Bereich ‚Kognition‘ vertieft diagnostiziert werden, da hier wiederum Auffälligkeiten beim allgemeinen Entwicklungstest zu beobachten waren,

könnte der nächste Schritt ein spezieller Entwicklungstest, in diesem Falle ein Intelligenztest, sein.

Spezieller Entwicklungstest

Spezielle Entwicklungstests sind Verfahren, die nicht die gesamte Entwicklung eines Individuums abbilden sollen, sondern nur einen Teilbereich daraus, diesen aber möglichst umfassend unter Beachtung der Gütekriterien.

Intelligenztests, wie beispielsweise die Kaufman-Assessment Battery for Children, Second Edition (K-ABC II) zählen zu diesen speziellen Entwicklungstests.

Intelligenztests spielen in der sonderpädagogischen Diagnostik immer noch eine wichtige Rolle beim Aufzeigen des sonderpädagogischen Schwerpunkts, auch wenn sich immer wieder kritische Stimmen zum geläufigen Begriff ‚Förderdiagnostik‘ (vgl. Punkt I, 2.3.3) und allgemein zum Festlegen des sonderpädagogischen Förderbedarfs mittels des Konstrukts eines Intelligenzquotienten erheben.

In der vorliegenden Arbeit liegt der Schwerpunkt auf Beobachtung als Verfahren zur Informationsgewinnung. Die in den SVE-Gruppen eingesetzten Personengruppen (vgl. II.,1.3.1) haben, bis auf Lehrkräfte für Sonderpädagogik, keine testpsychologische Ausbildung und damit keine Möglichkeit, den Entwicklungsstand der Kinder durch Entwicklungstests festzustellen. Somit stellt die Beobachtung der Kinder eine Form der Informationsgewinnung dar, die im pädagogischen Alltag per se verankert und im Bereich der regulären Kindertagesstätten bereits vom Gesetzgeber zur Dokumentation vorgeschrieben ist (siehe I., 2.3.1). Demzufolge werden im Folgenden Instrumente vorgestellt, die diese Beobachtungen dokumentieren und durch die Auswahl der beobachtbaren Bereiche auch kategorisieren. Zuvor erfolgt ein Exkurs zu Beobachtungsinstrumenten in den allgemeinen Kindergärten.

2.3.1 Exkurs: Beobachtungsinstrumente zur Erfassung des Entwicklungsstandes bei Kindern in allgemeinen Kindergärten

Die allgemeinen Kindergärten in Bayern sind verpflichtet, die Entwicklung der Kinder zu beobachten und zu dokumentieren (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen 2005, AVBayKiBiG).

In §1, Art.2 des BayKiBiG wird der Beobachtungsbogen „Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (PERIK)“ erwähnt und zur Bildungsbegleitung festgelegt, mit dem Zusatz, dass dieser Bogen oder ein „gleichermaßen geeigneter“ Bogen zu verwenden sei.

§5, Art. 1 legt den SISMIK, also das „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMIK) – Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn (deutsch)“ zur Beobachtung und Dokumentation der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache fest.

Ebenfalls in §5, Art. 3 wird der SELDAK „Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern“ als Pendant zum SISMIK festgelegt.

Zu diesen drei vorgeschriebenen Beobachtungsbögen, SELDAK, SISMIK und PERIK, sind noch sieben Alternativen durch das Institut für Frühpädagogik aufgeführt (vgl. Reischert-Garschhammer 2019, S.1). Diese Alternativen ähneln sich in weiten Teilen. Aus diesem Grund werden sie zugunsten einer exemplarischen Darstellung anhand der Bögen SELDAK, SISMIK und PERIK hier nicht weiter ausgeführt. Eine ausführlichere Betrachtung mehrerer Beobachtungsinstrumente aus dem Bereich der Kindergartenpädagogik wäre lohnend, kann im Rahmen dieser Arbeit aber nicht geleistet werden.

Im Folgenden findet sich eine steckbriefartige Übersicht über die drei genannten Beobachtungsinstrumente.

Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (SELDAK)

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Ulich & Mayr, 2007

Zielgruppe / Alter: Kinder, die von Geburt an deutschsprachig aufwachsen; 4;0 Jahre bis Schuleintritt

Inhaltlicher Schwerpunkt: Sprachentwicklung und Literacy¹³

Aufbau: Strukturiertes Beobachtungsverfahren mit einem festen Fragen- und Antwortraster; Zusätzlich Platz für Notizen

Fundierung: Empirische Überprüfung mit einer Experimentalversion (N = ca. 2500 Kinder)

Angaben zur Bearbeitung: Papier / Bleistift; 62 Items

Anleitung zur Beobachtung: Erfassung unterschiedlicher Teilaspekte der sprachlichen Entwicklung; Längerfristige Entwicklungsprozesse können dokumentiert werden; Einzel- oder als Team möglich; Klare Angaben zum Vorgehen (Ausnahme: der Zeitrahmen der Beobachtung bleibt offen).

Bezugspunkte zur Auswertung: Quantitative Auswertung; Antwortkategorien variieren¹⁴; Bildung von Summenwerten; Vergleich mit Normwerten.

Anregungen zur Förderung: Heft 2 bietet pädagogische Anregungen zu Literacy (Anregungen auf konkrete Abschnitte im Beobachtungsbogen bezogen).

Einbezug des Umfelds: Fünf Items zur Familie des Kindes.

Sonstiges: 3 Hefte: Beobachtungsbogen, Begleitheft zur Konzeption und Bearbeitung, Begleitheft für pädagogische Anregungen

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: Fundiertes Material mit vielfältigen Anregungen. Durch die Orientierung an den ‚Meilensteinen der Entwicklung‘ fehlen präverbale Sprach- und Kommunikationsleistungen weitgehend.

¹³ Literacy: „Literalität“; Grundfertigkeiten des Lesens und Schreibens incl. Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Vertrautheit mit Büchern u.ä.

¹⁴ „sehr differenziert – eher differenziert – eher grob – sehr grob“ oder „müheless – mit etwas Mühe – mit großer Mühe – gar nicht“ o.a.

Sprachentwicklung und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (SISMIK)

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Ulich & Mayr, 2006

Zielgruppe / Alter: Kinder mit Migrationshintergrund ab ca. 3;6 Jahren bis zum Schuleintritt

Inhaltlicher Schwerpunkt: Sprachverhalten und Interesse an Sprache

Aufbau: Strukturiertes Beobachtungsverfahren mit einem festen Fragen- und Antwortraster;
Zusätzlich Platz für Notizen

Fundierung: Keine Angaben zur empirischen Überprüfung.

Angaben zur Bearbeitung: Papier / Bleistift; 71 Items

Anleitung zur Beobachtung: Ähnlich wie bei SELDAK.

Bezugspunkte zur Auswertung: Quantitative Auswertung; Antwortkategorien variieren; Bildung von Skalenwerten; Vergleich mit Normwerten („Wo steht das Kind im Vergleich zu anderen Kindern?“).

Anregungen zur Förderung: Begleitheft zeigt an zwei Fallbeispielen Fördermöglichkeiten

Einbezug des Umfelds: Teil vier (von vier) beschäftigt sich ausschließlich mit der Familie.

Sonstiges: 2 Hefte: Beobachtungsbogen, Begleitheft zum Beobachtungsbogen; PLUS: Film „Lust auf Sprache“ (Ulich 2003)

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: ähnlich wie bei SELDAK

Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag (PERIK)

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Mayr & Ulich, 2009; 2. Auflage

Zielgruppe / Alter: Kinder in Kindertageseinrichtungen ab ca. 3;6 Jahren bis zum Schuleintritt

Inhaltlicher Schwerpunkt: Sozial-emotionale Entwicklung

Aufbau: Strukturiertes Beobachtungsverfahren mit einem festen Fragen- und Antwortraster;
Zusätzlich Platz für Notizen

Fundierung: Vorliegende Version (Überarbeitung): Erprobung mit einer Zufallsstichprobe von 351 Kindern

Angaben zur Bearbeitung: Papier / Bleistift; 85 Items

Anleitung zur Beobachtung: Erfassung sechs sozial-emotionaler Basiskompetenzen; Zeitliche Dauer kann variieren; Einzeln oder als Team möglich; Klare Angaben zum Vorgehen;

Bezugspunkte zur Auswertung: Quantitative Auswertung; Antwortkategorien bleiben gleich¹⁵; Bildung von Summenwerten; Interpretation der Summenwerte („über dem Durchschnitt“, „Durchschnitt“, „unter dem Durchschnitt“)

Anregungen zur Förderung: Begleitheft gibt Beispiele und allgemeine Leitlinien zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen

Einbezug des Umfelds: Nein.

Sonstiges: 2 Hefte: Beobachtungsbogen, Begleitheft zum Beobachtungsbogen.

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: Ausführliche Beobachtungen zu einem entwicklungspsychologisch höchst relevanten Thema; Fehlender Einbezug des Umfelds

¹⁵ „durchgängig – überwiegend – teilweise – kaum – gar nicht“

SELDAK, PERIK und SISMIK bilden Teilbereiche der Entwicklung ab, der Bereich der kognitiven Entwicklung steht dabei nicht im Zentrum. Den Beobachtungsbögen ist jeweils ein Begleitheft beigegeben mit Hintergrundinformationen etc. Förderziele werden als solche nicht formuliert, aber es gibt Anregungen zur Förderung in den jeweiligen Bereichen. Die Auswertung erfolgt quantitativ und in Bezug zu anderen Gleichaltrigen bzw. dem ‚Durchschnitt‘. Die Bearbeitung ist einzeln oder als Team möglich. Die Beobachtungen werden in einem festen Kategoriensystem erfasst, Platz für freie Formulierungen finden sich aber ebenso.

Zusammenfassung:

Beobachtung ist als pädagogischer Auftrag gesetzlich in den Kindertagesstätten Bayerns vorgeschrieben (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, AVBayKiBiGU) und wird in den verpflichtenden Leitlinien zur Erziehung und Bildung von Kindern in Kitas dezidiert besprochen (ebd., S. 452 – 456). Ein Kanon an (recht) aktuellen und wissenschaftlich begleiteten Beobachtungsinstrumenten existiert, der vom Gesetzgeber festgelegt ist und innerhalb dessen die Einrichtungen wählen können.

Darüber hinaus muss erwähnt werden, dass diese stark an den gesetzlichen Vorgaben in Bayern orientierte Auswahl an Beobachtungsinstrumenten per se eine Einschränkung darstellt. Ausgeklammert werden damit andere, wissenschaftlich und praktisch interessante Verfahren, die u.U. auch interessant wären (z.B. das „Salzburger Beobachtungskonzept“).

Diese Einschränkung wurde bewusst getroffen, um die Kulturhoheit der Länder und damit ihren lokalen Voraussetzungen Rechnung zu tragen und um damit auch die konkrete Systemik anhand des Beispiels Bayern darstellen zu können.

Im Folgenden wird nun der Frage nachgegangen, inwieweit sich diese Erkenntnisse aus dem Bereich der allgemeinen Kindertagesstätten auf den Bereich der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung übertragen lässt, wo Abweichungen bestehen und inwieweit davon auszugehen ist, dass sich Parallelen finden lassen könnten.

2.3.2 Beobachtungsinstrumente zur Erfassung des Entwicklungsstandes von Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Unter Rückbezug auf die einleitenden Gedanken zu Punkt I.,1.3 werden nun Beobachtungsinstrumente vorgestellt, die zwei Kriterien erfüllen. Zum einen sind sie für den Einsatz im SPF geistige Entwicklung gedacht und zum anderen können sie von

Berufsgruppen verwendet werden, die keine testpsychologische Ausbildung haben (vgl. auch II.,1.3).

Grundlage für diese Prämissen ist die Annahme, dass die Berufsgruppen, die in den SVE für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung arbeiten, folgende Ausgangslage vereint:

- Sie können nicht auf standardisierte psychologische Entwicklungstests zur Beurteilung der allgemeinen Entwicklung zurückgreifen (bis auf Studienrätinnen und Studienräte im Förderschuldienst).
- Beobachtungen dienen als Basis für die Beschreibung der individuellen Entwicklung und als Ausgangspunkt für die Planung der Förderziele. Das bedeutet, die Erfassung der Entwicklung findet größtenteils in Gruppensituationen im pädagogischen Alltag statt.
- Ziel ist die Beschreibung der allgemeinen Entwicklung, nicht einzelner Entwicklungsbereiche.
- Die Kinder befinden sich in einem Alter von etwa drei Jahren bis Schuleintritt, also bis ca. sieben Jahre.

Im LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, also inklusive der SVE, finden sich folgende Bestimmungen:

„Grundlage für eine stärkenorientierte und prozessbegleitende Rückmeldung an die Lernenden in allen Bildungsinstitutionen sind die systematische Beobachtung und die Dokumentation der kindlichen Lern- und Entwicklungsprozesse“ (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019, Organisation und Moderierung von Bildungsprozessen). Weiter wird beschrieben, dass die diagnostische Kompetenz nicht nur „nur die Kenntnis diagnostischer Verfahren [umfasst; S.K.], sondern vor allem auch die Fähigkeit zu genauer Beobachtung. Die Lehrkräfte beschreiben das gesamte System, in dem eine Schülerin oder ein Schüler steht, und berücksichtigen die Tatsache, dass jede diagnostische Erkenntnis auch durch subjektive Sichtweisen der Beobachterinnen und Beobachter geprägt wird“ (ebd.; Haltung, Rolle und Aufgaben der Lehrkraft).

Der Beobachtung als „Grundlage“ wird also eine ähnlich wichtige Rolle zugestanden¹⁶, wie dies in den allgemeinen Kindertageseinrichtungen der Fall ist. Anders als bei jenen bleibt

¹⁶ Kritisch bleibt an dieser Stelle anzumerken, dass die Schulvorbereitenden Einrichtungen im LehrplanPLUS integriert sind, sie aber kein eigenes Kapitel oder eigenes Bildungs- und Erziehungsverständnis zugedacht bekommen haben. Somit wurde die Chance vertan, in der Entwicklung des LehrplanPLUS der SVE einen eigenen Platz und eigene Bedeutung einzuräumen. Es fehlen somit weiterhin Leitlinien, die ähnlich dem Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder (Bayerisches Staatsministerium

der Beobachtungsauftrag im sonderpädagogischen Kontext allerdings ohne konkrete Instrumente hierfür.

Außerdem sind beim LehrplanPLUS die verschiedenen Berufsgruppen an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht ausführlich dargestellt. Es wird auf die Rolle der Studienrätinnen und Studienräte im Förderschuldienst im Bereich der Diagnostik und Beratung hingewiesen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019; Haltung, Rolle und Aufgaben der Lehrkraft), die Rolle der Heilpädagogischen Förderlehrerinnen und Förderlehrer wird nicht ausgeführt.

Eine ähnlich konkrete Verankerung bestimmter Beobachtungsbögen wie bei den allgemeinen Kindertageseinrichtungen (vgl. II., 1.3.1) findet sich in Bayern für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung *nicht*.

In der Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung VSO-F (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008) finden sich keine dezidierten Aussagen zu Beobachtungen und deren Dokumentation.

Einen guten Überblick über Instrumente zur Erfassung der Entwicklung bieten Bundschuh und Winkler (2019, S. 165f.); Fornefeld (2004, S. 187ff.); Nußbeck (2008, S. 235f.); Sarimski und Steinhausen (2007, S. 21) und Sarimski (2013, S. 215ff.).

Im Folgenden findet sich ein Überblick über sechs dieser Verfahren¹⁷, wobei die Darstellung ähnlich der obigen (vgl. I., 2.3.1) ist. Die Kriterien, nach denen die vorgestellten Verfahren ausgewählt wurden, orientieren sich zum einen an der Handhabbarkeit auch von testdiagnostisch ungeschultem Personal und zum anderen an einem Anspruch an möglichst umfassender Entwicklungsbeschreibung. Außerdem aufgenommen wurden zwei Verfahren, die weiter unten im Rahmen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Analyse der Interviews genannt werden, sodass sonderpädagogisch relevante und augenscheinlich bekannte Formate auf einen Blick erfasst werden können. Eine jeweilige kurze Beurteilung der Instrumente hinsichtlich der in der vorliegenden Arbeit besprochenen Themen „Beobachtung – Förderplanung – SVE“ findet sich jeweils unter dem Punkt „Kritische Würdigung“.

für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatsinstitut für Frühpädagogik (2016)) die vorschulische Förderung fundieren würden.

¹⁷ Bewusst ausgelassen wurde das Heidelberger Kompetenzinventar (HKI), da dies seit 2015 vergriffen ist und nicht mehr erworben werden kann.

Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik (MFED)

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Ernst, 2015; 1994⁴ / 2015

Zielgruppe / Alter: 1. – 3. Lebensjahr

Inhaltlicher Schwerpunkt: Ziel: differenzierte Erfassung der Fähigkeiten in unterschiedlichen Bereichen; Erstellen eines Entwicklungsprofils

Aufbau: Statomotorik, Handmotorik, Wahrnehmungsverarbeitung, Sprechen, Sprachverständnis, Selbstständigkeit, Sozialverhalten

Fundierung: für das erste Lebensjahr fehlen Angaben zur Untersuchungsgruppe, für das zweite und dritte Lebensjahr: N=503

Angaben zur Bearbeitung: Einzelsituation; Papier / Bleistift; Ca. 50 Minuten

Anleitung zur Beobachtung: flexible Reihenfolge der Items, genaue Anweisungen zum Beobachtungsvorgang

Bezugspunkte zur Auswertung: normgerechte Entwicklung; es wird jedoch kein allgemeiner Entwicklungsquotient erstellt

Anregungen zur Förderung: Ergeben sich aus dem Fähigkeitsprofil mit Stärken und Schwächen.

Einbezug des Umfelds: Die Eltern können / sollen bei der Untersuchung dabei sein.

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: durch die Beschränkung auf die ersten Lebensjahre nur bedingt für die SVE anwendbar; keine Beobachtung im ‚Alltag‘, eher in einer eigens dafür geschaffenen Situation.

Walter Straßmeier: „Frühförderung konkret“ (Monografie)

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Straßmeier, 2020; 1981 / 2020⁹

Zielgruppe / Alter: „behinderte“ oder „entwicklungsverzögerte“ Kinder im Alter von drei Monaten bis fünf Jahren

Inhaltlicher Schwerpunkt: Bestimmung des Entwicklungsstandes eines Kindes mittels eines „Entwicklungstests“ für jeden der fünf enthaltenen Bereiche, im Anschluss dazu Fördervorschläge.

Aufbau: Selbstversorgung und Sozialentwicklung, Feinmotorik, Grobmotorik, Sprache, Denken und Wahrnehmung

Fundierung: basierend auf den „Meilensteinen der Entwicklung“, N=258 Kinder mit Behinderung und Entwicklungsverzögerung, in Übereinstimmung mit anderen Entwicklungstests laut Verfasser

Angaben zur Bearbeitung: genaue und festgelegte Vorgehensweise bei Bearbeitung und Auswertung; Verlaufsdiagramm zur Zielfindung der Förderziele

Anleitung zur Beobachtung: Zunächst zur Bearbeitung allein gedacht, die Items, die nicht beantwortet werden, sollen dann gezielt beobachtet werden.

Bezugspunkte zur Auswertung: ‚Meilensteine der Entwicklung‘, also altersgerechte Entwicklung

Anregungen zur Förderung: Konkrete Hinweise zur Gestaltung der Fördersituation

Einbezug des Umfelds: Gedacht für Personal in der Interdisziplinären Frühförderung, doch auch ein Absatz, in dem speziell die Erziehungsberechtigten angesprochen werden.

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: Sehr gutes Instrument für Kinder im Kleinkindalter mit vielen und einfach umsetzbaren Fördermöglichkeiten. Mit Einschränkungen auch für den Bereich des hohen SPF zu nutzen. In der SVE auch anwendbar, v.a. unter dem Gesichtspunkt der Förderung. Die Beobachtungstabellen sind im Buch integriert, was sie etwas ‚versteckt‘.

Andreas Fröhlich: „Leitfaden zur Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern“

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Fröhlich & Haupt, 2004; 1983 / 2004⁷

Zielgruppe / Alter: „schwerstbehinderte“ Kinder; keine Altersangabe

Inhaltlicher Schwerpunkt: Orientierung an der Entwicklung von Kindern mit altersgerechter Entwicklung im Alter von null bis zwölf Monaten

Aufbau: Beziehung zwischen Mutter (Bezugsperson) und Kind; Reaktion des Kindes auf Stimme und Sprache; lautliche Äußerungen eines Kindes; Reaktionen des Kindes auf sensorische Angebote; Handbewegungen / Spielen; Bewegungen des ganzen Körpers; räumliches Erleben; Trinken und Essen; Interaktion mit Bezugspersonen

Fundierung: k.A.

Angaben zur Bearbeitung: Papier / Bleistift; flexibel, Bogen als Prozessdiagnostikum konzipiert (mehrfache Beobachtung in längeren zeitlichen Abständen)

Anleitung zur Beobachtung: Zur längerfristigen Beobachtung und Förderplanung gedacht, um Entwicklungen und Rückschritte zu dokumentieren;

Bezugspunkte zur Auswertung: Auswertung orientiert sich eher quantitativ an der analogen Entwicklung von Kindern ohne Entwicklungsverzögerung. Ziel ist aber eine eher qualitativ ausgerichtete Beschreibung der Entwicklung.

Anregungen zur Förderung: Allgemeine Hinweise zu Fördermöglichkeiten im jeweiligen Alter werden angeboten (z.B. „basale Stimulation“), keine differenzierten Vorschläge.

Einbezug des Umfelds: Eltern als Experten für ihr Kind, die auch Beobachtungen ergänzen können im Gespräch.

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: Bietet für Kinder mit sehr hohem SPF gute Möglichkeiten zur Beobachtung und Strukturierung des Gesprächs mit den Erziehungsberechtigten, ist aber für Kinder mit durchschnittlichem oder leichtem SPF nicht sinnvoll.

Anmerkung: Ähnlich im Aufbau ist der „Beobachtungsbogen für mehrfachbehinderte Kinder: Entwicklungsniveau: 0-48 Monate“ (Nielsen, 2012).

Entwicklungs- und Verhaltensprofil (Psychoeducational Profile; PEP-R)

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Schopler & Häußler, 2013; Amerikanische Originalausgabe 1990 / 2013⁴

Zielgruppe / Alter: Kinder mit „Autismus und Entwicklungsbehinderungen“ im Alter von sechs Monaten bis sieben Jahren

Inhaltlicher Schwerpunkt: Verhaltens- und Kompetenzinventar; Identifizierung des Entwicklungsprofils und Lernstils

Aufbau: Imitation, Wahrnehmung, Auge-Hand-Integration, Grob- und Feinmotorik, kognitive und sprachliche Leistungen

Fundierung: Vergleichsstichprobe von Kindern mit „normaler“ Entwicklung in den USA

Angaben zur Bearbeitung: Papier / Bleistift; 131 entwicklungsbezogene und 43 verhaltensbezogene Items; Dauer: 45-90 Minuten; Einzelsituation

Anleitung zur Beobachtung: fehlt

Bezugspunkte zur Auswertung: Vergleich mit der regelgerechten Entwicklung von Gleichaltrigen

Anregungen zur Förderung: keine speziellen Angaben, können aber gut aus dem Fähigkeitsprofil abgeleitet werden (Stärken und Schwächen)

Einbezug des Umfelds: fehlt

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: Konzipiert für Diagnostik in Einzelsituationen, Setting entspricht eher dem des Testens als dem des Beobachtens. Kein Einbezug des Umfelds in der Konzeption organisatorisch vorgesehen.

Sensomotorisches Entwicklungsgitter

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Kiphard, 2014; 1975/2014⁵

Zielgruppe / Alter: Kinder im Alter von 0 – 7;6 Jahren

Inhaltlicher Schwerpunkt: Sensomotorische Entwicklung

Aufbau: Optische Wahrnehmung, Handgeschick, Körperkontrolle, Sprache, Akustische Wahrnehmung

Fundierung: o.B.

Angaben zur Bearbeitung: Papier / Bleistift; Fünf Spalten mit bis zu 69 Items; Beobachtung in der Gruppe möglich

Anleitung zur Beobachtung: fehlt

Bezugspunkte zur Auswertung: Vergleich mit der Entwicklung von Gleichaltrigen, ‚Meilensteine‘ der Entwicklung

Anregungen zur Förderung: In zwei dazugehörigen Büchern werden Anregungen zu Förderansätzen erläutert (Ohlmeier, 1997; Sinnhuber, 2014)

Einbezug des Umfelds: fehlt

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: Die Bücher wirken in ihren Formulierungen teils überholt, der Beobachtungsbogen an sich bietet aber auf einen Blick eine gute Übersicht über die Entwicklung in den ersten Lebensmonaten.

Simone Beller: „Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9“¹⁸

Quelle; Erste Auflage / Aktualisierung: Beller, 2016; 2000/2016¹⁰

Zielgruppe / Alter: Kinder ab der Geburt bis zum vollendeten 10. Lebensjahr

Inhaltlicher Schwerpunkt: differenzierte Erfassung der individuellen Kompetenzen des Kindes

Aufbau: Körperbewusstsein und -pflege, Umgebungsbewusstsein, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache und Literacy, Kognition

Fundierung: keine Angaben

Angaben zur Bearbeitung: Papier / Bleistift; differenzierte Beobachtungsmöglichkeiten und Erhebungsprotokoll

Anleitung zur Beobachtung: Angaben zur „pädagogischen Funktion von Beobachtung“ (ohne konkretere Verfahrensanweisungen oder Bezug auf Beobachtungsfehler); mehrfaches Beobachten wird vorgeschlagen

Bezugspunkte zur Auswertung: Vergleich mit der regelgerechten Entwicklung von Gleichaltrigen; angeleitete Übertragung der Beobachtungen auf eine Tabelle und ein Entwicklungsprofil

Anregungen zur Förderung: indirekt durch das Stärken- und Schwächenbild des Entwicklungsprofils

Einbezug des Umfelds: keine Angaben

Kritische Würdigung im Sinne des Schwerpunkts der vorliegenden Arbeit: Die Beobachtungshilfen bieten einen sehr guten Überblick über die Entwicklungsmöglichkeiten in den beschriebenen Stufen. Durch seinen großen Umfang (insgesamt 136 Seiten) und die mehrfachen Verschriftungsstufen (Erhebungsprotokoll, Entwicklungsprofil, Profilanalyse zur Entwicklung von Erfahrungsangeboten) aber auch umfangreich und aufwändig.

¹⁸ Nicht explizit auf Kinder mit SPF ausgelegt, wegen Erwähnung in den Interviews trotzdem hier aufgeführt (IV., 2.1.2).

2.3.3 Zusammenschau und Gegenüberstellung der Beobachtungsinstrumente

In der Zusammenschau, nachdem exemplarische Beobachtungsinstrumente für den Bereich der allgemeinen Kindergärten wie auch für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gesichtet wurden, soll nun eine abschließende Betrachtung dargestellt werden.

Eine Gemeinsamkeit aller Instrumente ist, dass sie auf computergestützte Auswertung verzichten und auf handschriftlichen Notizen zur Dokumentation der Beobachtungen basieren. Dieser Weg mag u.U. veraltet wirken, hat aber den großen Vorteil, keine digitalen Daten verwalten und sichern zu müssen. Da zum momentanen Zeitpunkt noch keine absolut sicheren und dabei gleichzeitig praktikablen Lösungen für diese Art von Dokumentation vorhanden sind, ist die Paper-Pen-Methode die Methode der Wahl.

Die Unterschiede zwischen den Beobachtungsbögen für allgemeine Kindergärten und für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung sind folgende: Zum einen ist allein die gesetzliche Grundlage eine andere. In allgemeinen Kindergärten¹⁹ gibt es einen Kanon an Beobachtungsinstrumenten, der vorgegeben ist. Die drei exemplarischen Beispiele SSMIK, SELDAK und PERIK sind von einer staatlichen Einrichtung (Institut für Frühpädagogik, München) vorgesehen, in Auftrag gegeben, wissenschaftlich begleitet und unterstützt worden. Die Dokumentation der Beobachtungen ist verpflichtend, bei Begehungen der Kindergärten durch das verantwortliche Landratsamt sind die Beobachtungen auf Verlangen offen zu legen. Im Bereich der SVE gibt es kein vergleichbares Beobachtungsinstrument für diesen Bereich, außer die oben erwähnten Entwicklungstests, die eine testpsychologische Ausbildung voraussetzen und somit für den Großteil des Personals nicht anwendbar sind.

Geht man in eine inhaltliche Analyse der Unterschiede, so fällt auf, dass bei den allgemeinen Kindergarten-Bögen, zumindest bei den exemplarisch ausgewählten, der Fokus eher auf ausgewählte Bereiche gelegt wird, während die aus dem SPF gE eher eine breit aufgestellte Dokumentation der Entwicklungsschritte intendieren. Man könnte hier als möglichen Grund vermuten, dass die kognitive Entwicklung bei den allgemeinen Kindergärten nicht als zentraler Punkt angesehen wird, da (immer noch) davon ausgegangen wird, dass alle Kinder in etwa auf einem vergleichbaren Stand sind und Probleme in der persönlichen Entwicklung eher im Bereich Sprache vermutet werden.

¹⁹ Kindertagesstätten umfassen Krippe, Kindergarten und Hort. Da für die vorliegende Arbeit der Bereich der drei- bis sechsjährigen im Fokus steht, wird auf Seiten der allgemeinen Einrichtungen der Begriff „Kindergarten“ verwendet. Hier sind die Kinder in etwa im gleichen Alter wie in den SVE.

Zahlreiche Instrumente bedienen das Segment der ‚speziellen‘ Entwicklungstests. Auch im SPF gE finden sich Instrumente, die einzelne Bereiche intensiver abfragen, wie beispielsweise der Beobachtungsbogen zu kommunikativen Fähigkeiten BKF-R (Scholz, Stegkemper & Wagner, 2019), der die sprachliche Entwicklung beschreibt. Im Hinblick auf eine Einschätzung der Entwicklung des Kindes in seiner Gesamtheit, die von der Verfasserin als Ausgangslage für die Förderplanung im Bereich gE vorausgesetzt wird, kommen diesen Instrumenten eher eine ergänzende Bedeutung zu, da sie naturgemäß keinen Überblick bieten, sondern auf einen Bereich fokussieren.

Interessant ist die Frage nach den Bezugsnormen für die Beurteilung der Entwicklung der Kinder. Ist es in den Bögen aus dem Bereich der allgemeinen Kindergärten die interindividuelle Bezugsnorm, also der Vergleich mit der altersgerechten Entwicklung, wird in den Beobachtungsbögen für den FspgE zumindest versucht, ein intraindividuelles Entwicklungsprofil darzustellen, beispielsweise bei der MFED. Zum Teil wurde auf die Entwicklung im Säuglingsalter rekurriert (z.B. der „Leitfaden“), um die Beobachtungen von Kindern mit sehr hohem Förderbedarf greifbarer zu machen.

Hier taucht ein Dilemma auf, das das Thema „Beobachtung von Kindern mit SPF“ an mehreren Stellen begleitet: wie kann man sinnvoll beobachten und dokumentieren, *ohne* durch einen interindividuellen Vergleich nur einseitig die Schwächen des Kindes, die Verzögerungen im Vergleich zu anderen Kindern herauszuarbeiten? Gleichzeitig geht es darum, möglichst konkret zu beobachten, um Förderansätze zu formulieren. Um diese Förderansätze zu finden, muss aber auch derjenige der diese formuliert, wissen, wo eben noch Schwächen sind und was der nächste Entwicklungsschritt sein könnte. Auf diesen Punkt wird weiter unten noch eingegangen (vgl. Punkt II.,1.3.3).

Ein weiterer Unterschied der jeweiligen Beobachtungsbögen zeigt den Bedarf im Fsp gE, der heterogenen Zielgruppe in den SVE gerecht zu werden, weshalb sich auch Beobachtungsbögen für den Bereich der Kinder mit sehr hohem Förderbedarf etabliert haben. Die Einschätzung dieser Kinder, die zum Teil ohne lautsprachliche Kommunikation ihre Bedürfnisse mitteilen und einen hohen Pflegebedarf haben, stellt uns vor besondere Herausforderungen, welche wohl auch nicht immer befriedigend gelöst werden können. So ist zu bedenken, dass ein Vergleich mit einem beispielsweise drei Monate altem Säugling zwar förderdiagnostisch relevant sein kann, aber trotzdem die Gefahr birgt, das zu beobachtende Kind im Allgemeinen als Säugling zu behandeln, was dem Kind nicht gerecht werden würde.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass auf Seiten der allgemeinen Kindergärten im Rahmen der Gesetzgebung und der Ausformulierung pädagogischer Leitlinien der Beobachtung und

Dokumentation von Entwicklung deutlich mehr Bedeutung zugeschrieben und damit auch Ressourcen zugewiesen werden. Die Beurteilung der Entwicklung des Kindes unter Bezugnahme der Normentwicklung scheint im Fsp gE nicht sinnvoll zu sein. Kinder mit sehr hohem Förderbedarf stellen die Beobachterinnen und Beobachter vor besondere Herausforderungen.

Es scheint also zum momentanen Zeitpunkt eine Lücke zu geben, die Bögen zur Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung von Kindern mit SPF gE betreffend, die potenziell die gesamte Entwicklung zu beschreiben vermögen, als auch wissenschaftlich untermauert sind und im Altersbereich der drei- bis sechsjährigen Kinder eingesetzt werden können.

Eine Frage, der an dieser Stelle nicht nachgegangen werden kann, die aber trotzdem Beachtung verdient, wäre die nach den Lösungen, die in allgemeinen, aber *integrativen* Kindergärten bei der Beobachtung von Kindern mit Förderbedarf gE gefunden werden. Wird ein Beobachtungsbogen aus dem vorgeschriebenen Kanon verwendet? Werden Bögen adaptiert? Eine verbindliche Lösung für diesen Umstand gibt es (noch) nicht.

2.3.4 Zur Frage der ‚Gütekriterien‘ bei der Beobachtung zur Feststellung des Entwicklungsstandes

Gütekriterien eines Testes sollen die Wertigkeit desselben festlegen, indem sie zu einem möglichst hohen Maße gegeben sind. So sollen Tests untereinander vergleichbar sein, möglichst genau messen und andere Ansprüche erfüllen. Zu den Gütekriterien gehören die Objektivität, die Reliabilität oder Zuverlässigkeit, die Validität oder Gültigkeit, die Normierung oder Eichung, die Vergleichbarkeit, die Ökonomie und die Nützlichkeit (Bundschuh & Winkler, 2019, 83ff.)

Greve und Wentura (1997, S. 50ff.) setzen sich mit der Frage auseinander, ob und wie die Gütekriterien der Testdiagnostik auch für die Beobachtung gelten können.

Reliabilität und Genauigkeit

Reliabilität oder Zuverlässigkeit meint, dass sich die Beobachtungen durch eine möglichst geringe Fehlerbelastung auszeichnen. Wollte man die Reliabilität einer Beobachtung feststellen, so könnte man theoretisch den Beobachter dieselbe Situation per Video mehrmals hintereinander beobachten lassen (vgl. ebd., S. 51). Anhand der Übereinstimmung der Beobachtungen könnte man die Reliabilität konkretisieren. Da diese Vorgehensweise in der Praxis umständlich ist, schlagen die Autoren eine „Interrater-

Reliabilität“ vor, die sich daraus ergibt, die Beobachtungen verschiedener Personen zu einer Situation miteinander zu vergleichen. Gibt es hier eine hohe Übereinstimmung, so ist die Interrater-Reliabilität hoch (vgl. ebd. S. 52). Die Autoren sehen eine ähnliche Möglichkeit auch für die Objektivität vor, das heißt, dass verschiedene Personen dieselbe Situation ähnlich beobachten (intersubjektive Übereinstimmung).

Validität

Validität (Gültigkeit) meint, ob eine Beobachtung bzw. ein Beobachtungsinstrument tatsächlich das misst, was es messen soll. Im Hinblick auf Intelligenztests scheint dieser Sachverhalt einfacher zu beschreiben: Spiegelt das Testergebnis, der IQ, tatsächlich die ‚echte‘ Intelligenz wider? Oder eher die Fähigkeiten des Individuums, die Aufmerksamkeit lange aufrecht zu erhalten? Eine umfassende und endgültige Lösung dieses Problems ist diffizil, schon wegen der Vielzahl an Definitionen von ‚Intelligenz‘, die doch immer nur ein Konstrukt bleiben kann (Rost & Häcker, 2020, o.S.).

Greve und Wentura (1997, S. 54f.) erläutern hier keinen Lösungsansatz, einzig ein Kausalzusammenhang zwischen hoher Validität und hoher Reliabilität wird negiert. Eine möglichst präzise, operationalisierte und wissenschaftlich belegte Annäherung an das zu beobachtende Konstrukt bzw. das daraus abgeleitete Verhalten scheint hier von zentraler Bedeutung zu sein.

Generalisierbarkeit

Unter Generalisierbarkeit im Kontext ‚Beobachtung‘ wird die Übertragung einer beobachteten Verhaltensweise auf verschiedene andere Settings verstanden. Insofern muss eine Generalisierbarkeit von Beobachtungen immer kritisch mitbedacht werden, da Beobachtete in anderen Settings, in anderer Gesellschaft, zu anderen Tageszeiten andere beobachtbare Verhaltensweisen zeigen können als in der Beobachtungssituation.

Aufgrund der angeführten Fehlerquellen, der oben genannten Gütekriterien und der diversen Unterschiede bei der beruflichen Ausbildung der in den SVE tätigen Personen, ergibt sich die Frage, wie die Beobachtung im Team qualitativ hochwertig erfolgen kann. Einen relevanten Punkt zur Gewährleistung der Qualität stellt die optimale Zusammenarbeit im Team dar, welches an FzgE unterschiedlich groß und mit unterschiedlichen Berufsgruppen besetzt ist (vgl. Punkt II.,1.3.1). Eggert (2000; S. 217f.) legt fünf Qualitätskriterien für die Förderplanung auf der Grundlage von Beobachtungen zum Entwicklungsstand im Team fest: die „*intersubjektive Übereinstimmung*“ zwischen Team-Mitgliedern und anderen Fachleuten (z.B. dem Sozialpädiatrischen Zentrum); die „*Validität*“ durch eine Entwicklungsprognose auf dem Hintergrund der Erfahrungen der Team-

Mitglieder; die „*Generalisierung*“ der Beobachtungen aufgrund des Abgleichs mit begründeten und überprüften Theorien zum Lernen oder entwicklungspsychologischen Gesetzmäßigkeiten; die Ausdehnung der Relevanz der diagnostischen Daten durch eine „*systemische Betrachtungsweise*“, also durch einen Einbezug aller Ressourcen des Individuums und einer „*Übereinstimmung der Beobachtungen*“ und deren Interpretation durch das Personal mit der Sichtweise des Kindes, was in Anbetracht des Alters der Kinder und den damit verbundenen kommunikativen Einschränkungen problematisch sein kann.

Es wird hier also die entscheidende Rolle der Kommunikation deutlich, um die diagnostische Qualität der Beobachtungen zu sichern. Sowohl innerhalb des Teams als auch in Kommunikation mit weiteren Fachleuten und Bezugspersonen können durch eine fachliche, präzise Sprache und einem kontinuierlichen Austausch Standards geschaffen werden, die die Beobachtungen objektivieren und validieren.

Die Qualitätssicherung der Beobachtungen kann demzufolge durch eine kontinuierliche und fachlich präzise Kommunikation aller an der Förderung beteiligten Personen gewährleistet oder zumindest erhöht werden.

2.3.5 Förderdiagnostik – Auseinandersetzung mit einem umstrittenen Begriff

Von der Diagnostik durch Beobachtungen wird nun über einen Diskurs zum Begriff ‚Förderdiagnostik‘ der Brückenschlag zur Förderplanung angebahnt.

Es kann nicht Teil dieser Arbeit sein, sich umfänglich mit dem Begriff ‚Förderdiagnostik‘ auseinander zu setzen, vor allem, da dieser auch die Informationsgewinnung mit allgemeinen und vor allem speziellen Entwicklungstests, wie den standardisierten Intelligenztests meint und nicht nur die Entwicklungsüberprüfung durch Beobachtungen. Doch trotzdem sollen hier schlaglichtartig die – aus Sicht der Verfasserin – relevanten Argumente der Kritiker aufgeführt werden, um mit der weiter bestehenden pädagogischen Relevanz einer ‚Förderdiagnostik‘ zu schließen, vor allem da einige Aspekte der Diskussion um den Begriff ‚Förderdiagnostik‘ auch in der weiter unten beschriebenen Studie (Punkt IV.,2.2) aufgegriffen werden.

Eine Definition des Begriffs geben Bundschuh und Winkler:

„Förderdiagnose zielt hin auf Förderung und Hilfe im pädagogischen Bereich, auf Integration im sozialen Bereich unter Einbezug der Familie und der übrigen sozialen Umwelt, auf Entwicklung und Entfaltung im psychischen Bereich, auf Heilung und Therapie im Allgemeinen, soweit dies im sonderpädagogischen Feld möglich sein kann [...] Förderung hat immer die Ganzheit eines Kindes im Auge zu behalten“ (Bundschuh und Winkler, 2019, S. 62).

Diese Begriffsbestimmung richtet sich gegen eine Art der Diagnose, deren Ziel es ist, ein Kind anhand des Test-Ergebnisses zu ‚selektieren‘, einer bestimmten Schulform zuzuweisen, es damit auch zu diskriminieren (vgl. Bundschuh & Winkler, 2019, S. 63f.). Im Rahmen der Überprüfung schulischer Fähigkeiten wird zudem kritisiert, dass die Bezugsnorm der Leistungsfeststellung zumeist eine ist, die sich an den durchschnittlichen Leistungen der Bezugsgruppe orientiert und somit die Entwicklung eines Individuums nicht ausreichend achtet und wertschätzt (vgl. Pitsch, 2015, S. 505). Der Begriff versucht, das Selbstverständnis des Diagnostikers zu erweitern. Nicht nur der ‚harte Fakt‘ des Testergebnisses, beispielsweise der Intelligenzquotient, sondern auch besondere Stärken des Kindes und sein Umfeld (‚Kind-Umfeld-Analyse‘) sollen aufgezeigt werden, um anschließend Ziele der und Wege zur individuellen Förderung aufzuzeigen. Das Ziel ist eine „prozessorientierte[n] Förderplanung“ (Schäfer & Rittmeyer, 2015, S. 106).

Schlee (2008) kritisiert den Begriff ‚Förderdiagnostik‘ auf verschiedenen Ebenen, hier soll auf drei der Hauptargumente eingegangen werden, die auch im vorschulischen SVE-Bereich relevant sind. Nach einer kurzen Darstellung der Position Schlees folgt eine kritische Auseinandersetzung mit derselben.

Argument 1 „Förderdiagnostik basiert auf einem Fehlschluss“ (Schlee, 2008; S. 124)

Schlee geht von einem „naturalistischen Fehlschluss“ aus, der dann vorläge, wenn „Personen glauben, aus einem Ist-Wert einen Soll-Wert ableiten zu können“ (ebd.). Er argumentiert, dass diagnostische Ergebnisse strenggenommen nur Daten eines Moments sind, die nicht auf zukünftige Veränderungen verweisen können.

Diese Position kann durchaus nachvollzogen werden, wenn man sich bewusst macht, wie unterschiedlich Entwicklungen verlaufen können und wie weit sich die Pädagogen (hoffentlich) mittlerweile von der Vorstellung abgewandt haben, mit bestimmten Inputs vorhersagbare Ergebnisse erreichen zu können (vgl. auch Punkt I.,1.2.1).

Trotzdem soll ein Gegenargument angeführt werden, das prinzipiell in der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen verankert ist. In der Ausbildung des pädagogischen Personals, ob Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Heilpädagogischen Förderlehrerinnen und -lehrern und der Erzieherinnen und Erzieher sind, in unterschiedlichem Umfang, entwicklungspsychologische Inhalte integriert. Diese Theorien ordnen die beobachteten Fähigkeiten des Kindes in ein gut belegtes, wissenschaftlich fundiertes, entwicklungspsychologisches System und können daher auch aufeinander bezogen werden. Zur Verdeutlichung soll ein konkretes Beispiel genannt werden. Bei der Sprachentwicklung eines Kindes werden Stufen durchlaufen, die bei der normgerechten Entwicklung i.A. zügig und ineinander verzahnt verlaufen. Dieses Wissen kann bei entwicklungsverzögerten Kindern Hinweise geben auf die Zone der nächsten Entwicklung. Hier können in Absprache mit Logopädinnen und Logopäden gezielt Fördermaßnahmen in die Wege geleitet werden, ob nun logopädischer Natur (Stimulation des Mundraumes, ...) oder mit Unterstützter Kommunikation.

Das Wissen um den Ist-Stand ist also unter Einbezug der entwicklungspsychologischen Abläufe und der pädagogischen Mittel durchaus der Ausgangspunkt für die Formulierung des Soll-Zustandes und der Fördermaßnahmen, die dorthin führen sollen. Ergänzend und wiederum einschränkend muss hinzugefügt werden, dass die Formulierung des sog. ‚Soll-Zustandes‘ wahrscheinlich meist ebenfalls eine Entscheidung des Pädagogen(-Teams) ist, also *subjektiv* sinnhaft, aber keinesfalls immer an den tatsächlichen Bedürfnissen des Kindes angepasst ist.

Argument 2 „Empirische Nachweise fehlen“ (ebd.)

Schlee fragt nach einer „empirischen Bewährung der Förderdiagnostik bzw. nach der Einlösung der von ihr beanspruchten Leistungen [...] nach systematisch gewonnenen und empirisch gesicherten Daten, die belegen könnten, dass man mit Hilfe einer so genannten Förderdiagnose Hinweise auf geeignete Förderziele und angemessene Fördermaßnahmen erhalten könne“ (2008, S. 126).

Hier bezieht er sich jedoch v.a. auf die Zuweisung zu Institutionen sonderpädagogischer Förderung, also, ob die Förderdiagnostik die Zuweisung zu sonderpädagogischen Förderzentren verringert hätte und ähnliches.

Eine wissenschaftliche Untersuchung, ob und wie sich Förderdiagnostik auf die Kinder und deren Zuweisung zu bestimmten Schularten auswirkt, wäre in der Tat sehr interessant und sicher ein Forschungsdesiderat (vgl. V., 3). Deren Durchführung und Überprüfung scheint

aber aus organisatorischen und ethischen Gründen schwer umsetzbar. Festzuhalten bleibt, dass in Bayern das Beschreiben der Förderziele und -maßnahmen im sonderpädagogischen Gutachten ein festgeschriebener Bestandteil ist, ebenso wie die Förderplanung selbst.

Die ‚Förderdiagnostik‘, die m.E. nicht den Anspruch hat, die Zuweisung an Förderzentren zu verringern, ist in Bayern gesetzlich verankert (VSO-F §28, 4). Die Ausführung ist auf Grund ihrer in höchstem Maße individuellen Anlage (individuelle Stärken und Schwächen des Pädagogen, ebenso wie des Kindes und der Rahmenbedingungen) nur schwer greifbar zu machen. Die feste Verankerung in Gesetz und Lehrplan (LehrplanPLUS gE, „Haltung, Rolle und Aufgaben der Lehrkraft“) ist jedoch ein Indiz dafür, dass Förderdiagnostik tatsächlich der Förderung dienen soll. Inwieweit aus Beobachtungen Förderziele gezogen werden können, wird weiter unten im Rahmen der Studie (vgl. IV) eruiert.

Argument 3 „Beispiel ‚Individuelle Entwicklungspläne‘ (ebd.)

Schlee beklagt, dass die „Ableitung der Förderziele und der Fördermethoden“ (2008, S. 128) offenbleibt und eine theoretische Fundierung der Verfahrenswege hierfür fehlt. Eine evidenzbasierte und allgemeingültige Methode, wie aus einem Ist-Zustand mittels genau definierter Maßnahmen ein Soll-Zustand wird, würde sicherlich in der pädagogischen Praxis auf Zuspruch stoßen, wie eine Art ‚Gebrauchsanleitung‘ zur Erziehung und Bildung.

Der Wunsch nach einer ‚Standardisierung‘ der Förderplanung ist nachvollziehbar, wenn man sie im Sinne einer Qualitätsoptimierung versteht, so dass jedes Kind das nachgewiesene beste Förderprogramm erhält.

Die Vielfalt der Berufsgruppen, die noch breitere Ausdifferenzierung der Fähigkeiten jedes einzelnen Team-Mitglieds durch Fortbildungen und besondere Interessen jedoch lassen eine Vereinheitlichung der Fördermaßnahmen ebenso unmöglich erscheinen wie die bereits oben erwähnte Offenheit des Angebots für Kinder (vgl. I., 1.2.1).

Zusammenfassung:

Der Begriff der „Förderdiagnostik“, der sich im sonderpädagogischen Bereich etabliert hat (vgl. Bundschuh & Winkler, 2019, S. 56ff) ist bis heute nicht unumstritten, Kritiker stellen wesentliche Lücken in der praktischen und theoretischen Ausfüllung des Begriffs fest (vgl. Schlee, 2008).

Es stellt sich aber „kaum die Frage, ob [Hervorhebung im Original] Diagnostik Förderung fundieren kann und soll. Wie [Hervorhebung im Original] sie das aber kann, das bedarf noch der Differenzierung und Ausarbeitung“ (Knebel, 2010, S. 233; vgl. auch Schäfer & Rittmeyer, 2015, S. 106ff.).

Für die vorliegende Arbeit soll als Arbeitsdefinition gelten, dass mit ‚Förderdiagnostik‘ eine sonderpädagogische Diagnostik gemeint ist, die von Personal an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unter Einbeziehung standardisierter und nicht-standardisierter (i.e. mit Hilfe von Beobachtungen) durchgeführt wird, mit dem Ziel, eine belegbare und möglichst objektive Einschätzung des momentanen Entwicklungsstandes zu erreichen, um daraus in einem nachfolgenden Schritt Konsequenzen für die Förderplanung ziehen zu können.

Nach diesen Ausführungen zu Beobachtung in den Bereichen der allgemeinen Kindergärten und im sonderpädagogischen Kontext und dem Bogen zu einer kurzen Diskussion über Förderdiagnostik als Begriff schließt sich nun die Förderplanung an, die aus Beobachtungen und der Beschreibung des Entwicklungsstandes erfolgen soll.

3. Förderplanung und individueller Förderplan

Das Thema des folgenden Kapitels, die Förderplanung, soll zunächst begrifflich eingegrenzt werden, inklusive einer Darstellung, in welchen (gesetzlichen) Vorgaben dieser Prozess verankert ist. Darauf folgt eine genauere Darstellung der Förderplanung hinsichtlich des erhofften Nutzens, ebenso wie kritische Stimmen. Den Abschluss bildet eine Aufstellung von Kriterien, die für die Qualität von Förderplanung und Förderplan selbst als entscheidend erachtet werden.

3.1 Begriffsklärung und Verortung in institutionellen Vorgaben

Für eine präzise Darlegung müssen beide Begriffe definiert werden: *Förderplanung* und *Förderplan*.

3.1.1 Prozess ‚Förderplanung‘

Den Weg, auf dem der Förderplan erstellt, umgesetzt, evaluiert und fortgeschrieben wird, bezeichnet man als *Förderplanung* (vgl. Melzer, 2014, S. 279).

Melzer (ebd.) unterscheidet vier Prozessformen der Förderplanung, von denen im Kontext SVE v.a. zwei eine Rolle spielen: Zum einen die Förderplanung, bei der nur eine Person verantwortlich ist und den kompletten Prozess der Förderplanung allein durchführt. Und zum anderen die gemeinschaftliche Förderplanung, bei der eine hauptverantwortliche Person gemeinsam mit anderen an der Förderung beteiligten, z.B. Therapeuten und Team-Mitgliedern, den Förderplan erstellt und ggfs. Rücksprachen hält.

Melzer erwähnt außerdem die Formen, bei denen diejenigen, um die es im Förderplan geht, also die Kinder, aktiv bei der Förderplanung einbezogen werden. Eine Möglichkeit bietet die Förderplanung, bei der Lehrkraft und Kind gemeinsam Ziele vereinbaren, eine andere Möglichkeit stellt die gemeinsame Förderplanung aller, oder möglichst vieler, Personen, gemeinsam mit dem betreffenden Kind dar. Diese Formen können wohl, mit Ausnahmen, im Kontext der drei- bis sechsjährigen Kinder mit SPF gE, vernachlässigt werden²⁰.

Nach Bundschuh (2007, 245f.; vgl. auch Bundschuh, Scholz & Reiter, 2007, S. 433) gliedert sich die Förderplanung in folgende Schritte:

- Planungsphase: hier werden Informationen gesammelt über Beobachtungen, standardisierte Diagnostik, Anamnese, Gespräche etc. In diesem Schritt werden auch die Lernausgangslage bzw. der Entwicklungsstand verschriftlicht, ebenso wie die geplanten Fördermaßnahmen.
- Durchführungsphase: die geplanten Fördermaßnahmen werden durchgeführt.
- Evaluationsphase: Beobachtung, Überprüfung und Auswertung der Lernfortschritte.

In der Praxis werden diese drei Phasen wohl nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden können, u.U. wird auch die Planungsphase vornehmlich als die zentrale Förderplanung empfunden. Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist diese erste Phase der Planung, da sie im Fall der SVE unter anderem auf Beobachtungen aufbaut.

3.1.2 Produkt ‚Förderplan‘

Während also die Förderplanung einen Prozess darstellt, dokumentiert der Förderplan diesen Prozess schriftlich (vgl. Müller, Venetz & Keiser, 2017, S.116f.).

²⁰ Ansätze, wie man Schülerinnen und Schüler ab der Grundschule einbinden könnte gibt Kürschner (2017).

Eine Definition gibt Melzer:

„Ein Förderplan ist ein schriftlicher Plan zur gezielten Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder von solchen, die von Schulversagen bedroht sind, und der die Qualität der schulischen Förderung sicherstellen soll“ (Melzer, 2008, S. 6).

Bundschuh erweitert und definiert den Förderplan als „schriftlich [...] festgehaltene und begründbare Zielfestsetzung (basierend auf einem diagnostischen Verlaufsprozess), wobei er vor allem der Formulierung einer Zielperspektive in kognitiven, sozial-emotionalen oder physischen Dimensionen dient, deren Erreichen im besten Fall von allen am Prozess beteiligten Personen angestrebt wird“ (2015b, S. 271).

An dieser Stelle soll auf die „empirisch begründete[n] Überlegungen zur Verbesserung der pädagogischen Situation eines Menschen“ (ebd.) und damit der Ableitung aller Fördermaßnahmen das Augenmerk verwiesen werden (ebd.). Hier wird dem Förderplan eine Relevanz und Professionalität zugesprochen, die ihn als (sonder-)pädagogisches Instrument der Förderung ausweist, welches mitnichten beliebig ist und Ansprüche an alle stellt, die jenen Förderplan verantworten (vgl. auch Popp & Methner, 2015, S. 302f.).

Inhaltlich sollte neben Formalitäten wie den Namen des Förderzentrums, des betreffenden Kindes etc. folgende Punkte enthalten sein (vgl. Bundschuh, 2007, S. 251ff.; Bundschuh, Scholz & Reiter, 2007, S. 434; Müller et al., 2017, S. 117; Popp, Melzer & Methner, 2013, S. 30):

- Entwicklungsstand / Ist-Stand (incl. Stärken des Kindes und Ressourcen)
- Förderziele (evtl. in Anlehnung an den Lehrplan; maximal zwei bis drei Stück)
- Fördermaßnahmen (u.U. aufgeteilt auf mehrere Personen, zeitlich konkretisiert)
- Ergebnis / Evaluation.

3.1.3 gesetzliche Vorgaben

Vor der Beleuchtung der gesetzlichen Vorgaben, die die Förderplanung betreffen, sei darauf hingewiesen, dass gesetzliche Vorgaben im besten Falle den wissenschaftlichen Erkenntnissen folgen und somit erwiesenermaßen sinnvolle und dem Kind förderliche Verfahrensanweisungen geben.

Es wäre ein falscher Eindruck, wenn durch diese Arbeit vermittelt werden würde, dass pädagogisches Handeln rein auf gesetzlichen Vorgaben beruht.

Da diese Dissertation jedoch die tatsächlich Handelnden in ihren SVE-Gruppen als Interviewpartnerinnen einbezieht und die als subjektiv empfundene Usability (Praktikabilität) des Beobachtungsinstruments im Fokus steht, scheint eine klare Darstellung des Systems unverzichtbar und damit auch der Bezug auf die gesetzlichen Vorgaben, die die Handelnden zu erfüllen haben.

Der Förderplan ist im bayerischen Unterrichtswesen an verschiedenen Stellen verankert.

Das Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz bestimmt Diagnose und Förderung der Kinder (vgl. Bayerische Staatskanzlei, 2000, BayEuG §19, 1) und die „vorschulische Förderung“ (ebd., 2).

Die Schulordnung für Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung konkretisiert diese Vorgabe indem sie festlegt, dass zum „Zwecke einer diagnosegeleiteten Förderung ein Förderplan“ zu erstellen ist (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2008, §31, 1).

Als Grundlage wird das sonderpädagogische Gutachten vorgeschlagen, das jedoch m.E. nicht in jedem Falle ausreichen kann, v.a. wenn man an spätere Schuljahre denkt, bei denen das Gutachten zur Aufnahme bereits einige Zeit zurückliegt, die Förderplanung aber „regelmäßig, mindestens halbjährlich“ (ebd.) fortzuschreiben ist, so dass das Gutachten in absehbarer Zeit veraltet sein und nicht mehr den aktuellen Entwicklungsstand beschreiben wird. Im SVE-Bereich kann sich auf Grund der Eingangsdagnostik, die den sonderpädagogischen Förderbedarf feststellt, sicher der erste Förderplan zu großen Teilen auf das Gutachten beziehen. Aber auch hier wird das Gutachten mit der Zeit und damit die Entwicklung des Kindes überholt sein, so dass neue Informationen über den Entwicklungsverlauf gefunden werden müssen.

Die VSO-F regelt auch das Gespräch mit den Erziehungsberechtigten über den Förderplan und legt damit fest, dass der „Förderplan [...] regelmäßig, mindestens halbjährlich, fortzuschreiben [ist] und [...] mit den Erziehungsberechtigten erörtert werden soll (ebd.).

Im LehrplanPLUS werden diese gesetzlichen Vorgaben nun weiter konkretisiert und auf das pädagogische Arbeiten bezogen. Der „Bildungs- und Erziehungsauftrag für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ merkt folgende Eckpunkte in Bezug auf den individuellen Förderplan fest:

- Diagnostik und Förderplanung werden als Voraussetzung für eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler gesehen.
- Verantwortlich dafür sind die Lehrkräfte für Sonderpädagogik.

- Die Diagnostik bezieht sich auf die Eingangsdiagnostik und die Verlaufsdiagnostik, die die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler begleitet. Die Entwicklungsorientierung wird an einer weiteren Stelle nochmals betont.
- Die Stärken und Ressourcen der jeweiligen Schülerin oder des Schülers seien im Förderplan mit auf zu nehmen (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2019, Bildungs- und Erziehungsauftrag).

Diese Stellen verdeutlichen mit der Benennung der Kinder und Jugendlichen als „Schülerinnen und Schüler“ die Ausrichtung des Lehrplans auf den schulischen Teil des Förderzentrums. Auch fehlen die Heilpädagogischen Förderlehrerinnen und -lehrer, die Diagnostik wird ausschließlich den „Lehrkräften für Sonderpädagogik“ zugesprochen, also m.E. ‚Studienrätinnen bzw. Studienräte im Förderschuldienst‘.

Der vorschulische Bereich, also die SVE mit ihren besonderen Strukturen (HFL als Gruppenleitung) bleiben außen vor. So ist der LehrplanPLUS zwar auch für die SVE verpflichtend, in seiner Ausarbeitung jedoch nur durch den Bereich „Grundlegender entwicklungsbezogener Unterricht“ abgedeckt.

3.2 Intentionen eines Förderplans und Kritik

Der Prozess und das Produkt einer individuellen Förderplanung sind zwar gesetzlich verankert (vgl. Punkt 3.1.3) und auch im sonderpädagogischen Alltag fester Bestandteil des Handelns. Trotzdem finden sich Aspekte, die kritisch beleuchtet werden und noch nicht abschließend und zufriedenstellend geklärt sind. Im Folgenden werden die Ziele eines Förderplans und die dahinterstehenden Absichten dargelegt, ebenso wie kritische Stimmen dazu, die auf Begrifflichkeit und Ablauf abzielen. Als Conclusio soll in einem letzten Punkt der momentane wissenschaftliche Stand zur Förderplanung dargestellt werden und der Rückbezug zur vorliegenden Arbeit.

3.2.1 Funktionen und (erhoffter) Nutzen eines Förderplans

Popp et al. (2013, S. 23ff.) haben sieben Funktionen von Förderplänen zusammengestellt:

Die *zielführende Funktion* eines Förderplans ergibt sich demnach daraus, dass den beteiligten Personen mit Hilfe des Förderplans eine Zielvereinbarung und -fokussierung möglich wird.

Die *strukturierende Funktion* erfüllt der Förderplan, indem er den beteiligten Personen bei der individuellen Förderplanung hilft, Strukturen beim Planen und Durchführen von Fördermaßnahmen zu finden.

Die *Legitimations- und Dokumentationsfunktion* von Förderplänen hilft dabei, besondere Maßnahmen zu begründen, beispielsweise bei der Beantragung von Schulbegleitungen. Im Förderplan wird der momentane Entwicklungsstand beschrieben und Maßnahmen zur Förderung angegeben. Demnach kann bei der Beantragung der Schulbegleitung der Förderplan als Grundlage für die sonderpädagogische Stellungnahme zur Begründung der Notwendigkeit einer Schulbegleitung dienen. Des Weiteren dient der Förderplan als Verschriftlichung des eigenen Handelns und somit auch als eine Art ‚Nachweis‘ über (sinnvolles) pädagogisches Handeln.

Eine *Transparenzfunktion* wird dem Förderplan insofern zugesprochen, indem er pädagogisches Handeln erklärt und somit für alle beteiligten Personen eine gemeinsame Ebene schafft, auf der sie bei der Förderung des Kindes handeln können.

Die *Evaluationsfunktion* sehen die Autoren darin, dass die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen kontrolliert werden kann und somit auch ein kritischer Blick auf das eigene pädagogische Handeln geworfen wird.

Als *Koordinationsfunktion* wird die Möglichkeit bezeichnet, den Förderplan zwischen verschiedenen Institutionen auszutauschen, um damit eine reibungslose Zusammenarbeit und eine kontinuierliche Förderung des gemeinsamen ‚Klienten‘ zu gewährleisten.

Die *Orientierungsfunktion* für Schülerinnen und Schüler, die sich anhand des Förderplans einen Überblick über den eigenen Fortschritt verschaffen können, wird wohl in den meisten Fällen im Falle der SVE keine oder zumindest nur eine untergeordnete Rolle spielen.

In eigenen Worten zusammengefasst: Die Förderplanung steht unter der Prämisse, dass sie das Recht des Kindes auf Bildung aufgreift, plant und evaluiert. Somit kann dieses Instrument auch zur Qualitätssicherung dienen, damit die individuelle Förderung nicht willkürlich und sporadisch geschieht, sondern unter Beachtung der tatsächlichen Ausgangslage, professionell und kontinuierlich. Die Förderplanung soll die individuelle Förderung in das gesamte Unterrichtsgeschehen harmonisch integrieren.

Soweit zu den Erwartungen und dem Nutzen von Förderplänen, die gestellt bzw. unterstellt werden. Inwieweit die Förderplanung aber auch in der Kritik steht, soll im nächsten Punkt besprochen werden.

3.2.2 der Begriff „Förderplan“ und Kritik

Der „Diskussionsbedarf“ (Bundschuh, 2007, S. 238; Bundschuh, Scholz & Reiter, 2007, S. 430) um Förderplanung und die Kritik an ihr wird im Folgenden zum einen auf den Begriff selbst bezogen und zum anderen auf einzelne Kritikpunkte, die anhand der Funktionen von Förderplänen (s.o.) verdeutlicht werden.

Der Begriff „Förderplan“ setzt sich zusammen aus „Förderung“ und „Planung“. Förderung wird nach Antor und Bleidick (2001, S. 63) definiert als „pädagogische Handlungen bzw. Qualitäten, die gemäß eines [...] Förderkonzepts auf die Anregung und Begleitung einer [...] für wertvoll gehaltenen Veränderung individueller Handlungsmöglichkeiten“ zielen. Hieraus ergeben sich verschiedene kontrovers diskutierte Fragen: Was bedeutet „wertvoll“ und wer bestimmt, was wertvoll ist und was nicht? Wie können individuelle Handlungsmöglichkeiten tatsächlich verändert werden, vor allem im Hinblick auf eine konstruktivistische, subjektorientierte Didaktik (vgl. I.,2.2.1)? Wie kann *von außen* eine Entwicklung angestoßen werden?

Ähnliches gilt für den Begriff ‚Planung‘. Wie können Außenstehende jemanden ‚verplanen‘? Wie planbar ist eine Verhaltensänderung? Wenn man davon ausgeht, dass Kinder am besten lernen, wenn sie intrinsisch motiviert sind, wenn ein ‚Problem‘, das sie selbst direkt betrifft, auftritt (Perturbation) und möglichst eigenaktiv, ... wie können dann von Außen gesetzte Förderanreize geplant werden? Lassen sich ‚Förderplanung‘ und eine subjektorientierte, konstruktivistische Didaktik überhaupt vereinen?

Trotz dieser begrifflichen Probleme wird der Begriff weiterhin verwendet, zum einen aufgrund seiner hohen Verbreitung und zum anderen mangels eines besseren Ersatzes (vgl. Bundschuh, 2007, S. 238; S. 240).

Auch abgesehen von dem Begriff selbst, gibt es hinsichtlich des Prozesses und des Produkts der Förderplanung Aspekte, die kritisch angemerkt werden (vgl. Melzer, 2014, S. 276; Melzer, 2008, S. 6f.; Melzer, 2010, S. 212ff.; Müller et al., 2017, S. 119ff.)

Hinsichtlich der Funktion ‚Zielführung‘ von Förderplänen gibt es in der Praxis Schwierigkeiten bei der Formulierung der Förderziele oder eine zu vage Formulierung derselben. Des Weiteren sind die Informationen zum Kind, auf deren Grundlage die Ziele entwickelt werden, nicht immer tragfähig und erschöpfend genug.

Die ‚strukturierende‘ Funktion von Förderplänen bildet einen Balanceakt zwischen aktiver Einbindung der Kinder und einer Förderung der Kinder ‚über deren Köpfe hinweg‘. Auch sind nicht immer die Bezüge zwischen der Beschreibung des Entwicklungsstandes und der Formulierung der Fördermaßnahmen klar.

Die Frage nach der ‚Kosten-Nutzen-Rechnung‘ steht im Raum, wenn der Aufwand der Förderplanung und dessen ‚Ertrag‘ im Alltag thematisiert wird (legitimierende und dokumentierende Funktion von Förderplänen).

Bezüglich der ‚Transparenz‘, die Förderpläne für die pädagogische Arbeit mit Kindern bringen sollen, bestehen Probleme dahingehend, dass die zeitlichen, räumlichen und finanziellen Ressourcen nicht dem Aufwand zu entsprechen scheinen. Des Weiteren gibt es immer noch einen hohen Fortbildungsbedarf hinsichtlich der Förderplanung und der Gestaltung des Einbezugs der Erziehungsberechtigten, die noch zu oft in einer ‚passiven‘ Rolle des ‚Informierten‘ scheinen.

Die ‚koordinative‘ Funktion von Förderplänen wird in Frage gestellt von datenschutzrechtlichen Aspekten, z.B. bezüglich der Schweigepflicht in der Zusammenarbeit mit anderen Ämtern. Auch hausintern kann die Zusammenarbeit aus diversen Gründen nicht immer so stattfinden, wie theoretisch gefordert.

Die ‚Orientierungsfunktion‘ von Förderplänen, die auch den Betroffenen selbst, also den Kindern den Weg aufzeigen soll, der jetzt ansteht, kann nicht immer Verwendung finden, sei es, da die Kinder noch zu klein sind, sich sprachlich noch nicht ausreichend verständigen, u.v.m.

Hinsichtlich der ‚Evaluation‘ im Team fallen Unstimmigkeiten innerhalb des Teams auf, hindern eine fruchtbare und effiziente Zusammenarbeit und können Zeit und Ressourcen binden.

Weitere kritische Stimmen bemerken, dass der Förderplanprozess als ineffektiv empfunden wird und dass der Förderplan als ‚verpflichtendes, doch belangloses‘ Element wahrgenommen wird. Des Weiteren stellt sich die Frage, wie die Qualität der Förderplanung auch bei großen Gruppen, problematischen Team-Konstellationen oder ähnlichen Herausforderungen gewährleistet werden kann.

So lässt sich darstellen, dass jede Funktion von Förderplanung auch mit Hürden in der Ausführung zu tun hat, die sich auf jeder Ebene verorten lassen: beim Kind selbst, bei den Team-Mitgliedern und weiteren Personen der (Vor-)Schulgemeinschaft und bei den weiteren Bezugspersonen, also den Erziehungsberechtigten und / oder zuständigen Behörden wie dem Jugendamt. Wie diese problematischen Punkte konkret in den SVE erlebt werden und welche Möglichkeiten der Lösung dort gefunden werden, wird im vierten Teil dieser Arbeit qualitativ evaluiert (siehe IV.,2.2).

3.2.3 Förderplanung und wissenschaftlich evaluierter Nutzen der Team-Arbeit

Neben den diversen Kritikpunkten und Problemen in der individuellen Förderplanung haben sich auch positive Effekte wissenschaftlich belegen lassen (Melzer, 2014, S. 281f.). Diese positiven Momente beziehen sich auf die Erstellung des Förderplans im Team im Vergleich zur Erstellung als Einzelperson.

So sind Förderpläne effektiver und umfassender, wenn sie gemeinsam erstellt wurden, es kommt zu einem Informationsaustausch zwischen den beteiligten Personen. Werden in der gemeinsamen Förderplanung eindeutig umrissene Fördermaßnahmen formuliert, kommt es zu einer Arbeitsteilung. Daneben wird in einem solchen Prozess neben einer Effektivitätssteigerung der Förderpläne auch die Zusammenarbeit im Team gesteigert und effizienter gemacht (Melzer, 2014, S. 281f.).

Diese Punkte untermauern die Bedeutung des Teams in der Förderplanung. Im Gegensatz zu inklusiven Settings, bei denen die für den Förderplan zuständige Regelschullehrkraft i.d.R. kein Klassenteam hat, kann das strukturell verankerte Team an einer SVE am FzGE von hohem Wert sein. Ob und inwieweit die Teammitglieder an der Förderplanung beteiligt sind, soll bei der Auswertung der geführten Interviews eine Rolle spielen.

3.3 Qualitätskriterien von Förderplanung

Einen guten Überblick über Merkmale eines guten Förderplans geben Bundschuh (2007, S. 241ff.; 2015b, S. 274ff.; Bundschuh, Scholz & Reiter, 2007, S. 431), Melzer (2008, S. 7ff.; 2014, S. 279ff.; 2010, S. 213ff.) und Popp et al (2013, S. 28ff.). Zur Veranschaulichung werden sie in folgender Tabelle zusammengefasst.

Für die unten beschriebene Studie werden vor allem diejenigen Qualitätskriterien ausschlaggebend sein, die in der Tabelle **fett** markiert sind. Sie weisen in Bezug auf die Ausgangssituation eine hohe Relevanz auf und werden deshalb entweder im Design des Beobachtungskonzepts oder in der vorausgehenden Mitarbeiterschulung aufgegriffen.

Qualitätskriterium	Indikator
Fachliche und sachliche Richtigkeit	<ul style="list-style-type: none">• Berücksichtigung des aktuellen Entwicklungsstandes

Vielseitigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Einbeziehen von Förderbereichen aus verschiedenen Lern- und Lebensbereichen • Einbeziehen verschiedener Personen, wenn möglich auch das betreffende Kind / die betreffende Schülerin bzw. den Schüler
Flexibilität und dynamische Fortentwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • Der Förderplan ist ständig zugänglich, um Veränderungen einbringen zu können. • Regelmäßige Anpassung der Förderziele²¹
Begrenztheit und Schwerpunkte setzend	<ul style="list-style-type: none"> • Maximal drei Förderbereiche. • Pro Förderbereich maximal zwei Fördermaßnahmen. • Förderziele sollen auch für die Schülerin, den Schüler sinnvoll sein. • Am Förderplangespräch sind maximal 6 Personen beteiligt.
Kommunizierbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> • An der Schule gibt es ein einheitliches Förderplanschema. • Es gibt regelmäßig Förderplangespräche. • Der Förderplan ist so formuliert, dass ihn alle verstehen (auch Eltern, Therapeuten, etc.). • Die Kommunikation der am Förderprozess beteiligten Personen ist gewährleistet.
Individuelle Abstimmung	<ul style="list-style-type: none"> • Individuelle Ziele und Maßnahmen (keine Klassenziele) • Die Ziele beschreiben konkrete Soll-Zustände.

²¹ Vgl. VSO-F §31 (s.o.)

Ökonomie in der Erstellung und Fortschreibung	<ul style="list-style-type: none"> • Begrenzung der Inhalte. • Festgelegte Zeiten zur Förderplanung im Team. • Realistische, erreichbare Ziele werden formuliert. • Fördermaßnahmen werden gleichmäßig auf alle am Förderprozess beteiligten Personen vergeben, durchgeführt und evaluiert.
Unterrichtsrelevanz	<ul style="list-style-type: none"> • Bezug zu aktuell relevanten Unterrichtsthemen • Variantenreiche Unterrichtsmethodik incl. offener Unterrichtsformen, die Individualisierung zulassen
Verbindlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Alle am Förderprozess beteiligten Personen unterschreiben den Förderplan. • Innerhalb der Evaluation wird die Umsetzung der Fördermaßnahmen analysiert.
Dokumentation	<ul style="list-style-type: none"> • Aus dem Förderplan ist ersichtlich, welche Fördermaßnahmen in welchem Zeitraum durchgeführt wurden und ob die Förderziele erreicht wurden. • Der Förderplan wird als Kommunikationsgrundlage für das Förderplangespräch genutzt. • Evaluierte Förderpläne werden für alle Personen erreichbar aufbewahrt.
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Aus dem Förderplan ist ersichtlich, wer was wann wo kontrolliert. • Das Datum für die Fortschreibung und damit die Zeitspanne der Evaluation sind festgelegt und auf dem Förderplan angegeben.

Tabelle 2: Qualitätskriterien von Förderplanung

Punkte wie ‚Unterrichtsrelevanz‘ sind eindeutig schulisch konnotiert und müssen somit eher von der SVE her neu gedacht werden, beziehungsweise gilt es auch zu überprüfen, ob dieses Kriterium wirklich in der SVE sinnvoll ist. Das lässt sich aber m.E. nicht pauschal beantworten, da es sicher SVE-Gruppen oder auch einzelne Kinder gibt, für die diese Einbettung sinnvoll wäre. Ebenso verhält es sich mit dem Einbezug der Kinder in die

Förderplanung. Auf diesen Punkt wird weiter unten bei der qualitativen Auswertung der Interview-Fragen näher eingegangen (vgl., IV, 2.2).

Zusammenfassung:

Im Prozess der Förderplanung spielt die erste Phase, in der durch Beobachtungen oder durch andere diagnostische Mittel Informationen über das Kind gesammelt werden, eine wichtige Rolle. Hier sollen belastbare und valide Daten den Ausgangspunkt für die Planung der Fördermaßnahmen bilden.

Der Förderplan als Produkt dieser Planung beinhaltet aufgrund der diagnostischen Informationen einen Teil, der den Entwicklungsstand des Kindes beschreibt.

Als gesetzliche Vorgabe sind das BayEuG, die VSO-F und der LehrplanPLUS für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu nennen. Die Schulvorbereitende Einrichtung wird in allen Dokumenten erwähnt, es gibt jedoch keinen eigenen Bereich²².

Die Anforderung an Förderpläne, die fachtheoretisch erhoben werden, sind ebenfalls meist auf die schulische Förderplanung bezogen, ob nun innerhalb eines Förderzentrums oder in einem inklusiven Setting. So müssen auch hier Anpassungen für die Arbeit in Schulvorbereitenden Einrichtungen vorgenommen werden.

Auf verschiedenen Ebenen und in den unterschiedlichen Phasen der Förderplanung können Hürden auftreten. Eine Beschreibung dieser Hürden wird weiter unten anhand der geführten Gruppeninterviews exemplarisch dargestellt, ebenso wie die Abläufe im Prozess der Förderplanung.

Die Arbeit im Team kann für die Förderplanung von hohem Nutzen sein und bringt erwiesenermaßen im Gegensatz zur alleinigen Förderplanung Vorteile.

²² Ähnlich der Berufsschulstufe, die im LehrplanPLUS ebenfalls (wieder) eingegliedert wurde und keinen eigenen Lehrplan mehr hat.

4. International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version (ICF-CY)

Die ICF-CY spielt, neben anderen Instrumenten aus der ‚WHO-Familie‘ der Klassifikationen im Bereich der Sonderpädagogik eine gesetzlich und auch medizinisch verankerte Rolle (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016; Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V.). Sie stellt sich selbst als Instrument einer gemeinsamen Sprache vor, die verschiedene Disziplinen zur Verständigung dienen kann und soll.

Die Entstehung der ICF-CY, ihre Verortung in der World Health Organization, die sonderpädagogische Relevanz der ICF-CY sowie einige exemplarische Beispiele der Adaption an sonderpädagogische Settings zur Förderplanung stehen im Mittelpunkt des folgenden Kapitels.

Den Abschluss bildet eine Zusammenschau, inklusive kritischer Stimmen zur ICF-CY sowie ein Ausblick auf zukünftige Neuerungen.

4.1 Entstehung und Verortung der ICF in der WHO-Familie

4.1.1 World Health Organization (WHO) und Family of International Classifications (FIC)

Die World Health Organization (WHO) oder Weltgesundheitsorganisation, wurde offiziell 1948 gegründet aus dem Bestreben, Krankheiten systematisch zu erfassen. Wegbereiter dafür waren zunehmendes wissenschaftliches Bemühen um eine genaue Erfassung der biologisch-chemischen Prozesse im Zusammenhang mit Krankheiten und erste Konferenzen zur „Klassifikation von Todesursachen“ im Jahr 1900 und den darauffolgenden Jahren. Im Jahr 1948 wurde die WHO dann offiziell gegründet und hat ihren festen Sitz seitdem in Genf (vgl. Kraus de Camargo & Simon, 2015, S. 7).

Bevor auf das zugrundeliegende Krankheitsmodell und seine Weiterentwicklungen eingegangen wird, wird der Begriff ‚Klassifikation‘, der den Ausgangspunkt für die Gründung der WHO im Zusammenhang mit dem Kampf gegen damals oft tödliche Krankheiten wie Cholera oder Typhus, geklärt.

Eine Klassifikation kann als Prozess oder Produkt der „Zuordnung von Objekten zu Klassen anhand der Ähnlichkeit eines best. Merkmals (eindimensionale K.) oder mehrerer Merkmale (multidimensionale K.)“ (Stieglitz & Herzberg, 2020 2019, o.S.) bezeichnet werden.

Klassifikationen erfüllen mehrere Zwecke (vgl. ebd.):

- Sie vereinfachen komplexe Gegebenheiten, indem sie sie strukturieren und so die Komplexität reduzieren.
- Sie dienen der Verständigung zwischen den Vertretern einer Fachdisziplin, bzw. interdisziplinär, indem sie beispielsweise die Krankheitsbilder einheitlich definieren und somit eine Grundlage des Austauschs bilden.
- Sie dienen der Grundlage für Prognosen, da sie auf statistischen Erhebungen basierend, gewisse Wahrscheinlichkeiten aufzeigen können.
- Klassifikationen bilden die Grundlage für den Beginn verschiedener Maßnahmen (hier: medizinischer oder psychiatrischer Behandlungsmaßnahmen).
- Sie werden genutzt für die Dokumentation der Maßnahmen und ihrer Entwicklungsverläufe.

Die WHO hat seit 1948 mehrere Klassifikationen herausgebracht, die zusammengefasst werden in der Familie der Internationalen Klassifikationen (WHO-FIC). Deren Ziel ist es, den weiten Bereich der ‚Gesundheit‘ und damit verbundener Informationen zu kodieren und standardisieren, um eine globale Kommunikation über gesundheitliche Aspekte zu ermöglichen (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 9).

Anhand der beiden komplementären Klassifikationssysteme ICD-10 und ICF werden nun die dahinter liegenden theoretischen Modelle und deren Weiterentwicklung im Lauf der Zeit beschrieben und schematisch verglichen (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2019; Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 9; Göttgens & Schröder, 2014, S. 32).

	ICD-10 (International Classification of Diseases 10) ²³	ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ²⁴
Zeitpunkt der Verabschiedung der ersten Version	1948 (nach einer Entwicklung ab Mitte des 19. Jhds. bis hin	2001 (nach dem Vorläufer ICIDH – International Classification

23 Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision

24 Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit

	ICD-10 (International Classification of Diseases 10) ²³	ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ²⁴
	zu ersten getrennten Klassifikationen Todes- und Krankheitsursachen (ILCD: International List of Causes of Death, 1893) und deren Revisionen)	of Impairments, Disabilities and Handicaps – einer defizitorientierten Beschreibung zur Beschreibung des Gesundheitszustands und der Rehabilitation)
Zeitpunkt der Verabschiedung der momentan gültigen Version	1989	2001
Fokus	Darstellung der Ursachen (Ätiologie); Krankheiten, Störungen und Verletzungen werden anhand der ICD-10 klassifiziert und können dadurch diagnostiziert werden.	Darstellung der Funktionsfähigkeit und Behinderung in drei Dimensionen: <ul style="list-style-type: none"> • Körperstrukturen und -funktionen • Aktivität • Teilhabe Außerdem: Kontextfaktoren <ul style="list-style-type: none"> • Umweltfaktoren • Persönliche Faktoren
Modifikationen und Weiterentwicklungen	Die ICD-10-GM ist eine auf der originalen ICD-10 basierende Anpassung an die Erfordernisse des deutschen Gesundheitswesens. Die elfte Revision der ICD (ICD-11) tritt wahrscheinlich ab 2022 in Kraft. Das MAS (multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters) ist eine Weiterentwicklung der ICD-10, um psychische Störungen auf	Die ICF-CY ist eine Ableitung aus der ICF, um die Besonderheiten der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen abzubilden (Bedeutung der Familie in der Kindheit, Entwicklungsverzögerungen, Teilhabe, etc.).

	ICD-10 (International Classification of Diseases 10) ²³	ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) ²⁴
	verschiedenen Ebenen abbilden zu können.	
Zugrunde liegendes Modell	Medizinisches Modell	Bio-psycho-soziales Modell (siehe unten)
Berührungspunkte mit sonderpädagogischen Themen	Kapitel V: Klassifikation kognitiver Entwicklungsstörungen nach Intelligenzquotienten ²⁵	u.U. zur gemeinsamen Förderplanung im interdisziplinären Team

Tabelle 3: Gegenüberstellung der Klassifikationen ICD-10 und ICF

Die ICD-10 und die ICF dienen somit als *komplementäre Klassifikationssysteme* zur Beschreibung des Zustandes eines Menschen, wobei die beiden Systeme unterschiedliche Zugangsweisen aufzeigen.

Die ICD-10 beschreibt die Krankheits- oder Todesursache aus biologisch-medizinischer Sicht und beschreibt damit die *Ätiologie*, teils auch multiaxial und somit unter Einbeziehung weiterer Ebenen wie beispielsweise die psychosozialen Umstände und deren Wechselwirkungen. Indem die ‚Körperfunktionen‘ und ‚Körperstrukturen‘ in der ICF abgebildet werden, bildet die ICD-10 einen zentralen Teil der ICF, der aber durch die gleichgestellten Ergänzungen ‚persönliche Faktoren‘, ‚Aktivität und Partizipation‘ und ‚Umweltfaktoren‘ ergänzt wird.

Neben dieser Klassifikation der Ursachen und Beschreibung der Auswirkungen auf verschiedene Bereiche bildet die ICF eine Klassifikation, die den Bedarf eines Menschen abbilden soll und Ansprüche auf Rehabilitation. Das Bundesteilhabegesetz (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016) gibt auf der theoretischen Grundlage der ICF Vorgaben, wie diese Bedarfsermittlung erfolgen soll. Diese Bedarfsermittlung bezieht sich nicht auf den schulischen Bereich, sondern auf andere Bereiche, wie beispielsweise ‚Wohnen‘. Da jedoch die Heilpädagogische Tagesstätte als Maßnahme der Eingliederungshilfe auch in diesem Verfahren einbezogen werden könnte, sind Einblicke in die momentane Lage in Deutschland interessant. Einen Überblick über bereit vorhandene Instrumente und Verfahren in der Entwicklung geben Engel und Schmitt-Schäfer (2019, S.

²⁵ Vgl. Limbach-Reich und Pitsch (2015), S. 86ff.

43), woraus hervorgeht, dass die Mehrzahl der Bundesländer, nämlich 12 von 16, auf die Entwicklung eigener Instrumente baut. Die übrigen vier Bundesländer arbeiten mit dem „Integrierten Teilhabeplan“ (Gromann, 2018) zur Bedarfsermittlung. Weitere interessante Aspekte zum momentanen Stand der Umsetzung in den verschiedenen Bundesländern geben Steinmüller & Löwe (2019, S. 16ff.), die ebenfalls auf die Unterschiede in der Umsetzung verweisen und immer die Vorgabe der Orientierung an der ICF diskutieren (ebd., S. 19ff.).

Die ICF entwickelte sich aus der ICIDH, die ursprünglich auf dem biomedizinischen Modell basierte und Beeinträchtigungen / „Unfähigkeiten“ / Behinderungen (impairment / disability / handicap) auf eine ursächliche Krankheit oder Schädigung zurückführte. Diese einfache Ursache-Folge-Erklärungskette, die Einflüsse von außen nicht genügend berücksichtigte (z.B. Hospitalismus) wurde zunehmend kritisiert und in der Folge überarbeitet (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 312ff.; Pitsch & Limbach-Reich, 2016, S. 10f.).

In der nachfolgenden Klassifikation ICF diene nun als theoretische Ausgangslage das *bio-psycho-soziale Modell*.



Abbildung 3: bio-psycho-soziales Modell der ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 46)

Dieses Modell soll die Wechselwirkungen darstellen, die die Funktionsfähigkeit eines Menschen ausmachen. Die vereinfachte Darstellung verweist auf komplexe Beziehungen zwischen verschiedenen Bereichen, die sich nicht ursächlich auf eine Gegebenheit (z.B. körperliche Schädigung) zurückführen lassen, sondern sich gegenseitig bedingen. So

müssen auch Förder- oder Rehabilitationsansätze immer auf verschiedenen Ebenen ansetzen, ein Einbezug der Gesellschaft scheint in diesem Modell unverzichtbar.

Während die Unterscheidung von Körperfunktionen und -strukturen auf der medizinischen Klassifikation ICD-10 aufbaut, treten anstelle der Behinderung in der ICIDH nun die ‚Aktivitäten‘, deren Einschränkungen und Bedarfe, also weg von der Zuschreibung einer ‚Krankheit‘, hin zu einer Sichtweise von Behinderung, die ein Wechselspiel von Individuum und Umwelt im Mittelpunkt sieht, wobei die Umweltfaktoren als moderierende Variablen gesehen werden (Limbach-Reich & Pitsch, 2015). Eine Behinderung liegt vor, „wenn die Person eine Schädigung ihrer Körperfunktionen oder Körperstrukturen aufweist oder in ihrer Aktivität beziehungsweise Teilhabe beeinträchtigt ist“ (Scholz, 2010). Die Behinderung wird aufgefasst als „dynamische Interaktion zwischen Gesundheitsproblem und Kontextfaktoren“ (ebd.), die in Wechselwirkung mit anderen Komponenten stehen, körperliche, psychologische und sozial-gesellschaftliche Faktoren stehen im „Zusammenspiel“ (Bernasconi, 2020). Dieses Zusammenspiel setzt also auch voraus, dass gewisse Faktoren in diesem Gefüge veränderbar oder beeinflussbar sind. Behinderung wird daher auch als „fluider“ Status bezeichnet (Bernasconi, 2020; S. 127), also als fließend und nicht statisch. So sei der „Status“ Behinderung eines Menschen als „behindert“, nicht grundsätzlich als permanent zu begreifen (Felkendorff & Luder, 2019), die Schule als solche sei ja darauf angelegt, dass sich die Fähigkeiten eines Individuums durch Lernen verändern könnten (ebd.).

Während die ICF das gesamte Spektrum der Entwicklung abbildet und somit alle Lebensalter umfasst, treten in Kindheit und Jugend besondere Schwerpunkte auf, die auch gesondert dargestellt werden sollten.

Um diesen Besonderheiten des Kindes- und Jugendalters gerecht zu werden, wurde die *ICF-CY* aus der ICF gebildet und wird im Folgenden genauer dargestellt.

4.1.2 ICF-CY: Ein Überblick

Die WHO begründet die Entstehung der ICF-CY von zwei Seiten, einer praktischen und einer philosophischen (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 1ff.). Erstere geht auf die Besonderheiten der Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen ein, die sich von der Entwicklung im Erwachsenenalter an einigen Punkten gravierend unterscheidet. Diese Besonderheiten meinen vor allem die hohe Bedeutung des Systems ‚Familie‘, welches im Kindes- und Jugendalter so hoch ist, wie später nie mehr. Hier knüpfen relevante Punkte

für die Sonderpädagogik an, beispielsweise in der Interdisziplinären Frühförderung, die die Bedeutung der Bezugspersonen anerkennt und stärken möchte (siehe II., 4.3.1).

Eine weitere Besonderheit zeichnet sich dadurch ab, dass bei Kindern und Jugendlichen die Entwicklung verzögert sein kann, das Kind oder der Jugendliche also den Entwicklungsschritt noch nicht vollzogen hat, aber die Möglichkeit besteht, dass dieser Schritt noch folgt, da die Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist. Diese Verzögerungen können bei der Dokumentation der Merkmale des Kindes oder Jugendlichen mit verschiedenen Codes erfasst werden, die die Ausprägung der Fähigkeit beschreiben. Dazu kann noch die Veränderung der Fähigkeit unter Zuhilfenahme von Assistenz beschrieben werden (s.u. ‚Kodierung‘, II., 4.2.4). Die ICF-CY berücksichtigt die Bedeutung der Partizipation als die „soziale Perspektive der Funktionsfähigkeit“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 16), als weiteren wichtigen Faktor in den ersten beiden Lebensdekaden und misst der Teilhabe einen entscheidenden Faktor bei der Entwicklung zu. Die Änderung der „Lebenswelten“ (ebd.) von Kindern und Jugendlichen soll ebenfalls im theoretischen Konstrukt der ICF-CY aufgegriffen werden. Der Bedarf eines Kindes unterscheidet sich von dem eines Jugendlichen, in den Listen der ICF-CY finden sich dementsprechend für verschiedene Lebensalter sich unterscheidende Faktoren, die zur Entwicklung beitragen.

Der Zugang zur ICF-CY aus philosophischer Sicht ist geprägt von der grundsätzlichen Annahme der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, Stand 2018) und deren Fokus auf Teilhabe und Gleichberechtigung (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 13f.).

Die folgende Grafik zeigt den Aufbau der ICF und ihre Strukturierung in Teile, Komponenten, Konstrukte, Domänen und Kategorien.

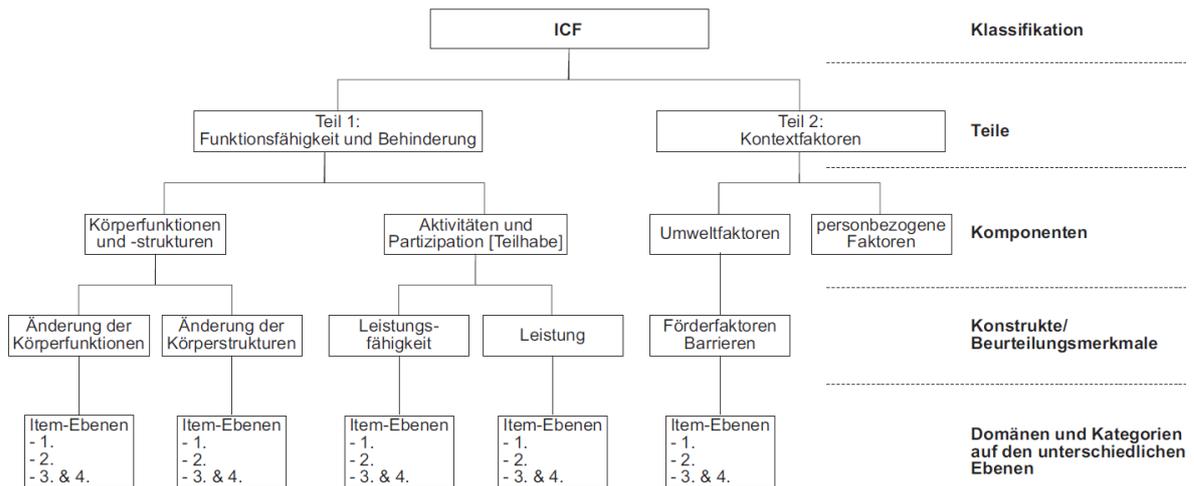


Abbildung 4: Struktur der ICF (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 278)

Die Ebene der Komponenten wird in der Literatur oft als die ‚Big Five‘ bezeichnet, die eine Einheit bilden und nicht isoliert betrachtet werden sollten (Wolf, Berger & Allwang, 2016) und werden im Folgenden dargestellt.

Körperfunktionen (body functions; **b**):

Körperfunktionen sind die „physiologischen Funktionen von Körpersystemen (einschließlich psychologische Funktionen)“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013). Als Schädigungen werden „Beeinträchtigungen einer Körperfunktion [...] angesehen, wie z.B. eine wesentliche Abweichung oder ein Verlust“ (ebd.).

Erfasst werden hier ‚mentale Funktionen‘, wie der Bewusstseinszustand oder die Regulation von Wachheitszuständen, ‚Sinnesfunktionen und Schmerz‘, ‚Stimm- und Sprechfunktionen‘, und andere (ebd.; S. 74ff.).

Körperstrukturen (body structures; **s**):

Körperstrukturen sind „anatomische Teile des Körpers, wie Organe, Gliedmaßen und ihre Bestandteile“ (ebd.; S. 140), die Schädigungen sind wie oben beschrieben.

In dieser Komponente werden Strukturen des Nervensystems beschrieben, Auge und Ohr, an Stimme und Sprache beteiligte Strukturen und weitere (ebd.; S. 142ff.).

Aktivitäten und Teilhabe (domains of activity and participation; **d**):

Eine Aktivität ist „die Durchführung einer Aufgabe oder einer Handlung durch einen Menschen“ (ebd.; S. 161), eine Beeinträchtigung derselben ist zu sehen in den Schwierigkeiten, die ein Individuum bei der Ausführung der Aktivität haben kann.

Unter „Teilhabe“ oder „Partizipation“ ist das „Einbezogensein in eine Lebenssituation“ (ebd.) gemeint, eine Beeinträchtigung ergibt sich aus Problemen in Bereichen des Einbezogenseins.

Die ICF-CY spricht hier in der Kodierung nicht von ‚Schädigung‘, sondern von „Problem“, welches in verschiedenen Ausprägungen vorhanden sein kann (ebd.; S. 162).

Diese Komponente wird im weiter unten dargestellten Beobachtungs- und Dokumentationssystem die entscheidende Rolle spielen, da hier die Lebensbereiche abgebildet werden, die für pädagogische Settings in SVE als zentral und beurteilbar angesehen werden können.

Das sind die Bereiche „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“, „Selbstversorgung“, „Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen“, „Bedeutende Lebensbereiche“ und „Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben“ und „Häusliches Leben“.

Umweltfaktoren (environmental factors; **e**):

Umweltfaktoren „bilden die materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt, in der Menschen leben und ihr Dasein entfalten“ (ebd.; S. 228).

Die Beurteilungsmerkmale sind danach ausgerichtet, ob der jeweilige Umweltfaktor als „Barriere“ oder als „Förderfaktor“ zu sehen ist (ebd.; S. 229). Barrieren können zwischen „nicht vorhanden“ und „voll ausgeprägt“ beschrieben werden, die Förderfaktoren ebenso.

Inhaltlich geht es beispielsweise um ‚Produkte und Technologien‘, ‚Dienste, Systeme und Handlungsgrundsätze‘ oder ‚Einstellungen‘.

Personenbezogene Faktoren (personal factors; **p**):

Diesen personenbezogenen Faktoren wird zwar Raum, Wichtigkeit und faktisches Vorhandensein zugestanden, indem sie in die ICF mit aufgenommen werden. Durch ihre absolute Subjektivität bleiben sie jedoch ohne inhaltliche Füllung und somit ohne

Kategorisierung. Es dient als Sammlung für Informationen über den Menschen beispielsweise zu seinem Alter, dem Geschlecht, der Lebenserfahrung, etc. (ebd.; S. 276).

Die ICF-CY umfasst über 1400 Items, die den Ebenen zugeordnet sind. Die Anwendung, um diese Items zielgerichtet und sinnvoll zu kategorisieren, ist in umfassenden Kodierungsleitlinien verfasst (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013). Neben allgemeinen Kodierungsregeln gibt es spezifische Regeln für die einzelnen Komponenten²⁶.

Im Deutschen ist die ICF-CY nur als Buchform erhältlich, mittelfristig wird sie wieder mit der ICF zusammengelegt („merging“) werden (vgl. World Health Organization [WHO], 2012). Ihre Besonderheiten, das Kindes- und Jugendalter betreffend, werden beibehalten und bestehen weiter.

Zusammenfassung:

Die ICF-CY bildet als Verfeinerung der Taxonomien der ICF eine Vertiefung derselben an und möchte somit den Besonderheiten der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gerecht werden. Auf der Grundlage des bio-psycho-sozialen Modells, der Einflussfaktoren auf die Gesundheit eines Menschen und des Bezugs auf die UN-Behindertenrechtskonvention sieht sie sich als ein Mittel, um die Entwicklung und den Bedarf eines Menschen beschreiben zu können mit Hilfe eines ausdifferenzierten Kodierungssystems. Auf fünf Ebenen mit Hilfe von mehr als 1400 Items soll es möglich sein, einen Menschen aus verschiedenen Sichtweisen zu beschreiben. In diesem Bezug stellt die ICF-CY ihren Zweck als Verständigungssystem über Fachdisziplinen hinweg dar und betrifft somit auch die (Sonder-)Pädagogik. Da die ICF-CY als ein Teil der ICF angesehen werden kann, der zudem auch in absehbarer Zeit wieder darin aufgehen wird, werden die Begriffe ‚ICF‘ und ‚ICF-CY‘ im Folgenden gleichzeitig benutzt, wobei die Bezugspunkte des weiter unten dargestellten entwickelten Beobachtungsinstruments in der ICF-CY zu finden sind. Die theoretischen Grundannahmen (‚Big Five‘, Codierung, Core-Sets, bio-psycho-soziales Modell) gelten für beide Klassifikationen, da die eine so etwas wie eine Teilmenge der anderen darstellt.

²⁶ Zur Praktikabilität der Kodierungsvorgaben und zum Aspekt ‚Core Sets‘ vgl. II.,4.2.4

4.2 Zur Sonderpädagogischen Relevanz der ICF-CY

4.2.1 Ansprüche aus der ICF-CY

Die ICF-CY nennt Anwendungen, um ihrem Anspruch, eine „gemeinsame Sprache“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 12; 32) verschiedener Fachdisziplinen zu bilden, gerecht zu werden (vgl. auch Bernasconi, 2020; S. 125).

Zum einen sieht sie sich als statistisches Instrument zur Erhebung und Dokumentation von Daten die Gesundheit betreffend und rekurriert dabei auf die Anfänge der Klassifikationen (vgl. 4.1.1) und ihrer Vorgängerin der ICIDH.

Sie kann als Forschungsinstrument und Instrument der gesundheitlichen Versorgung dienen, sowie als sozialpolitisches Werkzeug und soll somit die Ansprüche auf Leistungen zur Teilhabe definieren und objektiv belegen (siehe I.,4.2.2).

Für die (Sonder-)Pädagogik scheint aber ihre Vorgabe zu sein, auch als „pädagogisches Instrument“ (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 32) zu dienen, vor dem Hintergrund der Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen. So ist die Förderplanung eine ausgewiesene Möglichkeit, mit der ICF-CY zu arbeiten, die in verschiedenen Ländern und Settings bereits erprobt wurde (siehe II.,4.3).

Des Weiteren betont die ICF-CY, nicht nur für Menschen mit Behinderungen relevant zu sein, sondern für alle Menschen, also eine universelle Klassifikation darzustellen, die alle Menschen erfassen kann, bzw. definierte Aspekte von ihnen. Dieser Aspekt wird weiter unten aufgegriffen werden, wenn es um die Entwicklung des Beobachtungs- und Diagnoseinstruments für Kinder mit (sehr hohem) SPF im Bereich der geistigen Entwicklung geht (vgl. III.)

Diese Vorgaben können die Grundlage für Überlegungen sein, die die Elemente ‚Beobachtung‘ und die Dokumentation derselben, sowie ‚Förderplanung‘ miteinander auf der Grundlage der ICF-CY verbinden, da es nach Sichtung bestehender Literatur möglich scheint, die ICF-CY als ‚pädagogisches Instrument‘ im Sinne eines Beobachtungs- und Dokumentationssystems nutzen zu können.

4.2.2 Sozialpolitische Aspekte

Die ICF spielt bei der Ermittlung des Rehabilitationsbedarfs im Rahmen des Bundesteilhabegesetzes (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016) eine zentrale Rolle (vgl. Schmidt-Ohlemann, 2017).

Die Ermittlung des individuellen Bedarfs muss künftig mit einem Instrument erfasst werden, das auf der Klassifikation der ICF basiert. Die gesetzliche Grundlage wird im Sozialgesetzbuch IX formuliert:

„1) Der Träger der Eingliederungshilfe hat die Leistungen nach den Kapiteln 3 bis 6 unter Berücksichtigung der Wünsche des Leistungsberechtigten festzustellen. 2) Die Ermittlung des individuellen Bedarfes des Leistungsberechtigten muss durch ein Instrument erfolgen, das sich an der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit orientiert“ (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, 2016, §118 SGB IX n.F.).

Die Bundesländer befinden sich zum Zeitpunkt der Erstellung der vorliegenden Arbeit noch in einer Übergangsphase, in der geeignete ICF-basierte Instrumente entwickelt und evaluiert werden können (Stichtag: 1.1.2023).

Hier sei auf die Studie von Engel & Beck (2018) verwiesen, die für das Land Berlin eine Voruntersuchung als Entscheidungsgrundlage zur Entwicklung eines passenden Instruments durchführte.

In Bayern stellt sich die Situation folgendermaßen dar:

Mit dem Inkrafttreten des Bayerischen Teilhabegesetzes I (BayTHG I, 9.1.2018), wurde auch hier die Orientierung an der ICF verbindlich (BTHG, §99a, 3). Zum momentanen Zeitpunkt befasst sich eine Arbeitsgruppe mit dieser Vorgabe (vgl. Neumann-Redlin, 2018).

Für die sonderpädagogische Arbeit ergeben sich aus dieser sozialpolitischen Perspektive Berührungspunkte, die wahrscheinlich nicht die Arbeit im Schulsetting unmittelbar betreffen werden, aber die Arbeit in der Heilpädagogischen Tagesstätte oder die Zusammenarbeit mit Jugendämtern, Sozialpädiatrischen Zentren etc.

4.2.3 Sonderpädagogische Anknüpfungspunkte

Abgesehen von den gesetzlichen Vorgaben gibt es Charakteristika der ICF-CY, die sie als *sonderpädagogisch* interessant und relevant erscheinen lassen (vgl. auch Fischer, 2003b, S. 296ff.).

So ist zum einen die Betrachtung des Gesundheitszustandes eines Menschen aus verschiedenen Blickrichtungen oder „Domänen“ zu nennen. Die Klassifikation beleuchtet Aspekte der Gesundheit aus den Blickrichtungen „Körperstrukturen“, „Körperfunktionen“, „Umweltfaktoren“ sowie „Aktivitäten und Partizipation“ (vgl. Abbildung 3). Besonders hervorgehoben werden soll hier das Augenmerk auf das Umfeld des Kindes, das Einbezogensein in verschiedene Bereiche und die hohe Komplexität und Verzahnung mit der Umwelt. Diese Gedanken spielen auch in der Interdisziplinären Frühförderung seit einiger Zeit eine wichtige Rolle im Umgang mit den Eltern (vgl. Simon & Seidel, 2016, S. 139ff.).

Hieraus ergibt sich ein weiterer, sonderpädagogisch attraktiver Grundgedanke: Die Frage nach den Ressourcen und den förderlichen Aspekten in der jeweiligen Domäne. So könnte die ICF-CY als ein diagnostisches Instrumentarium aufgefasst werden, das tatsächlich förderdiagnostisches Potenzial hat und neben Aussagen über den momentanen Zustand auch konkrete Förderwege und -ziele impliziert (vgl. dazu auch II.,2.3.4).

In Verbindung mit der „gemeinsamen Sprache“ für unterschiedliche Professionen, die die ICF-CY verspricht, könnte es gelingen, die Beurteilung des Gesundheitszustandes eines Kindes oder Jugendlichen in all seinen Facetten mit einem Instrument zu beurteilen, das sowohl die medizinischen Aspekte als auch die pädagogischen abbildet. Theoretisch könnte interdisziplinäre Arbeit erleichtert werden, indem der Austausch zu Förderplänen oder Hilfeplangesprächen, ebenso wie Kontakte zu Sozialpädiatrischen Zentren synchronisiert werden (zu den kritischen Stimmen siehe II.,4.2.4).

Die Universalität dieser Sprache betrifft laut ICF-CY nicht nur das Alter, sondern auch Menschen mit und ohne Behinderungen. Daraus kann geschlossen werden, dass Kinder mit einem hohen Förderbedarf, einem hohen Pflegebedarf, ebenso mit der ICF-CY beschrieben werden können, wie Kinder mit eher mittlerem Förderbedarf oder gar keinem. Ein Gedanke, der in inklusiven Settings mit heterogenen Gruppen gewinnbringend scheint.

Der Aufbau der ICF-CY in Lebensbereiche bei der Komponente „Aktivität und Partizipation“ macht die Einschätzung einer heterogenen Klientel möglich, da die Komponente einen Bereich abgrenzt, zusammenfasst und die dafür notwendigen Kompetenzen in Domänen und Kategorien komprimiert, was auf eine ganzheitlichere Betrachtung des Menschen hoffen lässt. Gleichzeitig ordnet sie die einzelnen Domänen in entwicklungspsychologisch aufeinanderfolgender Reihenfolge an und lässt so Rückschlüsse auf den nächsten anstehenden Entwicklungsschritt zu. Diese Rückschlüsse könnten in der Förderplanung u.U. zu den individuellen Förderzielen führen.

4.2.4 Kritische Stimmen zur ICF-CY

Bevor im nächsten Kapitel ausgewählte Beispiele der Umsetzung der ICF-CY im sonderpädagogischen Bereich kritisch dargestellt werden, sollen hier Kritikpunkte an der ICF an sich, also als Klassifikation per se, aufgezeigt werden (vgl. auch Stein, 2013, S. 111ff.; Wolf et al., 2016, S. 131f.).

Fehlende Praktikabilität der Kodierung als Vorgang

Die mehrgliedrigen Kodierungen sind zeitintensiv in der Formulierung bzw. Dokumentation und nicht immer trennscharf und eindeutig festzulegen. Etwa 1700 Einzelitems und mehrere zu dokumentierende Dimensionen führen bei vorschriftsmäßiger Kodierung zu mehrgliedrigen Buchstaben-Zahlen-Kombinationen (vgl. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, S. 293ff.).

So kann die Kategorie „d4500 kurze Entfernungen gehen“ (Aktivitäten und Partizipation) wie folgt kodiert werden:

D4500. _ _ _ _ _

Die Informationsmatrix kann in den fünf Beurteilungsmerkmalen hinter dem Punkt aufgefüllt werden mit der Beurteilung ...

- der *Leistung* an sich (von „0 Problem nicht vorhanden“ bis „9 nicht anwendbar“) wobei hier auch Hilfsmittel wie Gehhilfen einbezogen werden (erste Leerstelle).
- der *Leistungsfähigkeit*, also der Leistung, die die Person in einer standardisierten Umwelt bringen kann, beim Beispiel „Gehen“ eine gerade, eisfreie Fläche (zweite Leerstelle).
- der Leistungsfähigkeit mit Assistenz, also der Leistung mit Gehhilfen o.ä. (dritte Leerstelle).
- der Leistungsfähigkeit ohne Assistenz (vierte Leerstelle).
- der Leistung unter noch zu beurteilenden Dimensionen (fünfte Leerstelle; optional) (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, 295ff.).

Eine Person, die ein Bein verloren hat und eine Gehilfe benützt, kann also ohne ihre Gehilfe nur sehr eingeschränkt kurze Entfernungen gehen, was mit der Kodierung d4500._3 belegt werden würde, also eine „erhebliche Einschränkung in der Leistungsfähigkeit des Gehens auf kurze Entfernungen“, während *mit* der Gehilfe die

Kodierung d4500.2_ kodiert werden würde, also eine „mäßige“ Einschränkung (ebd.; S. 296f.).

Betrachtet man den Bereich der ‚Aktivitäten und Teilhabe‘ genauer, so wird unterschieden, ob eine Kategorie als ‚Aktivitäts-Item‘ erfasst werden soll oder als ‚Partizipations-Item‘, was zu den Kodierungskürzeln ‚a‘ oder ‚p‘ führen würde, welche sich auch teilweise überlappen können.

Eine Person mit fehlenden Stimmbändern, die aber mit Hilfsmitteln sprechen kann, kann für die Kategorie d330 ‚Sprechen‘ folgende Kodierungen erhalten:

- d330.231 (Sprechen; mäßig ausgeprägte Schwierigkeit in der Leistung; erheblich ausgeprägte Schwierigkeit in der Leistungsfähigkeit *ohne* Hilfsmittel; leicht ausgeprägte Schwierigkeit *mit* Hilfsmittel)
- a330.231 (wie oben, unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts ‚Aktivität‘)
- p330.2 (wie oben; unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts ‚Teilhabe‘, unter Vernachlässigung der Hilfsmittel) (ebd.; S. 302f.).

Diese Matrix ist stark abstrahiert und nicht ohne weiteres wieder in eine konkrete Fähigkeit oder einen konkreten Bedarf zurück zu übersetzen. Welche konkreten Maßnahmen müssen nun ergriffen werden, nach Aussage dieser Kodierung, welche Hilfsmittel werden benötigt? Was bedeutet diese Zahlenfolge für die individuelle Förderplanung mit Kindern? Hier steht eine Zahlenfolge in unmittelbarer Relation zu Bedürfnissen eines Menschen, ohne aber konkret fassbar zu werden. Außerdem sind die einzelnen Beurteilungsmerkmale nicht vollständig operationalisierbar und bergen somit die Gefahr einer subjektiven Beurteilung der jeweiligen Kategorie (vgl. Schmidt-Ohlemann, 2017, S. 4; Limbach-Reich & Pitsch, 2015, S. 95; Sarimski, 2017, S. 58).

Fehlende Praktikabilität von Core Sets

Im Zusammenhang mit der Kodierung steht auch das Zusammenfassen von Codes zu ‚Core Sets‘. Unter diesen versteht man „systematisch entwickelte, standardisierte Erhebungsinstrumente, die die für einzelne Erkrankungen und Gesundheitsstörungen bedeutsamen der insges. 1495 Kategorien der ICF [...] enthalten“ (M. Wirtz, 2020b, o.S.). So können zum Beispiel Core Sets zum Autismus-Spektrum-Störung für Kinder online

abgerufen werden²⁷. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit waren noch keine Core Sets erhältlich, die in den Bereichen „Aktivitäten und Partizipation“ oder „Umweltfaktoren“ anzusiedeln wären. Eine damit einhergehende ‚Vorauswahl‘ der Kategorien, die für ein Kind oder Jugendlichen relevant wären, erscheint auch schwer vorstellbar, sollte sie aus dem medizinischen Bereich auf einen pädagogischen Bereich übergehen. Selbst im medizinischen Bereich äußert Schmidt-Ohlemann (2017, S. 3) die Überzeugung, dass Core Sets „weder zu einer allgemeingültigen Beschreibung von individuellen Krankheitsfolgen und der damit assoziierten Behinderung noch zur umfassenden Ermittlung des individuellen [...] Unterstützungsbedarfes“ führen, da in einer solchen Vorauswahl nicht alle Wechselwirkungen abgebildet werden können (vgl. auch Engel & Beck, 2018, S. 59) .

Kritikpunkte aus sonderpädagogischer Sicht

Aus sonderpädagogischer Sicht werden begriffliche, pädagogische und didaktische Aspekte diskutiert, von denen die wichtigsten hier dargestellt werden.

Wird der Begriff des „SPF im Bereich der geistigen Entwicklung“ durch die ICF-CY nicht auf Disziplinen wie der Entwicklungspsychologie oder der klinischen Psychologie und der Medizin übertragen, so gelten für die Arbeit in Frühförderung, SVE und Schule immer noch die Zuordnung eines Intelligenzquotienten, standardisierte Messinstrumente wie Intelligenztests bleiben also weiterhin notwendig (vgl. Sarimski, 2017, S. 58). Diese These rekurriert auf das Dilemma der Definition von ‚geistiger Behinderung‘ an sich, welches sich weiterhin mit der Frage nach der Festlegung und Abgrenzung zu anderen SPF beschäftigt. So wäre eine Übertragung der grundlegenden Gedanken der ICF(-CY) auf die Bereiche anderer diagnostischer Leitlinien wie der ICD-11 und der DSM-V und damit eine erneute Überarbeitung der Beurteilungskriterien ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer differenzierteren Beurteilung eines Kindes, mit einem zunehmenden Gewicht auf die Fragen nach den Einflussfaktoren der Umwelt (vgl. auch Meyer, 2003, 26f.).

Im Rekurs auf das Kapitel II.,2.2.1 „Subjektive Sichtweisen“ stellt sich die Frage, inwieweit die Fassung von „Geistigbehinderten“ als eigenes Kategoriensystems überhaupt zulässig wäre (vgl. Fischer, 2003a, S. 321). Und auch weniger drastisch formuliert, bleiben die konstruktivistischen Ansichten in ihren Konsequenzen logisch und stellen den Kodierer vor ein Dilemma: Um den Bedarf an Rehabilitation / Förderung festzustellen und damit auch

27 <https://www.icf-core-sets.org/de/page1.php>, Zugriff am 05.10.2019

die Förderangebote festlegen zu können, müssten im Kodierungssystem der ICF-CY genaue Aussagen aus der Außenperspektive getroffen werden über „Schädigungen, Hemmnisse“ etc., die aus konstruktivistischer Sichtweise durchaus nicht unproblematisch sind, da Verhalten als subjektiv sinnvoll angesehen werden muss. Gleichwohl muss das Umfeld (im besten Fall in *Zusammenarbeit* mit dem Kind) entscheiden, welche Hemmnisse als so störend zu betrachten sind, dass sie zwar subjektiv sinnvoll sein mögen, allerdings an der Teilhabe hindern.

Um im schulischen Kontext die Kritikpunkte zu konkretisieren, zeigt die Kategorie „d140 Lesen lernen“ nur drei Subkategorien auf:

- „Fertigkeiten erwerben, um Symbole zu erkennen, einschließlich Ziffern, Bildsymbole, Zeichen, Buchstaben des Alphabets und Wörter“
- „Fertigkeiten erwerben, um geschriebene Wörter und Sätze auszusprechen“
- „Fertigkeiten erwerben, um geschriebene Wörter und Sätze zu verstehen“.

Im Leseunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit SPF gE werden die Lesekompetenzen jedoch unter dem „erweiterten“ Lesebegriff differenzierter aufgegliedert und angebahnt (vgl. Günthner, 2018, S. 16; kritisch hierzu auch Dönges, 2007). Hier fehlt der ICF-CY also der fachdidaktische und sonderpädagogische Hintergrund, um die Fähigkeiten des Lesen Lernens für diese SchülerInnen adäquat abzubilden (vgl. auch Anklam & Mahler-Stief, 2013, S. 43), beziehungsweise liegt es an der (sonder-)pädagogischen Fachkraft, diese Differenzierungen zu ergänzen.

Fischer konstatiert ein ähnliches Manko für die Förderplanung an sich:

„Ein individueller Erziehungs- und Förderbedarf bzw. besondere erzieherische Erfordernisse werden in der ICF nicht aufgezeigt. Dies ist vielmehr die Aufgabe einer Sonder- und Geistigbehindertenpädagogik“ (2003a, S. 321).

In dieser Auswahl an Kritikpunkten bewegt sich das Spannungsfeld zwischen gesetzlichen Vorgaben, dem Wunsch nach einer genauen Bestimmung des Ist-Zustandes eines Kindes und Jugendlichen und den Ansprüchen, die sich aus philosophischen und sonderpädagogischen Korrelationen ergeben.

Zusammenfassung:

Die ICF-CY nimmt für sich in Anspruch, zur Bedarfsbestimmung und zur Förderplanung einsetzbar zu sein und dabei für alle Kinder und Jugendlichen, ob mit oder ohne Behinderung, zu gelten. Auf Grundlage der ICF müssen innerhalb der nächsten Jahre

bundesweit Instrumente entwickelt werden, mit denen der individuelle Rehabilitationsbedarf erfasst und dokumentiert werden kann.

Aus verschiedenen Gesichtspunkten lassen sich Anknüpfungspunkte der sonderpädagogischen Arbeit an die ICF-CY finden, die nicht nur sozialpolitisch motiviert sind. Kritik wird u.a. an der fehlenden Praktikabilität der ICF geübt, deren Kodierungen abstrakt scheinen und ohne konkreten Nutzen für die Förderplanung bleiben.

4.3 Bisherige Umsetzungen der ICF-CY im sonderpädagogischen Kontext

Das Deutsche Institut für Medizinische Dokumentation und Information DIMDI stellt auf seiner Homepage einen Überblick über aktuelle und bereits abgeschlossene Projekte zur ICF im deutschsprachigen Raum²⁸ bereit. Dieser Überblick zeigt, in welchen Facetten sich Forschung und medizinische Praxis mit dem Thema befassen und handhabbar machen.

Denn offensichtlich ist für „den praktischen Gebrauch [...] die Vollversion der ICF wenig handhabbar“ (Kraus de Camargo, 2007, S. 159). In den folgenden Punkten werden exemplarische Versuche in Kürze umrissen, die den in dieser Arbeit relevanten sonderpädagogischen Kontext von der Frühförderung bis zur Schule umfassen und deren Ziel es ist, die Komplexität der ICF-CF „herunterzubrechen“ (vgl. Stein, 2013, S. 113).

4.3.1 ICF-CY-Checkliste für Interdisziplinäre Frühförderung

Für die Operationalisierung der ICF-CY-Items zur Generierung von Förderzielen gibt es vor allem im englischsprachigen Raum mehrere Ansätze (vgl. Kraus de Camargo & Simon, 2015, S. 11). Im deutschsprachigen Raum sind vor allem die „Checklisten“ der Deutschen interdisziplinären Arbeitsgruppe zur ICF-Adaption für den Kinder- und Jugendbereich relevant (Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V.).

Diese Interdisziplinäre Arbeitsgruppe zur ICF-Adaption für den Kinder- und Jugendbereich bestehend aus verschiedenen Fachgesellschaften und -verbänden, darunter auch die Vereinigung für interdisziplinäre Frühförderung ViFF, hat seit 2007 an einer gemeinsamen Checkliste gearbeitet, die mittlerweile auf verschiedenen Homepages abrufbar ist (z.B. <https://www.dgspj.de/service/icf-cy/>, letzter Zugriff am 19.06.2020) und auch als Buch

²⁸ <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/projekte/>; Zugriff am 17.10.2019

erhältlich ist (Kraus de Camargo & Simon, 2015, S. 79ff.). Die Checklisten für den Bereich der Drei- bis Sechsjährigen bilden die Basis des entwickelten und in Punkt III. dargestellten Beobachtungssystems.

Diese Erarbeitung wurde wissenschaftlich begleitet (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013, 7f.; 321ff.) und mündete in einen Arbeitsbericht. Die Checklisten für die jeweiligen Altersbereiche sind als Excel-Tabellen verfasst und fassen von Experten vorgeschlagene Kategorien zu einer Liste zusammen. Dadurch sollen die Komplexität und der Umfang der ICF-CY reduziert werden, um somit die Handhabbarkeit zu erleichtern. Diese Listen stellen einen Konsens dar, der von verschiedenen Fachdisziplinen gefunden wurde und durch die wissenschaftliche Begleitung eine zusätzliche Fundierung aufweisen kann. Durch die hohe Verbreitung und Verwendung durch diverse Verbände (medizinische, therapeutische und pädagogische) wird eine gemeinsame Grundlage geschaffen.

Die „Big Five“ der ICF-CY (Körperfunktionen / Körperstrukturen / Aktivitäten und Partizipation / Umweltfaktoren / personenbezogene Faktoren) werden beibehalten, jedoch mit reduzierter Item-Anzahl. Die Items wurden von den Experten so gewählt, dass nur diejenigen Items, die in der jeweiligen Altersspanne relevant sind, Verwendung finden und dass es Items sind, die häufig gebraucht werden (vgl. Kraus de Camargo, 2007, S. 159). Auf eine prozentuale Abschätzung von Items zur Bestimmung des Ausmaßes der Schädigung wurde verzichtet, die Skalierung umfasst lediglich die Bereiche „ohne Schädigung / ohne Beeinträchtigung“, „geschädigt / verzögert“, „weitere Informationen nötig“, „Zielbereich der Förderung“ und „nicht anwendbar“ und zielt somit auf die konkrete praktische Verwendung, auch in der Förderplanung.

Die abgedruckten Checklisten bildeten keine ‚Core Sets‘ in dem Sinne, dass eine Krankheit durch eine bestimmte Auswahl an Items abgebildet worden wäre, sondern eine Zusammenstellung der für ein bestimmtes Lebensalter relevanten Items. Core-Sets stellen Items zusammen, die für einen exakt begrenzten Bereich als relevant erachtet werden, beispielsweise für den Bereich „Autismus kurz für 0 – 5jährige / Funktionen der Intelligenz“²⁹. Hier wird automatisch ein Dokumentationsbogen generiert, der aus den Bereichen Körperfunktionen, Aktivitäten und Partizipation und Umweltfaktoren die relevanten Kategorien zusammenstellt.

²⁹ <https://www.icf-core-sets.org/de/page2.php>, Zugriff am 19.06.2020

Allerdings könnte man die zugrunde gelegten Checklisten insofern also ein Core-Set bezeichnen, da nicht altersrelevante Items weggelassen wurden.

Trotz ihrer Straffung im Gegensatz zur Vorlage der kompletten ICF-CY finden sich immer noch viele Items in den Listen, die eine sehr gute Kenntnis der Merkmalsbeschreibungen voraussetzen, um sie valide beurteilen zu können. Außerdem sind die Checklisten mehr als Zusammenstellung zu sehen, ohne eine Aufbereitung für den konkreten Umgang damit zu liefern, was allerdings von den Autoren auch nicht intendiert war.

Probleme sieht auch Kraus de Camargo. Zum einen in der Verwendung der medizinisch ausgerichteten Kategorien, die für pädagogisches Personal schwer greifbar sind und deshalb den Einbezug von Therapeuten umso dringlicher erscheinen lässt. Zum anderen bleibt die Interpretation einzelner Items in ihrem Bezugsrahmen unklar: Wird das Kind anhand der Items intraindividuell beurteilt oder im Vergleich zu anderen? Zählen die eigenen Entwicklungsfortschritte oder die Fortschritte im Vergleich zu Gleichaltrigen (vgl. Kraus de Camargo, 2007, S. 159)?

Für die vorliegende Arbeit interessant sind folgende Anmerkungen im Arbeitsbericht der Arbeitsgruppe:

- Der Hinweis auf einen möglichen Informationsverlust durch die Reduzierung der Komplexität.
- Die Frage nach dem optimalen Datenschutz im Falle einer elektronischen Speicherung der Informationen über ein Kind bzw. einen Jugendlichen.
- Die Bedeutung einer Schulung der Mitarbeiter, um mit den Checklisten sach- und fachgerecht umzugehen (vgl. Kraus de Camargo & Simon, 2015; S. 82).

4.3.2 weitere Adaptionen: theoretische Grundlegungen und konkrete Umsetzungen

Bei der Recherche nach ICF-CY-basierten Verfahren zur Beobachtung, Dokumentation und Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf stößt man – neben den oben erwähnten „Checklisten“ – vor allem auf theoretische Überlegungen, wie die ICF zur schulischen Förderung angewendet werden kann.

Im Folgenden werden nun zunächst einige dieser grundsätzlichen Thesen dargestellt, mit einem besonderen Schwerpunkt auf das „Schulische Standortgespräch“ aus der Schweiz.

Im Anschluss wird auf zwei weitere Projekte verwiesen, die im Kontext ‚(vor)schulischer Förderung‘ von Interesse sind, jedoch weiter von der Zielgruppe und der Intention der vorliegenden Arbeit entfernt scheinen.

Theoretische Grundlagen

Laut Bernasconi (2020, S. 125) gibt es in Deutschland bisher nur vereinzelte Versuche, die schulische Arbeit mit der ICF zu verbinden und auch wenig Erfahrungsberichte hierzu. Er selbst beschreibt eine grundsätzliche Vorgehensweise nach Lienhard-Tuggener (Lienhard-Tuggener, 2014) und entwirft einen „Kreislauf der Förderplanung“ (ebd., S. 129f.).

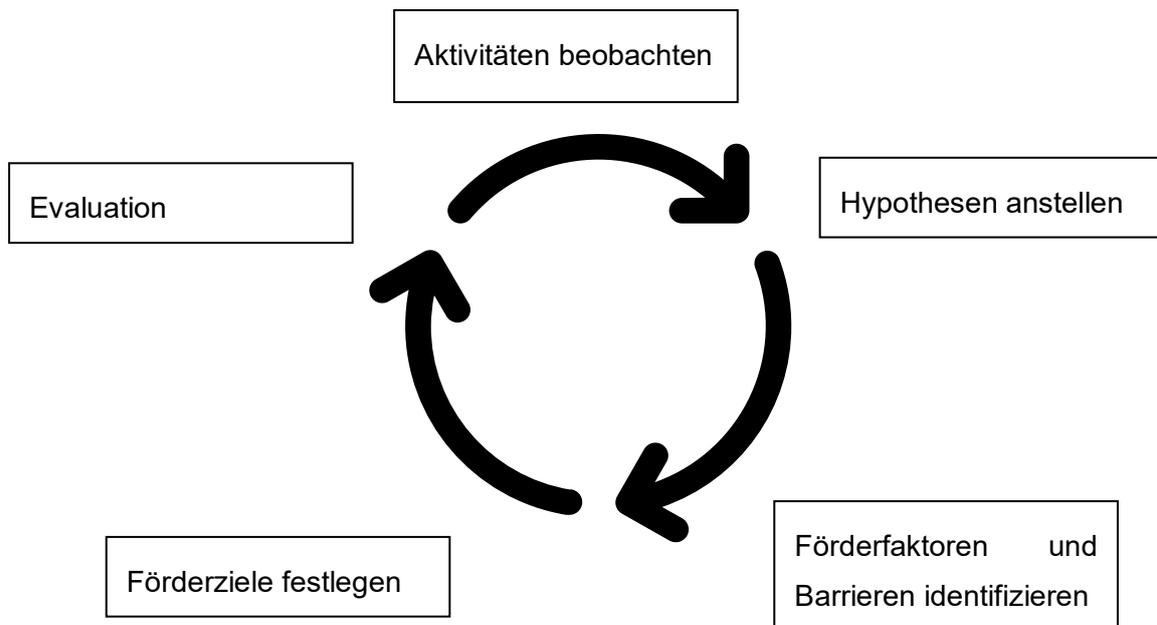


Abbildung 5: Kreislauf der Förderplanung nach Bernasconi (2020, 129f)

Ausgangspunkt dieser Förderplanung auf Grundlage der ICF ist die „*Beobachtung* von teilhabebezogenen Alltagssituationen“ (Bernasconi, 2020, S. 129). Als Grundlage dienen die neun Lebensbereiche der ‚Aktivitäten und Partizipation‘ der ICF, mit dem Fokus darauf, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler an einer subjektiv relevanten und bedeutsamen Situation teilnehmen kann oder nicht. Über Lienhard-Tuggener wird hier auch der Begriff der „Standortbestimmung“ (ebd.; S. 129) in diesen Zyklusabschnitt impliziert. Diese Formulierung des ‚Standorts‘ wird weiter unten bei den „Schulischen Standortgesprächen“ wieder aufgegriffen, an denen Peter Lienhard-Tuggener neben Judith Hollenweger maßgeblich an der Konzeption beteiligt war.

Nach den Beobachtungen geht es zu einer *Interpretation* derselben und der *Aufstellung von Hypothesen*, wobei hier auch Querverbindungen zu Bereichen aus den ‚Körperstrukturen und -funktionen‘ gezogen werden, ob beispielsweise wahrnehmungsbedingte Beeinträchtigungen vorliegen, die die Kommunikation erschweren.

In der nun folgenden *Identifikation von Förderfaktoren und Barrieren* werden vor allem die Umwelt und die Kontextfaktoren des Kindes oder Jugendlichen in den Fokus genommen.

Sind diese erfasst, werden *Förderziele und -maßnahmen* festgelegt und durchgeführt. Nach einer Zeit erfolgt die *Evaluation* im konkreten Kontext der zugrunde gelegten Situationen, in denen die Teilhabe und Aktivität zu Beginn des Förderplanzyklus eingeschränkt war.

Dieses Vorgehen, mit seiner kreislaufförmigen Struktur und seiner Betonung der Teilnahme sowie der Identifizierung von Barrieren und Förderfaktoren wird in den Schulischen Standortgesprächen in der Schweiz konkretisiert und auch obligatorisch durchgeführt.

Schulische Standortgespräche

Die Schulischen Standortgespräche sind im Kanton Zürich (Schweiz) seit 2007 flächendeckend eingeführt und wissenschaftlich begleitet (Hollenweger & Lienhard, 2010). Der Fokus liegt auf der Vorbereitung und Führung eines Gesprächs zwischen Eltern und Fachpersonen von Kindern im Vorschulalter bis zur Sekundarstufe 1, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird. Es gibt ICF-basierte Formulare zum Ankreuzen und mit Feldern zum freien Schreiben. Die Formulare sind gegliedert nach den Beobachtungen zu den Lebensbereichen aus ‚Aktivitäten und Partizipation‘. Ziel ist eine genaue Feststellung der Ressourcen und Barrieren sowie ggfs. eine Einleitung sonderpädagogischer Fördermaßnahmen. Die flächendeckende Einführung im Kanton Zürich und obligatorischen schulinternen Weiterbildungen machen das Schulische Standortgespräch zu einem standardisierten Elterngespräch auf der Basis der ICF. Die Formulare dienen als Vorbereitung und Gesprächsleitfaden für Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie sonstigen Personen. Die Kinder und Jugendlichen werden einbezogen, wo es sinnvoll scheint. Das Konzept der Schulischen Standortgespräche ist durch seine wissenschaftliche Grundlegung und Begleitung sicher eines der vielversprechendsten und auch im deutschsprachigen Raum verbreitetsten im Bereich der schulischen Förderung, auch im Kontext ‚SPF‘. Aus diesem Grund wird es weiter unten nochmals aufgegriffen und mit dem entwickelten System BDF ICF-CY verglichen, sodass die Gemeinsamkeiten und Unterschiede auch für möglicherweise komplementäre Nutzungsmöglichkeiten klarer hervortreten (III., 5).

PEM-CY und ICF-Train

Das Instrument ‚*Participation and Environment Measure for Children and Youth*‘ PEM-CY (Coster et al., 2011) ist für Kinder und Jugendliche zwischen fünf und 17 Jahren konzipiert. Als Zielgruppe sind die Eltern der Kinder und Jugendlichen anvisiert, die allein oder mit Fachleuten (Ergotherapeutinnen und -therapeuten) den Fragebogen ausfüllen und die gegenwärtige Teilhabe in Schule, Gesellschaft und zu Hause erfassen sollen. Gleichzeitig sollen Strategien entwickelt werden, die Teilhabe möglichst zu vergrößern.

Der Einbezug der Eltern in dieser Weise stellt einen vielversprechenden Versuch zur Einbeziehung der Umwelt in die Beurteilung der Kinder und Jugendlichen. Informationen können so gesammelt und systematisiert werden. Eine Einbeziehung der Klientinnen und Klienten selbst werden nicht ersichtlich. Da dieses Instrument auf die (ergo-)therapeutische Praxis ausgelegt ist, ist eine Übertragung in das schulische Setting voraussichtlich nur bedingt möglich. Eine Übersetzung ins deutsche wird erarbeitet und ist für 2020 angekündigt (Krieger, 2018).

Die EU-Initiative *ICF-Train* (Pretis, 2014) ist Teil des EU-Programms „lebenslanges Lernen“, die Koordination liegt beim Frühförderzentrum VINCO in Österreich. Das Programm ist für die Frühförderung konzipiert, die integrative Kita und das Sozialpädiatrische Zentrum mit den Fachkräften aus Frühförderung, Erziehung und Bildung als Zielgruppe. ICF-Train ist ein Online-Instrument zur Einschätzung von Ressourcen und Entwicklungsrisiken in interdisziplinären Teams. Mit Frau Professorin Dr. Liane Simon ist eine Wissenschaftlerin in dieses Projekt eingebunden, die als Forschungsschwerpunkt u.a. die ICF hat. ICF-Train kann als Übungsportal genutzt werden, es dient nicht als Beobachtungsinstrument, sondern soll diejenigen, die nach ICF-CY junge Kinder beschreiben wollen, befähigen, die Kategorien der ICF-CY korrekt zu kodieren.

Die hier nur kurz skizzierten Verfahren zeigen einen Überblick über die Vielfalt der Herangehensweisen bei der Adaption der ICF auf die betreffenden Umstände. Sie zeigen ebenfalls, wie Schwerpunkte gesetzt werden und gleichzeitig andere Aspekte eher in den Hintergrund treten (müssen).

Die Datenschutz-Frage, die im Fall „ICF-Train“ durch das Einholen eines „ausdrückliche[s]n Einverständnis[es]“ der Erziehungsberechtigten (Pretis, 2014) gelöst werden soll, fällt bei den beiden anderen Verfahren weniger ins Gewicht, da diese ohne web-basierte Applikationen verwendet werden.

Andere Ansätze, wie beispielsweise der von Bernasconi (2020; S. 129f.; s.o.) weisen auch auf die Sinnhaftigkeit und die Relevanz für den sonderpädagogischen schulischen Bereich

hin, bleiben aber noch auf der abstrakten Ebene, die die strukturellen Vorgänge abzubilden versucht, aber noch ohne ein konkretes Instrument zu verschriften.

Zusammenfassung:

Aufbereitungen der ICF und der ICF-CY finden sich vor allem im medizinischen Bereich und in der Interdisziplinären Frühförderung. Letztere bildet bei Kindern mit Entwicklungsverzögerungen oft den ersten Schritt im System der sonderpädagogischen Förderung, also auch der SVE.

Die ICF-Checklisten für das Kindes- und Jugendalter bilden eine zusammengefasste und somit übersichtlichere Anordnung der Items an, die zudem nach Altersgruppen sortiert sind. Aufgrund ihrer Fundierung und auch ihrer Verbreitung bilden sie das Fundament für die Entwicklung und Überprüfung eines Beobachtungs- und Dokumentationssystems auf der Grundlage der ICF-CY, welches es so bisher noch nicht gibt, wie im folgenden Teil beschrieben wird. Hier wird der Versuch unternommen, die Checklisten, nach grafischer Aufbereitung, handhabbar zu machen für die Beobachtung und Förderplanung.

III Konzeptualisierung eines Beobachtungs- und Dokumentationssystems auf Grundlage der ICF-CY für SVE an FzGE

Bevor das Beobachtungs- und Dokumentationssystem hinsichtlich Zielgruppe, Aufbau, pädagogischen Zielen und Anwendung konkret beschrieben wird, erfolgt in einem vorgeschalteten Abschnitt eine Darlegung der Vorüberlegungen, die zur Konzeptualisierung der ICF-CY-Checklisten geführt haben.

In dieser Präambel werden auch die Erkenntnisse der Pilot-Phase einfließen, da diese einen Einfluss auf die endgültige, in der Studie verwendete Version hatten. Somit bildet diese Präambel eine Meta-Ebene bezüglich des Beobachtungs- und Dokumentationssystems ab, die nicht konkret zum Instrument selbst Aussagen trifft, sondern den Entstehungsprozess reflektiert.

Die anschließenden Punkte beschreiben das Instrument dann so, wie es auch in der Schulung für die teilnehmenden Mitarbeiterinnen erläutert wurde, ohne die reflexive Ebene.

1. Grundlegende Vorüberlegungen zum Konzeptualisierungsprozess

Zu Beginn der Überlegungen stand die Recherche nach geeigneten Beobachtungsinstrumenten, die auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Verwendung finden könnten.

Die Beobachtungsinstrumente, die bei der Recherche ins Blickfeld rückten (vgl. II, 2.3.2), konnten einem oder mehreren der folgenden Ansprüche nicht entsprechen:

- *Aktualität*, also relativ neu entwickelt und somit auf dem Stand der momentanen Forschung.
- *Generalität*, also die Entwicklung des Kindes in der Breite beschreibend und nicht von vornherein auf einen Bereich fokussierend.
- *Flexibilität*, also die Möglichkeit, trotzdem *einen* Aspekt von Entwicklung genauer betrachten zu können, ohne auf ein separates Instrument ausweichen zu müssen.
- *Anwendbarkeit* für verschiedene Personengruppen, also sowohl für testdiagnostisch geschultes als auch für ungeschultes Personal.

- *Intraindividualität*, also die Beschreibung der Entwicklung ohne den Vergleich mit der Norm-Gruppe, sondern in Bezug auf den individuellen Entwicklungsstand und darin den Fortschritten.
- *Handhabbarkeit*, also eine benutzerfreundliche Aufbereitung, die grafisch ansprechend ist und den Blick sinnvoll lenkt.
- *Heterogenität der Zielgruppe*, also benutzbar für Kinder mit verschiedenen Ausprägungen des sonderpädagogischen Förderbedarfs.
- *Förderdiagnostische Relevanz*, also die unmittelbare Destillation der Förderziele aus den Beobachtungen, die wiederum auf theoretisch fundierter Basis stehen. Ein differenziertes Beobachtungssystem ist hier u.a. deshalb relevant, da die Entwicklungsschritte und sensiblen Phasen bei Kindern mit SPF nicht so „deutlich ausgeprägt“ (Bundschuh, 2008, 113f) und „zeitlich mehr oder weniger verschoben[es]“ (ebd.) sein können und mit besonderer Sensibilität eruiert werden müssen.

Parallel dazu rückte die ICF und damit die ICF-CY verstärkt in den Fokus, auch aufgrund der Bemühungen verschiedener privater Träger von Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die ICF für die Erhebung des Hilfebedarfs handhabbar zu machen (vgl. II, 4.2.2).

Beide Linien, die erfolglose Recherche und der Fokus auf die ICF-CY, ergänzten sich und verdichteten sich in dem Gedanken, die ICF-CY gezielt für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufzubereiten. Das Kindergartenalter (also die drei- bis ca. sechsjährigen Kinder) schien besonders interessant und herausfordernd zu sein, da eine standardisierte Diagnostik in diesem Alter gleichzeitig anspruchsvoll und aber auch für die Schullaufbahnberatung elementar ist.

Dazu kommt auch das multiprofessionelle Team der Schulvorbereitenden Einrichtungen (vgl. II, 1.3), dessen Mitglieder auf Beobachtungen angewiesen sind und größtenteils keine testdiagnostische Ausbildung aufweisen. Des Weiteren gibt es in der Literatur Hinweise auf die Sinnhaftigkeit einer im Team erstellten Förderplanung (vgl. II, 2.3.2). Das alltägliche Zusammenarbeiten, die subjektiven Beobachtungen der Kinder, das gemeinsame Planen von Förderzielen und den damit verbundenen Fördermaßnahmen ließen es im Kontext der vorliegenden Fragestellungen vernünftig erscheinen, das Team der SVE als einen Komplex zu betrachten und auch in der Studie als solchen zu behandeln.

Die inhaltlichen Vorüberlegungen bezüglich der Auswahl der Bereiche der ICF-CY führten zu einer Fokussierung auf die der „Aktivitäten und Partizipation“. Diese Bereiche, also die Teilhabe des Menschen mit Behinderung an der Gesellschaft und der Weiterentwicklung

seiner Aktivitäten im Alltag (Bigger & Strasser, 2005, S. 247) ist eine „primäre Aufgabe der Heilpädagogik“ (ebd.). Die Komponente der *Körperstrukturen* wird durch Mediziner vorrangig geprüft, während die Körperfunktionen, wie beispielsweise die Kognition, teilweise auch das Fachgebiet der Sonderpädagogik berühren (Bigger & Strasser, 2005, S. 248).

Als Grundlage des Beobachtungs- und Dokumentationsinstruments wurden die „ICF-Checklisten für das Kindes- und Jugendalter“ (Kraus de Camargo & Simon, 2015) für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren gewählt, die für das pädagogische Handeln am sinnvollsten erschienen. Zum einen, da der Autor Kraus de Camargo schon bei der Herausgabe der deutschsprachigen Version der ICF-CY beteiligt war (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013), zum anderen, da die Förderplanung mit der ICF-CY als Schwerpunkt der 2015 erschienenen Publikation gesetzt war (Kraus de Camargo & Simon, 2015). Diese „Checklisten“ sind identisch mit den oben erläuterten (II., 4.3.1; Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V., o.J.), sind aber in einem vorgeschalteten inhaltlichen Part mit Ausführungen zur Förderplanung in „interdisziplinären Frühförderstellen, sozialpädiatrischen Zentren und anderen Rehabilitationseinrichtungen“ (Kraus de Camargo & Simon, 2015) erweitert und deshalb als erste Einblicke in Möglichkeiten der Förderplanung sinnvoll.

Die Checklisten als solche zu verwenden und parallel eine Möglichkeit zu bieten, Förderziele zu verschriftlichen, schien nicht sinnhaft. Die einzelnen Items sind in den Checklisten nicht erklärt, ebenso wenig wie ihre übergeordneten Kategorien. Die ausschließliche Verwendung einer solchen Checkliste ohne weitere Hilfen würde also von allen Nutzerinnen und Nutzern ein enormes Vorwissen zum Inhalt der ICF-CY erfordern. Aus diesem Grund und der visuell wenig differenzierten Originalform der Checklisten wurden diese mit einer Grafikerin (Fr. Eva Poxleitner) visuell aufbereitet. Ziel war es, die Items sinnvoll anzuordnen, wichtige ergänzende Informationen präzise, aber knapp zu halten und das Auge sinnhaft zu lenken, um das Beobachten und Dokumentieren möglichst sinnfällig zu gestalten. Mithilfe von Farben wurden Zuordnungen geschaffen, die Dokumentation von Fortschritten innerhalb eines Schuljahres sollte ermöglicht werden, die Förderziele sollten sich möglichst klar herauskristallisieren. Dieser Prozess lief über mehrere Schleifen, Testversuche und Änderungen, v.a. nach der Pilotphase, um eine möglichst optimale Form zu finden.

Das Ziel war es, ein Instrument zu entwickeln, das den oben genannten Ansprüchen so nahe wie möglich kommt und damit die Lücke in den Beobachtungssystemen schließen kann.

2. Ziele und pädagogische Funktion

Das Beobachtungs- und Dokumentationsinstrument auf Basis der ICF-CY, im Folgenden abgekürzt mit BDF ICF-CY, verfolgt im Hinblick auf die pädagogische Arbeit mit Kindern zwei Ziele:

Darstellung eines Entwicklungsstandes aufgrund von Beobachtungen, basierend auf der ICF-CY und

Fokussierung auf spezifische Entwicklungsbereiche und Eruiierung von Förderzielen.

Beide Ziele beruhen auf der pädagogisch essenziellen und gesetzlich verankerten Forderung nach einer passgenauen, individuellen Förderung des Kindes, die nur möglich sein kann, wenn man die Spitzen und Senken im Entwicklungsprofil eines Kindes benennen kann. Grundlegend ist hier die Annahme, dass förderdiagnostisch im oben definierten Sinne (vgl. II, 2.3.4) gearbeitet wird.

Als pädagogische Funktion wird hier das gemeinsame Beobachten jedes Kindes, basierend auf dem global verbreiteten und interdisziplinär anerkannten Komplex der ICF-CY, die mit ihrem bio-psycho-sozialen Modell sowohl im transaktionalen Entwicklungsmodell der Entwicklungspsychologie als auch in der deutschsprachigen sonderpädagogischen Definition von geistiger Behinderung nach Pfeffer Anknüpfungspunkte findet.

Somit kann die Hypothese aufgestellt werden, dass eine theoretisch fundierte Beobachtung in intersubjektiver Übereinstimmung (oder Auseinandersetzung) Förderziele hervorbringt, die Möglichkeiten der intraindividuellen Entwicklungsbeurteilung birgt und der engen Verzahnung ‚Umwelt – kindliche Entwicklung‘ Rechnung trägt. Zudem wird der Fokus nicht allein auf die Person des Kindes gelegt, sondern auch auf die Verantwortung des Umfelds, Barrieren abzubauen und Ressourcen gezielt einzusetzen. Diese „lernprozessbegleitende Diagnostik“ (Trost, 2017, 245f) erfordert ein hohes Maß an diagnostischen Kompetenzen, die in einer Schulung gezielt angesprochen werden sollen (s.u.).

3. Zielgruppe, Anwenderinnen und Anwender

3.1 Zielgruppe

Das Beobachtungs- und Dokumentationssystem wurde analog der ICF-Checklisten (Kraus de Camargo & Simon, 2015) für die Gruppe der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren konzipiert, wobei auch ältere, vom Schulbesuch zurückgestellte Kinder hier subsumiert werden. Es entspricht also dem Alter der Kindergartenkinder bis zur Einschulung, wobei hier dem ‚Kindergartenalter‘ mehr Gewicht als dem ‚Alter mit Rückstellung‘ zugemessen wurde, da der Lebensbereich im Vordergrund steht und dieser eindeutig noch nicht in der Schule ist.

Näher konkretisiert wird die Zielgruppe durch die Implementation des Systems in das Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Damit ergibt sich also für die Zielgruppe der Personenkreis der Kinder in den Schulvorbereitenden Einrichtungen am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ab dem Alter von drei Jahren bis zur Einschulung. Es ist keine weitere Unterteilung des Systems in verschiedene Grade des sonderpädagogischen Förderbedarfs (z.B. extra Bögen für Kinder mit hohem SPF) vorgesehen, die Heterogenität der Gruppen wird vorausgesetzt und in dem Bogen abgebildet.

3.2 Anwenderinnen und Anwender

Das Beobachtungssystem wurde zur Anwendung durch alle Teammitglieder konzipiert. Das entspricht einer Vielfalt mit verschiedenen Professionen, darunter auch solchen ohne eine pädagogische Ausbildung (vgl. II.,1.3). Mit Hilfe einer Schulung zu Hintergrund und Handhabung des Beobachtungssystems wird versucht, die Anwenderinnen und Anwender auf einen vergleichbaren Kenntnisstand zu heben. Im Zentrum stehen die Zusammenarbeit und der Diskurs im Team, nicht die Schlussfolgerungen eines Einzelnen. Was für den Bereich der Kommunikation gilt (vgl. Scholz, Stegkemper & Wagner, im Druck), wird auch für die anderen Teilbereiche von Entwicklung angenommen: die Bedeutung einer ‚mehrperspektivischen Erhebung‘, also einer Erhebung durch mehrere Personen anstelle einer, wenngleich professionellen, Instanz.

4. Aufbau und Anwendung

Das Beobachtungssystem³⁰ sieht drei Schritte vor, die im Folgenden inklusive des theoretischen Bezugsrahmens erläutert werden sollen.

Um die oben aufgeführten möglichen Wahrnehmungs- und Beobachtungsfehler (vgl. II, 2.2.2) möglichst gering zu halten, wurde zum einen mit der ICF-CY ein theoriegeleitetes System mit Kategorien hoher Trennschärfe aufbereitet, zum anderen wurde mit einer Schulung des Teams und der geforderten Zusammenarbeit im Team versucht, das Team in sich zu ermächtigen und sich aber auch gegenseitig zu kontrollieren, im Sinne eines Feedbacks während der Besprechungen. Eine Beseitigung aller Fehlerquellen beim Beobachten scheint außerhalb standardisierter Laborsituationen nicht vollständig möglich, eine Vorbeugung jedoch durchaus (vgl. auch Greve & Wentura, 1997, S. 75ff.).

³⁰ Aus urheberrechtlichen Gründen ist das Beobachtungssystem an dieser Stelle nicht vollständig abgebildet.

4.1 Erste Beobachtungsebene: hypothesengenerierende Eindrücke sammeln

Praktische Anwendung

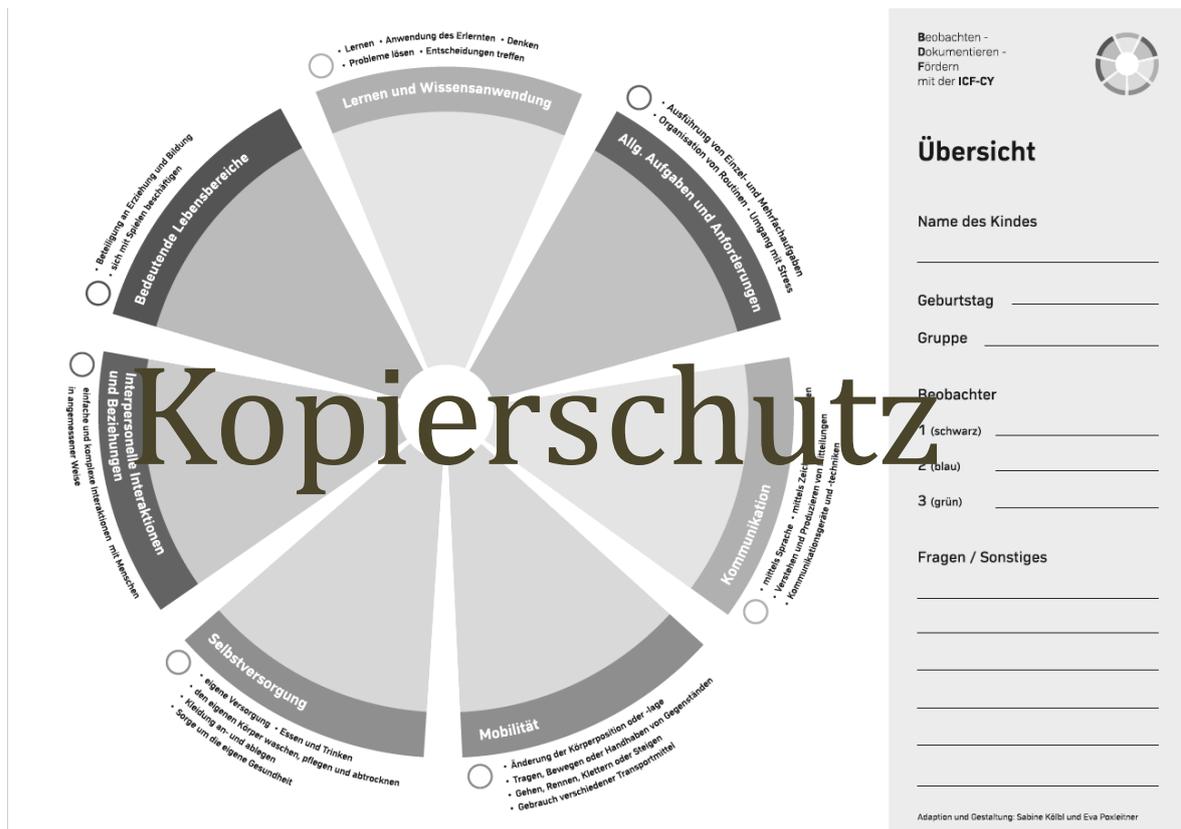


Abbildung 6: Grundlegende Woche – Beobachtungsbogen

Die Bereiche, die in dieser Woche vorgegeben sind, sind die Domänen und Kategorien der Komponente „Aktivitäten und Partizipation (Teilhabe)“ der ICF-CY, basierend auf den oben genannten Checklisten für drei- bis sechsjährige Kinder. Konkret sind das die Domänen „Lernen und Wissensanwendung“, „Allgemeine Aufgaben und Anforderungen“, „Kommunikation“, „Mobilität“, „Selbstversorgung“, „Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen“, sowie „Bedeutende Lebensbereiche“. „Häusliches Leben“ sowie „Gemeinschafts-, soziales und staatsbürgerliches Leben“ wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit und Reduktion auf (vermutete) förderplanrelevante Punkte außen vorgelassen.

Außerhalb der farblich voneinander differierenden Kreissegmente befinden sich zu jedem Punkt kurze Erläuterungen zur jeweiligen Domäne, die einer stichpunktartigen Zusammenfassung der Erläuterungen entsprechen, die jeder Domäne voransteht. Für den Bereich „Kommunikation“ steht somit als Erläuterung am Rand des Kreissegments:

- „mittels Sprache“
- „mittels Zeichen und Symbolen“

- „Verstehen und Produzieren von Mitteilungen“
- „Kommunikationsgeräte und -techniken“ (z.B. für „Kommunikation“: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information & Weltgesundheitsorganisation, 2013; S. 179.

Somit wird versucht, die Bereiche einfach strukturiert und dennoch mit einer kleinen Erinnerungshilfe für den Nutzer zu den Items dieses Bereichs zu versehen. Außerdem wird so das Vokabular der ICF-CY bewusst verwendet und somit implementiert.

Rechts neben dem Kreis mit seinen sieben Segmenten (= Domänen) befindet sich am Rand eine Übersicht, um den Namen des Kindes, seinen Geburtstag und die Namen der Beobachter festhalten zu können. Aus Gründen der besseren Differenzierung werden die Anwenderinnen und Anwender angehalten, ihre Beobachtungen in verschiedenen Farben zu verschriftlichen. In diesem Feld befindet sich ebenfalls Platz, um Fragen oder sonstige Gedanken festzuhalten.

Das Kind soll über einen gewissen Zeitraum, in der Vorgabe eine Woche, von allen Teammitgliedern in den verschiedenen Tagesphasen beobachtet werden. Dabei steht zunächst keine spezielle Fragestellung im Raum, der Auftrag lautet, spontane Beobachtungen zu notieren, ohne lange nach Formulierungen zu suchen oder abzuwarten (s.o.). Diese Beobachtungen werden von den Teammitgliedern in die einzelnen Kreissegmente notiert, eine erste Zuordnung und ein ‚Clustern‘ finden also bereits in dieser Phase statt, da die Eindrücke in die sieben Segmente vorsortiert werden.

Um die spontane Nutzung des Beobachtungssystems so gefällig wie möglich zu machen, werden diese DIN A 3 – Bögen im Zimmer auf Augenhöhe des Personals angebracht. Dies dient zum einen dazu, den Teammitgliedern immer wieder die Beobachtung ins Gedächtnis zu rufen und zum anderen, um eine möglichst hohe Usability zu gewährleisten, indem der Weg zur Dokumentation ein möglichst kurzer ist.

Theoretische Grundlegung

Bezugnehmend auf Kapitel II.,2.1 gilt es, von der unbewussten Wahrnehmung einen ersten Schritt zur bewussten Beobachtung zu machen. Hier gilt es, die Subjektivität und Selektivität von Wahrnehmungen bereits ein Stück weit hinter sich zu lassen. Das ganze Team wird einbezogen, um kein „Vorurteil“ (s.o.) zu verfestigen, sondern um zu einem „kontrollierte[n] Beobachten“ (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 10) zu kommen.

Die erste Beobachtungsebene ist aber, wie gesagt, (nur) ein erster Schritt in diese Richtung. Zunächst gilt es, unsystematisch und entdeckend Verhalten zu beobachten, um

Informationen zu sammeln, die eine erste Orientierung zum Entwicklungsstand des Kindes geben können (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 35).

Hier wird der Blick des Beobachters bewusst offengelassen und das Team dazu angehalten, die beobachteten Eindrücke der Kinder ungefiltert und damit möglichst ohne Interpretationen zu notieren. Ein Aspekt, der aus Erkenntnissen der Wahrnehmungsforschung (vgl. II., 2.1) relevant ist. Das Beobachten findet in der alltäglichen Arbeit in den Gruppen statt, ohne eigens dafür geplante Beobachtungsszenarien zu schaffen.

Die Dokumentation der Beobachtung auf dem oben erläuterten DinA3-Bogen erfolgt im Grunde genommen bereits durch ein Kategorien-System, wobei hier aber eine Vorstufe davon zu finden ist. Es ist noch nicht streng in Beobachtungseinheiten gegliedert, sondern eher in richtungsweisende Themen, die den Domänen der ICF-CY in der Komponente „Aktivität und Partizipation“ entsprechen (s.u.). Martin und Wawrinowski (2014, S. 68) unterscheiden zwischen „Beobachtungsbögen“ und „Beobachtungsschemata“ (Herv. i. O.) und grenzen sie über ihre jeweilige Differenzierung an Inhalten voneinander ab. So sind bei Beobachtungsschemata die Inhalte sehr deutlich und ausführlich beschrieben, während bei den Beobachtungsbögen eher die Richtung der Verhaltensbeobachtung vorgegeben wird. Folgt man dieser Argumentation, würde diese erste Ebene der Beobachtung über einen Beobachtungsbogen dokumentiert.

Ergänzend wird an dieser Stelle hinzugefügt, dass es sich explizit um eine Einzelbeobachtung und nicht um eine Gruppenbeobachtung handelt. Es können (und sollen) zwar mehrere Kinder in einer Woche zum Beobachten ausgewählt werden, außerdem kann und wird es vermutlich auch zu sozialen Interaktionen zwischen den Kindern kommen. Im Fokus steht aber dennoch der Entwicklungsstand des einzelnen Kindes, in all seinen Facetten. Das soziale Gefüge innerhalb der Gruppe kann ein Nebenprodukt der Beobachtung sein, steht aber nicht im Zentrum derselben.

Der Kerngedanke dieser sog. ‚Grundlegenden Woche‘ ist also der, zunächst unsystematische Beobachtungen zu sammeln und diese nur grob zu kategorisieren um dadurch, in einem zweiten Schritt, zu Schwerpunkten der Beobachtung zu gelangen (vgl. III, 3.3.2). So soll der Boden bereitet werden für eine systematischere und detailliertere Beschreibung des Kindes, eine ‚Grundlegung‘ des weiteren Vorgehens also. Es handelt sich um ein offenes Beobachten, das noch nicht näher kategorisiert, aber den gemeinsamen Blick auf den individuellen Entwicklungsstand des Kindes schult und schärft.

Ziel

Das Ziel der ‚Grundlegenden Woche‘ ist ein wahrnehmendes, entdeckendes Beobachten, um Hypothesen für weitere, dann systematische Beobachtungsfelder zu generieren. Dazu dient als „Hilfsmittel“ (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 196) der dargestellte Bogen.

Am Ende der ‚Grundlegenden Woche‘ machen sich die Team-Mitglieder gemeinsam anhand des Bogens Gedanken, welche Bereiche in der darauffolgenden ‚Fokus Woche‘ gezielt beobachtet werden sollen. Zwei bis maximal drei Bereiche werden dafür gemeinsam ausgewählt. Hintergrund dieser Vorgabe ist das Ziel, gemeinsam die unsystematischen Beobachtungen zu filtern, daraus erste Fragestellungen zu kreieren und so direkt vorzubereiten auf die gezielten, systematischen Beobachtungen, die letzten Endes dann in eine Förderplanung münden.

4.2 Zweite Beobachtungsebene: Hypothesen gezielt überprüfen und Förderansätze finden

Praktische Anwendung

Die ‚Fokus Woche‘ ermöglicht eine differenzierte, vertiefte Auseinandersetzung mit denjenigen Bereichen, die in der vorangegangenen ‚Grundlegenden Woche‘ vom Team ausgewählt worden sind.

Zu Beginn der ‚Fokus Woche‘ steht die Aufforderung an das Team, sich in die gewählten Bereiche einzuarbeiten und die Bögen wieder an gut sichtbarer Stelle im Zimmer zu befestigen. Die Einarbeitung erfolgt über das Dokument selbst: die Vorderseite nennt die Items der jeweiligen Domäne, die Rückseite beschreibt die Items nochmals genauer und verweist bei Bedarf auch auf die dazugehörigen Codes.



Abbildung 7: Items der jeweiligen Domäne (Beispiel)

- Kommunizieren als Sender**
- d330 Sprechen
 - d331 Präverbale Äußerungen
 - d335 Non-verbale Mitteilungen produzieren
 - d340 Mitteilungen in Gebärdensprache ausdrücken
- Über dem Diagramm ist das Wort 'Kopierschutz' in großer, dunkler Schrift zu sehen.

Abbildung 8: Verweis auf die entsprechenden Codes

Dahinter steht der Gedanke, das Beobachten zu systematisieren und auf theoretische Grundlagen zu stellen. Die Beobachtenden reaktivieren ihr Wissen zum jeweiligen Bereich, rufen sich bereits Bekanntes wieder ins Gedächtnis und sensibilisieren sich für die Facetten der ausgewählten Rubrik. Das Beobachten wird somit theoriegeleitet und fundiert, ebenso wie es sich auf einen bis maximal drei gewählte Bereiche fokussiert.

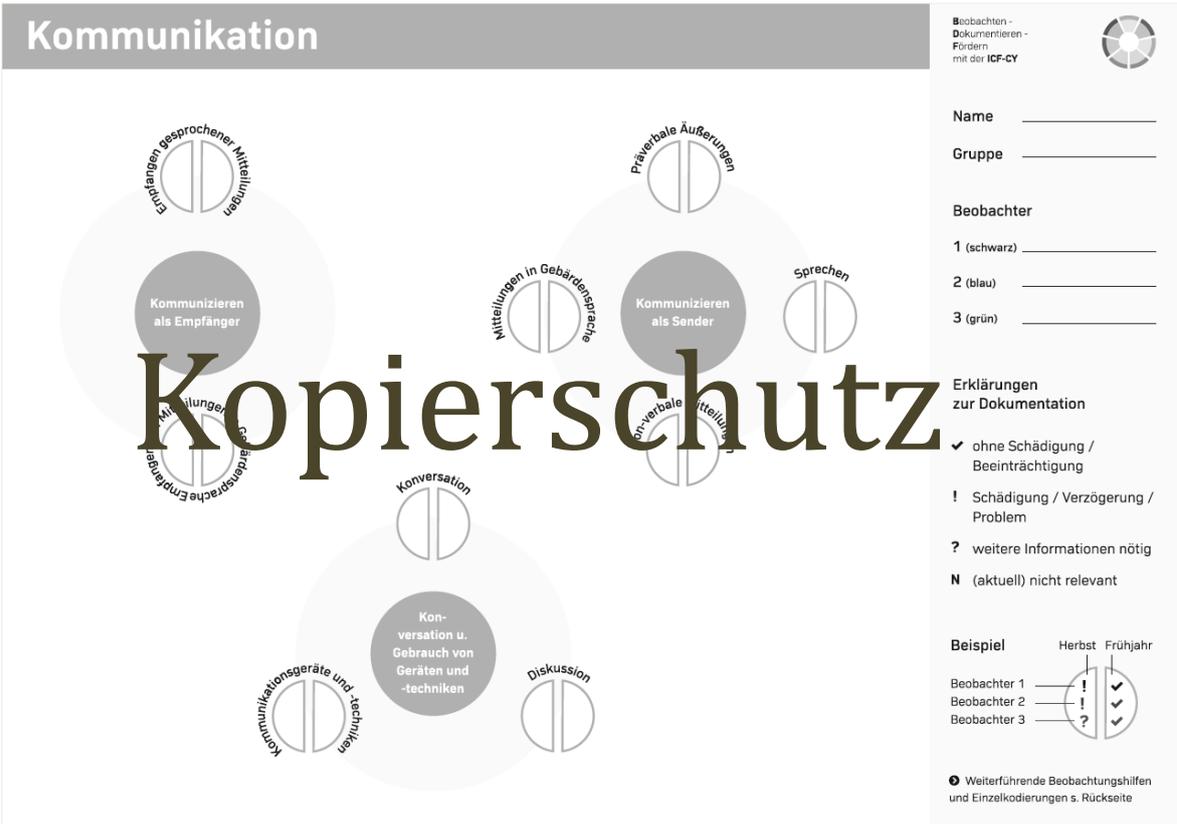


Abbildung 9: Fokus Woche – Kommunikation (Vorderseite)

Die Farbe der jeweiligen Domäne korrespondiert mit der jeweiligen Farbe auf der Gesamtübersicht der ‚Grundlegenden Woche‘ und ermöglicht so eine intuitive Zuordnung. Die einzelnen Domänen und ihre Kategorien sind wieder in Kreisform dargestellt, analog der Darstellung in der ‚Grundlegenden Woche‘. Die Items, die zu der jeweiligen Kategorie gehören, sind um diese herum angeordnet und beschriftet. Die Beobachtungen werden nun, anders als in der ‚Grundlegenden Woche‘, nicht wörtlich notiert, sondern mittels Zeichen, die sich an dem Zeichensystem der ICF-CY orientieren. Die gewählte viergliedrige Art und Weise der Dokumentation (ohne Schädigung / Beeinträchtigung; Schädigung / Verzögerung / Problem; weitere Informationen nötig; (aktuell) nicht relevant) vernachlässigt allerdings eine weitere Ausdifferenzierung in die Beschreibung des Ausmaßes der Schädigung, die dazugehörigen mehrstelligen Codes werden *nicht* erhoben.

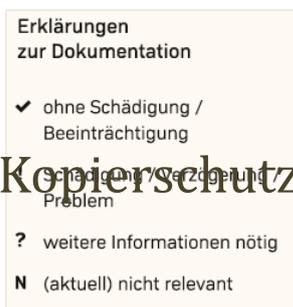


Abbildung 10: Dokumentationskürzel

Der dahinterstehende Gedanke ist wieder der der Reduktion der ICF-CY auf eine möglichst praktikable Form, ohne die Formulierungen und Grundideen zu verändern.

Die Halbkreise symbolisieren die beiden Semester eines Schuljahres, sodass ein Blatt der Dokumentation eines gesamten Schuljahres dienen kann. Trotz der grafisch reduzierten Darstellung und der Dokumentation mithilfe von Zeichen ist es dem Team dennoch freigestellt, weitere Notizen auf das Blatt zu machen, das Dokumentationssystem ist ausdrücklich als Arbeitspapier konzipiert und wird in der Schulung als solches vermittelt.

Am Ende der Fokus-Woche ist das Team dazu aufgefordert, gemeinsam die Zielbereiche der Förderung festzulegen und auf der Rückseite des jeweiligen Bereichs Förderziele zu formulieren.

Überblick	Weiterführende Beobachtungshilfen													
<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation mittels <ul style="list-style-type: none"> - Sprache - Zeichen und Symbolen - Kommunikationsgeräten und -techniken • Verstehen und Produzieren von Mitteilungen 														
<p>Kodierungen laut ICF-CY</p> <p>Kommunizieren als Empfänger</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> d310 Kommunizieren als Empfänger gesprochener Mitteilungen <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> d3100 Auf die menschliche Stimme reagieren <input type="radio"/> d3101 Einfache gesprochene Mitteilungen verstehen <input type="radio"/> d3102 Komplexe gesprochene Mitteilungen verstehen <input type="radio"/> d315 Kommunizieren als Empfänger non-verbaler Mitteilungen <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> d3150 Kommunikation als Empfänger von Gesten und Gebärden <input type="radio"/> d3151 Kommunikation als Empfänger von allgemeinen Zeichen und Gebärden <input type="radio"/> d3150 Kommunikation als Empfänger von Zeichnungen und Fotos <input type="radio"/> d320 Kommunikation als Empfänger von Mitteilungen in Gebärdensprache <p>Kommunizieren als Sender</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> d330 Sprechen <input type="radio"/> d331 Präverbale Äußerungen <input type="radio"/> d335 Non-verbale Mitteilungen produzieren <input type="radio"/> d340 Mitteilungen in Gebärdensprache ausdrücken <p>Konversation und Gebrauch von Kommunikationsgeräten und -techniken</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> d350 Konversation <input type="radio"/> d355 Diskussion 	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Bereich</th> <th>Beobachtungshilfen</th> <th>Förderziel und -maßnahmen</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kommunizieren als Empfänger</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • auf die menschliche Stimme reagieren • einfache gesprochene Mitteilungen verstehen (2-3 Worte) • komplexe Mitteilungen verstehen (ganze Sätze) • Gesten und Gebärden • Zeichen und Symbole • Zeichnungen und Fotos </td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kommunizieren als Sender</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Präverbale Äußerungen, Lauten • non-verbale Mitteilungen • Körperdrache, ... </td> <td></td> </tr> <tr> <td>Kommunikationsgeräten und -techniken</td> <td>z.B. UK</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Bereich	Beobachtungshilfen	Förderziel und -maßnahmen	Kommunizieren als Empfänger	<ul style="list-style-type: none"> • auf die menschliche Stimme reagieren • einfache gesprochene Mitteilungen verstehen (2-3 Worte) • komplexe Mitteilungen verstehen (ganze Sätze) • Gesten und Gebärden • Zeichen und Symbole • Zeichnungen und Fotos 		Kommunizieren als Sender	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Präverbale Äußerungen, Lauten • non-verbale Mitteilungen • Körperdrache, ... 		Kommunikationsgeräten und -techniken	z.B. UK		
Bereich	Beobachtungshilfen	Förderziel und -maßnahmen												
Kommunizieren als Empfänger	<ul style="list-style-type: none"> • auf die menschliche Stimme reagieren • einfache gesprochene Mitteilungen verstehen (2-3 Worte) • komplexe Mitteilungen verstehen (ganze Sätze) • Gesten und Gebärden • Zeichen und Symbole • Zeichnungen und Fotos 													
Kommunizieren als Sender	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen • Präverbale Äußerungen, Lauten • non-verbale Mitteilungen • Körperdrache, ... 													
Kommunikationsgeräten und -techniken	z.B. UK													

Abbildung 11: Fokus Woche – Kommunikation (Rückseite)

Die Rückseite besteht aus einem Überblick der relevanten Kodierungen laut ICF-CY und einem nochmaligen Überblick über die gesamte Domäne (linke Hälfte). Der optische und inhaltliche Schwerpunkt liegt aber auf einer Tabelle, die die Punkte der Vorderseite wieder aufnimmt und eine freie Spalte zur Formulierung der Förderziele und -maßnahmen bietet.

Den Anwenderinnen und Anwendern wird eine Begrenzung der Beobachtungen auf maximal drei Kinder pro Durchgang empfohlen. In einem ersten Durchgang mit

‚Grundlegender Woche‘ und ‚Fokus Woche‘ werden also maximal drei Kinder zugleich beobachtet. Im nächsten Durchgang drei andere, usw. Eine Gruppengröße von neun Kindern würde damit insgesamt sechs Beobachtungswochen (drei Kinder pro zweiwöchigem Beobachtungsdurchgang) beanspruchen, in denen die Beschreibung der Entwicklung und die Förderziele verschriftlicht werden. Mit dieser Begrenzung soll zum einen zielorientiert mit der Zeit der Teams verfahren werden, um durch klare Vorgaben und Zielsetzungen auch konsequentes Beobachten und Dokumentieren zu forcieren.

Zum anderen birgt aber eine Aufstockung auf vier oder mehrere Kinder die Gefahr einer Unübersichtlichkeit in der Umsetzung, der man durch eine Begrenzung auf drei begegnen kann.

Theoretische Grundlegung

Diese gezielten systematischen Beobachtungen bilden die zweite Beobachtungsebene. Im Rückgriff auf die bereits dargelegten Aspekte zu Beobachtung (II.,2.3.3) stehen nun vier Punkte (Martin & Wawrinowski, 2014) im Zentrum.

Die Beobachtung soll weiter *strukturiert* werden. Dies gelingt mit einem theoretischen Bezugsrahmen, der den Eindrücken Ordnung gibt, sie sortiert und lenkt. Der theoretische Bezugsrahmen ist die Komponente ‚Aktivitäten und Partizipation‘ der ICF-CY und die dazugehörigen Domänen und Kategorien. Während in der ‚Grundlegenden Woche‘ die Komponente an sich im Mittelpunkt stand und ihre Domänen nur als grobe Orientierung dienten, werden nun die gewählten Domänen näher und strukturierter, differenzierter betrachtet.

Über ein klar definiertes *Schema*, das sowohl die Beobachtungseinheiten als auch die Form der schriftlichen Fixierung beinhaltet, werden die Beobachtungen weiter konkretisiert. Die fokussierte Beobachtung einer Domäne mit ihren Items und Kategorien erlaubt einen Blick in den Entwicklungsstand eines Kindes, indem hier einzelne Aspekte der Entwicklung klar benannt und mit Beobachtungshilfen versehen sind. Die Verschriftlichung über die Zeichen und Buchstaben (s.u.) führt zu einer Einschätzung, die in einem letzten Schritt zu Förderzielen führen soll.

Über eine erfolgte Einweisung, die ‚*Schulung*‘ (III.,4), wird sichergestellt, dass die theoretischen Grundlegungen möglichst korrekt umgesetzt werden und alle Beobachtenden auf einem einheitlichen Stand arbeiten.

Die *Reflexion* der gemachten Beobachtungen erfolgt durch die Arbeit im gleichberechtigten Team, in dem jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter durch die Schulung mit dem Instrument vertraut ist und damit arbeitet.

Die Beobachtung findet unter „natürlichen Bedingungen“ (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 41) statt, also im pädagogischen Alltag. Neben der bereits erwähnten Praktikabilität für die alltägliche Arbeit bietet sie auch die Möglichkeit, die Kinder möglichst ‚frei‘ zu sehen, in ihren spontanen Verhaltensäußerungen. Ergänzt werden kann dies durch bewusst geschaffene Situationen, in denen eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter mit dem Kind etwa bewusst das Gespräch sucht, um bestimmte Items des Bereichs ‚Kommunikation‘ zu überprüfen. Diese „geplanten Bedingungen“ (ebd.) bilden eine zusätzliche, nicht jedoch die hauptsächliche Beobachtungsmöglichkeit.

Ziel

Die zweite Ebene der Beobachtung intendiert das systematische Feststellen des Entwicklungsstandes in einer Domäne mit Hilfe festgelegter Kategorien, die durch Zeichen und Buchstaben verschriftet werden. Dies bereitet den abschließenden Schritt der Förderplanung vor.

So soll es nun, am Ende der ‚Fokus Woche‘, dem Team möglich sein, einen Förderplan für das jeweilige Kind auf der Grundlage der Beobachtungen nach ICF-CY zu schreiben, indem aus bis zu drei Bereichen bis zu insgesamt drei Förderziele formuliert werden.

4.3 Formulierung der Förderziele

Mit Hilfe dieser intraindividuellen Beschreibung auf der Grundlage der ICF-CY soll es nun auf einem möglichst stringenten Weg möglich sein, die Ansatzpunkte für eine konkrete Förderplanung zu finden, da sie theoriegeleitet, aber ohne direkte Bezugspunkte auf eine regelrechte ‚Normalentwicklung‘ auskommt. Damit sollen die Förderziele für das Kind subjektiv sinnvoll und stimmig sein, ohne einer „technizistisch-funktionalen“ (Sautter, 2003, S. 190) Orientierung an Entwicklungsschritten gleichaltriger Kinder.

Auf die Problematik der Orientierung an einer sog. ‚normalen‘ Entwicklung wurde bereits ausführlich eingegangen (vgl. II.,2.3) und soll an dieser Stelle ausgespart werden.

Das Instrument BDF ICF-CY setzt vom Prozess ‚Förderplanung‘ einen Teil des ersten Schritts um, die Planung und Erstellung (II., 3.1.1). Konkret sind das die Informationssammlung und Formulierung der Förderziele.

Die Formulierung der Ziele erfolgt möglichst kleinschrittig, so dass die Förderziele operationalisierbar und kurz- bis mittelfristig erreichbar sind. Das gemeinsame Festlegen im Team stellt sicher, dass das Förderziel in allen Bereichen (vor- und nachmittags) und von allen Teammitgliedern gleichermaßen als relevant betrachtet wird. Hintergrund ist hier die Annahme, dass Förderpläne effektiver und umfassender sind, wenn sie gemeinsam erstellt werden (II., 3.2.3). Des Weiteren kommt es zu einer Arbeitsteilung, wenn die Förderziele klar definiert und die Fördermaßnahmen verteilt werden, die Zusammenarbeit im Team wird gesteigert (II., 3.2.3). Eine Maximalanzahl von drei Förderzielen pro Kind pro Halbjahr geht mit wissenschaftlich fundierten Überlegungen zur Förderplanung einher (II., 3.3) und soll vor Überfrachtung schützen. Neben dieser Schwerpunktsetzung auf wenige Förderziele, gibt das entwickelte Instrument mit weiteren Vorstrukturierungen und Vorgaben Akzente zur Qualitätssteigerung. Die fachliche und sachliche Richtigkeit wird durch eine fundierte Beobachtungsphase (mutmaßlich) gehoben, die Förderziele für die Kinder werden individuell formuliert, nicht als Gruppenziele. Die Begrenzung der Inhalte bringt mehr Ökonomie in die Förderplanung (II., 3.3).

Während sich die Förderziele aus den Beobachtungen ableiten lassen, werden die Fördermaßnahmen nicht beschrieben, hierzu gibt es auch in der Schulung keine Anleitung. Die Begründung liegt in der variativen Vielfalt der individuellen Teammitglieder. Stellt die Formulierung der Förderziele durch die direkte Anlehnung an die Beobachtungen noch einen relativen Grad an Vergleichbarkeit her, würde eine einheitliche Formulierung der Maßnahmen, die zu den Zielen führen sollen, in zweierlei Hinsicht einen Widerspruch zu oben genannten Annahmen des Konstruktivismus führen (vgl. II., 2.2.1). Zum einen, da die Bildungserfahrung eines Teammitglieds sich von dem der anderen unterscheidet und somit keine objektive gemeinsame ‚Wahrheit‘ über den Weg zum Ziel existieren kann. Zum anderen, weil die Förderung eines Kindes einen Angebotscharakter hat und somit nicht mit Gewissheit postuliert werden kann, dass eine bestimmte Maßnahme zu einem bestimmten Ziel führen muss (vgl. ebd.). Wie weiter oben angedeutet, kann in der Vor-Formulierung von Fördermaßnahmen die Gefahr eines „technizistisch-funktionalen“ (Sautter, 2003, S. 190) Verständnisses von Förderung liegen. Sollte einem wahrgenommenem und beschriebenem Entwicklungsstand eines Kindes durch ‚Maßnahmen-Kataloge‘ begegnet werden, die bereits auf dem Dokumentationsbogen, bzw. der Rückseite vermerkt sind, so scheint der Gedanke implizit, dass „beim einzelnen Individuum jeweils gleiche

Unterstützungen hilfreich sind – unabhängig von der Entwicklungsgeschichte des zu fördernden Verhaltens“ (Sautter, 2003, S. 191).

Nach der Formulierung der Förderziele ist die Arbeit mit dem Beobachtungs- und Dokumentationssystem abgeschlossen. Die Förderziele und -maßnahmen werden in den schuleigenen Förderplanformularen verschriftet, das Beobachtungssystem wird also nicht als Förderplan verwendet, sondern nur als Grundlage und Ideengeber. Die Beobachtungsbögen werden dann wieder zum zweiten Halbjahr – prozessdiagnostisch - relevant.

4.4 ‚Querverbindungen‘ und ‚Umweltfaktoren‘

Wurde weiter oben (III., 1) dargelegt, weshalb das Hauptaugenmerk auf „Aktivitäten und Teilhabe“ liegt, so wird mit den Beobachtungsbögen „Querverbindungen“ und „Umweltfaktoren“ eine Verknüpfung zu den „Körperfunktionen“ hergestellt.

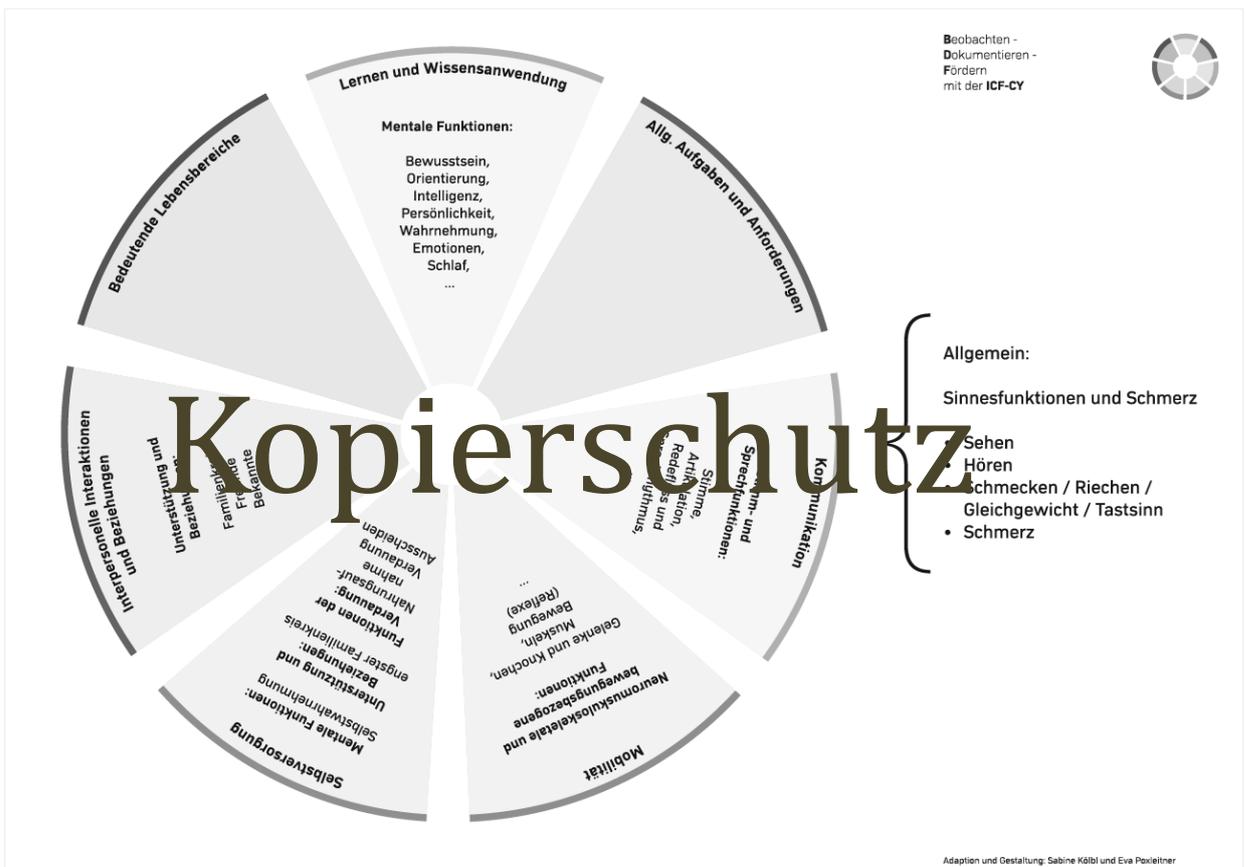


Abbildung 12: Bogen ‚Querverbindungen‘

Der Bogen „Querverbindungen“ soll den beobachtenden Team-Mitgliedern die Vernetzung der einzelnen Komponenten und ihre möglichen Wechselwirkungen aufzeigen. Es dient in

der Studie nicht zur Dokumentation oder Verschriftlichung von Beobachtungen sondern als Gesprächsanlass im Team, um eine vernetzte Sichtweise zu ermöglichen und gleichzeitig den Blick in andere Disziplinen (z.B. die möglicherweise nötige Einbindung von Therapeutinnen und Therapeuten) zu lenken.

Die Basis des Beobachtungsbogens ‚Querverbindungen‘ bildet das bio-psycho-soziale Modell der ICF-CY (II.,1.2.1).

Die Betonung der Einbettung des Individuums in die Umwelt und Gesellschaft, die sowohl unterstützend als auch hemmend wirken kann, wird ebenso wahrgenommen, wie die Betonung eines Gesundheitsproblems mit seinen Auswirkungen auf die körperlichen Funktionen und Strukturen berücksichtigt wird. Auf diesen Aspekt wird nun gesondert eingegangen, da er eine Brücke bildet zwischen Strömungen und Ansatzpunkten in der Wahrnehmung ‚geistiger Behinderung‘, die in der Sonderpädagogik kontrovers diskutiert wurden.

Ein Vertreter, der dem medizinischen oder, bezogen auf philosophische Argumentationen, phänomenologischen Ansatz als Grundlage der Sonderpädagogik dezidiert die Legitimation abspricht ist Feuser (2013). Er sieht die Erziehung und Unterrichtung von Kindern als Aufgabe einer Allgemeinen Pädagogik an, die „subjektwissenschaftlich fundiert[e], nicht ausgrenzend[e]“ (ebd., S. 5) arbeitet und eine „entwicklungslogische[n]“ Didaktik anbietet.

Basis dieser Überlegungen Feusers sind Gedanken zu den philosophischen Ausführungen Descartes und Spinozas, sowie den konstruktivistischen Thesen von Maturana und Varela.

Zusammengefasst und reduziert schließt Feuser, dass der Mensch in sich, unabhängig von physischen und psychischen Voraussetzungen jedweder Art, subjektiv sinnvoll, selbstreferenziell und umweltoffen ist (ebd. S. 3f.; vgl. auch II., 2.2.1). Die Pädagogik habe sich ausschließlich an den individuellen Entwicklungslinien zu orientieren, die bestimmte wiederkehrende Regelmäßigkeiten (z.B. eine eher schlaaffe Zungenmuskulatur bei der Trisomie 21) vorurteilsfrei wahrnimmt, aber nicht voraussetzt.

Der Artikel, oft zitiert und reflektiert, soll hier bewusst als starkes Symbol stehen, das eine Denkrichtung sehr pointiert spiegelt, allerdings im Bewusstsein, dass dieser Ansatz Feusers hier in der vorliegenden Arbeit nur skizzenhaft und holzschnittartig dargestellt wird.

Als eine ‚Gegenposition‘ zu Feusers Ansatz kann eine eher therapeutisch orientierte Sichtweise – wiederum skizzenhaft – gegenübergestellt werden, die die Strukturen des Körpers, beispielsweise Hypotonie bei Kindern mit Trisomie 21, ‚behandelt‘. Da bei Kindern mit Trisomie 21 bestimmte Komplikationen und Krankheiten nachgewiesen vermehrt

auftreten (Buchmann & Neuhäuser, 2013, 245), gibt es zwar keine spezielle Therapie, die für alle Menschen mit Trisomie 21 gleichermaßen gilt, gewisse physiotherapeutische Punkte sind jedoch obligatorisch abzuklären (ebd., S. 246).

Im bio-psycho-sozialen Modell können sich verschiedene Denkrichtungen und Denkweisen vom Menschsein wiederfinden und ergänzen.

Das grundsätzliche Vorhandensein von Gesundheitsproblemen oder physischen Schädigungen, z.B. die dreifache Existenz des Chromosoms 21, wird wahrgenommen und kategorisiert als Schädigung der Struktur über die Körperstrukturen. Die dadurch bedingten Auswirkungen auf die physischen und psychischen Funktionen werden über die Körperfunktionen bestimmt, also im Beispiel die hypotone Muskelspannung. Diese stehen in Wechselwirkung mit den Umweltfaktoren, im Beispiel kann dies beeinflusst werden durch Physiotherapeutinnen und -therapeuten, die an der Muskelspannung arbeiten. Im Mittelpunkt stehen die Aktivitäten, die der Mensch ausführt und die Möglichkeiten zur Teilhabe, die in diesem Netzwerk durch hemmende und / oder fördernde Aspekte beeinflusst werden kann, beispielsweise negative oder stigmatisierende Einstellungen der Bezugspersonen oder eine aktivierende Sitzunterlage mit einem dazu passenden Pult, die beide aufrechtes Sitzen fördern.

So ist der Grundgedanke betreffend des BDF ICF-CY, diese Querverbindungen, die im bio-psycho-dynamischen Modell aufgezeigt wurden und die Umweltfaktoren im Beobachtungsmaterial ebenfalls zur Verfügung zu stellen.

Die Komponente „Umweltfaktoren“ wurde bewusst nur auf die Domäne „Unterstützung und Beziehungen“ reduziert.

Die Umweltfaktoren können weitgehend *nicht* durch Beobachtungen im Gruppenalltag erhoben werden, bilden aber einen wichtigen Part in der kindlichen Entwicklung, dem die ICF-CY bewusst Rechnung trägt. Der Bogen ‚Umweltfaktoren‘ dient einer Bewusstmachung der vielfältigen Möglichkeiten, die um das Kind herum vorhanden sein können oder auch nicht. So wird der Bogen in Team-Gesprächen oder bei Elterngesprächen als Sprech Anlass dienen können, um mögliche Ressourcen und Hindernisse diesbezüglich zu eruieren und zu diskutieren. Dieses Vorgehen wird in der Schulung angesprochen.

Umweltfaktoren: Unterstützung und Beziehungen

Beobach-
Dokumentation -
Führen
mit der ICF-CY

Name _____

Gruppe _____

Beobachter

1 (schwarz) _____

2 (blau) _____

3 (grün) _____

Erklärungen
zur Dokumentation

✓ ohne Schädigung /
Beeinträchtigung

! Schädigung / Verzögerung /
Problem

? weitere Informationen nötig

N (aktuell) nicht relevant

Beispiel

	Herbst	Frühjahr
Beobachter 1	!	✓
Beobachter 2	!	✓
Beobachter 3	?	✓

• Weiterführende Beobachtungshilfen
und Einzelkodierungen s. Rückseite

Abbildung 13: Bogen ‚Umweltfaktoren‘

Die Teammitglieder nutzen den Bogen bei Bedarf in Elterngesprächen und notieren anhand der aufgeführten Items Besonderheiten. So kann das Umfeld des Kindes systematisch mit den Erziehungsberechtigten eruiert werden, vom „engsten Familienkreis“ über emotional u.U. emotional bedeutende „Haustiere“ bis hin zu „anderen Fachleuten“, wie Therapeutinnen und Therapeuten außerhalb der Einrichtung des FzgE. Der Bogen dient als Gesprächsanlass und Strukturierungshilfe. Hier entsteht die erste wichtige Verbindung zur konkreten Umwelt des Kindes, die über die SVE hinaus geht. Im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells wird hier die Umwelt aktiv eruiert, die „Kind-Umfeld-Bedingungen, die das Werden eines Kindes so nachhaltig beeinflussen“ (Bundschuh, 2008, S. 164) erhalten hier einen ersten Platz, (vorerst) noch an untergeordneter Stelle (zur Weiterentwicklung vgl. Punkt V.).

Beide Bögen, ‚Querverbindungen‘ und ‚Umweltfaktoren‘, werden für die Beobachtungswochen *nicht* wie die anderen Bögen, sichtbar im Raum aufgehängt und bearbeitet, sondern kommen lediglich bei Bedarf in den Team-Besprechungen oder in Elterngesprächen zum Einsatz.

5. Schulung

5.1 theoretische Grundlegung

Die Idee einer Mitarbeiterschulung ergibt sich zum einen aus der Notwendigkeit, ein den Teilnehmenden unbekanntes System und seine theoretische Fundierung plausibel und prägnant darzulegen. Zum anderen aber ist die Sensibilisierung für die Bedeutung von Beobachtung ein Faktor, der „in die Ausbildung von Sonderpädagogen [...] zwingend eingebunden“ (Stahl, 2005, S. 230) sein sollte. Deshalb umfasst die ursprünglich auf etwa 240 Minuten angelegte Schulung einen Überblick über die ICF-CY, einen Part zur Bedeutung von Beobachtung zur Entwicklungsdiagnose und zur konkreten Umsetzung des Instruments.

Die Schulung als zentrales Element zur erfolgreichen Handhabung der ICF-CY stellt u.a. Kraus de Camargo (2007, S. 162f.) dar, der vor allem auf das zugrunde liegende Verständnis des bio-psycho-sozialen Modells abzielt. Diese Basis der ICF-CY bedeutet eine Sensibilisierung der Beobachterinnen und Beobachter bezüglich der Barrieren aus dem Umfeld des Kindes und der Vernetzung zwischen verschiedenen Disziplinen, die sich gegenseitig bedingen und als Netzwerk gesehen werden können.

Das Verständnis des zugrunde liegenden theoretischen Konzepts der ICF-CY bildet den ersten Zugang zum Beobachtungssystem. Neben dem bio-psycho-sozialen Modell werden hier auch die Bereiche der ‚Aktivitäten und Teilhabe‘ wichtig, um einen *inhaltlichen Überblick* zu erhalten.

Den zweiten Zugang bildet das Wissen um Beobachtung, konkret die Unterschiede zwischen systematischer und unsystematischer *Beobachtung* und ihre jeweiligen Berechtigungen. Hier findet auch der Aspekt der Team-Arbeit seinen Platz, ebenso wie die Fehler, die im Beobachtungsprozess entstehen können.

Der dritte Zugang, der in der Schulung eine Rolle spielt, ist der *methodische Zugang*, also eine praktische Anleitung, wie das Instrument zu verwenden ist, mit konkreten Hilfen zur zeitlichen Einteilung und zur Dokumentation. Bei der Dokumentation findet der Verzicht auf Kodierungen nach dem oben beschriebenen Schema (II.,4.2.4) eine Begründung und eine Adaption im Sinne von Kürzeln und einem informativen Überblick auf der Rückseite des Bogens.

5.2 konkreter Aufbau mit Erwartungshorizont

Den Einstieg in die Schulung bildet eine kurze Video-Sequenz³¹, die die Bedeutung des Beobachtens verdeutlichen soll. Das Video, das ursprünglich Londoner Verkehrsteilnehmerinnen und -teilnehmer für die Wahrnehmung und Beachtung von Fahrradfahrerinnen und -fahrern sensibilisieren möchte, beinhaltet zwei kurze Sequenzen, von denen die zweite identisch mit der ersten ist, allerdings von einem anderen Blickwinkel aus gefilmt wird, so dass in dieser Wiederholung eine Vielzahl an Veränderungen auffallen. Dieses kurze Video (knapp zwei Minuten), das mit den Worten endet, es sei leicht, etwas zu übersehen, nach dem man nicht (gezielt) Ausschau hält („It's easy to miss something, you're not looking for“), bildet die Überleitung zum entwickelten Beobachtungsinstrument.

Die Schulung erläutert den Aufbau der ICF-CY mit dem Schwerpunkt auf ihre Teilung in „Funktionsfähigkeiten und Behinderung“ und die „Kontextfaktoren“. Nach einer Erläuterung der dazugehörigen Komponenten „Körperfunktionen und -strukturen“ und „Aktivitäten und Partizipation“, sowie „Umweltfaktoren“ und „Personbezogene Faktoren“ werden die Anwenderinnen und Anwender vertieft in die Komponenten „Aktivitäten und Partizipation“ eingeführt, die den Schwerpunkt des Beobachtungsinstruments bilden.

Der Aufbau des Beobachtungsinstruments und dessen Umsetzung werden konkret am Material und mit Beispielen belegt, besprochen. Die Vorbereitung der Beobachtung, ihre Dokumentation und die anschließende Reflexion des jeweiligen Beobachtungszeitraums werden erläutert und mit Bildausschnitten visualisiert. Eine Bebilderung am PC verdeutlicht die Schritte anhand eines bereits ausgefüllten Bogens und zeigt so Möglichkeiten der Verschriftlichung von Beobachtungen.

Der Bogen ‚Querverbindungen‘ und die ‚Umweltfaktoren‘ werden gesondert dargestellt, da sie keine obligatorischen Bögen darstellen, sondern fakultativ eingesetzt werden können.

Der Abschluss der Schulung besteht in der Besprechung von möglichen Beobachtungsfehlern. Die Konklusion, sich mit seinen Team-Mitgliedern auszutauschen, um durch Kommunikation Beobachtungsfehler zu minimieren, stellt den Abschlusssatz dar.

Lernziele der Schulung bestehen zum einen in der möglichst genauen Vorbereitung auf die Beobachtungswochen und zum anderen in einer grundlegenden Einführung in die ICF-CY und dem Komplex ‚Beobachtung und Förderplanung‘. Den Beobachtenden soll es im

³¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ubNF9QNEQLA>, abgerufen am 29.08.2020

Anschluss an die Schulung möglich sein, das Instrument BDF ICF-CY sachgerecht anzuwenden, unter Beachtung der besprochenen Aspekte um intersubjektive Übereinstimmung und der theoretischen Grundlegung der ICF-CY.

5.3 Exkurs: Einschränkende Faktoren im Rahmen der Studie

In der vorliegenden Studie wurden oben Punkte eher implizit vermittelt. Hintergrund dafür war der Gedanke, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern eine kurze, aber prägnante Einführung zukommen zu lassen, die es möglichst praxisnah allen Berufsgruppen ermöglichen sollte, das vorliegende Instrument für sie sinnvoll einzusetzen.

Um die zeitlichen Ressourcen der Einrichtungen nicht durch erhöhten Vertretungsbedarf zu strapazieren, aber auch ebenso wenig in dienstfreie Zeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einzugreifen, wurden die Informationen sehr komprimiert in 60 Minuten vermittelt. Dies stellte den Kompromiss zwischen der ursprünglich geplanten mehrteiligen Fortbildung und dem (verständlichen) Wunsch nach einer ressourcenorientierten zeitlichen Planung der freiwillig teilnehmenden Team-Mitglieder dar.

Die Informationen wurden den Teilnehmerinnen stichpunktartig auf einem Handout zusammengefasst überlassen.

Während der Schulung wurde die konkrete Handhabung an Bögen erläutert, die Teilnehmerinnen erhielten im Anschluss die gesammelten Bögen im Paket.

6. Vergleich mit den ‚Schulischen Standortgesprächen‘ (Schweiz)

Im Folgenden wird das entwickelte System mit den Schulischen Standortgesprächen (Hollenweger, 2007; Hollenweger & Luder, 2010; Bildungsdirektion Kanton Zürich; Lienhard & Hollenweger, 2011; Hollenweger & Lienhard, 2010) verglichen, da dieses System ebenfalls im schulischen Kontext greifen soll und ebenfalls sonderpädagogische Gesichtspunkte und Förderplanung mitdenkt (siehe auch II., 4.3.2). Es taucht durch seine andere Konzeptionsrichtung (s.u.) weder in diagnostischer Fachliteratur noch in den Äußerungen der Teilnehmerinnen auf (siehe IV.,2), stellte jedoch eine aktuelle Aufbereitung der ICF dar, so dass hier kurz darauf eingegangen werden soll.

6.1 Gemeinsamkeiten

Beide Systeme arbeiten mit der ICF als Grundlage, das BDF ICF-CY etwas spezifischer, da hier explizit die ICF-CY, also für Kinder und Jugendliche, die Grundlage bildet.

Beide nutzen Papier und Stift für die Erhebung und Verschriftlichung der Daten und sind somit nicht auf webbasierte Anwendungen angewiesen, der Datenschutz erstreckt sich nur auf den analogen Bereich.

Auch sind sowohl bei den Schulischen Standortgesprächen als auch bei BDF ICF-CY eine Weiterbildung und Einführung für die teilnehmenden Personen obligatorisch.

6.2 Unterschiede

Während die Schulischen Standortgespräche für das frühe Kindesalter bis in den schulischen Bereich eingesetzt werden, ist das Instrument BDF ICF-CY (vorerst) nur für den vorschulischen Bereich der drei- bis sechsjährigen Kinder konzipiert.

Das Schulische Standortgespräch beinhaltet verschiedene Leitfäden und Formulare zur Vorbereitung und Protokollierung des Gesprächs. Hierbei werden die Lebensbereiche auf wenig Platz komprimiert. Die Items der ICF sind weitgehend übernommen, allerdings stark verkürzt. Das BDF ICF-CY übernimmt die Items ausführlicher und stärker visualisiert.

Während das BDF ICF-CY auf die Mitglieder *eines* SVE-Teams zielt, hierbei allerdings unabhängig von der Profession, sollen an den Schulischen Standortgesprächen je einzelne Personen aus den betreffenden Bereichen teilnehmen, also eine Person aus der Früherziehung, die Erziehungsberechtigten und fakultativ schulisches oder sonstiges Personal zur Klärung der Fragestellung.

Hier liegt auch ein weiterer zentraler Unterschied: das Schulische Standortgespräch ist als Kommunikationsanlass und gleichzeitig -struktur geplant, die Form und das Ziel sind ein Gespräch über und mit dem Kind.

Im SVE-Kontext ist das Ziel des BDF ICF-CY kein Gespräch, da das Förderplangespräch in den meisten Einrichtungen schon implementiert ist. Der Fokus liegt hier auf der Beobachtung und Verschriftlichung der Entwicklung eines Kindes und den daraus abgeleiteten Förderzielen innerhalb der Strukturen des FzgE.

Während also beim Schulischen Standortgespräch sonderpädagogische Maßnahmen initiiert oder überprüft werden sollen, ist das Setting bei BDF ICF-CY grundlegend ein

sonderpädagogisches. Und innerhalb dieses sonderpädagogischen Settings sollen nun theoriebasierte Beobachtungen Anhaltspunkte für eine individuelle Förderung geben.

6.3 vorläufiges Fazit

In der Gegenüberstellung des ‚etablierten‘ Verfahrens und dem für diese Arbeit entwickelten Systems, werden Unterschiede deutlich.

Der zentrale Unterschied findet sich im Resultat, das die Benutzung der jeweiligen Verfahren erzielen soll. Die Schulischen Standortgespräche zielen darauf ab, Kindern in der Schule oder im Vorschulalter durch eine ressourcenorientierte Zusammenschau aller Entwicklungsbereiche sonderpädagogische Maßnahmen zukommen zu lassen, falls diese benötigt werden. Hier steht die barrierefreie Beschulung des Kindes unter Berücksichtigung seines momentanen Entwicklungsstandes in den Bereichen „Allgemeines Lernen“, „Umgang mit Anforderungen“, „Kommunikation und Beziehungen“, „Bewegung und Mobilität“ und „Für sich selbst sorgen“ im Mittelpunkt der Beurteilung. Alle Fachpersonen und die Erziehungsberechtigten sind einbezogen. Es geht zunächst nicht um spezielle Förderziele für das einzelne Kind, im Mittelpunkt steht eine systemische Betrachtung des Umfelds ‚Schuleintritt / Schule‘.

Die Ausgestaltung der ICF-CY-Checklisten als alltagstaugliches Beobachtungsinstrument, das während der Situation, im pädagogischen Setting unmittelbar zur Dokumentation der Beobachtungen genutzt wird und die bewusste Aufbereitung als theoretisch basiertes Instrument, spontane Beobachtungen theoretisch fundiert gezielt zu vertiefen, bildet allerdings den hauptsächlichen Unterschied zwischen den Verfahren.

Die ersten Versuche mit dem entwickelten Instrument in einer Pilot-Phase, also *vor* der Durchführung der eigentlichen Studie werden im direkten Anschluss beschrieben, womit der Abschnitt zur Konzeptualisierung des Beobachtungssystems abgeschlossen wird.

7. Erfahrungen aus der Pilot-Phase

Die Pilotierung fand im Januar und Februar 2018 statt. Sie wurde in *einer* SVE durchgeführt, mit der Gruppenleitung am Vormittag (HFLin) und der Gruppenleitung am Nachmittag (Erzieherin). Die Erzieherin arbeitete auch vormittags in der Gruppe als Zweitkraft mit. Zu beobachten waren drei Kinder.

Folgende Änderungen wurden nach der Pilot-Phase vorgenommen:

Am *Formular* selbst wurde das Layout geringfügig modifiziert, Tippfehler wurden ausgebessert. Die Kodierungen wurden nochmals überprüft, um sicherzugehen, dass sie fehlerfrei sind.

Die *Schulung* der Mitarbeiterinnen wurde ausgebaut. Der Bezugsrahmen um die ICF-CY wurde genauer erklärt, ebenso wie die konkreten Handlungsanleitungen zur Beobachtung und Dokumentation. Der Aufbau der ICF-CY und das zugrunde liegende bio-psycho-soziale Modell wurden weiter ausformuliert. Die Hinweise zur Beobachtung wurden weiter konkretisiert und auch verschriftlicht.

Die *Interviews* wurden von Einzel-Interviews zu Gruppen-Interviews umgearbeitet. In der Pilot-Phase schienen die Teilnehmerinnen verunsichert und trauten sich manche Aussagen nicht eigenständig zu treffen. Mehrmals wurde das Fehlen des Team-Partners bedauert, der dies oder jenes „wisse“ und ohne den man das nicht so beantworten könne. Demzufolge wurde auch der Interview-Leitfaden verändert, die HPT wurde in den Leitfaden mit aufgenommen, sodass Unterschiede zwischen Vormittag und Nachmittag strukturiert erhoben werden konnten. Außerdem wurde die Gruppen-Befragung auch auf eine eventuell vorhandene Schulbegleitung ausgeweitet. In den Pilot-Interviews war die Sprache wiederholt auf die Schulbegleitung gekommen, da sie oft als diejenige beschrieben wurde, die am besten über das Kind mit dem höchsten SPF Bescheid wisse. In den Interviews wurde die Frage nach der Zufriedenheit mit aufgenommen, die zuvor gefehlt hatte. Die Aspekte rund um die Kinder mit besonders hohem Förderbedarf wurden dezidierter abgefragt, mit bereits formulierten Hilfen zum Nachfragen, um Details zu erfassen, die von Interesse sind. Insgesamt wurde der gesamte Interview-Leitfaden nochmals auf Formulierungen überprüft, die offen genug für freie Antworten gefasst waren und dennoch bei Bedarf gezielte Rückfragen ermöglichten.

Rückblickend war der vollzogene Wandel von Einzel- in Gruppeninterviews die markanteste Veränderung nach der Pilot-Phase, die gruppenspezifische Aspekte stärker in den Vordergrund rückte und den Fokus auf die Ressource ‚Team‘ etablierte.

IV Erprobung des BDF ICF-CY

Nachdem die theoretischen Grundlagen zu Beobachtung, Förderplanung und der ICF-CY erörtert und die Konzeptualisierung des ICF-CY-basierten Instruments dargelegt wurden, steht im Folgenden die Erprobung desselben im Mittelpunkt. Diese Überprüfung in der Praxis dient *nicht* der testtheoretischen Überprüfung im Sinne einer Normierung oder Bestimmung der Gütekriterien (vgl. II.,2.3.4). Im Zentrum steht vielmehr die Frage, inwieweit das entwickelte Instrument von den potenziellen Anwenderinnen und Anwendern im pädagogischen Alltag als subjektiv sinnvoll und praktikabel erlebt wird. Die Verknüpfung der Anforderungen, die an ein Beobachtungssystem zur Beurteilung der Entwicklung eines Kindes in der SVE gestellt werden mit dem Anspruch der ICF-CY, ein geeignetes Instrument zur interdisziplinären Förderplanung zu sein, wird konkret in qualitativ-evaluativen Verfahren betrachtet, um weitere Punkte zu eruieren, die es Personen verschiedener Professionen in der SVE ermöglichen sollen, Kinder professionell zu beobachten und daraus abgeleitet differenzierte Förderziele zu entwickeln.

Im allgemeinen Sprachgebrauch versteht man unter ‚Evaluation‘ die „systematische Untersuchung von Gegenständen oder Sachverhalten (z. B. Produkte, Objekte, Maßnahmen, Dienstleistungen oder Projekte) mit dem Ziel einer Bewertung“ (Soellner, 2020; o.S.). Etwas konkreter formulieren es Kuckartz et al, wenn sie „qualitative Evaluationsforschung als Anwendung qualitativer Methoden in einem Evaluationsprojekt“ (2008, S. 13) begreifen. Diesem Oberbegriff der ‚qualitativen Evaluation‘ ist als methodisches Vorgehen die ‚evaluative qualitative Inhaltsanalyse‘ als Verfahren qualitativer Forschungsmethoden beigeordnet, mit der „*Einschätzung, Klassifizierung und Bewertung von Inhalten* durch die Forschenden“ (Kuckartz, 2018, S. 123). Im Fokus stehen Ausprägungen „ordinaler Art“ (ebd.). Als Beispiel führt er die Kategorie „Selbstvertrauen“ in den Ausprägungen ‚hohes‘, ‚mittleres‘ und ‚niedriges‘ Selbstvertrauen an. Eine qualitative evaluative Inhaltsanalyse beschäftigt sich also schwerpunktmäßig mit Ausprägungen der im Erkenntnisinteresse stehenden Kategorien. Dem gegenüber gestellt wird die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse, bei der die „Identifizierung von Themen und Subthemen, deren Systematisierung und Analyse der wechselseitigen Relationen“ (ebd.) im Mittelpunkt steht. Die vorliegende Arbeit stützt sich in der Analyse des Datenmaterials vorwiegend auf diese Methode der Aufbereitung und Auswertung, also auf die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse. Die Kategorien, die aus den Leitfaden-Interviews gefiltert werden, werden nicht in verschiedenen Ausprägungen ausgearbeitet wie ‚sehr großes Vorwissen bezüglich existierender Beobachtungsverfahren / sehr geringes Vorwissen‘, es werden schwerpunktmäßig die Inhalte geordnet und – wo möglich – aufeinander bezogen, um

mögliche Einflüsse auf gelungene Beobachtung, Förderplanung oder aber die Umsetzung der ICF-CY zu extrahieren.

Mag die Einführung eines Beobachtungssystems und die Befragung der Beteiligten im Anschluss auch an eine ‚Evaluation‘ im oben genannten Sinne erinnern, so ist der methodische Zugang, der im Fokus dieser ‚Evaluation‘ steht, doch eine inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse. Auf das zugrunde liegende Forschungsdesign wird im Folgenden eingegangen.

1. Forschungsdesign

Der vierte Teil dieser Arbeit beinhaltet die Implementierung und Durchführung des entwickelten Beobachtungsinstruments (vgl. III). Dabei findet ein qualitatives Forschungsdesign Anwendung, das die Ausrichtung der Erkenntnisinteressen auf das subjektive Erleben der Teilnehmerinnen zur und während der Erprobungsphase lenkt.

Um einen Überblick über das Vorgehen vorab zu geben, beschreibt ein Ablaufschema (vgl. Abb. 15) die Struktur des Forschungsprozesses, die in den folgenden Ausführungen erörtert wird. Das Ablaufschema bezieht sich zum einen auf die Darstellung Atteslanders zu Dimensionen des Forschungsablaufs (Atteslander, 2010, S. 22) und zum anderen auf die Beschreibung von Kuckartz et al (2008, 15ff) zum Prozess qualitativer Evaluation, bzw. qualitativer Inhaltsanalyse.

Der Bereich ‚Sampling und Setting‘ wird in dieser Abbildung, deren Verlauf chronologisch zu lesen ist, vorangestellt, da die Planung hierzu im Vorfeld abgeschlossen worden war. Im Studienverlauf folgen dann die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die von den jeweiligen Erkenntnisinteressen bestimmt sind. Die Anwendung des Instruments durch die Gruppen, die wiederum im Anschluss erhoben und ausgewertet wird, findet ohne aktive Teilnahme des Forschenden statt.

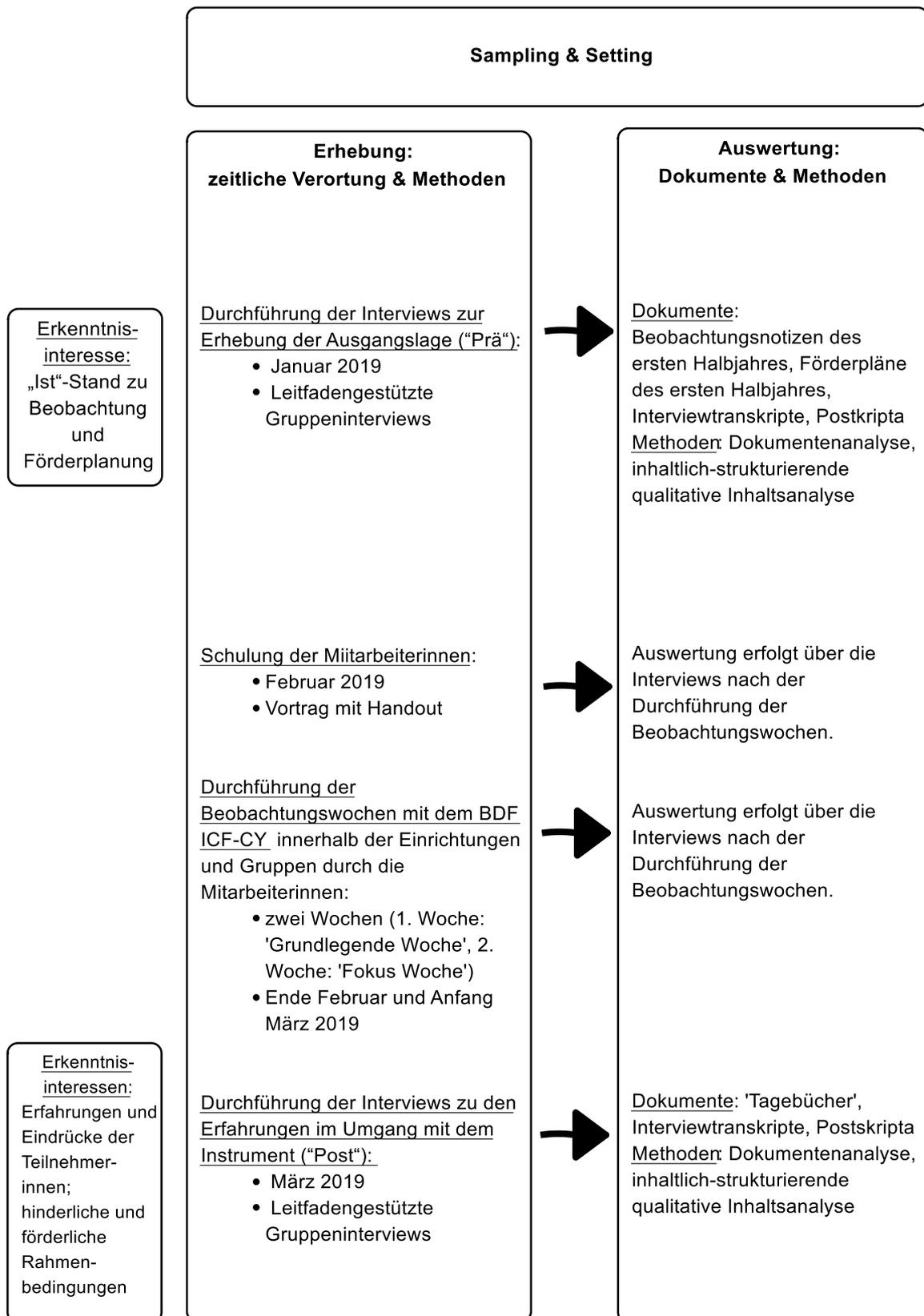


Abbildung 14: Forschungsdesign mit Erkenntnisinteressen

Nach grundlegenden Vorüberlegungen zum Themenkomplex ‚qualitatives Arbeiten‘ werden die Erkenntnisinteressen dargestellt, die bei der Auswertung der Daten im Fokus stehen. Diese ergeben sich zum Teil aus den oben geschilderten theoretischen Grundüberlegungen zu Beobachtung, Dokumentation und Förderplanung (vgl. II) und andererseits aus dem entwickelten Beobachtungsinstrument auf Grundlage der ICF-CY (vgl. III) selbst. Eine genaue Darstellung der Erhebungsmethoden wird von einer Darlegung der Auswertungsmethoden begleitet, um die Anwendung der qualitativen Methoden so präzise wie möglich auf die vorliegende Arbeit zu beziehen. Die leitfadengestützten Gruppeninterviews bilden dabei den zentralen Zugang und werden deshalb intensiviert betrachtet.

Bevor in einem Rückgriff auf grundlegende Forschungsfragen die Erkenntnisinteressen dargestellt werden, die die Ausrichtung des gesamten Ablaufs in jeder Phase bestimmten, werden zunächst Überlegungen und Prinzipien erläutert, die die Erprobung in ihrer Konzeptualisierung determinierten.

1.1 Grundlegende Überlegungen und forschungstheoretische Prinzipien hinsichtlich qualitativer Forschung

Qualitative Sozialforschung wird im Allgemeinen verstanden als „der paradigmatische Oberbegriff für versch. empir. Methoden, die in nicht standardisierter, quantifizierender Weise die Komplexität sozialer Wirklichkeit und deren sinnhafte Art und Weise der Konstruktion erforschen (Sozialkonstruktivismus), um sie umfassend verstehend erklären zu können“ (Kruse, 2020, o.S.). Grundlage dieser Forschung ist die Annahme, dass die Wirklichkeit, je nachdem, wie ‚Wirklichkeit‘ verstanden wird (vgl. Punkt II., 2.2.1), vor allem im Bereich subjektiver Meinungen, Erfahrungen und Motive nicht adäquat durch rein quantitative, zählende Messungen abgebildet werden kann (Ellinger, 2015, 229f). Sind quantitative Methoden besonders geeignet, um allgemeingültige Zusammenhänge und übergreifende Theorien zu beschreiben, scheinen die qualitativen besonders da sinnvoll, wo „individuelle Werte [...] und Sinnkonstruktionen innerhalb sozialer Bezüge“ (ebd.) beschrieben und erklärt werden sollen. Flick (2017, S. 572) verortet das Hauptaugenmerk qualitativer Methoden auf „der genauen Beschreibung von Verläufen und Sichtweisen“ und das in kleinen Fallzahlen, im Gegensatz zu quantitativen Methoden, die eher darauf abzielen, „untersuchte Phänomene in ihrer Häufigkeit oder Verteilung zu erfassen und [deshalb] mit großen Fallzahlen bei der Datenerhebung“ (ebd.) arbeiten.

Ein weiterer Aspekt, der bei der vorliegenden Arbeit zum Tragen kommt, ist der starke Praxisbezug der qualitativen Forschung. So sei qualitative Evaluationsforschung darauf angelegt, „Praxisveränderungen wissenschaftlich [zu] begleiten und auf ihre Wirkungen hin ein[zu]schätzen, indem die ablaufenden Praxisprozesse offen, einzelfallintensiv und subjektorientiert beschrieben werden“ (Mayring, 2016, S. 63), wenngleich hier einschränkend hinzugefügt werden soll, dass auch in der quantitativen Einzelfallanalyse (Reichert & Genoud, 2015) sehr nah am Einzelnen geforscht wird, wenn auch mit anderen methodischen Zugängen, beispielsweise über systematische Selbst- und Fremdbeobachtungen, Beschreibungen und apparative Zugänge (ebd., S. 24).

Methoden qualitativer Forschung sind nach Mayring (2020, o.S.) folgende:

- ❖ Einzelfallanalysen, in denen beispielsweise Biografien in ihrer Komplexität möglichst umfassend introspektiv erforscht und dargestellt werden sollen. Hier steht im Kontrast zu den oben genannten quantitativen Einzelfallanalysen beispielsweise die Komplexität von Biografien im Mittelpunkt.
- ❖ Feldstudien oder Feldforschung, bei denen die aktive Teilnahme an der Situation der Beforschten im Mittelpunkt steht, beispielsweise die Teilnahme am Unterricht für einen längeren Zeitraum, um daraus bestimmte Theorien zu entwickeln.
- ❖ Dokumentenanalytische Verfahren, die Material analysieren, welches bereits vorhanden ist, ohne zuerst von der Forscherin bzw. von dem Forscher generiert zu werden. Hierbei können Dokumente wie Videoaufzeichnungen, Tonbänder, Tagebücher, aber auch Bauwerke oder ähnliches von Bedeutung sein.
- ❖ Qualitative Experimente, wobei hier Gedankenmodelle eruiert werden, und zwar durch Eingriffe in einen sozialen Sachverhalt, Beobachtungen, Änderungen der Eingriffe oder durch Reflexion und Kombination.
- ❖ Handlungsforschung, in der durch eine Wechselwirkung von Informationserhebung und Interventionen ein Diskurs mit den Betroffenen geschaffen werden soll. In der Forschungspraxis sind laut Mayring häufig eher Elemente aus der Handlungsforschung zu finden, weniger eine reine Studie mit ausschließlich dieser Methode.
- ❖ Qualitative Evaluationsforschung, wobei hier Praxisveränderungen wissenschaftlich begleitet werden und Veränderungen einzelfallorientiert, offen und subjektorientiert beschrieben werden.

Die vorliegende Studie orientiert sich an der letztgenannten Methode der qualitativen Evaluationsforschung, enthält aber Elemente der Handlungsforschung, indem sie selbst eingreift mittels der Implementation des entwickelten Beobachtungssystems.

Zu grundsätzlichen Einstellungen, Voraussetzungen, fundamentalen Prinzipien der qualitativen Forschung zählen laut Mayring (2016, 19ff) fünf Grundsätze, die in leichter Adaption hier kurz beschrieben werden und in dieser Untersuchung Anwendung finden.

Qualitative Forschung ist *stärker auf das Subjekt bezogen* als die quantitative Forschung. So wurde bewusst in der vorliegenden Studie nicht nur nach ‚harten Fakten‘ gefragt, wie lange die Beobachtungszeit beispielsweise pro Tag beträgt oder ähnliches. Die persönliche, subjektive Meinung der Teilnehmerinnen in den Interviews stellte einen zentralen Part dar.

Qualitative Forschung vereint eine Betonung der *Deskription* und der *Interpretation* in sich. In der vorliegenden Untersuchung bedeutet das, dass die Fälle zunächst einzelfallbasiert betrachtet wurden und die Codierung offen erfolgte. So wurde nach einer ersten Codierung entlang des Interviewleitfadens eine erneute Codierung vorgenommen, die neue Hypothesen, die in den Interviews ‚unvermutet‘ aufgetaucht waren, mit einbezog (vgl. Anhang 6). Die Interpretation erfolgte in Diskussionen, dem Bewusstwerden eigener Vorerfahrungen und dem rekurrierenden Bezug auf die zuvor immer wieder überarbeiteten Kategorienbäume, die die Basis für die Auswertungen bildeten.

Qualitative Forschung findet in der *alltäglichen Umgebung* des Untersuchungs- ‚gegenstands‘ statt und weniger im Labor. Darin liegt auch die Begründung für eine zentrale methodische Entscheidung der Studie. In der (schul-)alltäglichen Umgebung, mit allen Störungen, Krankheitswellen, personellen Umbesetzungen und herausfordernden pädagogischen Situationen kann eher eine dezidierte Aussage über die persönlich wahrgenommene Umsetzbarkeit des Instruments und die subjektiv empfundenen Hürden und Chancen getroffen werden, als in einer laborähnlichen Situation. Diese wäre geeignet gewesen, um festzustellen, ob beispielsweise verschiedene Beobachterinnen und Beobachter unterschiedlicher Professionen, dasselbe Verhalten beobachten und gemäß ICF-CY korrekt codieren. Ein Aspekt, der auch hoch interessant wäre bezüglich der Subjektivität von Beobachtungen und auch des Einflusses von verschiedenen Bildungserfahrungen der Teilnehmerinnen (siehe auch V.,3), hier jedoch nicht im Zentrum des Interesses stand.

Zuletzt postuliert Mayring noch die grundlegende Auffassung von der „Generalisierung der Ergebnisse als *Verallgemeinerungsprozess*“ (Mayring, 2016, S. 19). Schrittweise und im Einzelfall begründet werden Verallgemeinerungen und übergreifende Schlüsse durch argumentative Verbindungen gezogen, im Wissen um die Subjektivität, jedoch rekurrierend auf induktiv und deduktiv gefundene Regelmäßigkeiten bestmöglich gestützt. Hierauf stützt sich das geplante Forschungsdesign, das eine Erprobung des Instruments an einer kleinen Gruppe von Schulvorbereitenden Einrichtungen durchführt, ohne eine Normierung im

großen Maßstab zu intendieren. Anhand dieser kleinen Gruppe sollen die Ergebnisse in einem „Verallgemeinerungsprozess“ (siehe oben) erste Hinweise geben, um u.U. in einer Standardisierung, inkl. Normierung zu münden.

1.2 Erkenntnisinteressen

Die grundlegende Forschungsfrage (vgl. I. „Einleitung“) nach der subjektiv empfundenen Handhabbarkeit und den Eindrücken der Teilnehmerinnen zum entwickelten Instrument steht im engen Bezug zu der Frage nach der Ausgangslage vor Beginn der Studie und damit der Frage danach, wie das Personal der SVE zu einer Einschätzung des Entwicklungsstandes der Kinder kommt.

In der Spezifizierung dieser Forschungsfrage nach den leitenden Erkenntnisinteressen lassen sich drei zentrale Bereiche ausmachen.

Welche Komponenten um Beobachtung und Förderplanung spielen zum Startzeitpunkt der Erhebung eine Rolle? Wie läuft Beobachtung und Förderplanung in den SVE konkret ab?

Hier ist der ‚Ist-Stand‘ zu Beginn der Studie interessant, bevor mit dem BDF ICF-CY gearbeitet wurde. Der Themenkomplex ‚Beobachtung und Förderplanung‘ soll hinsichtlich der bisher verwendeten Beobachtungsinstrumente, der Organisation von Beobachtung im Allgemeinen und dem Prozess der Förderplanung beleuchtet werden. Da die Team-Mitglieder in den SVE im Regelfall keine testdiagnostische Ausbildung haben (II., 1.3.1), ist es von Interesse, wie sich die Teams trotzdem einen Überblick über den Stand der Kinder verschaffen und diese Kenntnisse dann in konkrete Förderziele umsetzen.

Methodisch kommen hier die Gruppen-Interviews „Prä“ (Anhang 2), die dazu gehörigen Postskripta (Anhang 3) und die von den Teams zur Verfügung gestellten Förderpläne und Beobachtungen des ersten Schulhalbjahres, also vor Beginn der Studie, zum Tragen.

Die Auswertung erfolgt über inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalysen und eine Analyse der zur Verfügung gestellten Dokumente.

Welche subjektiven Erfahrungen geben die Teilnehmerinnen wieder, nachdem sie das neue Instrument zur Beobachtung und Förderplanung auf Basis der ICF-CY kennen gelernt und durchgeführt haben? Welche Hürden und Ressourcen werden benannt in Bezug auf die konkrete Handhabung?

In diesem Gebiet dreht es sich zum einen um das Instrument an sich, seine grafische Gestaltung, den Umgang mit den Kategorien, aber auch um relevante

Rahmenbedingungen, die die Teilnehmerinnen als erschwerend oder hilfreich empfinden. Das Kategorisieren, also das ‚Einteilen‘ der Kinder in bestimmte Bereiche und die subjektiv empfundene Stimmigkeit spielen hier eine Rolle. Kann die ICF-CY mit ihrer Prämisse, eine ‚gemeinsame Sprache für alle‘ (II.,4.2.3) zu sein, dieses Versprechen auch halten? Wie empfinden die Teilnehmerinnen, aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen und ihres individuellen Bildungshintergrunds, die Handhabbarkeit der ICF-CY im Hinblick auf die inhaltliche Vollständigkeit und die Anwendbarkeit auf eine heterogene Gruppe?

Auch hier sind wieder die Gruppen-Interviews („Post“, Anhang 4) mit den Postskripta das zentrale Element der Erhebung und Auswertung, dazu kommen noch die Tagebücher der Gruppen und die ausgefüllten Beobachtungsbögen.

Gibt es Rahmenbedingungen, die eine subjektiv zufriedenstellende Arbeit rund um ‚Beobachtung und Förderplanung‘ unterstützen? Sind Aspekte innerhalb des gesamten Komplexes ‚Beobachtung und Förderplanung‘ auszumachen, die sich fördernd oder hemmend auf die subjektive Zufriedenheit in Bezug auf die Beobachtung und Förderplanung vor und nach der Einführung des Beobachtungsinstruments auswirken?

Hier ist von Interesse, ob die Vorgaben hinsichtlich der Abläufe in den jeweiligen Einrichtungen oder die Zusammensetzung der Gruppe der Kinder etc. Auswirkungen auf die Zufriedenheit zeigen, sei es im Umgang mit dem konkreten Instrument wie auch im pädagogischen Alltag, immer in Bezug auf das zugrunde liegende Thema Beobachtung. Hier spielen die persönliche Ebene, die Arbeit im Team und das Eingebundensein in der Einrichtung selbst eine Rolle

Wieder erfolgt die Erhebung über leitfadengestützte Gruppeninterviews und die Eindrücke der Postskripte.

Die Auswertung erfolgt über die inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse und die interpretative Annäherung über die Analyse der Postskripta.

Im Entwicklungsverlauf, bei Planung, Konzeptualisierung, Durchführung und Auswertung wurden die Erkenntnisinteressen prozesshaft ausgeweitet, verschoben und neu definiert. Während die Erhebung des ‚Ist-Standes‘ als solches von Beginn an zentral war und nahezu unverändert blieb, erfolgte durch die Pilotierung (III.,6) eine erste Verschiebung vom Fokus auf die einzelnen Teammitglieder hin zum Team als Fokusgruppe. Das Interesse an der Dynamik im Team, das als solches zusammenarbeiten *muss*, führte auch zur Ausweitung der Interessen, inwieweit die Rahmenbedingungen eine Rolle spielen. Durch auffällige Diskrepanzen in der Emotionalität und den divergenten und subjektiven Meinungen zu bestimmten Themen trat das Interesse an Einflüssen außerhalb des sachlich-objektiven

Beobachtungsinstruments in den Vordergrund. Durch die qualitative Ausrichtung werden nun diese Erkenntnisinteressen verfolgt und die Ergebnisse interpretiert.

1.3 Vorbereitung und Organisation

1.3.1 Generierung der Untersuchungsgruppe, Sampling

Döring schreibt zu Stichproben, in der qualitativen Forschung werde typischerweise „mit relativ kleinen S. im ein- bis unteren zweistelligen Bereich gearbeitet, da die differenzierte interpretative Rekonstruktion jedes einzelnen Falles angestrebt wird“ (Döring, 2020, o.S.).

Eine Teilgruppenerhebung zur Stichprobenerhebung bedeutet, für die Gesamtpopulation relevante Merkmale zu definieren und in der Stichprobe abzubilden (vgl. Ricken, 2015; S. 91f.) und wurde nun kombiniert mit einer Zufallsauswahl (ebd., S. 93ff.). Innerhalb eines realisierbaren Umkreises wurden aus allen Fz gE drei Einrichtungen gewählt. In Vorüberlegungen wurde festgelegt, dass pro Einrichtung zwei SVE-Gruppen befragt werden sollten, um so pro Termin zwei Datensätze zu generieren. Die drei gelosten Einrichtungen wurden telefonisch und schriftlich mittels einer kurzen Darstellung kontaktiert, welches Forschungsvorhaben verfolgt werden soll, was die teilnehmenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erwartet und wie der allgemeine Ablauf geplant ist. Die Schulleiterinnen und Schulleiter sollten in den Gruppen nach Teams suchen, die Interesse hätten und vor allem *freiwillig* teilnehmen wollten. So kamen in drei Einrichtungen je zwei SVE-Gruppen zustande. Pro Gruppe sollten drei Kinder ausgewählt werden, die in etwa das Spektrum an Ausprägungen von SPF gE abbilden sollten. Hier wurde auf die Einteilung nach ICD-10 verwiesen (II.,1.2.1). Die Teams wiederum sollten sich zusammensetzen aus der Gruppenleitung am Vormittag (SVE), der Gruppenleitung am Nachmittag (HPT) sowie der Schulbegleitung für das Kind mit besonders hohem SPF, soweit vorhanden.

Insgesamt kam so eine „einfache Zufallsstichprobe“ (Atteslander, 2010; S. 274) zusammen, die drei Einrichtungen, insgesamt sechs SVE-Gruppen, 18 zu beobachtende Kinder und 18 Teilnehmerinnen beinhalten sollte.

Insofern betrachtet, ist diese Form der Generierung einer Untersuchungsgruppe zum einen als ‚convenience sampling‘ zu bezeichnen, worunter eine Auswahl derjenigen Fälle gemeint ist, „die unter gegebenen Bedingungen am einfachsten zugänglich sind“ (Flick, 2017, S. 166). Flick ergänzt, dass dieser Weg einerseits den Aufwand minimiert, „andererseits ist dies bisweilen der einzige Weg, bei begrenzten zeitlichen und personellen Mitteln eine Evaluation überhaupt durchführen zu können“ (ebd.).

1.3.2 Setting

Um die zeitlichen Ressourcen der Teilnehmerinnen nicht zu stark zu strapazieren, wurden die Interviews in der jeweiligen Einrichtung der Teams geführt, so dass sie in ihrer beruflichen ‚Heimat‘ befragt wurden. Die Interviews fanden in Absprache mit den Teams statt, der frühe Nachmittag stellte sich als bevorzugter Termin heraus. Die Tagesstättenleitungen stellten ihre Mitarbeiterinnen für die Gesprächsdauer frei, die Gruppenleitungen der SVE blieben nach ihrer Dienstzeit freiwillig und unentgeltlich in der Arbeit. Bei allen Interviews spielte die Frage nach der Dauer des Gesprächs von vornherein eine Rolle, sei es, da die Tagesstättenmitarbeiterinnen ihre Vertretungen in den Gruppen nicht zu lange allein lassen wollten, oder auch, da die Gruppenleitungen am Nachmittag noch (private) Anschlusstermine hatten. Um etwaigen Zeitdruck von den Interviewteilnehmerinnen zu nehmen, wurden die Termine in enger Absprache mit den betreffenden Personen vereinbart. Zusätzlich dazu fanden im Vorfeld Gespräche mit den Einrichtungsleitungen statt, um diese um ihre Unterstützung zu bitten, auch hinsichtlich einer ausreichenden Personalausstattung der Gruppen während der Interviewzeiten, so dass die Sorge um die Betreuung der Kinder von den Teilnehmerinnen genommen werden konnte. Die Gespräche fanden in Besprechungszimmern statt, wie erbeten und nicht in den Gruppenzimmern der SVE oder angrenzenden Tagesstättenzimmern. Trotzdem blieben Unterbrechungen nicht aus, sei es durch Telefonanrufe oder KollegInnen, die versehentlich störten. Insgesamt war die Atmosphäre der Interviews vor allem beim ersten Kennenlernen (Prä-Interviews) offen, freundlich und interessiert.

1.4 Erhebungsmethoden in Verbindung mit der jeweiligen Auswertungsmethodik

Im folgenden Abschnitt werden die angewandten qualitativen Methoden dargestellt und nochmals auf die theoretischen Grundlegungen zu Beginn der vorliegenden Arbeit rückbezogen, um den Hintergrund und die Begründung für die Auswahl der Dokumente und Erhebungsmethoden zu verdeutlichen.

Eine Ausnahme bildet hier die Auswertung der Interviews. Diese werden gesondert und vertieft im Anschluss an das folgende Kapitel dargestellt (vgl. IV.,1.5).

1.4.1 Dokumentenanalyse der Förderpläne vor der Einführung des BDF ICF-CY

Von Interesse für die spätere Auswertung ist der Ausgangspunkt innerhalb der Gruppen bezüglich der Förderplanung. Zentral ist hier die Formulierung des Entwicklungsstandes.

Im Fokus steht nicht die Umsetzung der Förderziele und der anschließenden Evaluation der Wirksamkeit der Förderung, sondern die „Planungsphase“ (vgl. II, 3.1.1), also die Verschriftlichung der Beobachtungen, in der die Lernausgangslage beschrieben wird.

Die Förderpläne sollen zum einen auf *formale Aspekte* betrachtet werden. Dazu zählt in diesem Falle, ob alle in der Literatur für wichtig erachteten Teile eines Förderplans vorhanden sind, also der stärkenorientierte Ist-Stand, die Förderziele, Fördermaßnahmen und Raum für eine Auswertung / Evaluation (vgl. II, 3.1.2). Hier steht keine Beurteilung der inhaltlichen Güte, der Sinnhaftigkeit der Fördermaßnahmen o.ä. im Mittelpunkt, sondern eine Bestandsaufnahme der äußeren Merkmale.

Der andere Zugang zu den Förderplänen führt über die Beurteilung der *qualitativen Wertigkeit* der Förderpläne, aber nur insoweit, wie diese Qualität beurteilt werden kann, ohne das Kind selbst zu kennen. Dafür wurden aus den in II, 3.3 ausgeführten Merkmalen eines gelungenen Förderplans folgende Merkmale ausgewählt und untersucht, inwieweit diese Merkmale in den vorliegenden Förderplänen des ersten Halbjahres erfüllt sind:

- ❖ Vielseitigkeit (verschiedene Entwicklungsbereiche werden angesprochen, verschiedene Personen eingebunden),
- ❖ Begrenztheit der Förderziele und Schwerpunkte setzend (max. drei Förderbereiche, max. je drei Förderziele),
- ❖ Einheitlichkeit des Förderplanschemas in der Einrichtung,
- ❖ Individuelle Abstimmung auf das jeweilige Kind (keine Klassenziele),
- ❖ Verbindlichkeit (Unterschriften der beteiligten Personen),
- ❖ Ökonomie in Erstellung und Fortschreibung (Verteilung der Maßnahmen),
- ❖ Dokumentation (festgelegte Zeiten zur Förderplanung)
- ❖ Evaluation (Festschreibung, welches Team-Mitglied für die Evaluation zuständig ist).

Diese Punkte ergänzen die Aussagen in den Interviews aus einer anderen Perspektive und ergeben so ein Gesamt-Bild zu den Rahmenbedingungen um beobachtungsbasierte Förderplanung. So werden Strukturen seitens der Einrichtungen, die in den Interviews erfragt werden, auf ihre Umsetzung in den konkreten Förderplänen überprüft. Wie stark sind die Vorgaben der Einrichtung, wie spiegelt sich das an den Formularen? Lässt dies Rückschlüsse auf die Bedeutsamkeit von Förderplanung innerhalb der einzelnen Einrichtung zu?

1.4.2 Analyse der Beobachtungsnotizen vor der Einführung des BDF ICF-CY

Die Analyse der Beobachtungen, die die Gruppen zu den ausgewählten Kindern anonymisiert abgegeben hatten, wird zwei Aspekte beinhalten: eine formelle Analyse und eine eng mit den Interviews verzahnte Analyse, inwieweit zwischen Wahrnehmung und Beobachtung unterschieden werden kann.

Der formelle Zugang bezieht sich auf die Form, in welcher die Beobachtungen festgehalten, also dokumentiert sind. Nach Martin & Wawrinowski (2014, 63ff) können Beobachtungen unter anderem dokumentiert sein als *Tagebuchaufzeichnungen*, wobei hier der Fokus nicht auf der Selbstbeobachtung liegt, wie das i.A. mit dem Begriff ‚Tagebuch‘ assoziiert wird, sondern auf der „Fremdaufzeichnung“ (ebd.; S. 65). Es werden also nicht die Beobachtungen dokumentiert, die die eigene Person betreffen, sondern Beobachtungen zu anderen Personen. Ein *Verlaufs- oder Verhaltensprotokoll* dokumentiert anders als die Tagebuchaufzeichnung, nicht gelegentliche ‚Episoden‘, sondern legt den Schwerpunkt auf einen ununterbrochene Beobachtungs- und Dokumentationsphase, z.B. das Verhalten eines bestimmten Kindes wird eine Pausensituation über genau beobachtet und protokolliert. Die *Ereignisbeschreibung* umfasst bestimmte problematische Episoden, z.B. die Beschreibung eines fremdaggressiven Verhaltens und seiner Eckpunkte, wie die beteiligten Kinder, der Ort, etc. *Kategorien-Systeme* arbeiten nach einer theoretischen Begründung und definieren damit auch ‚Beobachtungseinheiten‘ (vgl. II., 2.2). Diese Form der Dokumentation ist stark systematisiert, dazu zählen Beobachtungsbögen, die eher offengehalten sind und Beobachtungsschemata, deren Kategorien sehr genau beschrieben sind und somit trennschärfer zu fassen. *Quantifizierungssysteme*, die die Formen der Dokumentation beschließen, sind beispielsweise Strichlisten, die genau festgelegte Verhaltensweisen, z.B. das (unerlaubte) Aufstehen während eines Angebots, zählend festhalten. Ein Beispiel aus der vorliegenden Studie wäre hier die Einordnung eines Beobachtungssystems in die Gruppe der „Tagebuchaufzeichnungen“, da diese SVE konsequent jeden Tag Ereignisse des Tages verschriftlicht, während in einer anderen SVE das Beobachtungssystem dem eines „Kategoriensystems“ ähnelt, da beobachtete Verhaltensweisen in einem schulintern entwickelten Beobachtungsbogen eingetragen werden, der vorformulierte Kategorien („selbstständig“, „mit Hilfe“, „mit Handführung“) enthält.

Der zweite Zugang zur Erschließung der schriftlichen Notizen des ersten Halbjahres erfolgt über den inhaltlichen Zugang. Vielmehr wird versucht, den Formulierungen über klar definierte Wege näher zu kommen. Diese „Formen der Beurteilung“ (Martin & Wawrinowski, 2014, 76ff) können näher betrachtet werden, indem man zum einen zählt, wie häufig

Eigenschaftswörter eingesetzt werden. Die Häufigkeit von Eigenschaftswörtern im Vergleich zur gesamten Wortanzahl kann einen Hinweis darauf geben, wieviel Interpretation, Verallgemeinerung, Etikettierung etc. ein Text enthält. Damit ist keine qualitative Einordnung der jeweiligen Notizen intendiert, vielmehr ein weiterer Baustein zur allgemeinen Frage, wie Beobachtungen gemacht und dokumentiert werden, hier mit dem Fokus, inwieweit Beobachtungen wertungsfrei notiert werden oder bereits interpretativ mit Eigenschaftswörtern belegt sind. Eine zweite Kategorie der inhaltlichen Untersuchung bildet die *Darstellungsweise* der Beobachtungen. Zu diesen Darstellungsweisen gehören frei formulierte Beobachtungen, Merkmalslisten (z.B. zu einem bestimmten Entwicklungsbereich), numerische Skalen in Form von Punktbewertungen (1. Sehr gut, bis 6. Ungenügend) oder Ratingskalen (unipolar oder bipolar). Bezogen auf diese Studie fallen so Beobachtungen auf, in denen häufiger Eigenschaftswörter vorkommen, als in anderen Beobachtungen. Hier könnte die Vermutung angestellt werden, dass die Beobachtungen, die mit mehr Adjektiven verschriftlicht wurden, weniger sachlich und beschreibend sind und in ihrer Güte weniger hoch.

Die Analysezugänge in diesem Bereich der Notizen des ersten Halbjahres bilden eine Triangulation zur qualitativen Evaluation der Gruppeninterviews, indem sie einen konkret messbaren, ansatzweise zählenden, Zugang zum Material bieten, der von den Interviews unbeeinflusst abbildet, was den Status Quo bezüglich ‚Beobachtung und Dokumentation‘ vor der Studie betrifft.

1.4.3 Leitfadengestützte Gruppeninterviews

Die vorliegende Studie stützt sich im Wesentlichen auf die qualitative Auswertung der Interviews vor der Schulung und Anwendung des Beobachtungsinstruments und danach. Aus diesem Grund wird auf die Methode des leitfadengestützten Gruppeninterviews näher eingegangen, um abschließend die konkrete Erstellung mit beispielhaften zentralen Elementen zu schildern.

1.4.3.1 Begriffsbestimmung, Verortung und Grundgedanken

Die Basis der genannten Erhebungsmethode bildet ein problemzentriertes Interview. Problemzentrierte Interviews kommen eher dann zur Anwendung, wenn es sich um eine „stärker theoriegeleitete Forschung mit spezifischeren Fragestellungen“ (Mayring, 2016; S. 71) handelt. Die Theorie in der vorliegenden Evaluation ist auf das Gebiet der Beobachtung

und Förderplanung begrenzt, das theoretisch aufbereitet wird und dessen Teilaspekte wie Formen der Beobachtung, bekannte Beobachtungsinstrumente etc. erfragt werden. Die befragte Person soll sich möglichst frei zu diesem im Vornhinein definierten Themengebiet äußern, die Interviewerin oder der Interviewer bringt den Fokus aber immer wieder auf für sie oder ihn relevante Themengebiete zurück, oft mit Hilfe eines Leitfadens, der zentrale Aspekte des Interesses beinhaltet (Mayring, 2016, S. 67).

Das leitfadengestützte Interview, das Schallenkammer als „die gängigste Form der Datenerhebung in der qualitativen Sozialforschung“ (2016, S. 46) bezeichnet, bildet als teilstrukturierte Kommunikationsform die Brücke zwischen wenig strukturierten Formen wie informellen Gesprächen oder Experteninterviews und stark strukturierten Formen wie einer schriftlichen Befragung per Fragebogen (Atteslander, 2010, S. 133). Die Abfolge der Fragen und Themen ist offen, der Leitfaden wird als Orientierung genutzt, als „flexible ‚Gedächtnisstütze für den Interviewer““ (Witzel 1982, zitiert nach Nohl, 2012; S. 15).

Als Gruppeninterview wird bezeichnet, wenn in einer Gruppensituation nach einem offenen Konzept (hier: leitfadengestützt) Fragen beantwortet werden (Atteslander, 2010, S. 133). Abgegrenzt davon werden Gruppenbefragungen, die ein gemeinsames Ausfüllen eines Fragebogens beinhalten und Gruppendiskussionen, die sich durch eine weitaus geringere Steuerung durch den Forscher auszeichnen (vgl. ebd.). Die Entscheidung, die Interviews in der Gruppe durchzuführen, statt mit den einzelnen Teammitgliedern lag in der wahrgenommenen Team-Dynamik, die nicht unbeachtet bleiben sollte (III.,6). Aber auch neben diesem Hinweis auf die Relevanz von Gruppeninterviews im konkreten Fall bildet diese Form der Interviews eine Möglichkeit, das Gesprächsspektrum zu verbreitern, zur Anregung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie zur Ideenfindung (Walter-Klose, 2015a, S. 306). Komplexe Stimmungen, Geflechte innerhalb der Gruppe, Wahrnehmungen und Bedürfnisse können dargestellt und auf Zusammenhänge untersucht werden (ebd.). Gruppeninterviews bieten also eine Möglichkeit, neben sachlichem ‚Abfragen‘ von Inhalten die dynamischen zwischenmenschlichen Beziehungen und Wechselwirkungen fassbarer zu machen. Diese leitfadengestützte Gruppeninterviews erschließen für die vorliegende Studie die Möglichkeit, den Komplex um ‚Beobachtung und Förderplanung‘ durch Fragen für die Teilnehmerinnen vor zu strukturieren, indem diese Bereiche bereits bei der Formulierung der Leitfaden in ihre Teil-Aspekte gegliedert und so ins Bewusstsein gerufen werden. Die Befragung in der Gruppe bietet den Team-Mitgliedern, diese einzelnen Aspekte eines alltagsimmanenten Vorgangs aus ihren Perspektiven darzustellen und auch unmittelbar auf Äußerungen ihrer Kolleginnen eingehen zu können.

Das leitfadengestützte Gruppeninterview, das im Kern problemzentriert ist, bietet wie beschrieben interessante Möglichkeiten, birgt aber auch interviewimmanente Hürden, hinsichtlich der Interviewtechnik aber auch hinsichtlich gruppenspezifischer Aspekte.

1.4.3.2 Problemfelder der Durchführung

Mitglieder einer Gruppe, hier eines SVE-Teams, sind nicht per se in einem ausbalancierten, emanzipierten und ehrlichen Verhältnis untereinander. Machtgefälle, ungünstige Rahmenbedingungen, Persönlichkeitstypen oder auch schlicht Befangenheit aus verschiedenen Gründen können dafür sorgen, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht ihre persönliche Meinung äußern. Walter-Klose erwähnt „Schüchternheit, sozial erwünschtes Verhalten oder die Neigung, sich konform zu verhalten“ (2015a, S. 305), die das Forschungsergebnis beeinflussen bzw. verzerren können.

Ein weiteres Störungsfeld geht vom Interviewer selbst aus, der als eigenständige Person seine Subjektivität einbringt und verbal oder non-verbal unweigerlich Einfluss auf die Äußerungen der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer nimmt.

Dieses Interviewerverhalten *kann* per se nicht neutral sein. Hier wird versucht, die Balance zwischen zu starker persönlicher Nähe zu den Interviewten und zu starker Distanz zu finden, ebenso zwischen einem ‚Zuviel‘ an Nachfragen und einem ‚Zuwenig‘. So soll ein „seriöse[n] Eindruck“ (Atteslander, 2010, S. 135), vermittelt werden, die Interviewten sollen das Gefühl bekommen, ernst genommen zu werden und von Interesse zu sein (ebd.).

Betrachtet man die Seite der Interviewerin bzw. des Interviewers, so zeigen sich organisatorische Probleme und verhaltenspsychologische Muster, die mitbedacht werden wollen. Organisatorisch ist diesbezüglich die Form der Aufzeichnung von Belang (s.u.). Bietet das Diktiergerät, also eine rein auditive Aufzeichnung des Interviews, die Möglichkeit, relativ ‚unauffällig‘ eingesetzt werden zu können, gehen hier non-verbale Äußerungen wie abwehrende Körperhaltungen oder ähnliches verloren (Walter-Klose, 2015a, S. 286). Die Video-Aufzeichnung hingegen könnte diese Äußerungen aufnehmen und analysierbar und interpretierbar konservieren. Sie stellt jedoch eine auffällige Form der Aufzeichnung dar, die im Blickfeld der interviewten Personen bleibt und somit ständig präsent ist. Als Lösungsansatz oder als Form der Dokumentation solcher non-verbaler Äußerungen, dient in dieser Studie das Postskriptum (s.u.), das zwar nicht zur exakten Dokumentation geeignet ist, aber zur Fixierung von Eindrücken, die ebensolche non-verbale Äußerungen erzeugen. Da zwar das Team als solches, nicht jedoch die Analyse bestimmter gruppenspezifischer Aspekte im Erkenntnisinteresse stand, wurde die auditive

Speicherung der visuellen Aufnahme vorgezogen, um Hemmungen auf Grund der Kamera zu vermeiden.

Interviewimmanente Anforderungen liegen in der Durchführung (zur Leitfadenerstellung siehe V, 1.4) zum einen in der Gesprächsführung als eher ‚technischen‘ Aspekt und zum anderen in der persönlichen und emotionalen Verbundenheit und Nähe, die besondere Gefühlslagen mit sich bringt. Die Gestaltung der Gespräche als leitfadengestützte Gruppeninterviews stellt von vornherein Anforderungen, die Walter-Klose einerseits in einer grundsätzlichen „wertschätzende[n] und anteilnehmende[n]“ (2015b, S. 285) Haltung den Interviewpartnerinnen gegenüber konkretisiert. Andererseits wird mit Hilfe bestimmter Fragetechniken wie offener und geschlossener Fragen, direkter und indirekter Fragen (hier mit einem deutlichen Schwerpunkt auf den direkten Fragen) und gezielten Nachfragen versucht, die Aufmerksamkeit zu fokussieren und zu lenken (ebd.; Atteslander, 2010; S. 146ff.; Dresing & Pehl, 2015; S. 10ff.).

Ein abschließendes Problemfeld stellt das der nicht praktikablen absoluten Neutralität des Interviewers dar. Die Interviewerin bzw. der Interviewer ist als Person präsent, das Interview an sich stellt somit eine „soziale Situation“ (Atteslander, 2010, S. 112) dar. Die Anwesenden beeinflussen sich gegenseitig, eine absolute Neutralität ist nicht zu erwarten. Normenvorstellungen werden aktiviert, ähnlich wie bei der ‚Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung‘ (II.,2.1) werden die Antworten auf die Leitfaden-Fragen gesteuert und beeinflusst von Emotionen, Bildungserfahrungen und (oft unbewussten) eigenen Erwartungen an sich selbst und andere (ebd.). Sprachliche Kompetenzen bilden eine Hürde, die die Ausdrucksfähigkeit und das Antwortverhalten der Interviewten stark beeinflusst. Das Bestreben, diese Komponente etwas abzumildern, wird in der Formulierung der Leitfadenfragen offensichtlich. Die Fragen sollen so klar und präzise formuliert sein, dass sie möglichst eindeutig zu verstehen sind. Eine endgültige Abkapselung und sozusagen Ausklammerung der intrapersonell immanenten Normen und Einstellungen ist nicht das Ziel von Interviews, vielmehr bildet der Versuch, diese Normen über die Analyse und Interpretation der Äußerungen einen reizvollen Forschungsaspekt.

Auf dem Hintergrund dieser Hürden werden im Folgenden die Erstellung des Leitfadens, incl. der Fragenformulierung dargestellt und grundsätzliche Überlegungen zur Durchführung geschildert.

1.4.3.3 Leitfadenerstellung und Überlegungen zur Durchführung der Interviews

Die Erstellung des Leitfadens und die Durchführung der Interviews orientiert sich im Wesentlichen an Mayring (2016). Die Formulierung der Fragstellungen geht zurück auf Dresing & Pehl (2015, 10ff) und Raab-Steiner & Benesch (2010, 50ff). Die Interviewleitfäden für die Prä- und Post-Interviews finden sich im Anhang (Anhänge 2 und 4).

Die nachfolgende Abbildung (Abb. 16) zeigt den Weg der Leitfadenkonstruktion, beginnend mit der Analyse der theoretischen Grundlagen zu ‚Beobachtung und Förderplanung‘, inclusive einer Konkretisierung der Erkenntnisinteressen. Im Anschluss daran folgt die Leitfadenkonstruktion, dessen Ergebnis in einer Pilotuntersuchung überprüft wurde. Die Durchführung des Interviews folgt nun dem erstellten Leitfaden, der in sich nach fachlichen Kriterien geordnet und gegliedert ist.

Der Interviewleitfaden, der vor der Erprobung des Beobachtungsinstruments eingesetzt wurde, begleitet das Gespräch und strukturiert es durch die Punkte „Beobachtung“, „Förderplanung“ und „ICF-CY“. Aus den Erkenntnisinteressen heraus formulierte Fragen bilden ein Gerüst und werden durch Nachfragen, die nur bei Bedarf gestellt werden, präzisiert. So lautet die Eingangsfrage in das Interview: „Wer nimmt am Beobachten teil, wer beobachtet die Kinder?“. So sollen die Verantwortlichen der Beobachtung und die Verteilung im Team eruiert werden. Auf keine oder zu allgemeine Antworten (z.B. „alle“) kann die Gesprächsleitung auf bereits verschriftlichte Nachfragen zurückgreifen, in diesem Fall „Sind auch die Schulbegleitungen eingebunden?“. So sollen zum einen offene Antworten generiert werden, zum anderen helfen bereits formulierte Nachfragen aber auch, Teilaspekte nicht aus den Augen zu verlieren, die für die Auswertung der Interviews relevant werden. Ähnliches gilt für den Interviewleitfaden nach der Erprobung des Instruments.

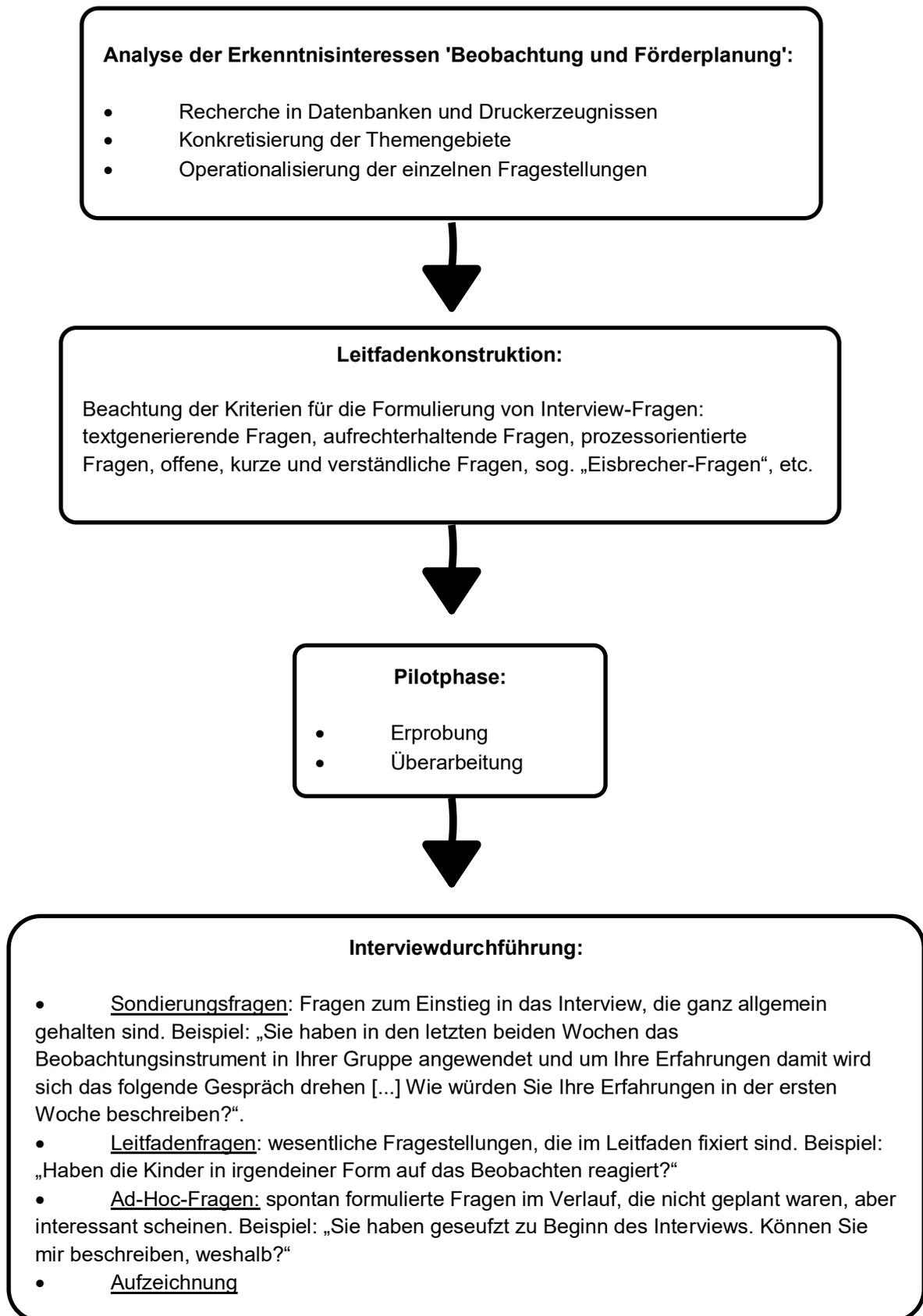


Abbildung 15: Ablauf zur Leitfadenerstellung und Durchführung des Interviews

1.4.3.4 Konkrete Durchführung der Interviews

Die Durchführung der Interviews, deren Eckdaten durch Räumlichkeiten, Zeitdauer und ähnliches definiert sind, ist vornherein durch eine Besonderheit im kommunikativen Umgang miteinander gekennzeichnet, indem sie sich von alltäglichen Fragesituationen unterscheidet. Befragungen im Alltag finden ebenfalls als sozialer Vorgang statt, die Fragen sind meist zielgerichtet, beispielsweise nach dem persönlichen Befinden und durch Sprache, Umwelt, Normen und ähnliches geprägt (Atteslander, 2010, S. 111). Die Form des Interviews, wie sie hier vorliegt, basiert aber auf „systematischer Zielgerichtetheit und Theorie“ (ebd.). Eben diese Zielgerichtetheit und theoretische Fundierung sollen im Folgenden, bezogen auf die konkrete Durchführung der Interviews, dargestellt werden.

Die insgesamt 12 Interviews fanden im Januar (sechs) und März (sechs) 2019 statt. Die Gesprächsdauer variierte zwischen dem kürzesten Interview mit 21 Minuten und dem längsten Interview mit 43 Minuten, bei einer durchschnittlichen Dauer von 30 Minuten, wobei die durchschnittliche Dauer der Prä-Interviews mit 39 Minuten deutlich über der der Post-Interviews mit 27 Minuten lag.

Teilnehmerinnen waren jeweils mindestens zwei Team-Mitglieder, immer die Gruppenleitung SVE und bis auf eine Gruppe, deren Kinder am Nachmittag auf verschiedene HPT-Gruppen verteilt wurden, auch die Leitung der HPT. In diesem Fall nahm neben der Gruppenleitung am Vormittag die Schulbegleitung für das Kind mit dem höchsten Förderbedarf teil. Der Wunsch der Interviewleitung nach einem Dreier-Team zur Befragung, zusammengesetzt aus der Gruppenleitung der SVE und der HPT sowie der Schulbegleitung, konnte nur an einer Einrichtung erfüllt werden. In den anderen beiden Einrichtungen waren entweder die Neu-Organisation der HPT-Gruppen nach dem Mittagessen oder schlicht personelle Mängel ursächlich für diesen Umstand. Da sich die Gruppen freiwillig zur Teilnahme gemeldet hatten, wurden diese Abweichungen vom erwünschten Setting in Kauf genommen.

Störungsanfälligkeiten in der Durchführung der Interviews ergaben sich zum einen aus der Gesprächsführung wie oben beschrieben (IV., 1.4.3.2), die im Verlauf durch Übung an Souveränität gewann, dennoch aber ein fragiles Konstrukt bildete. Zum anderen wurden die Interviews gelegentlich unterbrochen, meistens von außen, in einem Falle auch durch eine Teilnehmerin selbst.

1.4.3.5 Aufzeichnung der Interviews mit einem digitalen Aufnahmegerät

Um die Daten nach der Erhebung so realitätsnah wie möglich weiterhin vorliegen zu haben und Transparenz durch eindeutig zuordenbare Transkriptionsverläufe zu gewährleisten, wurden sie mit einem digitalen Tonband-Gerät aufgezeichnet. Die unmittelbare (hand-)schriftliche Protokollierung oder ein Gedächtnisprotokoll wurden von vornherein ausgeschlossen, um keine interpretativen Verzerrungen in den Daten und damit eine Ungenauigkeit von Beginn an zu manifestieren. Um die Gesprächssituation nicht „künstlich“ (Walter-Klose, 2015b, S. 286) werden zu lassen, wurde der rein auditiven Aufzeichnung gegenüber der audiovisuellen Dokumentation mittels Videokamera der Vorzug gegeben. Dadurch verloren gehende nonverbale Signale wurden stichpunktartig im Postskriptum notiert. Inwieweit die Interviewten trotz des eher unauffälligen Aufnahmegeräts noch authentisch und ungefiltert antworteten, kann nicht vollends nachvollzogen werden. Trotz dieser „Skepsis gegenüber der Natürlichkeit der Aufzeichnung“ (Flick, 2017, S. 373) wurde der Tonbandaufnahme gegenüber dem (Gedanken-)Protokoll aus oben genannten Gründen der Vorrang gewährt. Die Einwilligung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten für Forschungszwecke (Art. 6 Abs. 1 S. 1 DSGVO und Art. 9 Abs. 2 DSGVO) wurde von allen Teilnehmerinnen erteilt.

1.4.4 Postskripta

Das Interview endet nur bedingt mit dem Abstellen des Aufnahmegeräts. Da in der qualitativen Forschung und damit auch in der vorliegenden Evaluation um den Themenkomplex „Beobachtung, Dokumentation und Förderplanung ohne und mit der ICF-CY“ die subjektiven Sichtweisen der Interviewpartnerinnen und -partner im Fokus des Interesses stehen, werden auch die Kontextfaktoren, die „Nachgespräche“ (Brüsemeister, 2008, S. 131) dokumentiert, um eben diese weiteren Eindrücke und auch spontanen Beobachtungen der Interviewerin bzw. des Interviewers festzuhalten. Zu diesen Beobachtungen können auch „eigene Zweifel beim Nachfragen, eigene Vermutungen, Notizen zur Atmosphäre, zur Gesprächsdynamik, nonverbale Reaktionen“ (Schmidt-Grunert 2004, zit. N. Kießling, 2013; S.186) zählen.

In der vorliegenden Arbeit enthält das Postskriptum Notizen zu gruppendynamischen Aspekten, Hierarchien innerhalb der Gruppe, dem Verhalten der Teammitglieder allgemein, auffallenden Äußerungen oder kritischen Punkten sowie relevanten Themen, die nach dem Abschalten des Aufnahmegeräts abgesprochen wurden (Anhang 3).

Dieses Postskriptum kann, sofern unmittelbar nach dem Interview verschriftlicht, auch für die Fallanalyse herangezogen werden (Brüsemeister, 2008, S. 131). In der vorliegenden Studie wurden die Postskripta direkt im Anschluss händisch geschrieben (Anhänge 1 und 2: ausgefüllte Postskripta), im Raum des Interviews. So kann die Interpretation der transkribierten Interviews durch diese Eindrücke des Postskriptums ergänzt oder auch in die Hypothesenbildung integriert werden. Es bleibt dabei aber zu beachten, dass das Postskriptum, im Vergleich zu den Interview-Transkripten, eine ungleich höhere subjektive Beeinflussung von Seiten der Interviewerin bzw. des Interviewers darstellt. Diese persönlichen Eindrücke müssen auch als solche gewertet werden und können nur zusätzlich und ergänzend, keinesfalls aber zentral, in die qualitative Evaluation einbezogen werden.

1.4.5 Analyse der ‚Beobachtungstagebücher‘

Die Teilnehmerinnen an der Studie erhielten vor Beginn der Beobachtungswochen für das Team ein beidseitig bedrucktes Dokument (Anhang 1), mit der Bitte, es im Gruppenzimmer präsent zu deponieren (auf dem Schreibtisch) und bei Gelegenheit, bestenfalls täglich, auszufüllen.

Abbildung 16: Beobachtungstagebücher

Die Beobachtungstagebücher waren als einfache Tabelle aufgebaut, in der nach Tagen geordnet Spalten mit Fragen zum Prozess des Beobachtens angebracht waren. Die erste Spalte fragte nach der Organisation der Beobachtung und dem zeitlichen Rahmen und Umfang. In der zweiten Spalte wurde für jeden Tag Platz gelassen, um den Austausch mit dem Team kurz zu beschreiben und ob dieser überhaupt stattgefunden hatte. Die dritte Spalte bot Raum für „Anmerkungen“ der Teilnehmerinnen, beispielsweise zu Anlaufschwierigkeiten, zu positiven Aspekten u.a. Die vierte und letzte Spalte blieb offen mit der Überschrift „Fragen“.

Die Intention hinter diesem Beobachtungstagebuch lag darin, situativ aufgetretene Fragen und spontane Einfälle sofort zu notieren, um nicht bis zum Post-Interview vergessen zu werden.

Vor dem Hintergrund qualitativer Forschung ist diese Art eines Tagebuchs von dem eines persönlichen Tagebuchs mit Erlebnisnotizen oder Erinnerungen zu unterscheiden. Das verwendete Beobachtungstagebuch fällt zwar im weiteren Sinne den Dokumenten und damit der Dokumentenanalyse zu, dient aber hier eher als ‚Notizzettel‘. Sie zeigen u.U. einen Teilausschnitt „sozialer Realitäten“ (Flick, 2017, S. 331), indem limitierende Faktoren beim Beobachtungsprozess aufgezeigt werden, sind aber vor allem als „Mittel zur Kommunikation“ (ebd.) zu sehen, da der Forschende, der während des Beobachtungsprozesses nicht vor Ort ist, als Adressat der Notizen zu sehen ist und die gesammelten Anmerkungen und Fragen am Ende der Durchführung erhält.

Die ausgefüllten Tagebücher wurden nach Erhalt gesichtet und nach ergänzenden Aussagen oder Notizen untersucht, beispielsweise notierten Fragen während der Beobachtungswochen oder erkrankten Team-Mitgliedern.

Zusammenfassung:

Es wurde für die qualitative Evaluation ein leitfadengestütztes, problemzentriertes Gruppeninterview konzipiert, das in einer strukturierten Interviewsituation stattfand, mit Hilfe meist nicht-standardisierter Fragen, die sich also nicht in Kategorien beantworten ließen (z.B. sehr zufrieden bis sehr unzufrieden) und damit meist offengehalten waren. Zusätzlich zu den Interviews, die vor der Einführung des entwickelten Beobachtungssystems („Prä“) und danach („Post“) stattfanden, fanden noch die dazugehörigen Postskripta, Beobachtungen und Förderpläne des ersten Halbjahres und die ‚Tagebücher‘ der Gruppen während der Beobachtungswochen mit dem BDF ICF-CY Eingang in die Auswertung.

1.5 Auswertung der Interviews und Theoriebildung

Die Auswertung und Theoriebildung erfolgt in Anlehnung an Kuckartz‘ qualitative strukturierende Inhaltsanalyse und die von ihm zusammengestellten theoretischen Grundlagen. Vor der Erläuterung dieser Grundlagen und deren Relevanz für die vorliegende Studie wird zunächst der Part beschrieben, der *nach* den Interviews und *vor* der qualitativen Auseinandersetzung mit dem Material steht: die Transkription.

1.5.1 Datenaufbereitung

Im Folgenden werden relevante Aspekte der Datenaufbereitung beschrieben, die über eine Darstellung der zentralen Aspekte der Transkription auf die Vorbereitungen zur qualitativen Evaluation überleiten.

Nach der Aufnahme der Interviews mit einem digitalen Tonbandgerät und der Übertragung auf den PC wurden die Interviews transkribiert. Die Verschriftlichung der auditiven Daten und deren Analyse kann auf diversen Wegen und in unterschiedlich ‚tiefen‘ Ausprägungen erfolgen. Während ein Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT; Dresing & Pehl, 2015; S. 18f.; Kuckartz, 2010; S. 42) eher linguistisch orientiert ist und weitaus deutlichere Hinweise auf Betonungen, Dialekt und ähnliches gibt, ist das inhaltlich-semantische Transkript eher geeignet, die *Gesprächsinhalte* möglichst genau wieder zu geben, während die sprachlichen Nuancen verschwinden.

In der Transkription der vorliegenden Interviews wurde die inhaltlich-semantische Transkriptionsform angewendet. Der Fokus liegt hier – schwerpunktmäßig – auf den konkreten inhaltlichen Aussagen, beispielsweise zu den verwendeten Beobachtungsinstrumenten. Ein ‚Subtext‘ oder parasprachliche Elemente sind hier nachrangig, es wurden beispielsweise auch dialektgefärbte Wörter in das Schriftdeutsche übertragen. Das gesamte Regelsystem zur inhaltlich-semantischen Transkription orientiert sich an Dresing & Pehl (2015) und findet sich im Anhang (Anhang 5). Zentrale Regeln lagen in der...

- ❖ wörtlichen Transkription, also ohne lautsprachliche Elemente,
- ❖ Annäherung an das Schriftdeutsche, ohne bayerischen Dialekt,
- ❖ Hervorhebung besonders betonter Wörter durch Versalien und
- ❖ Kennzeichnung der Interviewerin durch „I“, der SVE-Gruppenleitung durch „1“, der HPT-Gruppenleitung durch „2“ und der Schulbegleitung durch „3“.

Die Transkription erfolgte in Eigenarbeit, direkt in der Software MAXQDA (2018, später 2020). Das gesamte Interviewmaterial wurde ohne Auslassungen transkribiert.

Um Tippfehler und Verständnisfehler in der Transkription zu minimieren, wurde das gesamte Material nach der Transkription zweimal komplett durchgearbeitet, mit mehreren Wochen Abstand.

Nach dem Abschluss dieser Vorbereitung folgte die qualitative strukturierende Inhaltsanalyse, die im Folgenden beschrieben wird.

1.5.2 Qualitative Inhaltsanalyse: Begrifflichkeit und allgemeiner Ablauf der Auswertung (allgemeine Datengewinnung)

Als Orientierung zum Ablauf der Auswertung dient das Ablaufschema Kuckartz' (2018, S. 100), der sieben Phasen dieses Prozesses benennt.

In einem ersten Schritt steht *die vorbereitende Arbeit mit dem Text*, bei dem Textstellen markiert und Memos verfasst werden. Ein Memo stellt eine Art ‚digitalen Notizzettel‘ dar, bei dem Forschende ihre „Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen“ (ebd.; S. 101), die während des ersten Zugangs zum Text entstanden sind, festhalten.

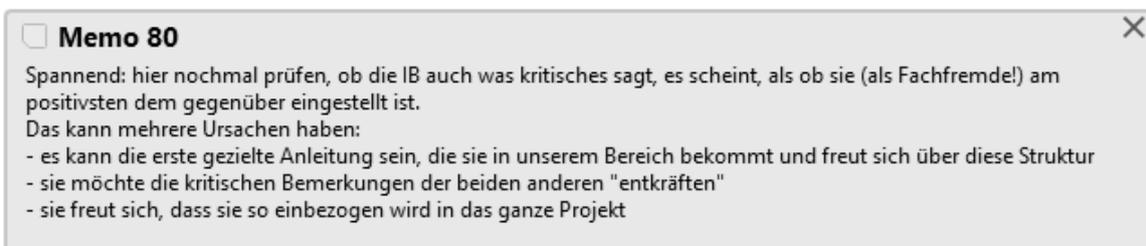


Abbildung 17: Beispiel-Memo

In der zweiten Phase werden *thematische Hauptkategorien* (ebd., S. 101f.) entwickelt, die sich in der vorliegenden Studie an den Leitfaden-Eckpunkten orientieren. Zunächst steht also jetzt die Frage im Mittelpunkt, welche Themen behandelt werden. Wo finden sich die Themen ‚Beobachtung‘, ‚Förderplanung‘ etc. Erste Subkategorien werden gefunden, wie ‚Beobachten allein‘ oder ‚Beobachten im Team‘. Anhand dieses ersten Durchlaufs entsteht ein Kategorienbaum, der im Lauf der weiteren Analyse immer wieder revidiert, erweitert, zusammengefasst werden wird (vgl. Anhang 6).

Die dritte Phase umfasst nun den *ersten Codierprozess*. Der Text wird gründlich, also Zeile für Zeile, durchgearbeitet und es werden Kategorien zugewiesen. Haupt- und Subthemen können ineinander „verschachtelt“ (ebd.) sein. „A-priori-Kategorien“ (Kuckartz, 2018, S. 101), also Kategorien, die sich hier aus dem Interviewleitfaden, sozusagen deduktiv, ergeben, werden farbig markiert.

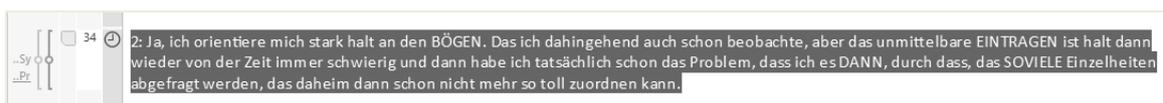


Abbildung 18: Codieren mit Hauptkategorien

Der vierte Schritt und fünfte Schritt bestehen aus dem *Zusammenstellen aller Textstellen, die mit den gleichen Kategorien belegt sind* und damit einhergehend eine *induktive Bestimmung von Subkategorien* (Kuckartz, 2018, S. 106). Das Hauptthema wird nun also weiter entflochten und eher in der qualitativen Ausprägung betrachtet. Im konkreten Fall

also nicht nur der inhaltliche Aspekt, *dass* beobachtet wird, sondern *wie* das geschieht. Hier können auch Aspekte mit in den Kategorienbaum aufgenommen, werden, die in der ersten, inhaltlichen Analyse weiter zurückstanden und nun erst durch die erneute Betrachtung der zusammen gestellten Passagen in den Vordergrund rücken (Anhänge 12 und 13).

In der darauffolgenden Phase wird das *gesamte Material codiert* (Kuckartz, 2018, S. 110), mit den Kategorien und Subkategorien, die in den vorangegangenen Phasen festgelegt wurden. Aber auch hier können immer noch Revisionen oder Zusammenfassungen erfolgen, der Kategorienbaum kann sich einerseits klarer herausbilden, andererseits können sich manche Zweige auch stärker verästeln (Anhang 6).

Die siebte und abschließende Phase bilden die *Analysen des Materials* und deren *grafische Aufbereitung* (Kuckartz, 2018, 117ff), um die Ergebnisse zu veranschaulichen. Kreuztabellen, Diagramme oder „Concept Maps“, die mittels Pfeile und anderen grafischen Mitteln Beziehungen der Kategorien untereinander mit Hilfe der Analysesoftware visualisieren, können eine Rolle spielen. In der vorliegenden Arbeit wurde die Analysesoftware MAXQDA (Version 2018) verwendet in Verbindung mit erklärender Fachliteratur, die das computergestützte qualitative Auswerten bearbeitet (Kuckartz et al., 2008; Kuckartz, 2010).

Diese Formen der Erkenntnisgewinnung und Ergebnisaufbereitung wird im Folgenden nochmals konkret dargestellt, um die Transparenz des Forschungsprozesses zu gewährleisten.

1.5.3 Konkrete Schritte im Auswertungsprozess (spezielle Datengewinnung)

Einen standardmäßigen ‚Katalog‘ zur Datenauswertung kann es in qualitativen Forschungsansätzen trotz eben aufgegriffener Schemata (V.,1.5.2) nicht bis ins Detail geben, da die Forschungsfragen und -zugänge jeweils differieren und sich die eingesetzten Methoden als „*gegenstandsangemessen*“ (Kuckartz et al., 2008, S. 13) zu rechtfertigen haben.

So werden im Folgenden die konkreten Analyseschritte, die eng mit den obigen allgemeinen Vorgehensweisen verknüpft sind, dargestellt, mit Hilfe derer die spezifischen Erkenntnisinteressen dieser Studie verfolgt wurden. Diese Spezifizierung bedeutet nicht, dass die oben genannten Phasen und Merkmale qualitativer Forschung obsolet wären, vielmehr bilden sie eine weitere, tiefere, Struktur und Schleifenbildung ab, innerhalb oben genannter Strukturen.

Die Interviews werden zunächst fallweise untersucht und mit Hilfe von ‚Case Summaries‘ dargestellt. Dabei handelt es sich um eine „faktenorientierte, eng am Text arbeitende Komprimierung“ (Kuckartz, 2018, S. 58). Diese Fallzusammenfassungen sind noch eng an den Originaltext angelehnt, weitgehend ohne Interpretationen und dienen einer ersten Übersicht. Des Weiteren wirken sie hypothesengenerierend und analytisch-differenzierend, indem Unterschiede, zunächst eben interpretationsfrei, aufgedeckt werden (ebd.; S. 62). Es werden Fälle zusammengefasst und dargestellt, die sich besonders ähnlich sind oder sich sehr voneinander unterscheiden, nach dem „Kriterium des maximalen und minimalen Kontrasts“ (ebd.). Die Darstellung der Fallzusammenfassungen wird im Fließtext verfasst.

Anschließend werden die Erkenntnisinteressen (vgl. IV, 1.1) fokussiert und beleuchtet. Mittels der Analysesoftware MAXQDA 2018/2020 werden die codierten Texte entflochten und per Text-Retrieval³² auf verschiedenen Ebenen neu geordnet. Per einfachem, kontrastierendem oder verknüpfendem Retrieval werden die Kategorien geordnet, verglichen und auf Wechselwirkungen untereinander betrachtet (Kuckartz, 2010, 109ff.). Die Fixierung der Ergebnisse und Wechselwirkungen kann mit dem Analyseinstrument variativ geschehen und wird je nach Sinnhaftigkeit per Fließtext, Kreuztabelle oder Visualisierungstool angeboten.

Der nächste Schritt wird eine weitere Ebene der Zusammenhänge und Relationen beleuchten, die teils von Variablen, teils von Hypothesen, die in den obigen Schritten generiert wurden, geleitet werden.

Der letzte, abschließende Schritt bildet die finale Zusammenschau und Visualisierung der Ergebnisse unter dem Aspekt der oben formulierten Erkenntnisinteressen.

1.6 Gütekriterien qualitativer Forschung

In der qualitativen Forschung wird die Frage der Gütekriterien diskutiert und nicht einheitlich beantwortet. Während Flick (2017) sich mit den Gütekriterien qualitativer Forschung in Abgrenzung von denen quantitativer Forschung beschäftigt und ebenso einen Ansatz für Kriterien zur Beurteilung qualitativer Ergebnisse diskutiert (ebd.; S. 502ff.), nennt Mayring (2016) sechs konkrete und eigenständige Kriterien, auf die im Folgenden eingegangen wird.

32 Aus dem Englischen „to retrieve“ = abrufen

Das erste Gütekriterium nach Mayring stellt die *Verfahrensdokumentation* dar (ebd.; S. 144f.). Da in der qualitativen Forschung der Forschungsprozess an sich einen nicht unerheblichen Spielraum an Interpretationsmöglichkeiten beinhaltet, deshalb auch stets individueller konzipiert ist als quantitative, zählende Methoden, fordert Mayring eine Dokumentation des Forschungsprozesses „bis ins Detail“ (ebd.; S. 145). Darunter fallen für ihn die Darstellung der Forschungsergebnisse (V.), die Zusammenstellung des Analyseinstruments (vgl. Punkt V., 1) und die Durchführung und Auswertung der Datenerhebung (vgl. Punkt V, 1 und 2).

Als zweites Gütekriterium nennt er die *argumentative Interpretationsabsicherung* (Mayring, 2016, S. 145). Um die Interpretationen, die auf Teilergebnissen oder der Zusammenschau des im Forschungsprozess entstandenen Materials beruhen, nicht willkürlich zu treffen, ist eine argumentative Begründung der Interpretation notwendig. Mayring sieht diese Forderung erfüllt, wenn die Interpretation in einem sinnvollen, theoriegeleiteten Vorverständnis steht, sie in sich schlüssig ist, Brüche sinnvoll erklärt werden und auch Widersprüche, „Negativdeutungen“ (ebd.) überprüft werden (vgl. Punkt V, 2). Die Nähe des Forschenden zum Forschungsobjekt, das Vorverständnis, die subjektiven Erfahrungen des Forschenden müssen hier bewusst gemacht werden und – nach der Nähe zum Forschungsobjekt in der Datenerhebung – wieder aus mehr Distanz getrennt und überprüft werden. Hierzu wurden bewusst zeitliche Abstände der Arbeit am Material eingebaut, Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und der fortwährende Rückbezug zur Theorie Kuckartz' (Kuckartz, 2018, 97ff).

„*Regelgeleitetheit*“ als drittes Gütekriterium bedeutet, der in sich prinzipiell „offenen“ (Mayring, 2016, S. 145f.) Forschung bestimmte Regeln im Verfahren der Aufbereitung und Auswertung des Materials zu geben. So dient die Orientierung an Verfahrensabläufen (vgl. Abb. 15 und 16), die systematische Bearbeitung des Materials inklusive eingebauter Reflexionsschleifen und die Erstellung klarer Kriterien für die Auswertung für eine möglichst große Transparenz und Systematisierung bezogen auf die dem Forschungsprozess zugrunde liegenden Regeln.

Das Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz (s.o.) spiegelt sich im vierten Gütekriterium der „*Nähe zum Gegenstand*“ (ebd.; S. 146) wider. Darunter ist die Verlegung der Forschung, bzw. der Datenerhebung aus der Laborsituation in das Umfeld derjenigen zu verstehen, die von Interesse sind. Im Fall der vorliegenden Studie bedeutete dies die bewusste Platzierung der Interviews und Schulungen in den Räumlichkeiten der teilnehmenden Einrichtungen, also dezentral. In dieser Verlegung werden auch die höhere Transparenz und ‚Ebenbürtigkeit‘ zwischen Forscher und ‚Gegenstand‘, bzw. den Befragten betont. Die

Interviewten waren zu jedem Zeitpunkt, bereits vor den eigentlichen Interviews, durch den ersten Brief, der das Forschungsvorhaben skizzierte, in Kenntnis, welche Themengebiete im Fokus standen, welche Zielrichtung verfolgt wird und wie die Daten weiter bearbeitet werden.

Im Falle der „*kommunikativen Validierung*“ (Mayring, 2016, S.147), handelt es sich um die Forderung, die Ergebnisse der Forschung nochmals mit den Beforschten zu diskutieren, indem man sie ihnen präsentiert und bespricht. Gleichwohl bedeutet das nicht, den Interviewten die Deutungshoheit zu überlassen, aber es zeigt deutlich die schon oben erwähnte vergleichsweise größere Transparenz und auch die Bedeutung des Diskurses, um neue Ansatzpunkte für die Forschung zu finden. Im Fall der vorliegenden Studie ist dieses Gütekriterium nur in Ansätzen, in informellen Gesprächen und E-Mails, erfüllt worden. Die Vorstellung der Studienergebnisse steht noch aus und ist geplant für die Zeit nach der Abgabe der Dissertation, sodass die Besprechung stattfinden kann und wird, zeitlich jedoch – im Hinblick auf die Verwendung für die Forschungsergebnisse selbst – zu spät.

Das sechste und damit letzte Gütekriterium stellt die *Triangulation* dar, die das Verknüpfen mehrerer Lösungswege meint, die Analyse eines Gegenstands „mit zwei Methoden oder zwei Forschungsperspektiven“ (Flick, 2017, S. 547). So können quantitative Verfahren qualitative ergänzen, es können aber auch verschiedene Datenquellen oder unterschiedliche Interpreten zu dieser Triangulation beitragen (Mayring, 2016, S. 147f.). Der methodische Forschungsschwerpunkt dieser Studie stellt eindeutig die Evaluation per Interviewanalyse dar. Dennoch wird versucht, die erhobenen Daten aus den Interviews über die Beobachtungen und Förderpläne des ersten Schulhalbjahres sowie den Tagebüchern auch von anderen Dokumenten aus zu betrachten.

Die Frage der Gütekriterien und des „Qualitätsmanagement“ (Flick, 2017, S. 572) ist eine, die im wissenschaftlichen Diskurs und in jedem Forschungsprozess retournierend gestellt und beantwortet werden muss. Nach der Darstellung der Forschungsergebnisse im folgenden Kapitel wird zum Abschluss dieser Arbeit diese Frage nochmals aufgegriffen und im kritischen Diskurs beleuchtet.

2. Ergebnisse

Bevor die Forschungserkenntnisse, zunächst geordnet nach den Ergebnissen der Prä-, sowie der Post-Interviews und anschließend im Vergleich dargestellt und diskutiert werden, geben die Fallzusammenfassungen einen Einblick in die Gespräche.

2.1 Fallzusammenfassungen nach Hauptkategorien und markanten Aussagen

Wie oben ausgeführt, dienen diese Fallzusammenfassungen („case summaries“) einem Überblick über die geführten Interviews und einer ersten Form der Abstraktion der darin enthaltenen Informationen. Die Interviews sind nach Einrichtung geordnet sowie nach Prä- und Post-Interviews, also nach den Interviews zum Ausgangspunkt bezüglich Beobachtung und Förderplanung und nach der Intervention im Sinne der Schulung und Durchführung des entwickelten Beobachtungsinstruments.

Die Zusammenfassungen wurden nach einem erneuten Durchlesen aus den dabei entstandenen Notizen verfasst, der Fokus lag auf den Kernthemen der Befragung („Hauptkategorien“) und sonstigen auffälligen Äußerungen (Kuckartz et al., 2008, S. 33f.). In Anknüpfung an die oben erörterten Erkenntnisinteressen (vgl. IV.,1.2) sind diese Kernthemen des Interviews in den Themenkomplexen ‚Beobachtung und Förderplanung‘ verankert. Diese Fallzusammenfassungen bilden den ersten Zugang und erleichtern die Darstellung der Einzelerkenntnisse im anschließenden Kapitel.

2.1.1 Interviews der Einrichtung A

Gruppe A1

Rahmenbedingungen:

Die Gruppe besteht aus insgesamt vier Frauen, wovon eine davon Praktikantin (Ausbildung zur Erzieherin) ist und nicht an der Studie teilnimmt. Die Teilnehmerinnen an der Studie sind eine Heilpädagogische Förderlehrerin (Gruppenleitung am Vormittag), eine Erzieherin (Unterrichtshilfe am Vormittag und Gruppenleitung am Nachmittag) sowie eine Ergotherapeutin, die als Schulbegleitung für ein Kind mit Autismus-Spektrum-Störung arbeitet (Vor- und Nachmittag). Alle drei arbeiten in Vollzeit. Die Gruppe der neun Kinder bleibt den ganzen Tag zusammen in der Gruppe, wobei nicht alle Kinder fünf Nachmittage in der HPT angemeldet sind.

Das Alter der beobachteten Kinder lag bei drei Jahren (hoher SPF), fünf Jahren (durchschnittlicher SPF) und sechs Jahren (‘Übergangsbereich‘ zum Förderschwerpunkt Lernen).

A1 Prä-Interview: wie finden Beobachtung und Förderplanung bisher statt?

Das gesamte Gruppen-Team nimmt am Beobachten teil, in unterschiedlichen Systemen. Während vormittags ein eher unstrukturiertes Karteikarten-System benutzt wird, bei dem spontane Beobachtungen auf Blanks-Kärtchen notiert werden, verwendet die HPT einrichtungsinterne Beobachtungsbögen, separat für jedes Kind. Trotz verschiedener Systeme findet ein Austausch zwischen SVE und der HPT statt. Ein immer wiederkehrendes Thema ist die fehlende Zeit, sei es für Besprechungen, Förderplanung oder den Austausch über spontane Beobachtungen. Trotz einer Vielzahl an Terminen, die seitens der Einrichtung vorgegeben sind (Klassen-Teams, Konferenzen mit Team und Therapeuten, HPT-Teams) finden die Besprechungen doch meist zwischen ‚Tür und Angel‘ statt. Als entscheidendes Kriterium für eine Atmosphäre, in der Kinder beobachtet werden können, wird die Selbstständigkeit der Kinder genannt. Die Teilnehmerinnen empfinden umso weniger Zeit zur Beobachtung, je mehr die Kinder auf die Unterstützung des Personals angewiesen sind. Selbstständige Kinder, die zeitweise ohne Unterstützung handeln können, erleichtern es, Beobachtungen Raum zu geben und zu verschriftlichen. Um den Entwicklungsstand der Kinder passgenau bestimmen zu können, sieht das Team die sprachlichen Kompetenzen des Kindes als zentral an, sodass das Kind auf Fragen antworten kann. Die Förderplanung ist durch Vorgaben der Einrichtung im Ablauf geregelt, die Therapeuten haben keinen nennenswerten Anteil daran, wieder wird die Zeit als limitierender Faktor genannt. Die Eltern erfahren im Förderplangespräch von den Förderzielen ihrer Kinder, die Bedürfnisse der Eltern unterscheiden sich aber so stark von den Förderzielen der SVE, dass meist die Beratung zu Problemen zuhause im Vordergrund steht. Zur ICF-CY gibt es allein von Seiten der Erzieherin rudimentäre Vorkenntnisse aus Stufenleiterkonferenzen.

A1 Post-Interview: welche Eindrücke haben sich in der Durchführung des BDF ICF-CY ergeben?

Das Team berichtet von Diskrepanzen im Verlauf, da manche Tage besser hinsichtlich der Vorgaben zu gestalten waren als andere. Wieder bildet das Thema ‚Zeit‘ einen zentralen Dreh-und-Angelpunkt. Hinsichtlich diverser fester Punkte im Tagesablauf und den

Pausenzeiten der Mitarbeiterinnen fallen freie Beobachtungszeiten schwer. Sofortiges Dokumentieren der Beobachtungen wird aufgrund der Zuwendungsbedürftigkeit der Kinder als problematisch erachtet, die Besprechungen finden weiterhin ‚zwischen durch‘ statt. Besonders die HPT-Leitung nachmittags erachtet ob verschiedener pädagogischer Angebote, auch außer Haus, längere Beobachtungsphasen am Kind als schwer durchführbar. Trotz allem sieht das Team auch positive Veränderungen, die u.a. in einem neuen, anderen Blick auf die Kinder bestehen. Vor allem die Schulbegleitung spricht sich positiv aus, die gezielte Beobachtung des betreuten Kindes erschien ihr gewinnbringend. Das Team spricht unisono von einer Erleichterung in der ‚Grundlegenden Woche‘, in der ein Kind krank war, so dass mit nur acht Kindern mehr Zeit für Beobachtungen blieb und von einer erschwerten Einarbeitung in die ‚Fokus-Woche‘, bei der mehr Übung und eine bessere Orientierung innerhalb der Strukturen nötig gewesen wären. Hinsichtlich der Formulare zur Dokumentation werden differenzierte Rückmeldungen gegeben, sowohl hinsichtlich gelungener Aspekte (die Visualisierung der Beobachtungen der Grundlegenden Woche), sowie zu Unklarheiten (Bogen ‚Umweltfaktoren‘) und Anmerkungen zum Handling der Bögen (Beschichtung des Papiers).

Gruppe A2:

Rahmenbedingungen:

Das Team besteht aus vier Frauen. Eine Erzieherin, die berufsbegleitend Heilpädagogik studiert hat, ist Gruppenleitung am Vormittag. Die Gruppenleitung am Nachmittag ist ebenfalls Erzieherin und am Vormittag als Zweitkraft eingesetzt. Die Schulbegleitung für das Kind mit sehr hohem Pflegebedarf ist Kinderpflegerin. Alle drei arbeiten Vollzeit. Daneben arbeitet noch eine Praktikantin in der Gruppe, die zeitweise in der Schule ist (Ausbildung zur Erzieherin). Die Gruppe der neun Kinder bleibt gleich und wird auch in der HPT nicht geändert. Die gewählten Beobachtungskinder sind sechs Jahre (hoher SPF), fünf Jahre (‚Übergangsbereich‘) und drei Jahre (durchschnittlicher SPF). Alle drei Kinder sind in der HPT angemeldet, mit unterschiedlich vielen Nachmittagen pro Woche (zwischen vier und einem Nachmittag).

A2 Prä-Interview:

Die Beobachtungen in der Gruppe laufen auf verschiedenen Ebenen ab, am Vormittag und am Nachmittag gibt es jeweils eigene Systeme, die sich teils überschneiden. Zudem gibt es ein Tagebuch, das die HPT führen muss. Die Gruppenleitungen besprechen Förderziele

mit den Team-Mitgliedern, größtenteils bleibt die Formulierung und Evaluation jedoch hauptsächlich bei der jeweiligen Person. Die Strukturen wurden übernommen, als die Gruppenleitungen vor einigen Jahren von anderen Einrichtungen an die jetzige wechselten. Der Wunsch nach einem einheitlichen System besteht, das System der HPT könnte auch vormittags genutzt werden. Es wurde bis jetzt noch nicht gefragt, ob man das auch dürfe. Innerhalb der Einrichtung gibt es diverse Strukturen zur Besprechung und Förderplanung, die Zeit ist dem Team jedoch immer noch zu knapp. Die Beobachtungen laufen nebenbei, die Kinder der Gruppe bräuchten viel Aufmerksamkeit. Die Formulierung der Förderziele wird als problematisch beschrieben, sowohl die Suche nach geeigneten Begriffen als auch die geeigneten Ziele, da die Ziele auf so lange Zeit angelegt seien, dass sie eigentlich immer gleichblieben. Der Einfluss der Therapeutinnen und Therapeuten auf die Förderzielformulierung wird als gering beschrieben, es gibt Vorkenntnisse zur ICF-CY, als Assoziation wird spontan die ICD-10 genannt.

A2 Post-Interview:

Das Team berichtet von Schwierigkeiten in der Umsetzung, die es im krankheitsbedingten Ausfall der Schulbegleitung und dem Fehlen der Praktikantin sieht, in den Kindern, die sehr viel Aufmerksamkeit fordern und in zu wenig Zeit zur Besprechung und Einarbeitung. Viele Störungen belasten das Arbeiten in der Gruppe, die Vorgaben zur Beobachtung seien zu aufwändig und nicht umsetzbar, die Zeit fehlte. Der geschärfte Blick auf die Kinder wird erwähnt, viele Defizite seien aufgefallen. Weiterhin problembehaftet wird die Formulierung der Förderziele geschildert, die zu allgemein oder zu speziell geraten.

2.1.2 Interviews der Einrichtung B

Gruppe B1:

Rahmenbedingungen:

Die Gruppe wird geleitet von einer Erzieherin, die als Heilpädagogische Unterrichtshilfe angestellt ist und unterstützt von einer Erzieherin, die vormittags als Schulbegleitung arbeitet und nachmittags als Gruppenleitung in eine andere Gruppe wechselt. Die HPU arbeitet nachmittags in ihrer Gruppe weiter, die Kinder wechseln aber zu einem großen Teil in andere Gruppen. Beide arbeiten in Vollzeit. Eine Kinderpflegerin ist ebenfalls in der Gruppe tätig als Zweitkraft, wurde von den beiden erstgenannten jedoch nicht zum Interview dazu gebeten. Zur Gruppe gehören zehn Kinder. Die drei Kinder, die zur

Beobachtung ausgewählt worden sind, sind sechs Jahre alt (hoher SPF), vier Jahre alt (durchschnittlicher SPF) und sechs Jahre alt (Übergangsbereich). Alle drei besuchen die HPT, aber in verschiedenen Gruppen.

B1 Prä-Interview:

Die Beobachtungen in der Gruppe hätte bislang immer die HPU gemacht, seit Beginn des Schuljahres haben sie sich die Beobachtungen jedoch aufgeteilt, sodass sowohl die IB als auch die HPU Kinder zur Beobachtung haben. Dokumentiert werden die Beobachtungen nur außerhalb der ‚Unterrichtszeit‘, da die Kinder sehr betreuungsintensiv und fordernd seien. Verwendet werden vorgegebene Bögen der Einrichtung und ein verpflichtendes Tagebuch, das die Schulbegleitung für ‚ihr‘ Kind führen muss. Die Bögen der Einrichtung werden als nicht immer individuell passend empfunden, der Bereich ‚Spiel‘ wird als sehr zentral betrachtet in der SVE. Als weitere bekannte Beobachtungssysteme werden der SISMIK genannt sowie der Beller-Bogen³³. Ein Austausch innerhalb des Teams findet zum einen in festen, vorgegebenen Strukturen statt (Buß- und Betttag, Team-Besprechung, Stufenkonferenz) und zum anderen in Tür-und-Angel-Gesprächen. Als Grundlage für gelingende Beobachtung werden Berufserfahrung genannt und der Zugang zu den Kindern über Sprache / Kommunikation. Förderziele werden gemeinsam (zu zweit) besprochen, hauptverantwortlich für die Evaluation der Förderpläne ist die HPU.

B1 Post-Interview:

Das „Teil-Team“, berichtet von einer Krankheitswelle und Stress. Die Zeit fehlte für Beobachtungen, ursächlich dafür wird die anspruchsvolle Struktur der Kinderzusammensetzung gesehen, die als sehr anstrengend empfunden werden. Drei Kinder in einer Woche zu beobachten sei nicht möglich. Weiterhin bestehen sprachliche Unsicherheiten hinsichtlich der Beschreibung des Lernentwicklungsstandes und der Förderziele. Als ein großes Manko der Bögen wird empfunden, dass diese nicht die Behinderung des jeweiligen Kindes in den Mittelpunkt stellen und davon ausgehend weitere Schädigungen und Beeinträchtigungen erklären. Außerdem käme das Spielverhalten zu kurz. Hinsichtlich der Dokumentation der Beobachtungen sind die Äußerungen inkonsistent, teils wäre ein behinderungsspezifisches Abfragen von Fähigkeiten in Form von Kreuzen

33 Beller (2016).

angedacht, andererseits aber auch freies Formulieren, um der Individualität jedes Kindes gerecht zu werden. Als positiv wird das verstärkte Augenmerk auf die jeweiligen Kinder betrachtet.

Gruppe B2:

Rahmenbedingungen:

Die Gruppe besteht aus neun Kindern, das Team aus vier Erwachsenen. Die Heilpädagogische Unterrichtshilfe (Erzieherin), die die Gruppe vormittags und nachmittags leitet, eine Kinderpflegerin und zwei Schulbegleitungen, wovon eine der Schulbegleitungen beim Interview anwesend ist. Die Kinderpflegerin wurde nicht dazu gebeten von den Interviewteilnehmerinnen. Die beiden anwesenden Teammitglieder arbeiten beide in Vollzeit. Die Schulbegleitung wechselt nachmittags in eine andere Gruppe. Die zur Beobachtung ausgewählten Kinder sind sechs Jahre alt (Kind mit hohem SPF und Kind im ‚Übergangsbereich‘) und fünf Jahre (Kind mit ‚durchschnittlichem SPF‘).

B2 Prä-Interview:

Die beiden Teilnehmerinnen geben an, dass das ganze Team beobachte, im ‚laufenden Betrieb‘ und alle Kinder zugleich. Besonders in der Zeit, in der die Kinder speziell ihren Förderzielen gemäß gefördert werden, ist die Gelegenheit zur Beobachtung gegeben. Die Notizen werden zumeist nach der Situation, zu Hause, verschriftet. Die IB dokumentiert ihre Beobachtungen zum Kind in einem speziellen Wochenplan, der verpflichtend von der Einrichtung vorgegeben ist. Ansonsten werden die Beobachtungen zunächst ‚leger‘, halbjährlich dann in einem vorgegebenen Beobachtungsbogen schriftlich fixiert. Der vorgegebene, schulintern entwickelte Beobachtungsbogen wird nicht immer als passend erachtet. Die HPU interessiert sich für den Bereich ‚Beobachtung‘ und hat sich in ihrer Zeit im allgemeinen Kindergarten bereits mit den dort verwendeten Instrumenten beschäftigt, was aber schon einige Zeit zurück liege. Besondere Schwierigkeiten sieht sie auch im Bereich von Kindern mit besonders hohem SPF, da deren Entwicklung häufig ‚stagniere‘. Zur ICF-CY gibt es keine Vorkenntnisse.

B2 Post-Interview:

Das Interview ist geprägt von der emotionalen Befindlichkeit der IB, die mehrmals in Tränen ausbricht. Als Grund dafür wird der ‚Stress‘ thematisiert, dem sie sich während der

Beobachtungswochen ausgesetzt fühlte. Die HPU berichtet, sie habe die IB in der ‚Fokus Woche‘ entlastet, indem sie ihr die Beobachtungsarbeit abgenommen habe. Für beide belastend war die Einarbeitung in das System bezüglich der Fachbegrifflichkeiten und das Systematisieren der Beobachtungen in der ‚Grundlegenden Woche‘ (Eintragen in Kreissegmente). Zusätzlich sorgte Personalmangel aufgrund einer Krankheitswelle für eine höhere Arbeitsbelastung. Die IB führt als weitere Begründung ihre diversen Dokumentationspflichten an, zur Anfallsdokumentation oder zu den Freiheitsentziehenden Maßnahmen. Als positiv beschreibt die HPU, dass sich das bewusste Zeitnehmen zur Beobachtung als wertvolle „Selbst- und Fremderfahrung“ auszahle. Als Anregung zur Weiterentwicklung gibt die HPU an, das Handout zur Schulung mit weiteren Beispielen zu erweitern und weniger als drei Kinder in die Beobachtung zu nehmen.

2.1.3 Interviews der Gruppe C

Gruppe C1:

Rahmenbedingungen:

Die SVE wird vormittags von drei Erwachsenen, in der HPT von zwei Erwachsenen begleitet. Vormittags wird sie von der Heilpädagogischen Förderlehrerin, einer Erzieherin und einer Praktikantin betreut. Die HFLin arbeitet 20 Stunden in der Woche vormittags, die Erzieherin ganztags, sie übernimmt die Leitung der HPT.

Die Gruppe besteht aus acht Kindern vormittags und sechs Kindern nachmittags. Am Interview nehmen die HFLin und die Erzieherin teil.

Die ausgewählten Kinder zur Beobachtung sind sechs Jahre (‚Übergangsbereich‘ und durchschnittlicher SPF) und sieben Jahre (hoher SPF). Eine Schulbegleitung ist (noch) nicht beantragt, das betreffende Kind besucht die SVE erst seit Kurzem.

C1 Prä-Interview:

Die beiden Interviewteilnehmerinnen geben an, im Alltag zu beobachten und meist alle Kinder zugleich. Die Besprechungen dazu würden meist zwischen Tür-und-Angel, nebenbei, oder nach den Lehrerkonferenzen stattfinden (alle sechs Wochen). Beide berichten, dass sie durch ihre mittlerweile sechsjährige Zusammenarbeit und den gleichen Erziehungsstil gut zurechtkämen, vieles ginge mittlerweile „nebenbei“. Die Dokumentationen erfolgen lose, die HPT muss eine Art Tagebuch führen mit Wochenübersicht und zu bestimmten Zeiten Entwicklungsberichte abgeben. Eigene

Förderplankonferenzen gebe es nicht, die HFLin fordert von den Therapeutinnen und Therapeuten schriftliche Notizen und arbeitet sie in die Förderziele mit ein. Es gebe insgesamt von Seiten der Einrichtung wenig Vorgaben, vieles sei selbst erstellt, z.B. das Förderplanformular. Die Erzieherin erzählt von ihrer Ausbildung, in der Beobachtung trainiert und geübt wurde. Auch die HFLin berichtet von viel Übung während ihrer Zeit in der Zusatzqualifikation zur HFLin. An Beobachtungssystemen seien der Erzieherin v.a. die Systeme aus dem allgemeinen Kindergarten ein Begriff, die HFLin erwähnt den „Straßmeier-Test“, den sie in der Ausbildung kennen gelernt hat.

C1 Post-Interview:

Die beiden Interviewten äußern spontan, dass sie „zurecht“ gekommen seien und „motiviert“ gewesen wären. Für die Förderplanung sei das System sinnvoll, man würde mehr „am Ball bleiben“ und die Kinder wieder mehr im Blick haben. Zur Dokumentation, wie sie in der HPT verlangt würde, wäre es eher nicht geeignet. Sie wünschten sich mehr Zeit pro Woche zum Besprechen der Beobachtungen. Die Beobachtungen hätten beide gemacht, im laufenden Alltag, sofortiges Dokumentieren war möglich. Ein Junge hätte nachgefragt, was denn geschrieben würde. Ein Kind war während des kompletten Beobachtungszeitraumes erkrankt, so dass nur zwei Kinder beobachtet wurden. Die gemachten Beobachtungen waren kongruent, es gab keine Diskrepanzen zwischen den beiden. Die Teilnehmerinnen wünschten sich noch mehr Beispiele im Handout. Die Skepsis, die gegenüber der ICF-CY bestanden hätte³⁴, sei aufgelöst worden, da nicht einfach in „positiv“ und „negativ“ unterteilt werden müsse, sondern tatsächlich Informationen gesammelt werden würden.

Gruppe C2:

Rahmenbedingungen:

Die Gruppe wird am Vormittag von einer Heilpädagogin geleitet, am Nachmittag übernimmt eine Erzieherin die Leitung. Diese beiden Interviewteilnehmerinnen sind nicht miteinander besetzt, sondern wechseln sich ab. Die Heilpädagogin verlässt um 11:40 Uhr das Haus, für die Erzieherin (Teilzeit) beginnt dann die Arbeitszeit. Über zwei Kinderpflegerinnen im Job-

³⁴ Nach der Schulung hatte die Erzieherin berichtet, dass in der Erzieherkonferenz die ICF-CY Thema gewesen wäre und sie nicht zufrieden damit gewesen sei, wie sie die Kinder demnach hätte beurteilen müssen.

Sharing wird eine gewisse Konstanz gewahrt, abwechselnd bleibt eine Kinderpflegerin auch nachmittags in der Gruppe. Die Gruppe ist vormittags besetzt mit der Heilpädagogin und zwei Kinderpflegerinnen, nachmittags von der Erzieherin und einer Kinderpflegerin. Die Gruppe umfasst acht Kinder am Vormittag und sieben am Nachmittag. Die Kinder zur Beobachtung sind vier Jahre (‚Übergangsbereich‘), sieben Jahre (durchschnittlicher SPF) und sechs Jahre (hoher SPF).

C2 Prä-Interview:

Die Interviewteilnehmerinnen sind nicht gemeinsam besetzt, ein Austausch erfolgt über ein „Austauschbuch“, das im Gruppenzimmer ausliegt. Das gemeinsame „Tagebuch“ ist hauptsächlich für Ereignisse wie epileptische Anfälle oder ähnliches gedacht. Es gibt wenig Zeit für Austausch, zumeist am Freitag bei der Übergabe. Alle sechs Wochen gibt es eine festgelegte Zeit für die gesamte Einrichtung zur Besprechung. Die Beobachtungen am Vormittag finden großteils laufend im Geschehen statt, ab und an nimmt die Heilpädagogin, die hauptsächlich beobachtet, ein Kind mit in einen anderen Raum, um es gezielt zu beobachten. Die Dokumentation der Beobachtungen nimmt sie zumeist zu Hause vor. Am Nachmittag finden wenig Beobachtungen statt, die HPT-Gruppe sei personell schwach besetzt, das Hauptaugenmerk liege darauf, dass die Kinder „spielen“. Wenn der Gruppenleitung etwas auffalle, notiere sie das gleich nach der HPT, nicht zu Hause. Sie ermutige ihre Kollegin am Nachmittag, Beobachtungen selbst zu verschriftlichen. Wünsche an ein Beobachtungssystem wären, dass es rasch zu bearbeiten ist und Möglichkeiten zum „Ankreuzen“ bietet. Die Förderplanung liegt hauptsächlich in der Verantwortung der Heilpädagogin, die Therapeutinnen und Therapeuten haben wenig Einfluss, Austausch geschehe über Tür-und-Angel-Gespräche. Es gibt kein Vorwissen zur ICF-CY.

C2 Post-Interview:

Die Erzieherin berichtet von großen Schwierigkeiten in der Durchführung. Für die erste Woche, die ‚Grundlegende Woche‘, hätte sie sich statt einem Kreis ein Raster gewünscht. Die ‚Fokus Woche‘ sei ihr schwer gefallen durch die Kategorisierung der Kinder, sie sei nicht sicher gewesen, ob sie jedem gerecht geworden wäre. Eine extra Zeile für Bemerkungen wäre hilfreich gewesen. Der Austausch mit der Heilpädagogin sei sehr schwer machbar gewesen, zudem sei die Heilpädagogin teilweise krank gewesen. Des Weiteren sei eine Formulierung von Förderzielen für sie nicht relevant, da sie in der HPT keine Förderziele formulieren müsse. Die Heilpädagogin bestätigt die Anmerkungen und

fügt an, dass die Kategorisierung der Kinder mit Ausrufezeichen und Fragezeichen „undifferenziert“ gewesen sei. Ihr hätten auch im Bereich der Feinmotorik beispielsweise noch Unterpunkte gefehlt, ebenso wie bei Kindern mit sehr hohem SPF. Als Vorteil wurde von beiden das bewusste Beobachten erlebt und als konkrete Anregung für die Förderplanung, die Maßnahmen im Förderplan mit zu verschriften. Insgesamt meint die Erzieherin, durch ihre jahrelange Erfahrung, dass ihre Arbeit so „passt“.

2.2 Ergebnisdarstellung der Interviews vor der Nutzung des BDF ICF-CY nach Einzelerkenntnissen

Die zunächst deskriptive Darstellung der Auswertungsergebnisse ist in sich gegliedert nach der Ordnung des Interviewleitfadens (Anhang 2). Nach einer Darstellung der Bereiche ‚Beobachtung und Dokumentation‘ folgt der Bereich ‚Förderplanung‘ und abschließend die Vorkenntnisse der Beteiligten zur ICF-CY. Sowohl in der Art der Kontrastierung als auch in der Wahl der Tools, die die Auswertungssoftware MAXQDA 2018/2020 bietet, finden sich differenzierte Zugänge zu den einzelnen Punkten.

Die Ergebnisdarstellungen beziehen sich jeweils auf einen Gesamtüberblick, in dem die Einrichtungen als Ganzes betrachtet werden, auf Unterschiede innerhalb der Einrichtungen und auf mögliche Unterschiede zwischen den einzelnen Berufsgruppen. Die zusätzlichen Materialien (Post-Skripten, Förderpläne und Beobachtungen des ersten Schulhalbjahres) werden im Anschluss an die Auswertung mit MAXQDA 2018/2020 ebenfalls mit eingebunden.

Methodisch werden diese Zugänge über einfache und komplexe Text-Retrievals der Haupt- und Subkategorien, über Kreuztabellen sowie über den Code-Relationsbrowser aufbereitet. Die Fälle bilden also gemeinsam mit den Kategorien die grundlegenden „Strukturierungsdimensionen“ (Kuckartz, 2018, S. 49), bei der das Material durch diese zwei Dimensionen qualitativ inhaltlich strukturiert wird.

2.2.1 Beobachtung und Dokumentation

Ausgehend von der theoretischen Grundlegung zum Verhältnis von Wahrnehmung zu Beobachtung, speziell im pädagogischen Kontext (vgl. II., 2.2) wird ‚Beobachtung‘ verstanden als zielgerichtete, organisierte und operationalisierte Tätigkeit, die zur Erfassung des Entwicklungsstandes und/oder spezieller Verhaltensweisen im Setting SVE aktiv stattfindet im Kontrast zur eher unbewussten und subjektiven ‚Wahrnehmung‘. Diese

Merkmale von Beobachtung werden in den folgenden Punkten analysiert, indem die Fragen des Interviewleitfadens thematisch zusammengefasst werden.

Im Anschluss daran finden sich Beschreibungen von Faktoren, die in der Beobachtung eine als subjektiv förderliche oder auch hinderliche Rolle spielen.

Die Sprecherinnen sind durchweg anonymisiert, ihre berufliche Stellung in der Gruppe kennzeichnen die Ziffern zu Beginn der Zitate: ‚1‘ steht für die Gruppenleitung am Vormittag, ‚2‘ für die Gruppenleitung am Nachmittag und / oder die Zweitkraft am Vormittag, ‚3‘ steht für die Schulbegleitung des Kindes mit hohem SPF.

2.2.1.1 Beobachtung als ‚zielgerichtete‘ Tätigkeit

Reflexiv auf II.,2.2 wird unter der Formulierung, Beobachtung sei eine ‚zielgerichtete‘ Tätigkeit im Gegensatz zur unbewussten Wahrnehmung verstanden, dass der Ausschnitt des zu Beobachtenden begrenzt ist. Eine Begrenzung könnte beispielsweise darauf liegen, dass nur ein Kind beobachtet wird oder ein bestimmtes, im Vorhinein festgelegtes Verhalten.

Im Interviewleitfaden (Anhang 2) findet sich dieser Punkt unter „Wann?“ (Frage 2).

Die Ergebnisse zu diesem Punkt sind nicht eindeutig. Während manche Gruppen (C1 und C2) angeben, durchweg alle Kinder zu beobachten, befinden sich die Gruppe B1 in einer Erprobung, in der die Gruppenleitung erstmals ihre zentrale Rolle im Beobachtungsgeschehen zugunsten einer Umverteilung aufgibt. Mehrere Beobachtende teilen ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Kinder auf.

„I: [...] Also wer beobachtet die Kinder? Sind das bestimmte Team-Mitglieder oder macht das EINER hauptsächlich?

1: Also ich habe es bisher eigentlich eher alleine gemacht, aber heuer haben wir es eben so gemacht, dass wir es uns aufteilen. Wir haben jetzt jeweils drei und einmal vier.

2: Genau, ja.

i: Und wie geht das dann konkret? Also, Sie vereinbaren: "Du nimmst die, die, die".

1: Mhmm (zustimmend). Und die versuchen eben dann, das nieder zu schreiben, beziehungsweise wir haben es versucht, es während der Zeit zu erledigen, aber wir haben gemerkt, dass das bei uns nicht durchführbar ist.

2: Geht nicht.

1: Also wir müssen das außerhalb der Zeit, wo die Kinder / machen.“ (B1 prä).

Das Personal der Gruppe beobachtet zielgerichtet zuvor vereinbarte Kinder, die Dokumentation der Beobachtungen wird im Nachhinein vorgenommen.

Die Gruppe A2 orientiert sich in ihrem Vorgehen an den Beobachtungsbögen der HPT und beobachtet einzelne Kinder explizit, wenn einzelne Informationen fehlen.

„i: Beobachtet ihr immer ALLE Kinder oder nehmt ihr euch manchmal EINZELNE vor, wo ihr sagt, diese Woche schauen wir uns mal gezielt den und den an?“

1: Also wir haben schon immer wieder mal Schwerpunkte, wenn uns jetzt irgendwie was auffällt, dass man sagt, das müssen wir jetzt weiter beobachten, wie sich das entwickelt, da reden wir dann drüber und besprechen uns, ob sich was gebessert hat oder schlechter geworden ist oder ob wieder was aufgefallen ist. Das machen wir schon bei Bedarf.

2: Genau. Und wir beobachten eigentlich einzelne Kinder, wenn uns eben beim Beobachtungsbogen auffällt, die und die Sachen, da sind wir uns nicht sicher, ob das das Kind wirklich kann oder eher nicht und dann schaffen wir einfach Situationen, wo man das gezielt beobachten können gemeinsam.“ (A2 prä)

Eine konsequente und zielgerichtete Beobachtung in dem Sinne, dass in den Gruppen durchgehend bestimmte, im Vorhinein festgelegte, Kinder beobachtet werden, ist bei den Gruppen der Studie nicht zu sehen.

2.2.1.2 Beobachtung als ‚organisierte‘ Tätigkeit

Beobachtung wird als eine ‚organisierte‘ und bewusste Handlung (vgl. II.,2.2) definiert, wobei Ort, Zeit und Personen festgelegt sind. Indikatoren dafür können sein: die Verwendung von Formularen, feste Beobachtungszeiten, klare Absprachen bezüglich der Personen, die beobachten oder auch dem zeitlichen Rahmen, innerhalb dessen die Beobachtungen schriftlich dokumentiert werden sollen, beispielsweise ‚unmittelbar‘ oder ‚bis zur nächsten Team-Besprechung‘.

Im Interviewleitfaden finden sich diese Punkte unter den Bereichen „Wer?“ (Frage 1 und 2), „Wie?“ (Fragen 1, 2) und „Wann?“ (Frage 1).

Vorgegebene Formulare haben zwei der drei Einrichtungen (A und B), wobei in Einrichtung A die Vorgabe nur die HPT betrifft.

Feste Beobachtungszeiten sind an keiner der drei Einrichtungen verankert, die Beobachtungen erfolgen „SPONTAN einfach im Alltag“ (A1 prä).

Die Besprechungen der Beobachtungen sind zum Teil fest verankert in Form von Pädagogisch-Therapeutischen Konferenzen (Fokus auf der Förderplanung). Den wichtigsten Teil bilden aber informelle Situationen im Alltag, in denen Beobachtungen ausgetauscht werden.

Die Beobachtungen werden zumeist nach der Situation dokumentiert, eine einheitliche Vorgabe herrscht hier allerdings nur insofern, als die HPT der Einrichtung A die Beobachtungsbögen verpflichtend abgeben muss und deshalb an Termine gebunden ist.

2.2.1.3 Beobachtung als ‚operationalisierte‘ Tätigkeit

Eine objektive Beobachtung unterscheidet sich von einer subjektiv geprägten Wahrnehmung dadurch, dass ihre Eindrücke möglichst in ‚Beobachtungseinheiten‘ (vgl. II., 2.2) definiert sind. Mögliche sichtbare Zeichen, die auf den Grad hindeuten, in dem eine Beobachtung operationalisiert ist, sind die Verwendung von Beobachtungsschemata, deren Kategorien eindeutig beantwortet werden können oder die Zusammenarbeit mehrerer Personen hinsichtlich der Beobachtungen, so dass mehrere Personen dasselbe Verhalten beobachten, besprechen und somit weiter objektivieren.

Diese Aspekte werden im Interviewleitfaden hauptsächlich unter der Frage des „Wie?“ (Frage 3 und 4) zusammengefasst. Hier wird, unter differenzierten Gesichtspunkten, gezielt nach der Verwendung von Beobachtungsbögen oder -schemata gefragt. Unter „Sonstiges“ greift Frage 5 einen weiteren Punkt zum Thema ‚Benutzung von Formularen‘ auf, nämlich die Frage nach einer gemeinsamen Bearbeitung der Bögen in SVE und HPT. Ergänzend dazu werden weiter unten die Ergebnisse aus den Dokumentenanalysen beschrieben (IV.,3.2.5).

Zwei von drei Einrichtungen haben ein schulintern entwickeltes Beobachtungssystem, das auch einen speziellen Beobachtungsbogen für Kinder mit hohem SPF enthält. Die Bögen wurden in der HPT (Einrichtung A) oder von einer Lehrkraft (StRin FS, Einrichtung B) entwickelt, die fachliche Basis für diese Bögen ist den Interviewten unbekannt. In Einrichtung C wird komplett auf Vorgaben verzichtet.

„i: Sie haben in der Schule KEINE standardisierten Beobachtungsgitter, in der SVE? Es gibt KEINE schulinternen CHECKlisten oder / Wann beobachten Sie? Ich glaube, Sie haben das vorher schon erwähnt, aber quasi so IMMER oder?

1: Immer oder wenn halt was auffallend ist, wirds notiert.“ (C2 prä)

Die Beobachtungsbögen der Einrichtung A sind von der HPT vorgegeben und verbindlich auszufüllen. Durch diese HPT-Anbindung finden sich in dieser Einrichtung zwei parallele Systeme, die sich teils überschneiden. Die Gruppenleitung der SVE fühlt sich für den Bogen am Vormittag zuständig, die HPT-Gruppenleitung für den Bogen am Nachmittag. Eine gemeinsame, einheitliche Gestaltung wird gewünscht.

„i: Warum habt ihr kein einheitliches Beobachtungssystem?

1: Ja, das verstehen wir auch nicht. (lacht) Das haben wir gerade beim rüber gehen gesagt, dass es eigentlich total UNGESCHICKT ist, dass man das nicht gemeinsam macht, weil es einfach eine Gruppe ist, es sind die gleichen Kinder und warum gibt es da nichts, wo man das GEMEINSAM in einem Ordner gemeinsam zusammenfassen kann. Warum gibt es das nicht? Ich meine, ich bin an die Schule gekommen und dann war das schon so und dann übernimmt man das so und diesen Beobachtungsordner für den Vormittag, den habe ich auch einfach von einer Kollegin eben so übernommen, so wie die das gemacht hat, so habe ich das halt auch gemacht. Aber es ist jetzt so eigentlich auch nie irgendwie in einer Lehrerkonferenz oder was mal besprochen worden oder das es da vielleicht auch was EINHEITLICHES gibt, das ist es nicht. Das macht halt ein jeder, wie er gerade meint. Also, ICH fände es persönlich gut, wenn es da etwas gäbe, wo man sagt, so und so soll das jetzt gemacht werden, weil man dann einfach / ICH tu mich dann einfach bei so was leichter, wenn ich jetzt weiß, so und so muss das jetzt gemacht werden, als wie wenn ich jetzt da einfach mal so mach, wie ich jetzt meine. Weißt, wie ich meine?“ (A2 prä).

2.2.1.4 Ergebnisse zu den förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen bei Beobachtung und Dokumentation

Die Teilnehmerinnen berichten in den Gesprächen vermehrt von Hindernissen, die Beobachtungssituationen erschweren würden, Gelingensfaktoren zu einer fruchtbaren, systematischen Beobachtung werden wenig formuliert. Einzig Team C1 zählt die Faktoren auf, die für sie zu einer gelungenen Arbeit im Kontext ‚Beobachtung‘ gehören. Das Team berichtet von einer guten Zusammenarbeit in einem Team, das über mehrere Jahre hinweg konstant bleibt, ohne Personalwechsel. Die HFL fordert diese Bedingungen auch aktiv ein, da diese Konstanz nicht selbstverständlich im Haus ist.

„i: Ist das bei Ihnen im GANZEN Haus? Also, oder ist das bei Ihnen so verankert, oder ist das jetzt bei Ihnen in der GRUPPE halt einfach glücklicherweise so (...)

1: Ja, also, muss man so sagen, ja (lacht). Also ICH bin halt, ich BESTEH halt immer drauf, dass ich find einfach, dass das WICHTIG ist für so kleine Kinder. Und dann wird sich schon bemüht, also ich hab halt jetzt wirklich das Glück, schon seit fünf Jahren, dass ich eine Ganztagskraft / Weil ich das einfach für so Kinder WICHTIG finde, dass EINE Person die Kinder den ganzen Tag begleitet. Aber das haut nicht immer hin, also /

i: Aber Sie erachten das für wichtig und haben das auch so formuliert und /

1: Genau und das das hat jetzt auch geklappt die letzten Jahre. (...)“ (C1 prä).

Sowohl die Gruppenleitung am Vormittag als auch die Gruppenleitung am Nachmittag erwähnen ihre jahrelange Berufserfahrung und damit auch ihre Übung im Beobachten, die quasi damit ‚internalisiert‘ ist. Die HFL bezieht sich dabei auf ihre Zusatzausbildung als Heilpädagogische Förderlehrerin, die Gruppenleitung am Nachmittag auf ihre Ausbildung zur Erzieherin:

„2: / genau, bei den [Name der Fachakademie für ErzieherInnen], und also, wir haben da auch immer so einen kleinen DIN A4- Ordner gehabt und wir haben pro Halbjahr GANZ

viele Beobachtungen abgeben müssen. Also wir sind wirklich drauf, nicht GETRIMMT, aber schon /

i: / geübt, Sie haben das GEÜBT.

2: / genau, trainiert und darauf hingearbeitet, als Praktikantin dann. Jetzt ist das dann natürlich nicht mehr so einfach, setz Dich in die Gruppe, setz Dich ins Eck, schau, schreib auf, beobachte, dass Du das dann auch sofort niederschreibst und dann Dir das nochmal anschaust und dann Dir das eher leichter fällt, das zu bewerten. Und das haben wir ganz viel machen müssen in der Ausbildung und das glaube ich, wenn das wirklich in einen ÜBERGEHT, dann tut man sich nachher, glaube ich, schon einfacher, dann Sachen einzuordnen und das dann auch gleich in Priorität zu setzen und herzuholen, wie wenn man das vielleicht nicht so geübt hat vorher. Also, ICH habe jetzt für MICH das Gefühl, ich tu mich da nicht schwer“ (C1 prä).

Die hinderlichen Faktoren werden von allen Gruppen beschrieben. Angeführt wird zum einen die hohe Betreuungsbedürftigkeit der Kinder, die sich in Unruhe, Weglauftendenzen und ähnlichem niederschlägt, so dass die Teilnehmerinnen keine Möglichkeit zur systematischen Beobachtung und Dokumentation sehen.

„1: Also, man kann sich eigentlich bei uns nicht, man nicht sagen, ich setze mich jetzt hin und beobachte. Das geht nicht, weil bei uns dann alles aus dem RUDER laufen würde. Die Kinder brauchen so viel Struktur, soviel FÜHRUNG, dass jede Hand gebraucht wird und dass man nicht, dass es im Alltag NICHT möglich ist. Ohne dass irgendwas dann passiert oder ist“ (A2 prä).

Zum anderen sehen die Interviewten enge Personalkapazitäten als Hindernis, das vor allem dann relevant wird, wenn ein neues Kind zur Eingewöhnung oder ein sehr betreuungsintensives Kind in der Gruppe ist, so dass eine Person permanent mit diesem Kind arbeitet. Ebenso sehen die Teilnehmerinnen es kritisch, sich zurück zu ziehen, um zu beobachten oder zu dokumentieren, während der Rest des Teams die pflegerischen Tätigkeiten ausführt oder bei Essenssituationen mehreren Kindern gleichzeitig helfen muss.

„2: Ach ja, weil einfach die anderen Kinder auch alle DA sind und wenn ein Kind zum Beispiel, ja, SCHREIT oder so, das ist dann schwierig. Dass ich mich dann am SCHREIBTISCH hinsetze und zur Kollegin sag "Jetzt mach / manage DU das mal alles". Und wir haben ja fast alle Kinder zum WICKELN dann, zum ESSEN geben, also wir müssen am Nachmittag eh SCHAUEN, dass wir eigentlich / zum Spielen haben wir also höchstens eine dreiviertel Stunde eigentlich Zeit am Nachmittag“ (C2 prä, bezogen auf die Situation in der HPT).

Aus jeweils einer Gruppe unterschiedlicher Einrichtungen wird auch von den Schwierigkeiten berichtet, Kinder mit hohem SPF zu beobachten und ihren Entwicklungsstand zu beschreiben. Die Teilnehmerin der Einrichtung A (A1) macht dies vor allem an der fehlenden sprachlichen Ausdrucksfähigkeit dieser Kinder fest, da sich die beobachtende Person nicht sicher sein kann, ob das Kind die Aufgabenstellung bzw. die

Anforderung verstanden hat und ob es vielleicht nur an der fehlenden Kommunikationsmöglichkeit liegt, die hier eine Barriere bildet. So hätte sie gelegentlich den Eindruck, dass die Leistungen in den verschiedenen Bereichen punktuell erbracht werden und an anderen Tagen wiederum nicht, so dass ihr eine Einschätzung schwerfällt.

Die Gruppenleitung am Vormittag der Einrichtung B (B2) erzählt von ihrer langjährigen Arbeit in Gruppen mit Kindern mit hohem SPF und ihrem Ringen nach Formulierungen.

„1: Ich habe zwölf Jahre NUR mit Schwerstbehinderten gearbeitet, ähm / was ein, ja, ein bisschen eine Stresssituation ist, weil, man soll ja das praktisch jedes Jahr ausfüllen. Bei MANCHEN Kindern bin ich froh, wenn ich den Status quo einfach HALTEN kann und was soll ich mir da immer aus den Fingern saugen praktisch jetzt was sich jetzt verändert oder Ding oder so. Weil sich einfach nicht so VIEL wirklich verändert. Das ist eigentlich die Situation bei den Schwerbehinderten, also auch so bei der Zeugnis-Formulierung, also da muss man dann schon sehr KREATIV sein, um dann, ja, wirklich diese Fortschritte oder so zu dokumentieren, weil's manchmal einfach keine gibt oder manchmal sogar SCHLECHTER wird. Also, das ist jetzt, da muss man halt ein bisschen / das sollen ja dann auch die ELTERN lesen können, ohne deprimiert zu sein, also das ist immer bei den Schwerbehinderten finde ich eine diffizile Aufgabe“ (B2 prä).

Zusammenfassung:

Die Kriterien einer Beobachtung im pädagogischen Setting zur Feststellung des Entwicklungsstandes eines Kindes, nämlich Zielgerichtetheit, Organisation und Operationalisierung, sind nicht durchgehend durch die Interviews zu bestätigen.

So finden sich im Bereich ‚Zielgerichtetheit‘ Ansätze, die diesen Aspekt verfolgen, neben ungerichteten Beobachtungsprozessen. Tendenziell scheint dieser Faktor bei den Gruppen, deren Einrichtungen Beobachtungsschema vorgeben, etwas stärker verortet zu sein als bei denjenigen, ohne spezielle Vorgaben. Hier ist zu erwähnen, dass die Beobachtungsbögen der Einrichtung A von der HPT vorgegeben sind, nicht von Seiten der Schule. Der Anreiz zur zielgerichteten Beobachtung durch verpflichtende Bögen, kommt also nicht von der Schulseite.

Das Kriterium ‚Organisiertheit‘ von Beobachtung im Gegensatz zur Wahrnehmung, wird nicht stringent erfüllt, aber in Ansätzen. Der Austausch zwischen den Kolleginnen ist von jeder Einrichtung aus verpflichtend vorgegeben und organisiert so feste Besprechungszeiten, die von den Teams allerdings als ungenügend empfunden werden.

Eine Operationalisierung der Wahrnehmung durch eine Unterteilung in Beobachtungseinheiten ist in zwei der drei Einrichtungen erfolgt in Form von Beobachtungsbögen, die auch in differenzierter Form für Kinder mit hohem SPF vorliegen.

Die (fach-)wissenschaftliche, entwicklungspsychologische und sonderpädagogische Basis dieser Bögen ist den Interviewten unbekannt. Eine Objektivierung der Eindrücke durch Gespräche und Austausch zwischen den Teammitgliedern („intersubjektive Übereinstimmung“) ist in allen Einrichtungen auch organisatorisch prinzipiell verankert, wird aber durch Zeit- und Personalmangel, sowie durch Besonderheiten bei der Besetzung der Team-Mitglieder („fliegender Wechsel“ in C2) erschwert.

Nur ein Team berichtet von positiven Faktoren, die in ihrem Falle zu einer gelungenen Gestaltung pädagogischer Beobachtung führen. Zu diesen Faktoren gehören eine konstante Zusammenarbeit in einem funktionierenden Team und das in der Ausbildung erworbene Wissen, das durch die jahrelange Übung als internalisiert begriffen wird.

Hindernisse werden in der ungenügenden Passung zwischen Personalressourcen und dem Betreuungsbedarf der Kinder gesehen und auch in der Einschätzung von Kindern mit hohem SPF und wenigen Kommunikationsmöglichkeiten. In letzterem Punkt spielt auch der Aspekt der Formulierung von Entwicklungsbeschreibungen eine Rolle, die bei diesen Kindern, ob der Klein- oder gar ‚Rückschrittigkeit‘ als schwierig empfunden wird.

2.2.2 Ergebnisse zum Vorwissen zur ICF-CY und den Vorstellungen der Teilnehmerinnen von einem gelungenen Beobachtungssystem

Von den befragten Personen hatten nur zwei Erzieherinnen geringe Kenntnisse zur ICF-CY. Beide hatten im Rahmen der Tagesstättenkonferenzen davon gehört, dass der gemeinsame Träger sich an dieser orientieren möchte und deshalb nach sinnvollen Wegen der Einsetzung sucht. Bei beiden war nach einer ersten Auseinandersetzung im Rahmen der HPT-Konferenz, die schon vor längerer Zeit stattgefunden hatte, die Umsetzung der ICF-CY in der Einrichtung nicht weiterhin verfolgt worden.

Die Erzieherin der Einrichtung C (C1) berichtet erst nach dem Interview von der Erfahrung mit der ICF-CY, da sie sie als sehr negativ empfunden hatte. Sie erzählt darüber im Post-Interview genauer, das aber zum Zweck der besseren Verständlichkeit bereits hier zitiert wird.

„2: Also, auf dem Tagesstätten-Treffen, da war ich ja gleich GANZ abgeschreckt, genau, weil da war ja das wirklich / Man hat ja entweder keine Angaben oder positiv oder negativ oder weitere Infos möglich. Das waren ja die vier SPALTEN und ich hab‘ mich halt einfach SCHWER getan zum Beispiel bei einer Kategorie mit SINNE oder SEHEN, BRILLE, dann schreib ich rein, ja er hat / Brillenträger, so aber was kreuze ich jetzt an? Ist das jetzt, also, KEINE Angabe stimmt ja nicht, weil ich weiß ja, dass er Brillenträger ist, ist das POSITIV ist das NEGATIV, da gefällt mir der Ausdruck POSITIV und NEGATIV nicht, weil wer bin

jetzt ICH, dass ich entscheide / Natürlich ist POSITIV, dass er eine Brille hat, weil sonst SIEHT er ja nichts, aber / Oder ist es NEGATIV, weil sein Sehvermögen eingeschränkt ist und er BRAUCHT eine Brille? Also, ich glaube, DAS lässt so viel Spielräume für verschiedene Gedanken zu, dass jetzt fünf Gruppenleitungen, wenn EIN KIND beobachten würden, und dann würde wahrscheinlich bei jedem was ganz was anderes rauskommen, wie man es halt sieht oder wie man es sich halt selber im Kopf zurecht legt und das finde ich schwierig, weil es soll ja schon klar verständlich und irgendwie einheitliche Linie rauskommen“ (C1 post).

Hier werden vor allem die Kategorisierungen mit ‚positiv‘ und ‚negativ‘ in den Fokus gerückt und die Subjektivität der Einschätzung aufgrund verschiedener Blickwinkel der Beobachtenden.

Von den anderen Interviewteilnehmerinnen aller Einrichtungen gibt es keinerlei Vorkenntnisse zur ICF-CY. Mehrfach wird aber eine vage Assoziation zur ICD-10 hergestellt, die die Teilnehmerinnen mit Diagnosen in Verbindung bringen.

Differenzierte Angaben machen die Teilnehmerinnen bei der Frage nach den Wünschen an bzw. Vorstellungen von einem gelungenen Beobachtungssystem. Um diese Aussagen später mit den bisherigen Erkenntnissen in Verbindung bringen zu können, werden die Aussagen nach Einrichtungen und Gruppen zusammengefasst.

Die Gruppen der Einrichtung A, in denen die HPT einen eigenen Beobachtungsbogen führt, wünschen sich, diesen Bogen einheitlich bearbeiten zu können, um nicht zwei verschiedene Systeme zu benutzen. Da der Ordner gemeinsam durchgearbeitet und aktualisiert werden muss, impliziert dies auch den Wunsch nach mehr gemeinsamer Zeit, die extra für diese Tätigkeit ausgewiesen ist. Beide Gruppenleitungen am Vormittag äußern diesen Wunsch, ebenso wie die Favorisierung von Bögen „zum Ankreuzen“.

„1: ICH würde es eigentlich persönlich gut finden, wenn man Vormittag und Nachmittag einfach EINES hätte, mir würde jetzt persönlich glaube ich so ein Bogen gefallen, wo man einfach ANKREUZEN muss, weil beim Förderplan sitze ich einfach so LANGE, bis ich das formuliert habe und ehrlich gesagt, da würde mir das BESSER gefallen [...]“ (A1 prä).

In Einrichtung B, in der ebenfalls ein schulintern entwickelter Beobachtungsbogen benutzt wird, haben die Gruppen Anmerkungen zur Modifikation dieses Bogens. So wird zum einen ein stärkerer Bezug zum Bereich „Spielverhalten“ gewünscht und zum anderen würde ein Bogen gefallen, der „detailliert“ beschreibt und skaliert darstellt, „wo [...] das Kind steht und was wäre der nächste Entwicklungsschritt“ (B2 prä, 1).

Einrichtung C verwendet keine Beobachtungsvorgaben, hier fallen die Anregungen für ein Beobachtungssystem allgemeiner aus. Hier wünschen sich die Teilnehmerinnen Übersichtlichkeit, Struktur und Bereiche zum „Ankreuzen“ sollten ebenso vorhanden sein

wie Platz für eigene Notizen. Da die HPT hier Entwicklungsberichte im Umfang von etwa zehn Seiten abgeben muss, werden kurze und einfach händelbare Formen bevorzugt.

„i: ZEHN Seiten?

2: Ja, und das ist aber das meiste zum Ankreuzen jetzt. Da haben wir immer wieder neue, sind da entworfen worden und jetzt haben wir so einen ganz einen TOLLEN und da muss man immer ankreuzen und dann steht unten trotzdem so eine Zeile, naja, weil manchmal sind sie so dazwischen, dafür ist es zu GUT oder dafür ist es zu SCHLECHT und wo soll ich jetzt das Kreuz HINMACHEN [...]“ (C2 prä).

Hier findet sich ein Aspekt wieder, der in den Post-Interviews auftauchen wird, i.e. Kategorisierung und die Beurteilung von uneindeutigen Verhaltensweisen, die nicht konkret zugeordnet werden können.

2.2.4 Förderplanung

Die Ergebnisse der Prä-Interviews zur Förderplanung werden dargestellt, in dem zum einen auf die allgemeinen Abläufe Bezug genommen wird, die in den jeweiligen Einrichtungen etabliert sind und zum anderen, in dem einige der Qualitätskriterien für Förderpläne (vgl. II., 3.3) beleuchtet werden, die sich aus den Gesprächen herausfiltern lassen. Den Abschluss bilden wieder förderliche und hinderliche Aspekte, die die Interviewten subjektiv in Bezug auf ‚Förderplanung‘ wahrnehmen.

Prozess der Förderplanung: Bezogen auf die Einrichtungen

Zwei der Einrichtungen (A und B) haben pädagogisch-therapeutische Konferenzen, bei denen sich das SVE-Team mit den jeweiligen Therapeuten zu einem Gespräch über jedes Kind treffen. Der Förderplan stellt das Produkt dieses Treffens dar. Während eine Einrichtung diese Treffen auf mehrere Termine aufteilt, nutzt die andere Einrichtung einen ganzen Tag als pädagogischen Tag, um diese Gespräche zu führen.

Einrichtung C hat keine Vorgaben oder feste Abläufe, hier plant jede Gruppe für sich ihren Ablauf und ihr Förderplanformular. Auch die Absprache zwischen der Gruppe am Vormittag und der HPT in Bezug auf die Förderziele ist nicht geregelt, wie der folgende Gesprächsausschnitt belegt.

„i: Können Sie sich dann irgendwie mit den Förderzielen ABSPRECHEN oder wie machen / weil /

1: Also Absprache können wir eigentlich wenig, jeder für sich autark (lacht).

2: (lacht)

1: Ja, im Grunde arbeiten wir schon in eine ähnliche Richtung aber /

2: Schon ja.

1: Also von den THEMEN her sprechen wir uns schon ab also zum Beispiel Fasching da habe jetzt ich das Thema Farben und Formen und Du hast mir gesagt, Du hängst Dich auch ein bisschen dran.

2: Ja, da machen wir die Faschingsdekoration auch Farben mit Formen, also da sprechen wir uns schon ab. Und da sind ja die Ziele ja auch eigentlich / auch wenn man es jetzt nicht so WÖRTLICH austauschen, aber im Hinterkopf haben wir bestimmt die gleichen Ziele, dass sie eben die Formen erkennen oder die Farben.

1: Oder zum Beispiel beim ESSEN. Wir haben jetzt das Ziel mit einem Kind, dass der einfach mehr an der Allgemeinverpflegung teilnimmt und da arbeiten wir natürlich schon zusammen und da können wir uns auch absprechen und wie wir das machen auch mit den Therapeuten, aber ja, das ist eigentlich /“ (C2 prä).

In dieser Einrichtung gibt es dementsprechend auch keine feste Verortung von Besprechungsgelegenheiten mit Therapeutinnen und Therapeuten. Eine Gruppenleitung füllt diese Lücke, indem sie aktiv Informationen einfordert.

„1: Also, es gibt ÜBERHAUPT keine Vorschrift, es gibt nicht einmal eine Vorschrift, dass wir einen FÖRDERPLAN machen müssen, das ist eigentlich neu. Aber ich find ja das WICHTIG, eigentlich hab' ich das damals angefangen, weil / WIR haben etwas gemacht, die THERAPEUTEN haben was gemacht, keiner hat gewusst, wer was macht und damit einfach das Kind wirklich GEZIELT gefördert wird und richtig hab ich da angefangen mich mit den Therapeuten zu besprechen [...]

i: Sie fordern quasi schriftlich Informationen ein?

1: Ich entscheid aber dann quasi, was wir jetzt machen und was WICHTIG ist und ich schreib's dann und die kriegen das dann. Jeder kriegt eine Kopie“ (C1 prä).

Einrichtungsübergreifend ist die Tendenz, dass die Gruppenleitung am Vormittag die Förderziele formuliert. Nur eine Gruppe (B2) gibt an, dass die Team-Mitglieder am pädagogischen Tag die Förderziele gemeinsam formuliert haben. In allen anderen Gruppen formuliert die Gruppenleitung vom Vormittag die Förderziele allein, in unterschiedlicher Absprache mit den anderen Teammitgliedern.

Qualitätskriterium ‚Flexibilität und dynamische Fortentwicklung‘

Die *Aufbewahrung* der fertigen Förderpläne erfolgt bei zwei Gruppen (A1 und B2) im Gruppenzimmer, bei den anderen Gruppen entweder zentral in den Schülerakten oder bei der Gruppenleitung persönlich, zuhause oder in der Schultasche. Bei dieser Frage wird mehrfach das Thema ‚Datenschutz‘ aufgegriffen, das zu Verunsicherungen zu führen

scheint. Der sichere Aufbewahrungsort ‚Schülerakt‘ rückt so bei mehreren Teilnehmerinnen in den Fokus.

„1: Ja, weil das müsste halt alles irgendwo VERSCHLOSSEN sein und das ist einfach nicht immer gewährleistet und darum / (..) also ich hab das früher, muss ich schon sagen, im Ordner gehabt, aber das tue ich jetzt, seit das mit dem DATENSCHUTZ also sehr streng gehandhabt wird, äh, mache ich das nimmer. (..) Aber wir haben jederzeit Zugang zum Schülerakt, also das ist ja / Kann man jederzeit reinschauen“ (B1 prä).

Der unmittelbare Zugriff auf den Förderplan scheint also bei diesen Gruppen in der Mehrheit nicht gegeben zu sein, geht man davon aus, dass die Schülerakte unter Verschluss in zentralen Räumen, wie etwa dem Büro der Schulleitung, untergebracht sind.

Prozesshaftes Arbeiten mit dem Förderplan, also das tatsächliche Nutzen des Förderplans als Arbeitspapier, auf dem auch Notizen festgehalten werden oder erreichte Ziele spontan ‚abgehakt‘ werden können, findet nur in einer der sechs Gruppen statt (C2).

„i: Ziehen Sie den dann ab und zu mal raus oder erst zur Auswertung?

1: Ja, durchaus zwischendurch mal oder wenn mir wieder irgendetwas aufgefallen ist, bei einem Kind hat sich das verbessert, dann notiere ich mir das auf dem Förderplan, weil da ist dieser Bereich eben mit den Fortschritten, und das wird dann notiert“ (C2 prä).

In den anderen Gruppen wird der Förderplan erst wieder nach dem veranschlagten Förderzeitraum herangezogen zur Evaluation.

Die *Auswertung* oder Evaluation der Förderpläne nach einer gewissen Zeit, beispielsweise nach dem Halbjahr oder am Ende des Schuljahres, bezüglich des Erfolgs der Fördermaßnahmen machen in vier von sechs Fällen die Gruppenleitungen am Vormittag alleine, auch wenn manche erwähnen, dass sie es gerne im Team machen würden, die Zeit dafür aber nicht da ist.

„1: Ja, ich habe jetzt die letzten ALLEINE gemacht. Aber ich habe mir schon vorgenommen, wenn es zeitlich einfach MÖGLICH ist, weil ich halt weiß, dass es für jeden KOLLEGEN einfach immer ZUSATZ-Aufgaben sind, wieder.

2: Ja, aber trotzdem. Fände ich jetzt schon gut, wenn jeder so seine eigenen /

1: Ja, also das habe ich mir auch VORGENOMMEN, muss ich sagen. Dass ich das für dieses Jahr machen möchte. Genau“ (B1 prä).

Qualitätskriterium ‚Kommunizierbarkeit‘

Der *Austausch bzw. die Zusammenarbeit mit der HPT* geschieht zum einen in institutionalisierten Formen und zum anderen in ‚Tür-und-Angel-Gesprächen‘ (s.o.). Eine

besondere Problematik sieht eine Erzieherin wiederum in der fehlenden Zeit zur Besprechung der Evaluation der Förderpläne. Die folgende Aussage ist die Antwort auf die Frage, ob der Erzieherin (Gruppenleitung HPT) ihre Vorbereitungszeit zum Auswerten der Förderpläne genügt, da in dieser Einrichtung die HPT ebenfalls Förderpläne auf der Grundlage gemeinsamer Beobachtungsbögen schreibt.

„2: Überhaupt nicht. ÜBERHAUPT nicht. Und da darf ich vielleicht auch noch ANMERKEN, also das Problem ist auch von unseren Vorgesetzten, dass das so gesehen wird, dass das schon in der Hauptsache die ERZIEHERIN machen soll, diese Bögen. Weil deswegen haben wir auch Vorbereitungszeit. Also es ist auch ganz schwierig, sich zusätzlich Zeit einzufordern, damit wir die im Team erledigen kann.

i: Aber die Vorbereitungszeit GENÜGT da gar nicht dafür? Oder beziehungsweise da bist Du ja immer ALLEINE, da hast Du ja Dein Team nicht.

2: Also erstens GENÜGT es nicht, aber das wäre es nicht, sondern mir wäre es wichtiger, im TEAM darüber zu reden. [...] Also wir wollten ja gerne den Buß- und Betttag und es findet leider keinen Anklang. Wir wollten den Buß- und Betttag als so PTK-Tag, Team-Tag, Team-Building-Tag und hätten da auch immer wieder mal, also auch ich als Stufenleitung versucht, aber das ist leider / findet keinen Anklang. Weil es immer heißt, da gibt es in der SVE bestimmt mehr zu besprechen wie in der MS /“ (A1 prä).

Die *Einbindung von Erziehungsberechtigten in einem Förderplangespräch* sind in zwei Einrichtungen vorgesehen (A und B), wovon nur Einrichtung A dieses Gespräch verpflichtend mit dem expliziten Thema ‚Förderplanung‘ eingeführt hat. Einrichtung B führt ebenfalls verpflichtende Gespräche, der Schwerpunkt ist nicht so präzise, die Begrifflichkeit lehnt sich eher an den ‚Lernentwicklungsgesprächen‘ der Schule an, die Förderplanung fließt in diese „Entwicklungsgespräche“ (B2 prä) mit ein.

Einrichtung C hat keine verpflichtenden Elterngespräche vorgesehen, die sich thematisch mit der Förderplanung auseinandersetzen, hier werden die Eltern informiert, „wenn sie Interesse zeigen“ (C1 prä).

Als TeilnehmerInnen an den Gesprächen zur Förderplanung geben die Interviewten aus den Einrichtungen A und B an, dass die Gruppenleitung am Vormittag und die HPT-Gruppenleitung an den Gesprächen teilnehmen. Hier zeigt sich die besondere Bedeutung der HPT in Kinderjahren und die besondere Bedürfnislage der Eltern an einem Beispiel aus Einrichtung A:

„1: Ja, also wir machen die grundsätzlich immer am Nachmittag die Förderplangespräche, weil es einfach wichtig ist, dass die Frau XX [2] auch dabei ist. Gerade in der SVE finde ich den LEBENSPraktischen Bereich, das Essen, das Zähneputzen, das Schlafen, das ist alles noch so WICHTIG dieser Bereich, dass es für mich schon ganz ganz bedeutend ist, dass die Frau XX [2] da einfach auch dabei ist. Weil die Eltern auch oft, was das Essen betrifft, was so lebenspraktische Sachen betreffen, Fragen haben, die ich ihnen einfach nicht so beantworten kann, wie jetzt die Frau XX [2], weil ich einfach nicht dabei bin. Und von daher finde ich es ganz ganz wichtig, weil es einfach GERADE in der SVE noch so

klein sind und es da in dem Bereich so viel zum Reden einfach noch gibt, dass das so ist“ (A2 prä).

Die Schulbegleitungen der Kinder sind im Regelfall nicht mit beim Gespräch dabei, es sei denn, sie können in dieser Zeit in der Gruppe vertreten werden.

Qualitätskriterium ‚Ökonomie‘

Das Bild zu dieser Frage, ob die Fördermaßnahmen auf verschiedene Bereiche, also auch HPT, Therapie und / oder das Elternhaus verteilt werden, ist nach Auswertung der Interviews nicht einheitlich zu beantworten.

Es gibt sowohl Gruppen, bei denen die Fördermaßnahmen komplett in der SVE (also nur vormittags) stattfinden, als auch Gruppen, die verschiedene Stellen miteinbeziehen. Zwei der Gruppen, bei denen die Eltern nicht mit in die Fördermaßnahmen einbezogen werden, geben an, dies bewusst auszuklammern, bzw. sehen sie den Bedarf bei den Eltern an ganz anderen Stellen.

„1: Das ist den Eltern eigentlich / eigentlich sind ja die Förderziele bei uns herinnen, habe ich den Eindruck, VÖLLIG EGAL, sie sagen einfach JAJA, so nach dem Motto, ihr macht das schon. Und dann kommen halt oft einfach wirklich so eben die Probleme zuhause. Ganz viel HANDY oder so.

2: Und die UNTERSCHIEDEN sich SO MASSIV von unseren, dass das eigentlich total auseinander geht mit Förderzielen von UNS und was den ELTERN wichtig ist daheim. Weil die haben GANZ ANDERE BAUSTELLEN zuhause, wie wir sie haben“ (A1 prä).

Qualitätskriterium ‚Vielseitigkeit‘

Dieses Kriterium gibt an, inwieweit in die individuelle Förderung der Kinder verschiedene Personen- und Berufsgruppen einbezogen werden.

Zum *Einbezug der Eltern* wurden schon weiter oben Aspekte erwähnt. Darüber hinaus ergeben die Gespräche, dass keine der drei Gruppen den Erziehungsberechtigten im Vorfeld ‚Checklisten‘ oder ähnliches mitgibt, um den Eltern gezielte Beobachtungsaufträge als Grundlage für das gemeinsame Gespräch zum Entwicklungsstand des Kindes an die Hand zu geben. In den Interviews wurde klar, dass die Teilnehmerinnen diese Überlegung noch nicht gehabt hatten, ihr aber auf den ersten Blick auch keine hohe Relevanz zuweisen.

„1: Wäre vielleicht nicht SCHLECHT, aber das müssten dann halt einfach Eltern sein, auf die man sich auch wirklich VERLASSEN kann und die dann mitarbeiten und das ist halt

bei UNS oft sehr schwierig“ (12 prä).

Der *Einbezug der Therapeutinnen und Therapeuten* wurde ebenfalls weiter oben bei der Förderplanung erwähnt. Hier scheint der Einfluss als unterschiedlich groß wahrgenommen zu werden. Während in Einrichtung A, die zur Förderplanung zweimal jährlich pädagogisch-therapeutische Konferenzen abhält, die Äußerung fällt, die Therapie habe „eigentlich keinen“ (A1 prä) Einfluss auf die Förderplanung, ergibt sich in Einrichtung B, die am pädagogischen Tag die pädagogisch-therapeutischen Konferenzen zur Förderplanung abhalten, ein anderes Bild. Hier bringen die Therapeutinnen und Therapeuten einen schriftlichen Bericht zur pädagogisch-therapeutischen Konferenz mit, der Einbezug in die Förderplanung wird als gegeben beschrieben. Die Gruppen der Einrichtung C, ohne institutionelle Vorgaben bezüglich Förderplanung (sowohl auf den Prozess als auch auf das Produkt bezogen), handhaben den Austausch mit der Therapie individuell. C1 organisiert sich selbst die Informationen und fordert diese aktiv von den Therapeutinnen und Therapeuten ein:

„1: Also, es gibt ÜBERHAUPT keine Vorschrift, es gibt nicht einmal eine Vorschrift, dass wir einen FÖRDERPLAN machen müssen, das ist eigentlich neu. Aber ich find ja das WICHTIG, eigentlich hab ich das damals angefangen, weil / WIR haben etwas gemacht, die THERAPEUTEN haben was gemacht, keiner hat gewusst, wer was macht und damit einfach das Kind wirklich GEZIELT gefördert wird und richtig hab ich da angefangen mich mit den Therapeuten zu besprechen und äh also mir ist jetzt besonders wichtig, dass der so unkonzentriert / oder der muss lernen, eine Aufgabe fertig zu machen oder was halt grad uns wichtig war, das haben wir dann besprochen und das wird immer auch gemeinsam geübt. Ich gebe ihnen auch immer, was wir für Themen haben, Fasching und so und dann lassen die das mit einfließen, die Therapeuten, und also das merkt man wirklich, dass die Kinder da WIRKLICH Fortschritte machen und dass da wirklich etwas gezielt geübt wird, Stifthaltung, Schere, was halt grad so anfällt. Deshalb mache ich das eigentlich, habe ich das angefangen“ (C1 prä).

Die Gruppe C2 versucht, mit den Therapeutinnen und Therapeuten „spontan“ (C2 prä) in Kontakt zu treten, in ‚Tür-und-Angel-Gesprächen‘ oder wenn eine Therapieeinheit ausfällt oder verkürzt wird.

Der *Einbezug der Kinder* in die Förderplanung erfolgt momentan in keiner der drei Gruppen. Eine Gruppe der Einrichtung A hatte dies vor zwei Schuljahren durchgeführt, mit Erfolg.

„2: Da habe ich eine SEHR GUTE Gruppe gehabt und denen habe ich mit Bildkarten, also wo es bei den Zielen möglich war, habe ich ihnen Bildkarten hingetan und dann habe ich gesagt, Mensch, schau her, das und das und das und immer wenn man gemerkt hat, Mensch, da ist was passiert und er hat sich voll angestrengt, dann hat es halt so einen Aufkleber gegeben und dann haben sie das da mit hin kleben dürfen. Ganz spielerisch. Aber ansonsten / heuer auch nicht mehr“ (A1 prä).

Hier wird explizit auf die „sehr gute“ Gruppe hingewiesen, in dem laufenden Schuljahr sei das aufgrund der Zusammenstellung der Kinder nicht möglich. Die anderen fünf Gruppen verneinen rundum.

2.2.5 Ergänzungen aus Postskripta, Beobachtungssammlungen und Förderplänen (SVE)

In diesem Punkt werden die weiteren Informationen aus den gesammelten Unterlagen gebündelt und dargestellt, um so zusätzlich das Bild zu den Gruppen, neben der Fallzusammenfassung und der inhaltlich-strukturierenden Analyse, abzurunden.

Die Grundgesamtheit der Förderpläne, die noch vor Beginn der Prä-Interviews eingesammelt und anonymisiert wurden, beträgt N=18, jede der sechs teilnehmenden Gruppen brachte die Förderpläne des ersten Halbjahrs für die drei Beobachtungskinder mit (incl. der Einverständniserklärungen der jeweiligen Sorgeberechtigten).

Einrichtung A, Gruppe A1

Es gibt zweifach *Beobachtungen*, zum einen die vom Vormittag und zum anderen die der HPT. Die Beobachtungen vom Vormittag sind auf Karteikärtchen handschriftlich festgehalten und unsystematisch. Der Name des Kindes und das Datum werden oben genannt und darunter kommen die Beobachtungen. Sie sind stichpunktartig verfasst, z.B. „Stifthaltung Faustgriff“ oder „schneidet mit der rechten Hand“. Die unsystematisch dokumentierten Beobachtungen reichen von sechs Bemerkungen bis 14 (Zeitraum: September bis Januar). Bei dem Kind mit dem höchsten SPF waren die wenigsten Notizen verschriftlicht.

Die *Förderpläne* enthalten die Punkte „Lernausgangslage / Schülerbeobachtung“, „Förderziele“, „Förderinhalte und -angebote“ und „Prozessbeobachtung / Reflexion“. Außerdem gibt es Platz für die individuellen Ausgangsbedingungen des jeweiligen Kindes (Name, Diagnose, Schullaufbahn, Geburtsdatum, familiäre Situation, Therapien, ...) und für „Förderziele und -maßnahmen für Zuhause“, das jedoch in zwei der drei abgegebenen Exemplare leer bleibt. Die Gruppenleitung am Vormittag unterschreibt den Förderplan. Die Förderpläne umfassen etwa drei bis vier Seiten und pro Kind etwa fünf bis sechs Förderziele. Der Anteil an Adjektiven wie „bockig“ oder „unruhig und zappelig“, aber auch „phantasiereich“ beträgt im ausgewählten Förderplan etwa fünf Prozent, die Beschreibung der „Lernausgangslage“ scheint also weitgehend nicht interpretativ zu sein und enthält viele

informative Beschreibungen wie „rechnet im 10er Raum mit Hilfe der Finger Plusaufgaben“. Hinsichtlich der Merkmale eines gelungenen Förderplans (III., 1.3.6) fällt lediglich auf, dass die Verteilung der Maßnahmen auf verschiedene Personen (Ökonomie) nicht ersichtlich wird und die HFLin im Zentrum von Förderung und Evaluation zu stehen scheint.

Im *Postskriptum* wird die ruhige Gesprächsatmosphäre erwähnt, die Schulbegleitung wird als „sehr ruhig und zurückhaltend“ erlebt. Die Gesprächsteilnehmerinnen ergänzen sich bei Bedarf. Als auffallende Äußerungen werden die mangelnden zeitlichen Kapazitäten zu Team-Besprechungen notiert und die geäußerten Diskrepanzen zwischen der Arbeit in der SVE und den Bedürfnissen der Erziehungsberechtigten.

Einrichtung A, Gruppe A2

Die *Beobachtungen* der Gruppe sind vornehmlich diejenigen der HPT, die schulinterne Beobachtungsbögen nutzt. Hier sind die Beobachtungen auf 19 Seiten verteilt, unter Themen wie „Lebenspraktische Selbstständigkeit“, „Motorische Grundfertigkeiten“ usw. Die einzelnen Items können kategorisiert werden in „gelingt“, „gelingt nicht“ und „gelingt teilweise“. Die untere Hälfte des Bogens ist freigehalten für eigene Notizen unter den Punkten „Anmerkungen“ und „Ziel“, in der die HPT-Gruppenleitung ihre Förderziele eintragen kann. Die Beobachtungen der SVE-Gruppenleitung sind lose handschriftlich auf DIN A4-Bögen notiert und umfassen zwischen einer und acht Notizen ab Schuljahresanfang, die Prä-Interviews fanden im Januar statt. Am wenigsten Einträge (einer) hat das Kind mit sehr hohem SPF, die meisten Beobachtungen das Kind, das in diesem Schuljahr neu aufgenommen wurde (acht). Die Art dieser Beobachtung könnte man den „Fremdaufzeichnungen“ (Martin & Wawrinowski, 2014, S. 65) zuordnen, einem „schwach systematisierten“ (ebd.) Verfahren.

Die *Förderpläne* umfassen zwischen fünf und sechs Seiten und pro Kind etwa 17 Förderziele. Die sprachliche Ausgestaltung der Beschreibung der Lernausgangslage entspricht in etwa der der A1-Förderpläne. Im Gegensatz zu den Förderplänen der Gruppe A1 finden sich hier mit 17 Förderzielen weit mehr Ziele, als in der Literatur als sinnvoll erachtet (maximal neun).

Das *Postskriptum* zum Interview beinhaltet als relevantes Thema nach dem Ausschalten des Diktiergeräts die Frage der Gruppenleitung am Vormittag, ob die Interviewerin „zufrieden“ mit dem Gespräch gewesen sei, ein Hinweis auf eine Gesprächsebene, die außerhalb der sachlichen Ebene läuft und u.U. persönliche Aspekte oder auch soziale Erwünschtheit implizieren könnte.

Einrichtung B, Gruppe B1

Die *Beobachtungen* sind auf dem schulinternen „Entwicklungsbogen“ durch Ankreuzen der entsprechenden Kategorie „sehr gut“, „mittel“ oder „Förderbedarf“ in fünf Bereichen (Motorik, sozial-emotionales Verhalten, Selbstversorgung, Sprache und Wahrnehmung) festgehalten, der insgesamt vier Seiten pro Kind umfasst. Auch hier ist, wie in Einrichtung A, eine Art der „Fremdaufzeichnung“ und somit ein schwach systematisiertes Beobachtungssystem anzutreffen.

Die *Förderpläne* der drei für diese Studie zur Beobachtung ausgewählten Kinder enthalten neben Rahmendaten (Name, Geburtstag, Klasse, Team) eine tabellarische Aufstellung mit den Bereichen „Lernbereich“, „Ist-Zustand“, „Nächste Lernschritte“, „konkrete Maßnahmen: wer, was, wann“ und „Evaluation, Konsequenzen“. Am unteren Ende der Tabelle findet sich Platz, um das Datum des Elterngesprächs und eine Zielvereinbarung festzuhalten. Eine Zeile für die Unterschrift gibt es nicht. Der Förderplan umfasst pro Kind eine DinA4-Seite im Querformat, dazu je drei bis vier allgemein gehaltene „nächste Lernschritte“ wie „Persönlichkeit stärken“ oder „Arbeitshaltung festigen“ mit mehreren beigeordneten konkreten Maßnahmen, beispielsweise „nacherzählen lassen“ oder „Teilnahme an der Vorschule“. Um eine sprachliche Einschätzung der Beschreibungen der Kinder über eine Annäherung per Adjektiven sinnvoll machen zu können, ist das Material zu knapp. Als vorsichtige Annäherung sei nur auf einen Förderplan hingewiesen, der in der Beschreibung des „Ist-Zustands“ 43 Wörter umfasst, davon fünf Adjektive, was auf etwa zehn Prozent kommt. Eine Beurteilung der Ökonomie des Förderplans, der Verbindlichkeit der Maßnahmen (belegt durch Unterschriften der beteiligten Personen) und zur Schwerpunktsetzung (gemessen an der Anzahl der Förderziele) lässt darauf schließen, dass hinsichtlich der genannten Kriterien noch nicht alle Qualitätsmerkmale eines gelungenen Förderplans erreicht sind.

Das *Postskriptum* hält für dieses Interview fest, dass die Schulbegleitung erst seit dem aktuellen Schuljahr an der Einrichtung tätig ist. Die Haltung der Interviewteilerinnen wird als „zugewandt und offen“ beschrieben. Auffallende Äußerungen waren für die Interviewerin in dieser Situation die Beschreibung der komplexen Strukturen zur Personalplanung und die häufige Referenz auf die betreuungsintensiven Kinder, die die beiden Interviewten immer wieder beschreiben.

Einrichtung B, Gruppe B2

Die *Beobachtungen* sind wie oben erläutert auf dem vorgegebenen Formular festgehalten. Zusätzlich gibt es für das Kind mit hohem SPF eine Zusammenstellung, die für diese Kinder in der Einrichtung verpflichtend ist. In dieser „Gut zu wissen!“-Auflistung, die von „Kinderpflegerinnen und Individualpflegekräften“ auszufüllen und im Team zu besprechen ist, werden wichtige Informationen zu Kindern mit hohem SPF verschriftet, darunter der Tagesablauf, Medikamente, Hilfsmittel, etc. Außerdem hat die Schulbegleitung in einem Wochenplan zu dokumentieren, was in dieser Woche mit dem Kind gemacht wurde (eine DinA 4-Seite, tabellarisch). Eine Dokumentation zu den Freiheitsentziehenden Maßnahmen ist ebenfalls zu führen, liegt aber der Verfasserin nicht vor.

Die *Förderpläne* entsprechen denen der Gruppe B1 (gleiche Formular-Vorlage). Für jedes Kind gibt es ca. fünf Förderziele. Als Hauptverantwortliche für die Fördermaßnahmen des Kindes mit hohem SPF wird die IB festgelegt. Die Anmerkungen zur Güte der Förderpläne ähneln denen der Gruppe B1.

Im *Postskriptum* wird notiert, dass die HPU, die vormittags und nachmittags die Gruppenleitung hat, das Thema für sehr wichtig hält und jeden unterstützen möchte, der dazu arbeitet. Außerdem erwähnt sie, dass die Kinderpflegerin, die als Schulbegleitung mit beim Interview dabei war, sehr nervös gewesen wäre vor dem Interview.

Einrichtung C, Gruppe C1

Die *Beobachtungen* sind in einer Tabelle getippt und den Bereichen „Denken und Lernen“, „Kommunikation und Sprache“, „Grobmotorik“, „Feinmotorik“, „Wahrnehmung und Bewegung“, „Sozialverhalten und Selbstversorgung“ und „Spielverhalten“ zugeordnet. Es finden sich insgesamt für die Zeit von September bis inklusive Dezember pro Kind etwa 30 Beobachtungen, die sehr konkret sind, wie beispielsweise „benennt die Farbe ‚Rot‘ sicher“. Wiederum liegen als Dokumentationsform Fremdaufzeichnungen vor.

Die *Förderpläne* umfassen je eine DinA 4-Seite. Aufgelistet sind in einer Tabelle der „Lehrplanbezug“, die „Lernziele / Lerninhalte“ und eine Spalte für „Leistungsfeststellung / Ergänzungen / Änderungen“. Eine Beschreibung der Lernausgangslage findet sich nicht. Der Förderplan wird zweimal pro Jahr geschrieben. Es gibt pro Kind etwa acht Förderziele, die eher allgemein formuliert sind, z.B. „Konzentration und Ausdauer verbessern“, „Verbesserung der Artikulation und Verständlichkeit“ und „Phonologische Bewusstheit und Merkfähigkeit üben“. Eine Möglichkeit zur Unterschrift o.ä. gibt es nicht. Hinsichtlich der Qualitätskriterien eines Förderplans sind die Bereiche „Einheitlichkeit des

Förderplanschemas in der Einrichtung“, „Verbindlichkeit“, „Ökonomie in Erstellung und Fortschreibung“ und „Evaluation“ noch nicht erfüllt.

Das *Postskriptum* des Interviews beschreibt das Verhalten der Gruppenmitglieder als „vertraut [und] professionell“. Die HFLin und die Erzieherin arbeiten seit sechs Jahren miteinander im Team. Die Kinder der Gruppe werden in der Beschreibung der Interviewten als homogen wahrgenommen.

Einrichtung C, Gruppe C2

Die *Beobachtungen*, die nur auf den Vormittag bezogen sind, wurden getippt abgegeben, die Heilpädagogin notiert ihre Beobachtungen nicht spontan in der Situation. In einer tabellarischen Aufstellung mit Datum und Beobachtungsnotizen kommen so pro Kind etwa acht Beobachtungszusammenfassungen zustande, in denen mehrere Aspekte gebündelt dargestellt werden, z.B. für den September zum Essverhalten, zur Mitarbeit bei Bewegungsliedern und zum Verhalten auf dem Spielplatz. Die Dokumentationsmethode erscheint hier ebenfalls die Fremdaufzeichnung zu sein, da bei allen vorliegenden Dokumentationen der Beobachtungen die ‚Beobachtungseinheiten‘ fehlen, die für die Dokumentationsform der ‚Kategoriensysteme‘ notwendig sind (Martin & Wawrinowski, 2014, 67f.).

Die *Förderpläne* sind identisch mit denen der Gruppe C1. Die Heilpädagogin bestätigt, dass sie die Vorlage der HFLin von C1 übernommen habe. Pro Kind gibt es etwa 13 Förderziele, die etwas konkreter als die der Gruppe C1 gehalten sind, beispielsweise „Sprachliche Umgangsformen: sich die Hand geben, sich anschauen, Begrüßungslieder singen“. Die Qualitätskriterien einer gelungenen Förderplanung „Begrenztheit der Förderziele“, „Verbindlichkeit“, „Ökonomie“ und „Evaluation“ sind nicht hinreichend erfüllt.

Das *Postskriptum* beschreibt das Verhalten der Interviewten als „ruhig, offen“. Als Besonderheit dieses Interviews wird festgehalten, dass die HPT-Gruppenleitung am Vormittag nicht in der Gruppe ist. Die HPT-Gruppenleiterin gibt an, dass nachmittags „mit weniger Personal das gleiche“ geht oder gehen soll. Sie seien nachmittags schlecht besetzt.

2.2.6 Zwischenfazit und erste Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zum Stand der informellen Diagnostik des Entwicklungsstandes der SVE-Kinder durch das SVE-Personal zeigen, dass die Beobachtungen größtenteils unsystematisch gemacht werden und allenfalls schwach systematisiert in

Fremdaufzeichnungen festgehalten werden. Ein strukturierter Beobachtungsablauf, der aus unsystematischen Beobachtungen die systematische weitere Diagnostik ableitet, findet nur ansatzweise statt. Die Unterscheidung zwischen gezielter pädagogischer Beobachtung von Wahrnehmung ist hier also schwer zu treffen. Die gewonnenen Eindrücke in den Situationen des pädagogischen Alltags werden außerdem in den meisten Fällen später niedergeschrieben, die spontane Verschriftlichung ist nur selten anzutreffen. Durch diese zeitlich versetzte Dokumentation ist es leichter möglich, dass Wahrnehmungen weiter subjektiviert werden, da die zeitliche Distanz Verschiebungen ermöglicht und die fehlende ‚Kontrolle‘ durch Team-Mitglieder ausbleibt. Der weiter oben erwähnte ‚Erinnerungsfehler‘ (I., 2.2.2 ‚Beobachtungsfehler‘) greift nun.

Schulinterne Beobachtungsbögen bieten eine breitere Quantität an Informationen an, werden aber aus verschiedenen Gründen nicht durchgehend gruppenintern genutzt. Die Erstellung hausinterner Beobachtungsbögen bildet u.U. die Gegebenheit ab, dass es an praktikablen und aktuellen Beobachtungssystemen fehlt. Selbst entworfene Bögen sind aber durch mangelnde theoretische Fundierung fehleranfällig und offen für subjektive Deutungen, was beobachtet werden soll (vgl. I., 2.2.2 ‚Mängel des Beobachtungssystems‘). Konkrete Hinweise auf sinnvolle nächste Förderziele fehlen, was die Gruppenleiterinnen wieder auf ihre Kompetenzen zurückwirft, die sie in den jeweiligen Ausbildungen erhalten haben und somit wiederum subjektiv und höchst individuell sind.

Die Trennung zwischen SVE und HPT ist deutlich sichtbar und offenbart gleichzeitig großen Besprechungsbedarf, der bei keiner der Gruppen als gedeckt empfunden wird. Jede der Gruppen bräuchte mehr Zeit zum Austausch, als institutionell vorgegeben ist.

Die verschiedenen Herangehensweisen und Anforderungen in SVE und HPT zeigen sich auf verschiedene Arten. Nicht nur die Beobachtungssysteme und Förderpläne sind teilweise unterschiedlich geführt und gedoppelt, auch der Kenntnisstand der Mitarbeiterinnen bezüglich Beobachtungssystemen unterscheidet sich. Beobachtungssysteme aus dem Bereich Förderschwerpunkt gE sind den Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen ausnahmslos unbekannt. Teilnehmerinnen, die in ihrer Ausbildung das Thema ‚Beobachtung‘ ausführlich behandelten, profitieren subjektiv deutlich davon.

Neben der HPT ist auch der Einfluss der Therapeutinnen und Therapeuten auf die Förderplanung eher geringer, als zu vermuten gewesen wäre. Auch hier ist die fehlende oder mangelnde Kommunikation zwischen den einzelnen Bereichen und die fehlende Zeit dafür einer der Hauptgründe. Nur Einrichtung B, mit der pädagogisch-therapeutischen Konferenz an einem ganzen Tag auf der Grundlage eines schriftlichen Therapieberichts zeichnet hier ein anderes Bild, das von den Beteiligten auch subjektiv positiv erlebt wird.

Die unterschiedlichen Vorgaben in den Einrichtungen prägen ein mehr oder weniger strukturiertes Bild der Förderplanung. Einrichtung A zeigt mit seinem im Vergleich höchsten Grad an Strukturierung und Vorgaben die differenziertesten Förderpläne. Sie erfüllt die Ansprüche an einen vollständigen Förderplan am ehesten. Einrichtung C wiederum arbeitet mit Förderplänen mit den allgemeinsten Formulierungen. Der Umfang an Förderzielen ist einrichtungsübergreifend sehr hoch und allgemein formuliert, greift man auf entsprechende Kriterien zur gelungenen Förderplanung zurück. Die Problematik ‚Datenschutz‘ ist dem Gedanken, den Förderplan als sinnvolles Arbeitspapier zu sehen, das immer wieder auch spontan überarbeitet wird, abträglich. Die Gruppen verschließen die Förderpläne, sodass sie aber auch außer Sicht sind. Inwieweit die Förderziele in einem solchen Vorgehen dann tatsächlich noch in den täglichen Gedanken und Planungen präsent sind, wäre eine interessante Fragestellung. Die Qualitätskriterien für Förderplanung (II., 3.3) sind also in den meisten Fällen nur annähernd erreicht.

Sowohl in der Beobachtung als auch in der Formulierung der Förderziele ist es meist die Gruppenleitung am Vormittag, die die Hauptverantwortliche ist und die Formulierungen allein übernimmt, zum Teil in Absprache mit den Team-Mitgliedern. Die zusätzlichen Kräfte in der Gruppe scheinen wenig eingebunden zu sein.

Handlungsbedarf besteht also dahingehend, dass das gesamte Team und die Therapeutinnen und Therapeuten genügend Zeit zum Austausch und eine gemeinsame Beobachtungskompetenz haben, die auch geübt werden muss und auf alle Teilnehmenden gleichmäßig verteilt sein sollte. Beobachtung als grundlegende diagnostische Team-Arbeit scheint noch nicht genügend verankert und geübt. Die oft geforderte ‚multi-professionelle Zusammenarbeit‘ in der Förderung von Kindern mit SPF ist hier noch am Anfang und bietet Potenzial zur Weiterentwicklung.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Kriterien für eine qualitativ hochwertige Förderplanung nicht oder nur annähernd erfüllt werden.

Weiterhin gilt festzuhalten, dass die gemeinsame Arbeit mit den Erziehungsberechtigten und den Kindern selbst noch nicht vollständig ausgebaut ist. Der immer wieder erwähnte Aspekt, dass die Erziehungsberechtigten andere Bedürfnisse haben, als im Förderplangespräch vom SVE-Personal formuliert, wirft die Frage auf, wie sich hier eine Zusammenarbeit anders bzw. enger und so für beide Seiten gewinnbringend gestalten könnte. Eine Versorgung der Erziehungsberechtigten mit ‚Checklisten‘, ähnlich den oben erwähnten Schulischen Standortgesprächen (III., 5), sodass die Erziehungsberechtigten vorbereitet zum Gespräch kommen, wäre ein Lösungsansatz. Die Integration der Kinder in die eigene Förderplanung scheint eng mit den sprachlichen Fähigkeiten und der

allgemeinen Selbstständigkeit zusammen zu hängen. Somit scheint es gewagt zu formulieren, dass SVE-Kinder per se sinnvoll einbezogen werden können oder gar sollen. Dass allerdings nur eine der sechs befragten Gruppen diese Integration überhaupt versucht hatte, deutet aber darauf hin, dass dieser Gedanke nicht verbreitet ist. Im Zuge der sich momentan etablierenden Lernentwicklungsgesprächen in den allgemeinen Schulen und auch den Förderzentren könnte sich hier ein interessanter Ansatz finden, der Zugänge zur Selbstreflexion auch für SVE-Kinder schaffen könnte.

Ein deutliches Mehr an Zeit und durchdachte Vorgaben zur Förderplanung inklusive Schulungen könnte ein Plus an interdisziplinärer Zusammenarbeit und qualitativ hochwertiger Entwicklungsdiagnostik bringen.

2.3 Ergebnisdarstellung der Interviews nach Einsatz des BDF ICF-CY nach Einzelerkenntnissen

Die folgenden Ergebnisdarstellungen beleuchten die Aspekte betreffend den Einsatz des Beobachtungsinstruments. Im Zentrum stehen dabei förderliche und hinderliche Aspekte bei der Umsetzung, positive und negative Erfahrungen, inhaltliche Punkte zur Organisation und Umsetzung sowie auch zur durchgeführten Schulung.

2.3.1 Schlaglichter auf die als positiv empfundenen Erfahrungen während der Durchführung der Beobachtungswochen

Die Äußerungen der Teilnehmerinnen zu den als positiv empfundenen Aspekten der vorgeschlagenen Beobachtungs- und Dokumentationsform BDF ICF-CY gliedern sich auf in einem „veränderten Blick auf die Kinder“, positiv empfundenen Punkten zur grafischen Gestaltung des Beobachtungsbogens, als sinnvoll empfundenen Weiterentwicklung der eigenen Förderplanung und selbstreflexiven Äußerungen, die weiter unten erklärt werden.

Im weiteren Verlauf werden diese einzelnen Punkte dargestellt und mit konkreten Zitaten aus den „Post“-Interviews belegt.

Veränderter Blick auf die Kinder

Unter diesem Aspekt werden (positiv konnotierte) Äußerungen der Teilnehmerinnen zusammengefasst, die ein ‚Mehr‘ an Aufmerksamkeit für die einzelnen Kinder beinhalten und damit einen geschärften Blick für den Entwicklungsstand derselben. Bis auf ein Team (C1) wurde dieser Aspekt in allen Interviews erwähnt. Dieser geschärfte Blick auf die Kinder

wird für Kinder mit hohem SPF ebenso formuliert wie für Kinder mit eher punktuellen Auffälligkeiten.

„3: Genau, also mir wäre zum Beispiel bei der XX NIE AUFGEFALLEN, dass sie so enorme Probleme mit dem Spielverhalten hat, wenn ich den Bogen nicht gehabt hätte und da jetzt gezielt draufgeschaut hätte. Also das war schon GUT. Man schaut halt einfach nochmal GENAUER auf Sachen.

1: Ich glaube, wir haben einfach NOCHMAL vom Team her MEHR über Beobachtungen geredet wie vorher, ich finde wir haben VORHER schon oft uns ausgetauscht, aber durch das GANZE hat man sich halt spezieller über die drei Kinder nochmal mehr unterhalten. (...)" (A1 post).

Eine andere Nuance dieses Aspekts wird beschrieben als Vertiefung oder Ausweitung der Beobachtungen auf andere Entwicklungsbereiche als die sonst fokussierten.

„POSITIV habe ich JETZT gefunden, dass man einfach die Kinder wieder ein bisschen GENAUER anschaut, also dass man wieder, "So, jetzt ist der Beobachtungszeitraum und jetzt schaue ich da genauer hin", wobei, dass bei mir so ist, wenn es dann so auf die, ja, Berichte wieder hingeht oder so, da macht man das ja eh im Grunde, also ähnlich. Was gut war mit diesen Wahrnehmungs- oder mit diesen Entwicklungsbereichen, dass man da sagt, ok, das gehört auch dazu, das schaue ich mir mal genauer an, da habe ich jetzt noch gar nicht hingeschaut bei dem Kind, wieder so ein bisschen ein Bewusstsein, wie der GANZE Mensch eigentlich so ist" (C2 post).

Diese Ausdifferenzierung der Beobachtungen, zum einen auf neue Bereiche, zum anderen auf eine tiefere Betrachtung eines Bereichs bildet die positive Wahrnehmung, die am häufigsten genannt wird.

Differenziertere Formulierung der Förderziele

Konkrete Aussagen in diesem Kontext wurden in jeder Einrichtung getroffen. Erwähnt werden die erleichterte Bestimmung der relevanten Förderbereiche durch die visuelle Gestaltung der Kreisform in der ‚Grundlegenden Woche‘ und die Konkretisierung der Förderziele aufgrund der Vorgaben der Schulung (wenige, dafür kleinschrittige und konkrete Ziele).

„1: Also ich hab jetzt schon wirklich aus diesem VERLAUF dieser zwei Wochen die Förderziele GEFILTERT. Wo ich vielleicht jetzt sonst nicht so draufgekommen wäre. Weil sonst hätte ich mir einfach so aus diesem GESAMTKOMPLEX irgendwie geschaut, ja, was wäre denn so / Aber da, durch dieses eigentlich schon FILTERN aus dem Kreissegment in diese zwei Bereiche und dann in die Einzel-Dinger, also da finde ich, für das war es

GANZ gut“ (B2 post).

„1: [...] aber wie jetzt beim XX sind wir eigentlich draufgekommen, dass das Ziel nicht ist, dass er jetzt seine Hausschuhe ANZIEHT, sondern einfach den Punkt schon mal ÜBERWINDET, er zieht die Straßenschuhe selber aus, räumt er selber auf, das macht er, er holt seine Hausschuhe noch raus und dann stellt er sie vor sich hin und DANN ist Abbruch. Und das ist aber JEDES Mal so. Und eigentlich ist unser Ziel vom XX, jetzt sind wir draufgekommen, dass er den Schritt einfach überwindet und da nicht, wenn er seine Hausschuhe hergeräumt hat, dann steht er auf und geht. Das soll jetzt eigentlich unser Ziel sein: er bleibt DA und versucht, IRGENDWIE in den Schuh zum Reinkommen. Dass er einfach DABEI bleibt, er muss sie nicht einmal ANZIEHEN, sondern NUR, dass er das versucht /

i: Dass der ABBRUCH nicht stattfindet.

1: Genau. Auf die IDEE wäre ich daheim alleine NIE GEKOMMEN. Nächster Schritt "Hausschuhe", also wir haben es NOCHMAL kleiner runter gebrochen“ (A1 post).

Insgesamt finden sich aus drei Einrichtungen mit jeweils einer Gruppe vier Aussagen zu diesem Bereich der differenzierteren Formulierung der Förderziele. Diese sind zum Teil in der visuellen Gestaltung verhaftet und zum anderen in den konkreten Vorgaben zum Umgang mit dem Instrument und zur Anzahl der Förderziele, die in der Schulung gemacht wurden. Die Visualisierung der Beobachtungen wird an mehreren Stellen in den Interviews nochmals erwähnt.

Visualisierung der Beobachtungen

Die optische Gestaltung des Beobachtungsbogens der ‚Grundlegenden Woche‘ und ihre als nützlich empfundene Funktion zur Feststellung der zentralen Förderbereiche wird in den Einrichtungen A und C positiv hervorgehoben. Konkrete Anmerkungen erstrecken sich auf den Bereich der Platzierung im Raum (auf Augenhöhe), auf die Komprimierung der Inhalte auf eine Seite (‚Grundlegende Woche‘) und auf die Verknappung der Notizen auf die ICF-basierten Kürzel in der ‚Fokus Woche‘.

„2: Ich finde, es ist halt schön ÜBERSICHTLICH oder man SIEHT halt eigentlich auf einen BLICK, wo sind die Ausrufezeichen, wo sind die Haken. Also das ist eigentlich positiv, dass das sofort VISUALISIERT wird und ganz klar rauskommt, AHA, da muss ich nochmal genauer hinschauen.

1: Das hat uns eigentlich gut gefallen.

2: Ja“ (C1 post).

Weitere Erwähnungen, zusammengefasst

Positiv assoziierte Erwähnungen betreffen verschiedene selbstreflexive Gedanken der Teams zu den Beobachtungswochen. So stellt eine Gruppenleitung am Vormittag für sich fest, dass in ihrer Wochenplanung das freie Spiel für die Kinder zu kurz käme.

„1: Also DER Bereich. Und was mir auch noch bei der XX so brutal aufgefallen ist, FREISPIEL. Dass ich einfach so wenig FREISPIEL am Vormittag habe, welche Gründe auch immer, dass ich / dass mir das wirklich SCHWER gefallen ist, da BEOBACHTUNGEN für sie zu schreiben. (...)“ (A1 post).

Eine Gruppe (C1 post) berichtet davon, dass eines der drei Beobachtungskinder die gesamte Zeit über krank gewesen sei und sie deshalb nur zwei Kinder beobachten konnten. Sie seien gut zurechtgekommen mit zwei Kindern, ein drittes hätte deutlich mehr Zeit beansprucht, so dass sie „NOCH länger“ (ebd.) gebraucht hätten.

Ein Team beschreibt die Erfahrungen, sich Zeit nehmen zu „müssen“ als gewinnbringend, obwohl es aus der Perspektive der Mitarbeiterinnen sehr „aufwändig“ gewesen sei.

„2: War gscheid aufwändig ja. Man überlegt viel, man redet viel. Aber das war natürlich positiv auch wieder.

1: Das war positiv, weil Du Dich halt wirklich austauschen hast können, das war wirklich gut.

2: Das was wir ja so auch nicht haben.

1: Das was Du so auch nicht kannst, aber wir haben halt wirklich Zeit FINDEN müssen und wir haben uns / wir haben wirklich überlegt, WANN reden wir miteinander? Wann geht das?“ (A2 post).

Eine andere Mitarbeiterin (B2 post) spricht von „Selbst- und Fremderfahrung“, die die „Bedeutung des Beobachtens“ (ebd.) wieder fassbar machte.

Das Team A1 formuliert Überlegungen zur Anwendung des erprobten Systems im bereits vorhandenen der Einrichtung an (pädagogisch-therapeutische Konferenzen) und schwankt zwischen dem subjektiv empfundenen Vorteil einer stärkeren Stringenz der Förderzielformulierung und der mangelnden Zeit. Die Gruppenleiterin am Nachmittag verweist auf die fehlende Übung, die den Ablauf verlangsamt hat aus ihrer Sicht.

„3: Genau. Umso ÖFTER man das macht, glaube ich auch. Also ich finde es AUCH super.

1: Ich habe dann SCHON überlegt, wenn man das jetzt WIRKLICH vor der ersten Förderplanung, die steht ja dann nach den Herbstferien irgendwann an. Wenn man das für ALLE Kinder macht, ist das schon ein ENORMER Zeitaufwand. So wie es jetzt ich in der DER Woche gefühlt habe. Mit dem, dass Du Dich zusammensitzt, vielleicht würde man dann einfach auch SCHNELLER, weil ich hab immer das Gefühl, dass wir einfach so LANG brauchen, ich habe dieses Förderzielgespräch, dieses Gespräch, wirklich SUPER gefunden, aber wir haben halt für die drei Kinder auch wieder eine DREIVIERTELstunde

gebraucht, bis wir die paar Ziele zusammengeschrieben haben.

2: Ja, aber weil man einfach da sieht, dass wir MEGA NACHHOLBEDARF haben. Deswegen brauchen wir auch noch so lange. Weil, Du musst ja sagen, wir sind ja jetzt fast von null auf hundert“ (A1 post).

Eine Gruppe (C1) sieht einen möglichen Nutzen für sich in der Kontinuität und der Präzision, die das Instrument bringen könnte bei einer längerfristigen Nutzung über das Schuljahr hinweg, auch zum Verfassen des Entwicklungsberichts, der hier analog zum Zeugnis am Schuljahresende verteilt wird (C1 post).

Die Kinder selbst äußerten sich nur in einem Fall zu den Beobachtungsbögen, die im Raum verteilt waren, in den fünf anderen Gruppen schienen die Kinder nichts von den Beobachtungen zu merken.

In der Gruppe C1 sprach ein Junge die Teammitglieder auf die Beobachtungsbögen und die schriftlichen Notizen an.

„1: Was da hängt und der XY hat das natürlich schon mitgekriegt, dass man ihn also irgendwie, gell. Erst, ob wir da über IHN was schreiben und so, was schreibts ihr da AUF, hat er dann schon gesagt. Ja, und dann haben wir ihm das so erklärt und am Anfang hätte er zwar immer gesagt "Was schreibst Du?", dann sag ich "Ich schreib jetzt nicht, heute ist der dran und dann der andere und nicht immer DU" und dann hat er sich schon einigen können damit. (lacht) Ja, oder, wir schreiben auf, was ihr schon Gutes KÖNNT, "ja, hast Du schon aufgeschrieben, dass ich DAS schon kann?" (lacht)“ (C1 post).

Neben diesen positiven Stimmen wird auch Kritik an dem Instrument und seiner Durchführung geübt, die im nächsten Teil ausgeführt werden wird.

2.3.2 Kritische Aspekte

Fehlende Zeit

Der Punkt, der am häufigsten als problematisch genannt wird, ist die fehlende Zeit. Diese fehlende Zeit erstreckte sich auf alle Bereiche der Durchführung: die Vorbereitung, die Durchführung der Beobachtungen und die Nachbereitung inklusive der Formulierung der Förderziele.

Hinsichtlich der Vorbereitung macht sich die subjektiv fehlende Zeit vor allem dann bemerkbar, sobald Austausch mit den Team-Mitgliedern ansteht.

„i: Ok. Wie haben Sie sich denn besprochen? Wie haben Sie das dann gemacht, in ihrem

ALLTAG?

1: Ja, so in der Früh.

2: Ja, in der Früh haben wir manchmal, wenn wir praktisch, wenn wir / oder zum Beispiel haben wir uns gegenseitig auch Fragen gestellt, was meinst Du jetzt dazu, also jetzt gerade in dem KREIS drin, Mensch, wo könnten wir das SCHREIBEN, wäre das richtig, also das haben wir uns schon dann so zwischendurch ausgetauscht. Also das war hauptsächlich / ich habe MEHR gefragt.

i: Ja, aber trotzdem ist das ein AUSTAUSCH.

2: Jaja, das SCHON. Also, MENSCH, ich habe das jetzt gemerkt, also ich habe das jetzt gesehen oder so, machen wir das so.

1: Das Ding ist ja so, dass wir das praktisch ähm / wir ja nur VORMITTAGS, also entweder bis halb zwölf oder bis halb eins beinand waren und da halt immer vormittags, wenn alle Kinder da sind, wir schon recht EINGESPANNT sind. Aber wir haben halt immer, wenn / also wir haben den Austausch im BLICK gehabt, also haben uns schon und haben uns einfach so INFORMELL ausgetauscht“ (B2 post).

Bei der Durchführung der Beobachtungen und der Dokumentation derselben wird von dem stark fragmentierten Gruppenalltag berichtet, der durch viele feststehende Aktionen bereits sehr ausgefüllt sei. Da dadurch ‚freie‘ Zeit in den Gruppen fehle, käme auch die Gelegenheit zum Beobachten zu kurz.

„2: Am DIENSTAG war ich mit dem XX unterwegs.

1: Und Lerngruppen.

2: Lerngruppen, mit dem XX unterwegs, dann bin ich in die Pause gegangen. Das heißt, der Dienstag war für mich auch WEG. Nachmittag waren wir Schwimmen. Dann habe ich den MITTWOCH noch gehabt und am DONNERSTAG haben wir besprochen. Das war vom zeitlichen Aspekt jetzt für mich echt super SCHWIERIG“ (A1 post).

Die gleiche Teilnehmerin beschreibt, dass am Nachmittag „auch fast keine Zeit da“ (ebd.) war aufgrund verschiedener Aktivitäten in der HPT, z.B. Schwimmen, Ausflug, etc.

Die sofortige Dokumentation der Beobachtungen *in* der Situation wird von den Teilnehmerinnen in der Einrichtung C prägnant beschrieben:

„1: Aber ich habe diese Aufzeichnungen eigentlich auch nie während meiner Arbeitszeit geschafft, also, oder in DEM MOMENT, wo ich das beobachtet habe, habe ich das nicht gleich aufschreiben können /

2: Nein, ich auch nicht.

1: Das habe ich immer so um 11 Uhr 40, wenn dann Mittagessen war, habe ich das dann schnell niedergeschrieben, oder / ja (...) Das ist eigentlich so während der Arbeitszeit gar nicht möglich (...)“ (C2 post).

Diese fehlende Zeit wird also von allen Einrichtungen und allen Gruppen in allen Phasen des Beobachtens genannt, sowohl die fehlende Zeit zum Besprechen als auch die fehlende Zeit zum Beobachten und Dokumentieren. Gründe dafür werden in strukturellen

Gegebenheiten gesehen (Termine, fehlende Vorbereitungszeit) als auch in der Zusammensetzung der Gruppe begründet (s.u. ‚Gruppenkonstellation‘).

Der Zeitfaktor stellt das subjektiv am größten empfundenen Hindernis dar.

Kritische Stimmen zur Kategorisierung der Kinder

In insgesamt drei Gruppen aus zwei Einrichtungen (A und C) wird Kritik an der Kategorisierung der Kinder in der ‚Fokus Woche‘ geäußert. In dieser Woche werden die Kinder in vorher ausgewählten Bereichen beobachtet, die Eindrücke werden durch festgelegte Zeichen festgehalten (III., 3.3.2).

Diese Kategorisierung der Eindrücke bereitet den Teilnehmerinnen hinsichtlich der Eindeutigkeit Probleme, aber teilweise auch aufgrund des subjektiven Missempfindens, welches die Teilnehmerinnen an sich wahrnehmen, wenn sie ein Kind auf diese Weise verknappt beschreiben. Hier fällt es schwer, das Kind auf einen Zustand festzulegen, der in den Augen der Teilnehmerinnen u.U. noch in den Anfängen stecken könnte, oder auch nicht immer abrufbar ist.

„2: Und dann bei der zweiten Woche habe ich mich UNWAHRSCHEINLICH schwer getan, das Kind / ich hab's auch schon geschrieben, in dem RASTER, das Kind da entweder mit Ausrufezeichen oder mit Fragezeichen äh ja zu beurteilen, da manchmal, das Kind, dann kann sie, dann muss ich ein Ausrufezeichen machen, oder manchmal kann sie nicht, wenn es nicht abrufbar ist, also und dadurch und weil wir ja viel Entwicklungsberichte schreiben in der Tagesstätte, wir haben schon auch so "das Kind kanns nicht, kanns mit Hilfe" ankreuzen und dann steht aber meistens drunter eine Zeile, wo ich halt selber was dazu schreiben kann, das wäre mir immer wichtig“ (C2 post).

Eine Ausnahme bildet die einzige Teilnehmerin mit mehr Vorwissen zur ICF-CY, die davon berichtet, dass sie mit dem durchgeführten System weniger ‚Gewissenskonflikte‘ hatte als mit der ersten Begegnung mit der ICF-CY in einer Tagesstättenkonferenz.

„2: Nein und ich glaube, da gibts BEREICHE, die haben einfach ZU VIELE Bereiche, die man bewerten soll. Eben wie "Brillenträger" oder sonstiges, ja, oder "ROLLSTUHLFAHRER", ja ist das POSITIV oder ist das NEGATIV? Mhmm, ICH weiß es nicht, weil ich kanns mir / ich könnte es jemandem SO erklären und ich könnte es jemandem SO erklären. Das kommt immer darauf an, welchen ASPEKT, dass man hervorheben möchte oder ja. Das gehört für mich dann unter ALLGEMEINE INFORMATIONEN über ein Kind, aber NICHT, dass ich was ankreuzeln muss. Weil Brillenträger IST er halt. Und Rollstuhlfahrer IST er halt. Weil es halt zu ihm GEHÖRT und

zur Beschreibung des Kindes.

[...]

Also das / Oder einmal ist es dann gegangen, ja eben, Körper und Stoffwechsel, Stuhlgang oder sonstiges, naja, da kann jetzt ich nicht dem seinen Stoffwechsel positiv oder negativ einschätzen.

[...]

2: Ja, also von dem her, da habe ich mich jetzt schon LEICHTER getan und das hat finde ich auch mehr SPIELRAUM gelassen und nicht, ja, da ist es jetzt nicht nur um POSITIV oder NEGATIV erstmal gegangen. Sondern WIRKLICH um das Beobachten, um das SAMMELN von Informationen und dann kann ich ja sehen, KANN er es oder kann er es NICHT“ (C1 post).

Insgesamt berichten die Teilnehmerinnen, die sich zu diesem Punkt geäußert haben, dass ihnen diese Einordnung von Beobachtungen anhand der vorgegebenen Kürzel schwerfiel und zumindest noch die Möglichkeit für frei formulierte Beobachtungen gewünscht worden wäre.

Diese Möglichkeit, selbstständig den Beobachtungsbogen zu ergänzen, weitet das Team B1 auch auf die individuelle Behinderung des Kindes, seine Diagnose, aus. Hier fehlt dem Team das Geflecht um die medizinische Diagnose herum, das verschiedene Bereiche tangiert und deshalb auch als grundlegend für die Beurteilung des Entwicklungsstandes angesehen wird.

„2: Und was uns GANZ STARK abgegangen ist, dass sind / ich habe es aber eh zwei oder dreimal reingeschrieben, das sind die Behinderungs- und also körperspezifischen Schädigungen, dass man die nochmal explizit aufführt.

1: Die DIAGNOSEN, die haben wir irgendwie gar nicht untergebracht.

2: ja.

1: Diagnosen oder jetzt so spezielle Behinderungen wie Down-Syndrom oder das Dravet-Syndrom, das wir drin haben, oder Prader-Willi, weil das ja so / das wirkt sich ja eigentlich auf ALLE Bereiche aus. Und das ist, das habe ich irgendwie / gar nicht irgendwie unterbringen / Ich habs dann zum Teil dazu geschrieben, aber ich habe jetzt nicht gewusst, ob ich das jetzt so / ob das auch so gedacht ist. Oder soll man die DIAGNOSEN

2: Aber die kannst ja fast nicht außen vorlassen, weil das spielt ja eine Riesen Rolle!

1: Man kanns nicht weg lassen eigentlich, genau. Ja. (...) Oder wenn ein / ja, gut, Autismus-Verdacht da ist oder so /“ (B1 post).

Eng mit diesem Problem verbunden ist die als lückenhaft empfundene personelle Besetzung.

Lücken in der personellen Besetzung

Hier berichten die Gruppen A1, A2, B1 und B2 von unzureichender personeller Besetzung aufgrund von Krankheiten auf der einen Seite und von notorischer Unterbesetzung in der Tagesstättenzeit.

Bei den genannten Gruppen waren Team-Mitglieder erkrankt im Beobachtungszeitraum, die anwesenden Team-Mitglieder mussten deren Arbeitskraft ersetzen, so dass die Zeit zum Beobachten schrumpfte.

„1: Also jedenfalls, wo wir NOCH Schwierigkeiten gehabt haben, war wirklich auch bedingt durch die KrankheitsAUSFÄLLE beim Personal und dass wir SELBER auch einfach nicht so gut beinand waren. Kinder dann aber alle da waren, letztendlich in dieser zweiten Fokus-Woche und so auch, dass wir einfach/ dass es schon SCHWIERIG war, dass wir uns einfach wirklich mal DISTANZIEREN und so einen Beobachter-Posten von außen einnehmen“ (B2 post).

Die Nachfrage bei einer anderen Gruppe nach Vertretungen für die Erkrankten wird bejaht, aber auch die damit verbundenen Probleme geschildert.

„1: Ja, also die ersten zwei Tage ist es eigentlich GAR nicht gegangen, weil ich da im Prinzip ja ALLEINE mehr oder weniger war und da ist man eigentlich wirklich nur am Schauen, dass es läuft. Dass es läuft, dass man den Alltag durchbringt und man hat durch das, dass man dann auch / man hat zwar eine Vertretung, aber die Kinder kennen das, wenn jemand anders drin ist, die Kinder verhalten sich GANZ ANDERS, wenn jemand anders drin ist, also da muss man VIEL mehr noch schauen und organisieren und hinter allem sein, weil selbst wenn man sie auf die Toilette schickt mit einer Vertretung funktioniert das auch nicht, weil sie das so AUSNUTZEN und so austesten, dass es wirklich oft schon EXTREM ist, wenn man eine Vertretung dann drin hat. Und da war ich eigentlich dann nur dabei, dass es halt einfach läuft. Und wo dann die [2] da war, wars zwar etwas BESSER, aber es war halt trotzdem schwierig, weil dann war die Praktikantin nimmer da, die [3] hat gefehlt und man hat trotzdem, man hat die IB-Kinder, die wo Du dann ja auch nicht, gut, für den XX war jetzt die Frau XX da, aber die XX hat ja jetzt ihre IB nicht gehabt, die muss auch immer versorgt werden und man muss schauen, dass das mit dem Essen und so weiter, das hat ja dann auch immer einer von uns machen müssen, der andere hat muss auf die Kinder schauen, die ESSEN, also es ist / ich sags / es war ganz SCHWIERIG. Also eine Zeit, da wo ich mich nur HINSETZE, habe ich überhaupt nicht gehabt“ (A2 post).

Die notorische Unterbesetzung in der Tagesstätte wird besonders in einer Gruppe (A1 post) thematisiert, die am Nachmittag deutlich weniger Personal haben, v.a. wenn die Praktikantin Schulblock hat, aber eine gleichbleibende Anzahl an Kindern.

Schwierigkeiten bei der Formulierung der Förderziele

Die Formulierung der Förderziele bereitete drei Gruppen in zwei Einrichtungen Schwierigkeiten. Eine Gruppe beschreibt ein ‚Ringeln‘ um die passenden Formulierungen (B1 post), eine Teilnehmerin dieser Gruppe gibt an, dass sie die Förderbereiche lieber „selber aufschreiben“ wollen würde (ebd.), aber mit Hilfen zur Formulierung der Förderziele. Eine andere Gruppe gibt als Schwierigkeit an, das Förderziel so zu formulieren, dass es „positiv klingt, dass es nicht negativ formuliert ist“ (A2 post).

Probleme bei der Einarbeitung in das Beobachtungssystem

In der ‚Fokus Woche‘ berichten Gruppen aus allen drei Einrichtungen, dass ihnen die Einarbeitung Probleme bereitete. Genannt werden die ‚Fremdheit‘ des Bogens, der zu mehrmaligem Durchlesen führte (B2 post), ‚Unsicherheit‘ im Umgang (C2 post) und fehlende ‚Orientierung‘ (A1 post). In allen Fällen sprechen die Teilnehmerinnen davon, vermehrt Zeit gebraucht zu haben, um die Formulierungen auf den Bögen wiederholt zu lesen und darüber nachzudenken, wie die Beobachtungen korrekt kategorisiert werden könnten. Dem gegenüber wird die Einarbeitung in der ‚Grundlegenden Woche‘ von den Teilnehmerinnen anscheinend nicht als subjektiv schwierig empfunden, zumindest wird hierzu nur eine dezidierte Aussage gemacht. Die HPU der Gruppe B2 gibt an, sie hätte in der ‚Grundlegenden Woche‘ teilweise nicht auf Anhieb gewusst, wohin ihre Beobachtungen passen.

„1: Dann habe ich eine Beobachtung angefangen zu schreiben, dann habe ich gemerkt, ok, das was ich JETZT schreibe, gehört eigentlich schon in einen anderen Bereich rein“ (B2 post).

Schwierigkeiten aufgrund der Gruppenkonstellation

Von drei Gruppen wird berichtet, dass die Beobachtungsvorgaben, sowohl hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung, aber auch hinsichtlich einzelner Kinder als problematisch empfunden wurden und so nicht durchgeführt werden konnten.

Eine Gruppe (A1) konnte das Kind, dessen SPF wohl an der Grenze zum SPF Lernen liegt, nicht recht ‚verorten‘, da die emotionale Belastung des Kindes zum Beobachtungszeitraum so im Vordergrund stand, dass die anderen Bereiche zurücktraten. Hier kamen die Teilnehmerinnen dann darauf zu sprechen, dass die Zusammenarbeit mit dem schulischen Kriseninterventionsteam angedacht sei und die gemeinsame Bearbeitung des SEED (Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik).

„1: [...] wir haben aber dann bloß für die XX jetzt tatsächlich mehr oder minder lang überlegt mit dem Förderziel, dass man im Moment für sie kein richtiges Förderziel nicht schreiben kann, weil Du kannst von der im Moment nichts verlangen, solange wie die emotional einfach so drauf ist.

2: Also da habe ich jetzt tatsächlich auch nichts eingetragen, sehe ich gerade. (lacht) "Besondere zwischenmenschliche Interaktionen, formelle Beziehungen, Erzieher", also das wäre MEINE Beziehung im Moment zu IHR.

3: Aber wie SIE damit umgeht

1: Wobei Du ja noch die BESSERE zu ihr hast, weil wir haben uns ja in dieser Woche zum Teil RICHTIG gut geliebt. Dass sie einfach das nicht GEMACHT hat, was meine Ansage war. Sondern IMMER IMMER ausprobiert hat. Das hätte ich jetzt mit dem "formelle Beziehung Erzieher", weil zu Fremden ist sie /

2: Dass sie da bei euch war, war für euch da GESCHÄDIGT?

1: Genau.

2: Mhmm. Ja.

1: Weil die so viel AUSPROBIERT hat bei mir im Moment, weil so viel einfach nicht HINGEHAUT hat, was schon HINGEHAUT hat.

2: Aber da war mir ich einfach nicht sicher, ob deswegen, deswegen ist ja die BEZIEHUNG ja nicht schlecht, weil das Kind also so ausprobiert. Und ja /

1: Ja (...)

2: Ich weiß jetzt grad nicht, an was ich es noch festmachen könnte (...)

1: Das finde ich ein bisschen SCHWIERIG, ja. Das "zwischenmenschliche Interaktion" von meiner Beziehung Erzieher-Lehrer. Weil ganz viel wie Freunde, Nachbarn, das bekommen wir ja alles gar nicht mit. Im Endeffekt ist es für uns ja eigentlich nur DER Punkt.

3: Ja und FREUNDE halt in der Gruppe. (...)" (A1 post).

Die beiden anderen Gruppen (beide Einrichtung B) fühlten vor allem dadurch am Beobachten gehindert, dass die Kinder der Gruppen so „anstrengend“ (B1 post) waren, bzw. die „Zeit zu knapp“ (B2 post).

Handhabbarkeit des Formulars

Die Kreisform der ‚Grundlegenden Woche‘ wird zweimal in verschiedenen Einrichtungen kritisiert, da die Teilnehmerin das Beschrifteten innerhalb des Kreises als „schwierig“ empfanden (C2 post, B2 post).

Parallel zu dieser eher grafischen Schwierigkeit wird einrichtungsübergreifend die Beschichtung der Formulare als wenig benutzerfreundlich empfunden, da die verwendeten Stifte nicht an der Oberfläche haften.

Eher inhaltlicher Natur ist der Bericht aus Gruppe B2 post, dass der Wechsel von der freien Formulierung der Beobachtungen in der ‚Grundlegenden Woche‘ zur symbolischen Darstellung in der ‚Fokus Woche‘ mithilfe der Zeichen als Umstellung empfunden wurde. Die HPU gab an, zuerst frei formuliert zu haben in eigenen Notizen, um dann am Ende der Woche die Notizen in die ‚vorgeschriebenen‘ Zeichen zu übersetzen.

Zudem berichtet sie von einer gewissen Hemmung, bereits am Anfang der Woche schon Beobachtungen zu fixieren.

„1: Ja, was heißt umständlich, aber ich hätte es jetzt nicht mit den Häkchen einfach praktisch so FESTMACHEN können dann. Weil wenn ich jetzt am Montag beobachte Dieses oder Jenes und mache jetzt da ein Häkchen hin, es ist eigentlich nicht der Verlauf von einer WOCHEN dann, so. Also da, das war auch noch ein so /

2: Dann hast wieder / dann haben wir wieder ÜBERLEGEN müssen, oder, genau, was ist jetzt RICHTIG. Mei, ich darf gar nicht dran denken (beginnt zu weinen)“ (B2 post).

Hier ist ein emotionales Moment zu spüren, das im Folgenden näher ausgeführt wird.

Überforderung eines Team-Mitglieds

In einem Fall stellt die offen formulierte Überforderung der Schulbegleitung des Kindes mit hohem SPF ein markantes Moment dar. Die Kinderpflegerin bricht während des Interviews in Tränen aus. Die zusätzliche Dokumentation der Beobachtungen zu ihren außerdem anfallenden Aufgaben in Verbindung mit der verpflichtenden Führung eines Wochenplans und der Dokumentation der Freiheitsentziehenden Maßnahmen seien für sie „Stress“ (B2 post). Beide Teammitglieder berichten von ‚Aufregung‘, auch die HPU. Die Schulbegleitung fühlte sich in der ‚Fokus-Woche‘ so unter Druck, dass sie die Teilnahme abbrach und ihre Kollegin die Beobachtungen und Dokumentation derselben allein weiterführte.

„1: Ja, mit unserer TEAM-Arbeit war es ein bisschen schwierig, weil es für die [2] einfach so ein emotionales, so eine emotionale AUFREGUNG war, dass ich in der zweiten Woche, in der Fokus-Woche einfach gesagt habe, [2], ich entlaste Dich jetzt, ich habe es die ganze Woche dann eigentlich relativ in Ruhe gelassen. Habe das für mich SELBER gemacht und wir haben uns dann am MONTAG morgen dann wirklich nochmal die Zeit genommen, das was ICH dann so gefunden habe, nochmal DURCH zu sprechen und dass sie das dann ausgefüllt hat. Weil sie hat da irgendwie so, ein bisschen wenig SELBSTvertrauen in sich selber, weil sie immer gemeint hat "Ja, das ist jetzt eine STUDIE und wir MÜSSEN da" und Ding und Zeug.

2: Ich war gestresst, ich war einfach wirklich voll gestresst und deswegen haben wir das jetzt so /“ (B2 post).

2.3.3 Konkrete Anmerkungen zur Modifikation

Anmerkungen zu den Rahmenbedingungen

Der Faktor ‚Zeit‘ ist ein Thema, ein ‚Mehr‘ an Besprechungszeit wird als Modifikationsvorschlag genannt.

„2: Das, wenn wir so einmal in der Woche, gell /

1: Ja, so eine halbe Stunde hätten, dann wäre das schon toll (...)“ (C1 post).

Eine geringere Anzahl an Kindern, die zu beobachten sind, wird hingegen als weniger hilfreich empfunden als die fehlende Besprechungszeit.

„i: (...) Wenn ihr euch vorstellt, man nimmt statt drei ZWEI Kinder? Wäre euch damit geholfen gewesen?

2: Ich glaube, dass es GENAUSO gewesen wäre. Auch da hätte man Zeit zum Reden gebraucht und Zeit zum Hinsetzen.

1: Mei, es wäre natürlich wahrscheinlich ein bissl WENIGER ZEIT, die man jetzt hätte investieren müssen in sowas und in Anbetracht der Tatsache, dass halt Leute AUSGEFALLEN sind, aber mei, ich glaube, SOVIEL Unterschied hätte es jetzt nicht gemacht, weil ich meine, man muss ja sowieso sich zusammensetzen und ob jetzt ein Kind mehr oder weniger ist / natürlich wäre es von der Zeit her ein BISSCHEN weniger gewesen, aber es ist jetzt glaube ich nicht ausschlaggebend“ (A2 post).

Hier ist also der Faktor ‚Zeit zur Besprechung‘ der subjektiv empfundene Punkt. Bei anderen Gruppen stellt sich diese potenzielle Reduktion der zu beobachtenden Kinder als reizvoll dar.

Die Vorschläge reichen hier von der angesprochenen Reduktion von drei Kindern auf ein Kind, das dann „intensiv“ (C2 post) beobachtet wird, bis hin zu einer ‚Verdopplung‘ (B2 post) der Zeit, in der die Beobachtungsbögen auszufüllen sind.

Die ‚Zeit‘ als limitierende Ressource spricht die Erzieherin, die in Gruppe C2 die Tagesstätte leitet, nochmals unter einem anderen Gesichtspunkt an. Sie formuliert das Bedürfnis nach einer Art ‚Vorbereitungszeit‘, die es ermöglichen würde, sich „in Ruhe“ (C2 post) auf die Beobachtungsformulare vorzubereiten und sich einzulesen.

„2: [...] Und DAHEIM durchlesen, in Ruhe dann. Herin habe ich gedacht, wenn ich sie beobachtet habe, die Kinder, ja lese ich es und gleichzeitig geht es nicht, also man muss sich dann schon ein bisschen reindenken dann (lacht) [...]“ (C2 post).

Anmerkungen zur inhaltlichen Passung und Vollständigkeit der Bögen

Eine Gruppe bemerkt hier kritisch, dass die Ursachen für die im Beispiel fehlerhafte Aussprache nirgends Platz finden, so dass nur die Schädigung erscheint, aber nicht der Rahmen und die Konsequenzen, die diese Schädigung mitbedingen.

„1: [...] Da ist halt wirklich auch dieses Syndrom, das er hat, das ist nicht abgedeckt, meines Erachtens.

2: Und da stehen halt auch viele Sachen drin, zum Beispiel bei "Kommunikation", da wird jetzt NUR auf die Kommunikation geschaut, ähm, wie weit, dass er schon ist, aber nicht jetzt spezifisch auf das, warum dass er das nicht kann. Also das wäre jetzt bei uns wichtig gewesen, dass man da auch die GRÜNDE dafür aufführt, weil der hat jetzt äh, was hat er da drinnen? Der XXY zum Beispiel: dem gehen jetzt vorne die Zähne ab und da wird halt nur auf das GEISTIGE spezialisiert finde ich jetzt und nicht auf so körperliche Einschränkungen.

1: Dass es dem jetzt an der SPRACHE mangelt, zum Beispiel. Er kann halt die Laute nicht gescheid bilden, weil er keine Zähne hat. Also MIT auch, es gibt auch eine andere Sprachverzögerung bei ihm schon auch noch, aber die Aussprache ist auch viel / beruht viel auf dem, dass er keine Zähne hat. Oder auch jetzt beim XXX, dass es so war, dass er dieses PRADER-WILLI-SYNDROM hat und eine ESSSTÖRUNG hat, das habe ich auch nirgends direkt untergebracht zum Beispiel. Der hat eine MASSIVE Esstörung /“ (B1 post).

Diese Gruppe formuliert im Post-Interview mehrmals, dass der Bezug zur zugrunde liegenden körperlichen Erkrankung fehlt, hier dem Prader-Willi-Syndrom. Die damit verbundenen Charakteristika („Esstörung“) fehlen dieser Gruppe in den Formularen.

Die medizinische Diagnose wird bei ihnen ebenfalls als relevant für die Formulierung der Förderziele hin empfunden.

„2: Und wir haben die Förderziele schon auf die Diagnose ausgerichtet. Auf den Behinderungsgrad. Das ist bei uns schon ganz wichtig. In einem / Also, vor allem im Behindertenbereich beziehen sich die Förderziele schon oft auf die Diagnose. Wie man da weiter gehen kann, dass das besser wird.

i: Bei Autismus zum Beispiel mit den Eigenheiten und so.

2: Ja. (...)“ (B1 post).

Bei der Vollständigkeit der Bögen wird von zwei Gruppen (A1 und B2) angemerkt, dass die Bögen „Querverbindungen“ und „Umweltfaktoren“ in ihrer Funktion unklar sind und „was man damit anfangen kann“ (A1 post).

Anmerkungen zum Formular der ‚Fokus-Woche‘

Neben der oben erwähnten Beschichtung der Bögen, wird in den Interviews v.a. die grafische Darstellung der Beobachtungsbereiche als Kreisform angesprochen (C2 post).

Hier wird der Wunsch nach einer „Tabelle“ (ebd.) geäußert, die man ‚gerade‘ beschriften kann, ohne sich an den Segmentstücken orientieren zu müssen, die von der grafischen Gestaltung her verschiedene Varianten der Beschriftung zulassen.

Außerdem formulieren die Teilnehmerinnen das Bedürfnis, selbst Beobachtungen formulieren zu können, also frei. In der ‚Fokus-Woche‘, die die Beobachtungen über Kürzel verschriftet und kategorisiert, besteht weiterhin der Wunsch nach einem Platz für eigene Notizen, die die Nuancen in der Entwicklung der Kinder besser darstellen können.

„1: So ganz vereinzelt haben wir dann Sachen dazu geschrieben. Weil ich hab bei der XX dann mal einen Haken hingemacht und ein Ausrufezeichen, weil wenn sie eine gute emotionale Verfassung hat, dann kann sie die Strukturen machen und im Moment, weil sie so schräg ist (lacht) funktioniert halt selbst so Struktursachen, die tagtäglich sind, funktionieren einfach nicht. Und das habe ich aber dann dazu geschrieben. Aber das war / Aber da hätte man glaube ich noch viel mehr einfach dazu schreiben können.

2: Das hätten wir tatsächlich noch besser NUTZEN sollen als Arbeitspapier“ (A1 post).

Schulung / Handout

Die meisten Anregungen für eine Optimierung des Handouts betreffen die Beispiele. Das Handout an sich wird als hilfreich empfunden (C2 post), eine ausführlichere Besprechung jedes Punkts inklusive Beispiele wird als Verbesserungsanregung genannt.

„i: Und hättet ihr dann da noch / hätte man das noch deutlicher besprechen sollen, dass man diese ganzen DIN A4-Bögen mal durchgeht in der Schulung

2: Ja, vielleicht.

3: Dass man mal jeden Punkt kurz anspricht, vielleicht mit einem Beispiel, das wäre nicht schlecht.

2: Also, VERSTANDEN haben wir es, denke ich, schon.

1: Aber man hat halt immer NACHSCHAUEN müssen, weil es sind doch so SCHLAGWÖRTER. Wir haben eins SO aufgehängt und dahinter SO, dass wir, wenn wir umblättern, dass wir das alles lesen können“ (A1 post).

Der Wunsch nach Formulierungshilfen hinsichtlich der Förderplanung wird ebenfalls formuliert, bleibt aber unspezifisch.

„2: Weil das habe ich mir nämlich ÜBERLEGT (...) Genau. Wenn man jetzt zum Beispiel nur / ich finde, die BEISPIELE bräuchte man gar nicht. Wenn einfach nur dastehen würde "Lernen und Wissensanwendung" und man hätte so ein Handout mit Formulierungshilfen,

dann glaube ich könnte man das /

1: Oder die man auch nur ANKREUZEN muss.

2: Oder ANKREUZEN.

1: Dann ginge es auch wesentlich SCHNELLER.

2: Und vor allem, du kannst Dich aufs KIND viel besser / das spezifisch auf DAS KIND machen. Also das fände ich BESSER. Weil wir haben oft überlegt, auch bei den Kreisen, bei den kleinen, "ja, das trifft jetzt eigentlich nicht auf ihn zu, aber das jetzt wieder schon" und immer so ein hin und her, gell?" (B1 post).

2.4 Ergänzung aus den Beobachtungstagebüchern

Im Folgenden werden die Beobachtungstagebücher, die die Gruppen gebeten wurden, während der zwei Beobachtungswochen zu führen, hinsichtlich markanter Äußerungen durchsucht und teamweise vorgestellt.

Einrichtung A

A1

In der ‚Grundlegenden Woche‘ sind zwei Tage (Montag und Mittwoch) vermerkt, in denen „ganztäglich“ beobachtet wurde. Am Dienstag und Donnerstag wird angegeben, dass nur vormittags Beobachtungen gemacht wurden, da am Nachmittag anderweitige Aktivitäten stattgefunden hätten (Ausflüge, Wassergewöhnung).

Sonstige Anmerkungen betreffen das Kind im Übergangsbereich zum SPF Lernen / esE, das „sehr unruhig ist“, so dass keine Zeit zum Schreiben bliebe. Außerdem wird angemerkt, dass die Praktikantin von Dienstag bis Donnerstag fehlte und somit eine Person im Team. Das Tagebuch der ‚Fokus Woche‘ wurde von der Gruppe nicht bearbeitet.

A2

Die Gruppe gibt an, jeden Tag der ‚Grundlegenden Woche‘ beobachtet zu haben, „ganztäglich“, also auch am Nachmittag. Der Austausch mit den Kolleginnen erfolgte „zwischen durch“, auch an jedem Tag der Woche. Als Anmerkung schreibt das Team, dass es „sehr schwierig [war, S.K.], Zeit für gezielte Beobachtungen zu finden. Es war keine Möglichkeit ‚nur‘ zu beobachten“.

Das Tagebuch der ‚Fokus-Woche‘ wurde von dieser Gruppe geführt. An allen fünf Tagen gab es nach Angaben der Gruppe „keine Beobachtungsmöglichkeit“, da ein Teil des Teams (Schulbegleitung des Kindes mit hohem SPF) erkrankt war. Ein Austausch fand lediglich am Freitagnachmittag in der Tagesstättenzeit statt. Als weitere Anmerkung gibt das Team

an, dass das System „sehr genau + detailliert [sei, S.K.], aufgrund Zeitmangels und Organisation in der Gruppe [aber, S.K.] schwer umzusetzen“.

Einrichtung B

B1

Die Teilnehmerinnen der Gruppe B1 geben für die ‚Grundlegende Woche‘ an, immer vormittags und täglich beobachtet zu haben, sie präzisieren die Angabe auf jeweils etwa 30 bis 60 Minuten. Ein Austausch im Team sei nur am Mittwoch, „während der Beobachtung“ möglich gewesen, ansonsten „zeitlich“ nicht. Ansonsten wünscht sich die Gruppe „mehr Platz für Notizen, situationsbezogene Ereignisse“, für konkrete Beobachtung sei „mehr Zeit nötig“.

Auch in der ‚Fokus Woche‘ werden täglich etwa 60 bis 90 Minuten angegeben, die immer vormittags zur Beobachtung genutzt wurden. Am Mittwoch sei „kein Austausch möglich“ gewesen, sonst jeweils während der Beobachtungsphase. Die Gruppe gibt „positive Effekte“ an: „Kind wird mehr beobachtet, Fokus liegt anders“. Die Schwierigkeit sei, dass das System „zu umfangreich [sei und] zu wenig in Zeitplan einzubauen“ sei. Außerdem notiert die Gruppe, dass ihr der Platz für „diagnosebezogene Beobachtungen“ fehlt und als Frage, ob eine „weniger kategorisierte Einteilung sinnvoller sei“.

B2

Die Gruppe B2 schätzt ihre Beobachtungszeit in der ‚Grundlegenden Woche‘ auf insgesamt 20 Minuten pro Kind insgesamt. Die Beobachtungen seien „spontan im Geschehen“ erfolgt, und an drei Tagen vormittags, während am Montag und am Mittwoch jeweils ganztägig beobachtet wurde. Der Austausch mit der Kollegin habe täglich stattgefunden, mit Ausnahme vom Donnerstag, hier seien nur die schriftlichen Notizen der Team-Partnerin gelesen worden. Sonstige Anmerkungen betreffen die als ungünstig empfundene Kreisform des Beobachtungsbogens, die „Unsicherheit“ bei der Zuordnung der Beobachtungen zu den jeweiligen Bereichen, sowie das Problem, dass gezieltes „Nur-Beobachten“ über einen längeren Zeitraum nur selten gelingt. Zwei positive Anmerkungen finden sich auch. Zum einen beschreibt das Team am Mittwoch, dass sie „jetzt öfter ans gezielte Beobachten und Aufschreiben“ denken, zum anderen am Freitag, dass „Zeit nehmen f. gezielte Beobachtung [viel; S.K.] bringt“.

Die Aufzeichnungen der ‚Fokus Woche‘ sind ausführlich. Auffällig ist die klare Benennung, dass sich die Schulbegleitung des Kindes mit hohem SPF „überfordert“ fühlt und von der HPU ‚entlastet‘ wird. Bei der Spalte für „Anmerkungen“ ist die Schwierigkeit vermerkt, feste

Zeiten für Beobachtungen einzuhalten. An positiven Effekten vermerkt die HPT, dass bei gezielter Beobachtung „best. (sic!) Dinge mehr auff[fallen]“ und die genauere Beobachtung „selbstverständlicher“ wird. Offene Fragen sind für die HPU zu Förderzielen bei den ‚Umweltfaktoren‘ und ‚Querverbindungen‘ sowie die Frage, „wie die Beobachtungen tgl. dokumentieren?“.

Einrichtung C

C1

Das Team der C1 gibt im Tagebuch der ‚Grundlegenden Woche‘ an, jeden Vormittag beobachtet zu haben und sich „täglich“ ausgetauscht zu haben. Die Beobachtungssituationen werden konkretisiert: Morgenkreis, Sport, Freispiel, Arbeiten am Tisch. An drei Tagen wurde auch Beobachten am Nachmittag angegeben, mit schwerpunktmäßiger Beobachtung beim Freispiel, bei der Brotzeit, im Pflegebereich. Anmerkungen oder Fragen sind nicht notiert.

In der ‚Fokus Woche‘ wird auch wieder für jeden Tag eine Beobachtungszeit vermerkt, ob diese hauptsächlich am Vor- oder am Nachmittag stattfand, ist den Aufzeichnungen nicht zu entnehmen. Der Austausch wurde für jeden Wochentag mit „Ja – täglich“ dokumentiert.

C2

In der Gruppe C2 werden in der ‚Grundlegenden Woche‘ für jeden Tag je eine Beobachtungszeit am Vormittag (etwa 80 Minuten) und am Nachmittag (etwa 60 Minuten) festgehalten. Es erfolgte an keinem der Tage ein Austausch im Team. Unter den Anmerkungen ist notiert, dass es „viele Kranke“ gegeben habe, die „Anordnung der Felder als Kreis unpraktisch“ sei und man „viel nachlesen“ musste. Als „positiv“ wurde vermerkt, „man schaut genauer hin [,] auch Bereiche, die man sonst nicht / weniger beachtet“.

Die ‚Fokus Woche‘ wurde von den Teammitgliedern hinsichtlich der getrennten Beobachtung wieder ähnlich beschrieben wie in der ‚Grundlegenden Woche‘, wobei am Donnerstag und am Freitag in der ‚Fokus Woche‘ keine Beobachtungszeit am Vormittag verzeichnet ist. Austausch zwischen den Kolleginnen fand laut Tagebuch an zwei Tagen statt (Mittwoch und Freitag). In den Anmerkungen finden sich „Probleme mit dem Schema“, „Zeit zum Notieren ↓“, „lieber kurze Beschreibung, (!N) nicht aussagekräftig“ und zu viele Kd. auf einmal“.

2.5 Zusammenfassende Darstellung und Interpretation

In dieser Zusammenfassung und Interpretation wird die Grundlage gelegt für eine mögliche Weiterentwicklung des entwickelten Instruments und seiner Durchführung.

Zu Beginn der Studie stand die Erhebung des Ausgangspunktes, die Beschreibung, wie Beobachtungen gemacht und verschriftlicht werden. Die Prämissen, Beobachtung sei ‚zielgerichtet, organisiert und operationalisiert‘ konnten durch die Gruppeninterviews nicht oder nur teilweise bestätigt werden. Nicht in jeder Gruppe kann deutlich zwischen ‚Wahrnehmung‘ und ‚Beobachtung‘ im oben genannten Sinne (vgl. II.,2.1) unterschieden werden. Die Organisation um den Komplex ‚Beobachtung‘ ist in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden, die Gewichtung dieses Bereichs allerdings ist gering, was an der subjektiv fehlenden Zeit zum Austausch zwischen den Team-Kolleginnen festgemacht wird.

Die Teilnehmerinnen an der Studie beschrieben einige positive und mehrere dezidierte kritische Anmerkungen zum Instrument und der Durchführung.

Die positiven Effekte werden in ausdifferenzierten Beobachtungen im Vergleich zu den Beobachtungen im ersten Halbjahr wahrgenommen oder in einer präziseren Formulierung der Förderziele. Das Instrument an sich, das per se ungewohnt ist, erleben die Teams als hilfreich, v.a. in der ‚Grundlegenden Woche‘, da die Visualisierung der Beobachtungen in ihrer schieren Menge bereits Anhaltspunkte für mögliche Förderbereiche gibt.

Diese als positiv geschilderten Wahrnehmungen sind erwartbar gewesen. Durch die bewusste Lenkung und ‚Beauftragung‘ der Teilnehmerinnen stand das Thema ‚Beobachtung‘ von vornherein im Zentrum und erhielt damit automatisch Bedeutung.

Die als problematisch geschilderten Aspekte rund um das Formular und die Durchführung sind vorwiegend mit der fehlenden Zeit verbunden, die es den Teilnehmerinnen subjektiv erschwert, zu beobachten, sich auszutauschen und gemeinsam vorzubereiten. Diese Zeit fehlt den Teams in allen Phasen und erstreckt sich auch auf den pädagogischen Alltag mit den Kindern. Die vielfältigen Angebote und Therapien strukturieren den Alltag in einer SVE mutmaßlich mehr als dies u.U. für allgemeine Kindergärten gilt. Die Bemerkung einer Teilnehmerin (HFLin), dass das freie Spielen in ihrem Gruppenalltag sichtbar zu kurz käme, könnte darauf hinweisen, dass das gezielte Fördern innerhalb stark strukturierter Angebote einen Großteil des Alltags einnimmt, zumindest in dieser Gruppe.

Eng verknüpft mit dem Thema ‚Zeit‘ ist auch die personelle Besetzung in den Gruppen, die es manchen Teilnehmerinnen erschwert, sich zu Gunsten einer gezielten, nicht-teilnehmenden Beobachtung aus dem Gruppengeschehen zu lösen, während andere diesbezüglich keine Einschränkungen angeben. Krankheiten und Personalausfälle fallen

stark ins Gewicht, bereits eingeplante Kräfte werden vermisst, wenn sie nicht wie geplant ihren Dienst versehen können. Manche Teams beschreiben ihre Gruppen als so betreuungsintensiv, dass sie ohne Unterbrechung ‚am Kind‘ arbeiten müssen. Einer Frage, der diese vorliegende Studie *nicht* nachgeht, ist die nach der Gestaltung der pädagogischen Angebote. Welche methodischen Modelle wählen die Gruppenleiterinnen? Wie hoch ist der Anteil an ‚geführten‘ Angeboten, also Angeboten, die ein bestimmtes Ergebnis zum Ziel haben, wie beispielsweise Bastelprodukte oder Arbeitsblätter in der Vorschularbeit? Wie stark ist somit das pädagogische Personal eingebunden? Wo sind im Gegensatz dazu offenere Angebote zu finden, die mehr Selbsttätigkeit erlauben und damit mehr Freiraum für die Team-Mitglieder?

Ein weiterer Punkt ist die fehlende Übung der Teilnehmerinnen im Beobachten. Hieraus ergeben sich weitere zeitliche Knappheiten und Unsicherheiten in der Dokumentation der Beobachtungen. Die (bisher) fehlende Aufmerksamkeitslenkung auf das Thema der Entwicklungsdiagnostik durch Beobachtungen schlägt sich also u.U. in den ‚behelfsmäßigen‘ einrichtungsinternen Beobachtungsbögen und einem Mangel an Übung durch Fortbildungen oder ähnlichem nieder. Damit einhergehen kann auch der Punkt einer Gruppe, die besonders auf die medizinische Diagnose und den daraus entstehenden, als ‚gesetzt‘ empfundenen Förderzielen bestand. Hier greift scheinbar eine andere Art der Kategorisierung, die sich nicht in „verzögert“ oder „weitere Informationen benötigt“ niederschlägt, sondern sich auf den medizinischen Aspekt und damit die Bodyfunctions- / structures der ICF (vgl. V.2) (unbewusst) bezieht.

In der gesamten Rückschau fallen die Gruppen B2 und C1 auf, die sich stark voneinander in ihren Äußerungen unterscheiden. Während C1 bereits in den Prä-Interviews zufrieden wirkte, war die Unsicherheit der Teammitglieder der Gruppe B2 schon vor der Einführung des eigentlichen Instruments zu spüren. C1 war auch in den Post-Interviews zufrieden, ‚unaufgeregt‘, positiv. B2 hingegen berichtete über immense teaminterne Spannungen und Belastungen, die schlussendlich dazu geführt hatten, dass die Schulbegleitung aus dem Beobachten ausgeklammert wurde und die HPU allein die Beobachtungen übernahm. Die Gründe für diese Unterschiede können nicht mit Sicherheit benannt werden. Einige Unterschiede gibt es dennoch, die aus den Interviews ersichtlich werden. Zum einen die Ausbildung der Teammitglieder. Während in B2 eine Kindererzieherin als HPU arbeitet, ganztags, und eine Kinderpflegerin als IB, ist die Gruppe C1 vertreten durch eine HFLin und eine Erzieherin, die vormittags in der Gruppe als Zweitkraft tätig ist und nachmittags die Gruppe leitet. Zum anderen die Anzahl der Kinder, die zur Beobachtung standen. Gruppe B2 hatte tatsächlich die drei Kinder ständig anwesend, während in C1 eines der drei Kinder

dauerhaft erkrankt war und kein Ersatz zur Verfügung stand, da dies den formellen Vorlauf zur Studie (Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten, ...) gebraucht hätte.

Eine Vermutung, die aber auf hypothetischer Ebene bleiben muss, ist in der persönlichen Konstitution der Teilnehmerinnen zu verorten. Nicht die Stressresistenz oder das Engagement sind hier gemeint, sondern der Umgang mit Anforderungen und das Wissen um die persönliche Fähigkeit, Probleme zu lösen, die Selbstwirksamkeit. Während C1 die Personalzuteilung, den Kontakt mit den Therapeutinnen und Therapeuten und die Besprechungszeiten aktiv einfordert, agiert B2 zurückhaltender. Probleme bei der Zuordnung der Beobachtungen zu den Bereichen des Kressegments der ‚Grundlegenden Woche‘ beschreibt die HPU mit dem Gefühl, als hätte sie ihre „Hausaufgaben nicht gemacht“ (B2 post), während sich die IB ob des empfundenen Drucks aus der Situation nimmt.

Insgesamt bleibt aber festzuhalten, dass die ‚Sprache‘, in der die ICF-CY spricht, für die Arbeit im SPF gE und den Berufsgruppen, die darin arbeiten, kompatibel mit der des sonderpädagogischen Alltags ist und somit Verwendung finden kann. Die möglichen weiteren Veränderungen an der Einführung und Durchführung, sowie der Einbindung und Modifikation hinsichtlich der medizinischen Diagnosen und Kategorisierungen werden unten besprochen (V., 2).

V Diskussion der Ergebnisse mit Begründung neuer Forschungsdesiderata

Die im Teil IV. zusammengetragenen Ergebnisse werden nun abschließend betrachtet, interpretiert und in Verbindung gesetzt. Den Anfang bildet eine Zusammenfassung der Ergebnisse hinsichtlich der oben formulierten Erkenntnisinteressen (IV.,1.1).

1. Ergebniszusammenfassung im Hinblick auf die Erkenntnisinteressen

Diese finalen Darstellungen der Ergebnisse werden zunächst zum Ausgangspunkt in den SVE vor der Einführung des entwickelten Beobachtungssystems formuliert, im Anschluss daran die Ergebnisse zum Beobachtungsinstrument selbst und zu den Wechselwirkungen innerhalb der festgelegten Parameter, die zu einer subjektiven Zufriedenheit der Teilnehmerinnen hinsichtlich Beobachtung und Förderplanung beitragen könnten.

1.1 Ergebnisse zu den Komponenten ‚Beobachtung‘, ‚Dokumentation‘ und ‚Förderplanung‘ in den SVE zu Beginn der Studie

Grundsätzlich sind Beobachtung und deren Dokumentation in den Einrichtungen, speziell hier den SVE, verankert. Die Herangehensweisen an diesen Komplex differieren aber und sind insgesamt von der jeweiligen Gruppe und der Gruppenleiterin abhängig. Eine einheitliche und fundierte Vorgehensweise scheint nicht gegeben zu sein, selbst innerhalb der Einrichtungen finden sich teilweise verschiedene Instrumente für den SVE- und HPT-Bereich. Beobachtung als ‚zielgerichtete, organisierte und operationalisierte Wahrnehmung‘, die bewusst zur Feststellung der Entwicklung implementiert ist, kann nicht ohne Einschränkungen festgestellt werden. Klare Vorgaben von Seiten der Einrichtungen scheinen aber positive Auswirkungen auf die Professionalisierung der Beobachtung zu haben, wobei die Verpflichtung zur Durchführung vorgegebener Beobachtungsverfahren einen wichtigen Anteil zu haben scheint. Hier wird gezielt nach fehlenden Angaben gesucht, was die Fokussierung des Beobachtungsvorgangs bewirkt. Die Strukturen scheinen m.E. hierarchisch gegliedert, eine Einbindung des ganzen Teams wird nicht vollständig vollzogen. Das Wissen um existierende Beobachtungsinstrumente ist gering und zeigt deutliche Lücken. Hier machen sich die verschiedenen Ausbildungen bemerkbar, die

Heilpädagogischen Förderlehrerinnen erinnern teils Titel von Instrumenten, die Erzieherinnen greifen eher auf die aus der Ausbildung bekannten Instrumente aus den allgemeinen Kindergärten zurück. Die Kompetenzen bei der Beobachtung von Kindern mit hohem SPF, v.a. ohne Lautsprache, scheinen noch nicht vollständig ausgebaut zu sein. Der Sprache als subjektiv empfundenen zentralen Mittel der Diagnostik steht kein adäquates Gegenüber im Sinne eines anderen Zugangs zum Kind zur Verfügung. Zu diesen fachlichen Lücken und individuellen Lösungen kommen fehlende Personal- und Zeitressourcen. Der Prozess und das Produkt ‚Förderplanung‘ werden ebenfalls individuell gestaltet. Auch hier hauptsächlich durch die Gruppenleitungen, meist mit nur wenig Einbezug der Teammitglieder, der Therapeutinnen und Therapeuten, sowie der Erziehungsberechtigten. Theoretisches Hintergrundwissen um Förderplanung und / oder die Umsetzung von Qualitätsstandards ist (noch) nicht umfassend vorhanden. Die ICF-CY ist nur ansatzweise bekannt, Konnotationen bestehen zur ICD-10.

Ausgehend von diesen komprimierten Zusammenfassungen ergeben sich Diskussionspunkte für Weiterentwicklungen.

Das System der ICF und der ICF-CY scheint noch nicht zur pädagogischen ‚Basis‘ vorgedrungen zu sein. Das mag einerseits daran liegen, dass für die schulische Arbeit³⁵, zu der die SVE rechtlich gehört, das Instrument (noch) nicht vorgeschrieben und flächendeckend implementiert ist. Zum anderen stellt sich aber auch die Frage, inwieweit diese Inhalte Teile der (vor-)schulischen Fortbildungsprogramme und der Ausbildungen sind, ebenso wie die diversen Beobachtungsinstrumente aus dem sonderpädagogischen Setting.

Ähnlich muss diskutiert werden, auf welche Weise Gütekriterien für pädagogische Beobachtung, Förderplanung und ähnlichem in der pädagogischen Praxis verankert werden können. Auch dieser Punkt lässt sich nicht nur auf die Ebene der Einzelperson reduzieren. Im Blick müssen hier die verschiedenen Ebenen der Ausbildung sein, die strukturellen Vorgaben der Einrichtungen, in denen diese wissenschaftlich fundierten Qualitätsmaßstäbe bereits verankert sein sollten und eine Fort- und Weiterbildungskultur, die das Team insgesamt stärkt.

Das Geflecht um ‚Teamarbeit‘ weist aber Verknüpfungen zu anderen pädagogischen Feldern auf, die nicht unabhängig voneinander gesehen, bzw. bearbeitet werden können.

³⁵ Vgl. dazu auch Pretis, Kopp-Sixt und Mechtl (2019).

So stellt sich die grundsätzliche Frage nach der individuellen und gemeinsamen Vereinbarkeit von Beobachtung und Arbeit ‚am Kind‘, also nach der Frage der zeitlichen Gestaltung, personellen Besetzung und der Strukturierung des Tages. Welche Strukturen erleichtern Beobachtungen? Wie sind die eigenen Maßstäbe an pädagogischer Begleitung in der SVE? Welche methodischen Modelle sind bekannt und finden Anwendung und wie stark ist das Personal eingebunden? In welchem Ausmaß werden Angebote geplant, die hochgradig ‚geführt‘ sind und welchen Stellenwert hat freies Spiel? Welche persönlichen Rollenbilder und Vorstellungen von pädagogischer Arbeit treffen zusammen und wie gelingt es, dass sich diese Individuen gemeinsam weiterentwickeln?

1.2 Ergebnisse zum entwickelten Instrument und Folgerungen

Das Instrument und seine Erprobung brachten positive Aspekte mit sich, die zu einem gewissen Grad erwartbar waren. Durch den Fokus auf ‚Beobachtung und Förderplanung‘ an sich war für die Teilnehmerinnen bereits der implizite und explizite Auftrag zur Beobachtung gegeben, der folgerichtig dann eine vermehrte gedankliche und tatsächliche Beschäftigung mit diesem Thema zur Folge hatte. Die Beobachtungen wurden intensiver, teils bedingt durch das Instrument, teils aber auch durch die Schulung und den damit verbundenen vertieften Zugang zum Thema.

Wiederum im Zentrum der Aussagen sind die zeitlichen Ressourcen zur Beobachtung und Besprechung. Bemerkenswert ist hier die Gruppe, die sich selbstbewusst und effektiv ihre Zeit selbst einteilt und organisiert, die allerdings aber auch nur zwei statt drei Kinder zu beobachten hatte.

Grundsätzlich können im Hinblick auf das Instrument einige Kernpunkte der Weiterentwicklung benannt werden, die sich in konkreten Änderungen niederschlagen, beispielsweise die grafische Aufbereitung (V.,2). Insgesamt scheint aber, muss vor allem die Schulung der Mitarbeiterinnen einen weitaus höheren Stellenwert erfahren, als in der vorliegenden Anordnung geschehen. Hier müssen eine Vertiefung und Übung des Bereichs ‚Beobachtung‘ stattfinden, zeitlich ausgedehnt und wiederholt. Beispiele zur Erklärung, konkrete Übungen zur Beobachtung anhand Videosequenzen und ähnliches verlangen mehr Raum. In ähnlicher Weise ist das theoretische Fundament der ICF-CY und dessen Ausformulierung anhand der Lebensbereiche von so starker Bedeutung für den Umgang mit dem Instrument, dass hier weit mehr Informationen und Übung nötig sind. Die Furcht davor, etwas falsch zu machen, die Unsicherheit in den Formulierungen und das Dilemma

um eine Kategorisierung von Kindern mit SPF³⁶ brauchen Platz und Zeit zur Einführung und Übung, um Professionalität und Sicherheit im Umgang zu gewährleisten, v.a. hinsichtlich der diversen Berufsgruppen innerhalb der Teams. So stellt eine weitaus höhere Gewichtung der Schulung in den Facetten „Beobachtung – theoretische Hintergründe“, „ICF-CY – bio-psycho-soziales Modell und seine Bedeutung für die Sonderpädagogik“ sowie das Instrument und seine Anwendung ein zentrales Ergebnis dieser Studie dar. Die Multi-Professionalität des SVE-Personals und die Bedeutung von Beobachtung als zentralem diagnostischem Instrument deuteten schon im Vorfeld der Studie an, welchen Stellenwert eine Schulung haben könnte. Nun – im Nachgang – hat sich gezeigt, dass die bewusst kurz und komprimiert entworfene Schulung den Bedürfnissen der Teilnehmerinnen nicht vollends gerecht wurde und nur ein zeitlicher und inhaltlicher Zuwachs dem Instrument und seinen Zielen zur korrekten und sicheren Anwendung helfen kann.

Insofern scheint die ICF-CY durchaus eine „gemeinsame Sprache“ auch für die SVE und den in dieser Studie vorliegenden Prämissen sein zu können. Die Komplexität des gesamten Gefüges um die ICF-CY, die wenigen diagnostischen Vorkenntnisse und die Unsicherheiten hinsichtlich Verankerung und Organisation der Beobachtungen im Alltag verlangen aber eine deutliche Ausweitung der Einführung und gegebenenfalls wiederholten Begleitung im ersten Zyklus. Nur so können einerseits die Beobachtungsfertigkeiten, die Formulierungskompetenzen und aber auch das bio-psycho-soziale Modell und dessen Implikationen für die pädagogische Arbeit immer wieder geschult werden.

Eine wahrnehmende, theoriegeleitete Beobachtung und Förderplanung mit Hilfe der ICF-CY scheint möglich, ist aber multifaktoriell bedingt und begegnet damit auch vielfältigen Hindernissen.

1.3 Ergebnisse zu möglichen Wechselwirkungen bezüglich Beobachtung, Förderplanung und der Rahmenbedingungen

Hinsichtlich der Einflüsse von Bedingungen, die das Personal betreffen, die Kinder oder die Einrichtung selbst, können Anhaltspunkte für eine weitere Überprüfung in einem anderen Rahmen (vgl. V.,3) gefunden werden. An dieser Stelle werden nun die möglichen Wechselwirkungen benannt, die aufgrund der vorliegenden Arbeit plausibel erscheinen.

³⁶ Vgl. dazu auch Lindmeier (2005).

Hinsichtlich des Personals gibt es Hinweise darauf, dass eine langjährige Zusammenarbeit der Gruppenleitungen am Vormittag und Nachmittag sich gewinnbringend auf die Organisation rund um Beobachtung und Förderplanung auswirken kann (C1 prä). Hier werden aber Zusammenhänge mit der Vorerfahrung und Übung der Teammitglieder vermutet. Eine langjährige Zusammenarbeit in einem gut ausgebildeten Team scheint sich positiv auf die subjektiv empfundene Beobachtungskompetenz auszuwirken, darauf lassen die Kontraste zwischen dem Team C1 (HFL und Erzieherin; geübt im Beobachten) und dem Team B2 schließen (HPU und Kinderpflegerin). Die Rolle des fachlichen Selbstbewusstseins und die Überzeugung vom eigenen Können hat hier u.U. einen Einfluss auf die Beobachtungskompetenzen.

Bezüglich der Zusammensetzung der Kinder in der SVE-Gruppe scheint weniger die Anzahl der Kinder insgesamt entscheidend zu sein, sondern vielmehr die zu beobachtenden Kinder und deren Kommunikationsfähigkeiten, bzw. reversibel, die Fähigkeiten der beobachtenden Personen, die Verhaltensäußerungen dieser Kinder adäquat beobachten und deuten zu können. Die Zusammenhänge zwischen der Besetzung mit Personal und den zu beobachtenden Kinder scheinen auf eine durchgehende Reduzierung der Beobachtungsmöglichkeiten während der HPT aufgrund von fehlender personeller Besetzung hinzudeuten.

Der Grad an Vorgaben durch die Einrichtung scheint nicht automatisch zu einer Qualitätssteigerung der Beobachtungen zu führen. Ein Grund zur Erklärung hierfür könnte sein, dass die Einrichtungen dem Produkt der Förderplanung zwar teilweise Bedeutung durch Vorgaben wie pädagogisch-therapeutischen Konferenzen oder verpflichtenden Förderplanformularen verleihen, der vorangehende Prozess der Entwicklungsfeststellung durch Beobachtungen jedoch bleibt scheinbar unbeachtet und ohne weitere Hilfen.

2. Mögliche Konsequenzen für das entwickelte Beobachtungssystem in der praktischen Umsetzung

Die Komponente ‚Zeit‘ tritt einrichtungsübergreifend in allen Phasen der Beobachtung, Dokumentation und Förderplanung klar hervor, unabhängig vom benutzten Beobachtungssystem.

Hier ist zu überlegen, wie der Austausch im Team weiter ausgebaut werden kann, der – unabhängig von den gegebenen Strukturen in der Einrichtung – zumeist als ungenügend empfunden wird. Neben diesen Strukturen (Team-Besprechungen, Konferenzen,

Austausch über ein schriftliches Notizensystem) scheint es auch eine Frage zu sein, wie sich innerhalb des Alltags, beispielsweise am Vormittag, ein kurzer Austausch gewährleisten lässt. Hier könnten die Überlegungen tatsächlich dahin gehen, gezielt Phasen des freien Spiels einzubauen, der tatsächlichen Eigentätigkeit der Kinder, die weitgehend ohne die Unterstützung durch das Personal auskommen. Hier wird hauptsächlich das pädagogische Wirken und die Organisation der gemeinsamen Zeit angesprochen, die sozusagen ‚beobachtungsfreundlich‘ gestaltet wird. Hierzu gehört auch das Selbstbewusstsein des Personals, der Beobachtung Raum und Zeit zu geben und aktiv zu verschaffen. Dass dies von Krankheiten beeinflusst werden kann ist natürlich, ebenso wie die Problematik, dass die Teams nicht den ganzen Tag zusammenarbeiten, fehlende Möglichkeiten zur Absprache und gemeinsamen Planung mit sich bringt.

Das Selbstbewusstsein und das Empfinden einer Selbstwirksamkeit weiterhin auszubauen, kann auch mit einem Mehr an *Übung* gelingen, das bereits während der Schulung und durch kontinuierliche Weiterbildungen ausgebaut werden kann. Die Schulung kann mit mehr veranschlagter Zeit Übungen zur Beobachtung und Dokumentation einbauen, ebenso wie die Besprechung von ausgefüllten Beobachtungsbögen zur Förderplanung und Formulierung der Förderziele. Diese Formulierung der Förderziele (nicht der Maßnahmen) war sowohl vor als auch nach der Ein- und Durchführung des ICF-CY-basierten Systems ein Bereich, der Unsicherheiten der Beteiligten widerspiegelt hatte. Auch hier ist noch Fortbildungsbedarf vorhanden und muss in einer ausgeweiteten Einführung angegangen werden. Die kontinuierliche Anwendung des Systems bietet ab dem zweiten Zyklus Wiederholungseffekte und damit eine Zunahme an Vertrautheit und Sicherheit.

Diese Übung ist für alle Team-Mitglieder von Bedeutung, insbesondere aber für diejenigen, die in ihrer Ausbildung keine Einführung in Beobachtung bekommen hatten oder diese schlicht vor zu langer Zeit stattgefunden hatte. Die (wenigen) Kenntnisse zu existierenden Beobachtungssystemen im sonderpädagogischen Bereich kamen ausnahmslos von den Heilpädagogischen Förderlehrerinnen, die eine zweijährige Zusatzausbildung absolvierten. Daraus kann m.E. gefolgert werden, dass eine gezielte Aus- und Fortbildung für Wissen um den Komplex ‚Beobachtung‘ zentral ist. Team-übergreifende Schulungen und Übungen auch während des Prozesses zur Qualitätssicherung bieten die Möglichkeit, alle Berufsgruppen mit einzubinden. Hiermit könnte m.E. auch die Formulierung der Förderziele, die immer wieder als problembehaftet und unsicher dargestellt wurde, stärker geübt und somit etwas vereinfacht werden.

In der *Durchführung* der Beobachtungen ist zu überlegen, ob statt der drei Kinder, wie in der Studie verlangt war, nur zwei Kinder beobachtet werden sollten, um wiederum mehr

Zeit zu gewinnen und die Teams zu entlasten. Mit steigender Erfahrung und damit zunehmender Kompetenz kann u.U. auch ein drittes Kind mit aufgenommen werden. Eine weitere Festigung des Teams und steigende Qualität der Beobachtungen könnten durch eine *Vereinheitlichung* des Beobachtungssystems für SVE und HPT anvisiert werden, um so ressourcenschonend und gezielt zu arbeiten.

Das Formular an sich bedarf einer Überarbeitung in zumindest drei Bereichen: einer Ergänzung der Formulare um extra ausgewiesene Stellen für eigene, *frei formulierte Notizen* (bezogen sich auf die ‚Fokus Woche‘), der Gestaltung eines analogen Bogens für die *Erziehungsberechtigten* zur gemeinsamen Besprechung des Entwicklungsstandes und einer Überarbeitung des Formulars für die ‚*Querverbindungen*‘. Die in manchen Gruppen beschriebene Diskrepanz zwischen dem Erleben des Kindes in der SVE und der Situation zuhause ist zunächst eine nicht unmittelbar lösbare. Die Zusammenarbeit zwischen der Institution SVE und dem Elternhaus jedoch kann durch eine gemeinsame Beobachtung und Beschreibung des Entwicklungsstandes durch die ‚gemeinsame Sprache‘ der Bögen u.U. auf ein gemeinsames Niveau gehoben werden. Eine vereinfachte Version des Bogens für die ‚Grundlegende Beobachtungswoche‘ mit mehr Beobachtungshilfen könnte eine Möglichkeit sein.

Die Überarbeitung der ‚*Querverbindungen*‘ ist möglicherweise unter dem Aspekt sinnvoll, der explizit von einer Gruppe (B1) formuliert wurde, der Relevanz der medizinischen Diagnose. Im Sinne der oben erläuterten Core-Sets könnte der Bogen als Sammlung für relevante Daten um die medizinische Diagnose eines Kindes genutzt werden, idealerweise in Verbindung mit der Homepage icf-core-sets.org (s.o.), die die Möglichkeit bietet, spezifische Aspekte einer zugrunde liegenden Schädigung mit anderen Bereichen in Zusammenhang zu bringen. Eine Vertiefung des bio-psycho-sozialen Modells und seiner Bedeutung während Schulungen ist hierzu parallel zu installieren, um einer rein medizinisch-funktionalen Förderplanung präventiv entgegen zu wirken.

3. Limitationen der Studie, Methodenkritik

Im Rückgriff auf die oben erläuterten ‚Gütekriterien qualitativer Forschung‘ (IV., 1.5.5) werden im Folgenden die Limitationen der Studie dargelegt und die angewandten Methoden kritisch reflektiert.

Während beispielsweise u.a. die „Nähe zum Gegenstand“ (Mayring, 2016, S. 146) durch die Verortung der Studie im tatsächlichen Arbeitsumfeld der Teilnehmerinnen und durch die

Transparenz bezüglich Methoden und Zielen der Studie als Leitgedanke der Konzeptionierung zu jeder Zeit zugrunde liegt, müssen andere Kriterien differenzierter betrachtet werden.

Besonderes Augenmerk soll hier der Reflexion bezüglich der „Kommunikativen Validierung“ und der „Triangulation“ (ebd., S. 147f.) eingeräumt werden. Unter *Kommunikativer Validierung* versteht Mayring die Überprüfung der gezogenen Schlüsse durch eine erneute Diskussion mit denjenigen, durch deren Mitwirkung die qualitativen Daten entstanden sind. In der vorliegenden Studie wären dies Gespräche mit den jeweiligen SVE-Teams gewesen, in denen die Ergebnisse (vgl. IV.,2) vorgestellt werden hätten können. Dieser Dialog hätte, sollten sich die Ergebnisse der Studie mit den Äußerungen der Teilnehmerinnen im Gespräch decken, eine weitere Absicherung der Daten und Interpretationen bedeutet. Aus Gründen zeitlich und persönlich knapp gesteckter Grenzen musste dieses Gütekriterium qualitativen Arbeitens am Rande bleiben, ohne dass ihm jedoch seine Relevanz abgesprochen werden würde.

Die *Triangulation* als Gütekriterium meint, „dass man versucht, für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen“ (ebd., S. 147f.) Zwar wurde in der vorliegenden Untersuchung auf der Ebene der Erhebungsmethoden den zentralen leitfadengestützten Interviews andere Zugänge zur Seite zu stellen, konkret die Analyse verschiedener Dokumente wie den Förderplänen des ersten Halbjahres u.a. mit in die Auswertung aufgenommen. Eine weitere Annäherung an das Thema „Beobachtung und Förderplanung“ von quantitativer Seite wäre allerdings ein so reizvoller wie auch stimmiger Ansatz gewesen, der auch hier limitierten Ressourcen geschuldet entfiel, sich aber in den Forschungsdesiderata wiederfindet (V.,4.1).

Diese beiden Punkte bilden die Kernpunkte der methodischen Kritik.

Ein Manko betrifft die Generierung der Untersuchungsgruppe, bei dem ein theoretisches Sampling die Komplexität der Studie weiter hätte erhöhen können. Unter einer „theoretischen Sättigung“ oder einem „theoretical sampling“ versteht man Strategien des „minimalen und maximalen Vergleichs“ (Brüsemeister, 2008, S. 156). Die Untersuchungsleitung setzt *nach* dem ausgewerteten Interview fest, ob das nächste Interview dem eben geführten sehr ähnlich oder bewusst verschieden davon sein soll. Die Fälle sollen so ein breites Spektrum abdecken. Also werden Entscheidungen über das weitere Vorgehen „im Prozess der Datenerhebung und -auswertung gefällt“ (Flick, 2017, S. 158). In der vorliegenden Studie wurden die kontrastierenden Fälle, die typisch für ein theoretical sampling in der Stichprobengewinnung einer qualitativen Evaluation sind, nur über den bewussten Einbezug verschiedener Träger, verschiedener Regierungsbezirke,

verschiedener Verortungen der Einrichtungen (ländlich, städtisch), der bewussten Ausweitung des Spektrums an Professionen auf alle Berufsgruppen in der SVE und der heterogenen Auswahl der Kinder einbezogen und zwar im Vorfeld der Erhebung, nicht währenddessen. Eine Ausweitung der Befragungen, auch in Einzelinterviews unter besonderer Berücksichtigung der theoretischen Sättigung könnte eines der Forschungsdesiderata bilden (vgl. V.,3), in denen offene Fragen so noch weiter vertieft werden könnten.

Ein weiterer Gedanke hierzu bezieht sich auf die oben erwähnten ‚Beobachtungstagebücher‘. Diese hätten auch in den Interviews selbst als Gesprächsanlass dienen können und nicht nur als reflexives Dokument im Nachgang der Interviews. Beide Aspekte, theoretical sampling und die Tagebücher als Gesprächsimpuls, könnten bei einer erneuten qualitativen Befragung, beispielsweise im Einzelsetting, Anwendung finden und eine weitere Vertiefung der Befragung erreichen.

Die Gütekriterien „Verfahrensdokumentation“, „Argumentative Interpretationsabsicherung“ und „Regelgeleitetheit“ (Mayring, 2016, 144ff) sollten hinsichtlich ihrer Ansprüche durch die transparente Darstellung der Abläufe und der Dokumentation der einzelnen Schritte in sich stimmig und erfüllt sein. Durch die Form einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Analyse liegt das Augenmerk per se in einer Strukturierung des Materials und weniger in einer tiefergehenden Deutung.

Die Wege, die sich aus den eben genannten Limitationen und den Ergebnissen der Studie für weitere Forschungsarbeiten anbieten, werden im Folgenden aufgezeigt.

4. Forschungsdesiderata und Ausblick

Hinsichtlich der Forschungsdesiderata, die sich aus der vorliegenden Arbeit ergeben, sollen drei Bereiche fokussiert werden: die quantitative Ergänzung zu der qualitativen Auswertung der Interviews, die genauere Betrachtung von SVE hinsichtlich Beobachtung und Förderplanung und ihrer genaueren Erforschung, sowie die Ausweitung auf den schulischen Bereich, speziell auf den Bereich der sonderpädagogischen Gutachten.

4.1 Forschungsdesiderat der quantitativen Ergänzung

Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich auf die naturgemäß subjektiven Eindrücke der Teilnehmerinnen, wie sie in der qualitativen Analyse inhaltlich strukturiert dargestellt worden sind. Eine Ergänzung um quantitative Forschungsansätze würde die vorliegende qualitative

Studie bereichern, vertiefen und eine stärkere Allgemeingültigkeit der Ergebnisse sichern. So könnte beispielsweise in einer Laboranordnung eruiert werden, ob verschiedene Beobachtende, die dieselben Szenen sehen, auch zu ähnlichen Beobachtungen kommen. Wie ist es um die Gütekriterien bestellt, wie hoch ist der Anteil an Beobachtungsnotizen, der bereits Interpretationen beinhaltet, wie hoch der rein deskriptive Anteil? Gelangen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den gleichen Beobachtungen auch zu ähnlichen Förderzielen?

Die Nachfrage eines Kindes, ob denn die notierende HFLin aufgeschrieben habe, was es schon könne (C1 post), lässt an den „Hawthorne“-Effekt (vgl. Stangl, <https://lexikon.stangl.eu/1965/hawthorne-effekt/>, Zugriff am 15.09.2020) denken, der beschreibt, wie schon das Bewusstsein, beobachtet zu werden, zu Veränderungen im Verhalten führt. Würde man in einem Durchgang den Kindern explizit bewusst machen, dass sie beobachtet werden und in der Kontrollgruppe auf diese Akzentuierung verzichten, könnte man die Effekte beschreiben, die möglicherweise auftreten. Ein Ansatz, der in Verbindung mit den oben genannten Laboranordnungen, die den Fokus auf die beobachtende Person legen, beide Seiten der Beobachtung und deren Einflüsse darauf beleuchten würde.

Insofern könnten diese Untersuchungen auch wichtige Erkenntnisse zur Frage der Gütekriterien bei pädagogischer Beobachtung zur Beurteilung des Entwicklungsstandes von Kindern mit SPF durch testdiagnostisch ungeschultes Personal beitragen.

4.2 Forschungsdesiderat SVE und Förderplanung

Die SVE an sich bietet umfangreiche Anlässe zur Forschung. Eine Analyse der Förderziele im Hinblick auf deren Zielrichtungen könnte die vom Personal wahrgenommenen zentralen Notwendigkeiten abbilden. Im Hinblick auf die ICF-CY und dem bio-psycho-sozialen Modell wäre hier eine genauere Betrachtung interessant, inwiefern die SVE und HPT tatsächlich den (vor)schulischen Bereich verlässt und Hindernisse und Ressourcen der kindlichen Umwelt wahrnimmt und in die Förderplanung mit einbezieht.

Weiterhin könnte die Förderplanung hinsichtlich ihrer tatsächlichen Sinnhaftigkeit (vgl. II., 2.3.4) kritisch untersucht werden (Korrelation Förderplanung – Förderergebnis).

Hier wäre auch eine weitere Eruiierung der Sicht der Eltern von Interesse, deren Probleme zuhause sich nach den Erfahrungen der Interviewten deutlich von den Förderansätzen in den Einrichtungen zu unterscheiden scheinen. Eine Befragung der Eltern, ihrer Situation zuhause und ihre tatsächlichen Bedürfnisse und Anliegen an SVE (und Schule) stünden hier im Zentrum.

4.3 Forschungsdesiderat Gutachtenerstellung und Ausweitung auf das Schulalter

Im Übergang SVE-Schule ergibt sich aus den bisherigen Erkenntnissen auch die Frage nach dem bisherigen Stand der Umsetzung der ICF (-CY) im Bereich der sonderpädagogischen Gutachten, auch und besonders in Verbindung mit den Punkten der Formulierung des Entwicklungsstandes und den Förderansätzen für das Kind.

Hier sind auch die oben ausgeführten Kritikpunkte an der sonderpädagogischen ‚Förderdiagnostik‘ relevant, deren konkrete Untersuchung, auch in Verbindung mit einer Erweiterung dieser Diagnostik um Bestandteile der ICF-Ansätze zur Weiterentwicklung der Gutachten führen könnte.

Eine überarbeitete Ausweitung auf das Schulalter würde additiv den Adressatenkreis um die Studienrätinnen und -räte im Förderschuldienst erweitern. Auch hier würde eine Analyse der Beobachtungen und der daraus formulierten Beschreibungen des Entwicklungsstandes Anhaltspunkte hinsichtlich der Qualität der Förderplanung und der diagnostischen Beobachtungskompetenzen ergeben.

4.4 Ausblick

Als Erweiterung des Beobachtungsinstruments könnten, neben den von den Teilnehmerinnen genannten Ansätzen, noch darüberhinausgehende inhaltliche Änderungen vorgenommen werden. Die Formulierung der Barrieren, wie in der ICF beschrieben, muss mit eingebaut werden, um so wieder differenzierter beschreiben zu können, wie der Entwicklungsstand des Kindes ist und auch ein Stück weit, welche Wechselwirkungen mit der Umwelt hier zum Tragen kommen (vgl. auch Bernasconi, 2020, S. 126).

Die Rolle der Erziehungsberechtigten, die weiter oben bereits angedacht wird (V.,2), bringt u.U. auch eine stärkere Beachtung des Bereichs „Häusliches Leben“ der „Aktivitäten und Partizipation“ mit sich, der bisher unbeachtet blieb. Hier könnte aber ein Ansatz liegen, die Bedürfnisse der Eltern, die sich laut den Aussagen der Teilnehmerinnen zum Teil deutlich von den in der SVE formulierten Förderzielen unterscheiden, besser kennen zu lernen und gleichzeitig differenziert zu betrachten. Perspektivisch sollte auch die Rolle der Therapeutinnen und Therapeuten in den Einrichtungen mehr Gewicht erhalten und ebenfalls miteingebunden werden in eine für alle sinnhafte, theoriegeleitete und aktiv wahrnehmende Beobachtung mit anschließender Förderplanung.

Diese Akzentverschiebung hin zu einer Beachtung der Wechselwirkungen mit der Umwelt ist zentral für die Weiterentwicklung des Beobachtungssystems. Nach einer ersten Einschätzung der Umsetzbarkeit, die in der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde, gilt es nun, den „Mensch im Kontext seiner Lebenswelt“ (Stinkes, 2003, S. 40) zu fokussieren und das Instrument und dessen Handhabung auf diese Lebenswelt weiter auszudehnen, um anschließend wiederum die Erfahrungen damit zu evaluieren.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Bedeutung von Beobachtung zur Entwicklungsbeurteilung in SVE an FzGE hoch ist, zumal die Mehrheit der dort eingesetzten Personen keine testdiagnostische Ausbildung aufweist (vgl. auch II.,2.3.2). Die Ergebnisse der Interviews vor der Einführung des BDF ICF-CY deuten darauf hin, dass die Beobachtungskompetenzen und mit ihnen die Rahmenbedingungen weiter ausgebaut und verbessert werden müssen. Die hohe Unsicherheit im Umgang mit dem Instrument, die Kritikpunkte, die deutlich an der strukturellen und inhaltlichen Oberfläche des Beobachtungsinstruments ansetzten (Anmerkungen zur Grafik oder zur Beschriftung), sowie die inhaltlichen Reibungspunkte und die subjektiv fehlende Zeit zur Beobachtung wurden in einem Rahmen erfragt, der durch die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie eine gewisse Motivation und ein generelles Interesse der Teilnehmerinnen voraussetzen ließ. Dennoch scheint es so, als würde das System an sich noch nicht vollends durchdrungen worden sein.

Es steht die Frage im Raum, ob diese vorliegende Studie neben konkreten ersten Eindrücken zu dem entwickelten Beobachtungssystem nicht auch zu einem großen Teil strukturelle und fundamentale Lücken aufgezeigt hat hinsichtlich den Fähigkeiten und Kompetenzen bezüglich Beobachtung und Förderplanung. Lücken, die sich u.U. in der pädagogischen Arbeit und Förderung innerhalb der Gruppen fortsetzen, wenn Förderziele undifferenziert beschrieben werden, da der Entwicklungsstand mit den vorhandenen Beobachtungskompetenzen unzureichend erfasst und beschrieben wird.

Die immense Bedeutung einer gründlichen und auch wiederholten Schulung zu ‚Beobachtung‘ rückt hier in den Mittelpunkt, um eine Basis zu legen, auf der aufbauend dann die Themen ‚ICF-CY‘ und ‚Förderplanung‘ erarbeitet und gefestigt werden.

Beobachtungen legen die Basis für individuelle Förderung und müssen demzufolge weiter in den Fokus von Schulentwicklung, Weiterbildung und Forschung gelangen.

Danksagung

Diese Arbeit wuchs aus dem konkreten Auftrag an mich, als MSD-Kraft und Beratungslehrerin an einem Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, ein bestimmtes Kind „mal anzuschauen“, um anschließend Hinweise auf mögliche Fördermöglichkeiten zu geben.

Dieses „Anschauen“ intendierte im Grunde genommen eine professionelle Einschätzung des Entwicklungsstands des Kindes auf der Grundlage von Beobachtungen und darauf aufbauend eine Zuordnung von Fördermöglichkeiten, die dem Kind vielleicht in seiner Entwicklung helfen könnten.

Die folgende Suche nach Material, das mich bei diesem Auftrag unterstützen könnte, legte den Grundstein für die Arbeit in den folgenden Jahren und die hier vorliegende Arbeit.

Für die Unterstützung in den vergangenen fünf Jahren möchte ich mich an erster Stelle bei meinem Doktorvater Herrn Prof. Dr. Wolfgang Dworschak bedanken. Mit seinem höchsten Engagement, seinem enormen Fachwissen und nie ermüdendem Optimismus fühlte ich mich von ihm bestens begleitet, fachlich und persönlich.

Frau Prof. Dr. Elke Inckemann hat mich als Mentorin im letzten Jahr meines Promotionsvorhabens unterstützt und meine Bitte um Zweitbegutachtung sofort angenommen. Herzlichen Dank!

Die Erarbeitung des Beobachtungssystems wäre ohne die Arbeit von Frau Eva Poxleitner, Grafikdesignerin, nicht möglich gewesen. Sie hat aus meinen gebastelten und geklebten Prototypen sinnvolle und ansprechend gestaltete Beobachtungsbögen gemacht.

Meiner ehemaligen Dienststelle, dem Bildungszentrum St. Wolfgang (FzgE) in Straubing und allen voran der damaligen Leitung Frau Maria Welsch (SoRin) und Herrn Thilo Geppert (SoKR) danke ich für die freundliche und interessierte Begleitung und Unterstützung in jeder Phase meines Promotionsvorhabens.

Allen teilnehmenden Schulen und SVE-Gruppen möchte ich auch meinen Dank und den höchsten Respekt aussprechen. Die Qualität an sonderpädagogischer Arbeit und der Einsatz für die anvertrauten Kinder sind herausragend.

Meine Kolleginnen und Kollegen des Doktorandenkolloquiums haben mich stets konstruktiv, hilfsbereit und herzlich unterstützt und mich bei meinem Weg in wissenschaftliche Arbeitsweisen großzügig unterstützt.

Herr Prof. Dr. Markus Scholz hatte – trotz hoher Arbeitsbelastung – immer ein Ohr für mich und reicherte unsere langjährige Freundschaft mühelos mit fachlichem und methodischem Input an. Danke!

Meinem Mann und meinen Kindern möchte ich danken für die viele Zeit, die sie mir eingeräumt haben, während ich tippend am PC saß. In der „Rush Hour“ des Lebens mit zwei Kindern und einer Pandemie haben sie mir alle Unterstützung zukommen lassen, die nur irgend möglich war. Danke, Maria, Moritz und Thorsten!

Ohne meine Eltern wäre dieses Vorhaben nie zustande gekommen, sie haben mein Studium finanziert und mir damit alles ermöglicht, von dem ich geträumt hatte. Und so möchte ich mich auch bei ihnen bedanken, da sie den Grundstein legten für diese Arbeit, die sich von der praktischen Fragestellung des „Anschauens“ hin zu einer wissenschaftlichen Analyse des Gegenstands und der Konzeption eines Beobachtungssystems entwickelte.

Literaturverzeichnis

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Definition of Intellectual Disability*. Zugriff am 28.12.2019. Verfügbar unter <https://www.aaid.org/intellectual-disability/definition>
- Anklam, S. & Mahler-Stief, C. (2013). Dokumentation von Lernausgangslagen und individuelle Bildungsplanung im Spiegel der ICF-CY. *Pädagogische Impulse*, (3), 30–45.
- Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.). (2001). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (ESV basics, 13., neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Baumann, D., Dworschak, W., Kroschewski, M., Ratz, C., Selmayr, A. & Wagner, M. (in Vorbereitung). *SFGE II* (o.S.).
- Bayerische Staatskanzlei (Hrsg.). (1965). *Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt 1965, Nummer 7*.
- Bayerische Staatskanzlei. Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. BayEuG. Verfügbar unter <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true>
- Bayerischer Landtag. (2018). Bayerisches Teilhabegesetz I. BayTHG I. In *Bayerisches Gesetz- und Verordnungsblatt* (S. 2–12).
- Bayerisches Landesamt für Statistik (Hrsg.). (2018). *Statistische Berichte. Förderzentren und Schulen für Kranke*. Fürth.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration & Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.). (2016). *Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung* (7. Auflage) (Frühe Kindheit). Berlin: Cornelsen.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetzes. Kinderbildungsverordnung - AVBayKiBiG.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. (2008). Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung. VSO-F.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.). (Stand 2018, November). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.
- Beller, S. (2016). *Kuno Bellers Entwicklungstabelle 0-9* (10. Aufl.). Berlin: Eigenverlag.
- Belschner, W. (1973). *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht* (Reihe Kohlhammer). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bernasconi, T. (2020). ICF-orientierte Förderplanung - Potentiale für die Teilhabe an alltagsrelevanten Aktivitäten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(3), 125–134.
- Bigger, A. & Strasser, U. (2005). Behindertenpädagogische Diagnostik bei schweren Formen geistiger Behinderung. In B. Stahl & D. Irblich (Hrsg.), *Diagnostik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (245-268). Göttingen: Hogrefe.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.). *Kurzinformation - Wie führen wir im Frühbereich Schulische Standortgespräche zur Einschulung durch?* Verfügbar unter

https://vsa.zh.ch/dam/bildungsdirektion/vsa/schulbetrieb/sopaed/SSG/formulare_fruehbereich/kurzinformation_fruehbereich/Kurzinformation_Fruehbereich_20121001.pdf.spo-ler.download.1392988186242.pdf/Kurzinformation_Fruehbereich_20121001.pdf

- Breitenbach, E. (2007). *Förderdiagnostik. Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Praxis* (2. Aufl.). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Breitenbach, E. & Kuschel, A. (2014). *Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik* (Nachbarwissenschaften der Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 1, 1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüsemeyer, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (Hagener Studientexte zur Soziologie, 2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3>
- Buchmann, J. & Neuhäuser, G. (2013). Körperliche Störungen und ihre Behandlung. In G. Neuhäuser, H.-C. Steinhausen, F. Häßler & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. Aufl., S. 235–249). s.l.: Kohlhammer Verlag.
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Sozialgesetzbuch Neuntes Buch - Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen. SGB IX.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales. (2016). Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen. Bundesteilhabegesetz BTHG, 3234–3340. Zugriff am 26.09.2019. Verfügbar unter https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Meldungen/2016/bundesteilhabegesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Bundschuh, K. (2007). *Förderdiagnostik konkret. Theoretische und praktische Implikationen für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, emotionale und soziale Entwicklung* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bundschuh, K. (2008). *Heilpädagogische Psychologie. Mit 2 Tabellen und 83 Lernfragen* (UTB Sonder- und Heilpädagogik, Psychologie, Bd. 1645, 4., überarb., erw. und neu gestaltete Aufl.). München: Reinhardt.
- Bundschuh, K. (2015a). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (UTB, Bd. 999, 8., überarb. Aufl.). München: UTB; Reinhardt, Ernst.
- Bundschuh, K. (2015b). Grundlagen der Förderplanung. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 269–286). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bundschuh, K., Scholz, M. & Reiter, S. (2007). Konzeptualisierung einer Praxisnahen und Kompetenzorientierten Förderplanung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (11), 430–438.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (UTB, 999: Sonderpädagogik, Pädagogische Psychologie, 9., überarbeitete Auflage). Stuttgart: UTB; Ernst Reinhardt Verlag.
- Coster, W., Bedell, G., Law, M., Khetani Alunkal, M., Teplicky, R., Liljenquist, K. et al. (2011). Psychometric evaluation of the Participation and Environment Measure for Children and Youth. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 53(11), 1030–1037. Zugriff am 22.08.2020. Verfügbar unter <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1469-8749.2011.04094.x>
- Deimann, P. & Kastner-Koller, U. (2020). Entwicklungsscreening. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 05.05.2019. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/entwicklungsscreening>

- Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V. (Hrsg.). *Checklisten für die ICF-CY*. Zugriff am 19.06.2020. Verfügbar unter <https://www.dgspj.de/service/icf-cy/>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI), Hrsg.). (2019). *Die internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision*. Zugriff am 28.12.2019. Verfügbar unter <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2019/block-f70-f79.htm>
- Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information; Weltgesundheitsorganisation. (2013). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen* (2. Nachdr. 2013 der 1. Aufl. 2011). Bern: Huber.
- Dönges, C. (2007). Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung - Modifikationen zum erweiterten Lesebegriff. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (09), 338–344.
- Dönges, C. (2010). Der Begriff sonderpädagogischer Förderbedarf und die damit verbundene Praxis im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 55(3), 319–327.
- Döring, N. (2020). Stichprobe. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 18.04.2020. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/stichprobe/>
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Auflage). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Dworschak, W., Beck, C. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Ergebnisse einer explorativen Studie zur Arbeitssituation und zum Tätigkeitsfeld von Schulbegleitern an bayerischen Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (7), 244–254.
- Dworschak, W., Kannewischer, S., Ratz, C. & Wagner, M. (Hrsg.). (2014). *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, v.25). Oberhausen: ATHENA-Verlag. Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1781541>
- Eggert, D. (2000). *Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne in der Lernförderungsdiagnostik; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis* (4. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Eibl, M., Roß, M. & Auer, J. (2017). *Gemeinsame Positionierung zur Weiterentwicklung der Schulvorbereitenden Einrichtung* (Deutscher Caritasverband Landesverband Bayern e.V., Evangelische Schulstiftung Bayern & Lebenshilfe Landesverband Bayern, Hrsg.).
- Ellinger, S. (2006). Institutionen der Heil- und Sonderpädagogik. In G. Hansen (Hrsg.), *Kompendium Sonderpädagogik* (S. 261–275). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ellinger, S. (2015). Grundsätzliche Überlegungen zum qualitativen Forschungsprozess. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung; [Lehrbuch]* (S. 229–234). Göttingen: Hogrefe.
- Engel, H. & Beck, I. (2018). *Voruntersuchung als Entscheidungsgrundlage zur Entwicklung eines Instruments zur Ermittlung des Bedarfs im Rahmen der Umsetzung des Bundesteilhabegesetzes (BTHG) im Land Berlin. Abschlussbericht*. Köln, Hamburg.

- Engel, H. & Schmitt-Schäfer, T. (2019). Gesamtplanverfahren nach dem BTHG: personenzentrierte Instrumente zur Bedarfsermittlung. In *Das Bundesteilhabegesetz zwischen Anspruch und Umsetzung. Ausgabe 1/2019 - Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* (Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 50. Jahrgang, Nr. 1 (2019), S. 38–48).
- Ernst, B. (2015). *Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik für Kinder von 3 bis 6 Jahren. Ein Entwicklungs- und Intelligenztest für das Vorschulalter; Handbuch* (3. überarb. und erw. Aufl.). München: Medimont.
- Felkendorff, K. & Luder, R. (2019). Schulsysteme und Behinderung. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (1. Auflage, S. 22–29). Bern: hep der bildungsverlag.
- Feuser, G. (2013). *Geistigbehinderte gibt es nicht! Zur Negation der Entwicklung dessen, was wie 'Geist' nennen*. Zugriff am 13.02.2020. Verfügbar unter <https://www.georg-feuser.com/wp-content/uploads/2019/06/Feuser-Geistigbehinderte-gibt-es-nicht-Negation-der-Entwicklung-dessen-was-wir-Geist-nennen-12-2013.pdf>
- Fischer, E. (2003a). Geistige Behinderung im Kontext der ICF - ein interdisziplinäres, mehrdimensionales Modell. In E. Fischer (Hrsg.), *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 8, 1. Aufl., S. 296–324). Oberhausen: ATHENA-Verl.
- Fischer, E. (Hrsg.). (2003b). *Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung. Sichtweisen - Theorien - aktuelle Herausforderungen* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, Bd. 8, 1. Aufl.). Oberhausen: ATHENA-Verl.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55694, Originalausgabe, 8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fröhlich, A. & Haupt, U. (2004). *Leitfaden zur Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. Eine praktische Anleitung zur pädagogisch-therapeutischen Einschätzung* (Neuausg., 7., verb. Aufl.). Dortmund: Verl. Modernes Lernen. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8080-0586-6>
- Göttgens, C. & Schröder, M. (2014). Die ICF als Schlüssel für eine gelingende Interdisziplinäre Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (1), 28–38.
- Greve, W. & Wentura, D. (1991). *Wissenschaftliche Beobachtung in der Psychologie. Eine Einführung*. München: Quintessenz Verlags-GmbH.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung* (Methodenlehre, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Grimm, H. (2015). *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. SETK 3-5* (3. Aufl.): Hogrefe.
- Gromann, P. (2018). *Der Integrierte Teilhabeplan "ITP" als Bedarfsermittlungsinstrument in mehreren Bundesländern, Umsetzungsbegleitung Bundesteilhabegesetz*. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter <https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/w/files/links-und-downloads/gromann-einfuehrung-itp-in-mehreren-bundeslaendern.pdf>
- Günthner, W. (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff* (5. Auflage). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Hautzinger, M. & Heil, C. (2020). Synästhesie. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*.

- Hollenweger, J. & Lienhard, P. (2010). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Maßnahmen* (7 Aufl.) (Bildungsdirektion Kanton Zürich, B., Hollenweger, J. & Lienhard, P., Hrsg.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich; Lehrmittelverl. des Kantons Zürich.
- Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2020). Entwicklungstests. 2020. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 05.05.2019. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/entwicklungstests/>
- Kießling, C. (2013). *Mütterliche Einstellungen im Hinblick auf die Beziehungsgestaltung zu ihrem Kind mit geistiger Behinderung* (Berichte aus der Pädagogik). Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 2013. Aachen: Shaker.
- Kießling, C. (2014). Frühe Bildung und Erziehung. In E. Fischer (Hrsg.), *Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis* (Heil- und Sonderpädagogik, 1. Aufl., S. 58–87). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kießling, C. (2018). Nicht mehr zeitgemäß? Die Schulvorbereitende Einrichtung in Bayern. *Spuren - Sonderpädagogik in Bayern*, 61(1), 7–12.
- Kießling, C. (2020). Schulvorbereitende Einrichtungen (SVE) und Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH). In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (UTB, Bd. 5248, S. 167–177). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kiphard, E. J. (2014). *Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung* (13. Auflage). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Kleber, E. W. (1992). *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation* (Grundlagentexte Pädagogik). Weinheim: Juventa-Verl.
- Knebel, U. von. (2010). Auf dem Weg zu einer inklusionsorientierten Diagnostik. Entwicklungsnotwendigkeiten und Orientierungsgrundlagen - exemplarisch konkretisiert für den Förderschwerpunkt Sprache. *Sonderpädagogische Förderung heute*, (3), 231–251.
- Kraus de Camargo, O. (2007). Die ICF-CY als Checkliste und Dokumentationsraster in der Praxis der Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 26, 158–166.
- Kraus de Camargo, O. & Simon, L. (2015). *Die ICF-CY in der Praxis* (1. Nachdr. der 1. Aufl.). Bern: Huber.
- Krieger, B. (ZHAW Department Gesundheit, Institut für Ergotherapie, Hrsg.). (2018). *Partizipation und Umwelt von Kindern und Jugendlichen zusammenhängend erfassen? Übersetzung und kulturelle Anpassung des Participation Environment Measure für Children and Youth (PEM-CY) für den deutschsprachigen Raum*. Zugriff am 16.04.2020. Verfügbar unter https://projektdaten.zhaw.ch/Research/Projekt-00002696/ZHAW_IER_201903_12_ProjektflyerPEM-CY-G.pdf
- Kruse, J. (2020). *Qualitative Sozialforschung im Dorsch Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/qualitative-sozialforschung>
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (Lehrbuch, 3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92126-6>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2., aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für

Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-91083-3>

- Kürschner, J. (2017). *Schüler aktiv in die Förderplanarbeit einbinden. Praxisleitfaden zur gemeinsamen Erarbeitung und Umsetzung von Förderplänen* (Bergedorfer Grundsteine Schulalltag, 1. Auflage). Hamburg: Persen.
- Leber, I. (2011). *Kommunikation einschätzen und unterstützen. Poster und Begleitheft zu den Fördermöglichkeiten in der Unterstützten Kommunikation* (3. Aufl.). Karlsruhe: Loeper-Literaturverl.
- Lienhard-Tuggener, P. (2014). Förderplanung auf der Basis der ICF - So kann sie gelingen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), 128–136.
- Limbach-Reich, A. & Pitsch, H.-J. (2015). Medizinische Klassifikationen: ICD-10, ICIDH, ICF und DSM-IV. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 86–101). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Lindmeier, B. (2005). Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, (2), 131–149.
- Martin, E. & Wawrinowski. (2014). *Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010). Beobachtung - Grundsätze und Anwendung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1–27.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2009). *Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Perik; Begleitheft zum Beobachtungsbogen Perik* (2. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (Pädagogik, 6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2020). *Qualitative Forschungsmethoden im Dorsch Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 29.06.2020. Verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/qualitative-forschungsmethoden>
- Melzer, C. (2008). Was ist ein guter Förderplan? *Spuren - Sonderpädagogik in Bayern*, 51(3), 6–15. Zugriff am 19.02.2016.
- Melzer, C. (2010). Wie können Förderpläne effektiv sein und professionelle Förderung unterstützen? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (6), 212–220.
- Melzer, C. (2014). Kooperative Förderplanung. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis* (S. 276–292). s.l.: W. Kohlhammer Verlag.
- Meyer, H. (2003). Geistige Behinderung - Terminologie und Begriffsverständnis. In D. Irblich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 4–30). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In W. Schneider, U. Lindenberger, R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. [mit Online-Materialien; Nachfolger von Oerter & Montada]* (Psychologie 2012, 7., vollst. überarb. Aufl., S. 27–60). Weinheim: Beltz.
- Mühl, H. (2006). Pädagogische Angebote im Vorschulalter. In E. Wüllenweber (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 281–285). Stuttgart: W. Kohlhammer.

- Müller, X., Venetz, M. & Keiser, C. (2017). Nutzen von individuellen Förderplänen: Theoretischer Fachdiskurs und Wahrnehmung von Fachpersonen in der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 86, 116–126.
- Neuhäuser, G., Steinhausen, H.-C., Häßler, F. & Sarimski, K. (Hrsg.). (2013). *Geistige Behinderung. Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. Aufl.). s.l.: Kohlhammer Verlag.
- Neumann-Redlin, J. (2018, November). *Umsetzungsbegleitung BTHG - Regionalkonferenz Bayern. Bedarfsermittlung / Gesamtplanverfahren*, Nürnberg. Zugriff am 26.09.2019. Verfügbar unter https://umsetzungsbegleitung-bthg.de/w/files/regionalkonferenzen/rk-bayern/regionalkonferenz-bayern_praesentation-neumann-redlin_forum-3.pdf
- Nielsen, L. (2012). *Beobachtungsbogen für mehrfachbehinderte Kinder. Entwicklungsniveau: 0-48 Monate: Einschätzung, Lernen, Wiedereinschätzung, Tätigkeiten, Fertigkeiten* (2. Auflage). Würzburg: edition bentheim.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, 4. Aufl. 2012). Wiesbaden: Imprint VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19421-9>
- Nußbeck, S. (Hrsg.). (2008). *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 4). Göttingen: Hogrefe.
- Ohlmeier, G. (1997). *Frühförderung behinderter Kinder. Teil 1: Erfahrungsbericht, Teil 2: Darstellung der Methode* (3. Aufl.). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Pfeffer, W. (1984). Handlungstheoretisch orientierte Beschreibung geistiger Behinderung. Ein Versuch. *Geistige Behinderung*, (2), 101–111.
- Pitsch, H.-J. (2015). Konstruktivismus und Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 500–524). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pitsch, H.-J. & Limbach-Reich, A. (2016). ICDH und ICF. Systeme mit Erklärungswert im Kontext der schulischen Geistigbehindertenpädagogik. *Lernen konkret*, (1), 10–12. Zugriff am 10.05.2016.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2013). *Förderpläne entwickeln und umsetzen. Mit 12 Tabellen* (Pädagogik, 2., aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt.
- Popp, K. & Methner, A. (2015). Evaluation von Förderplänen im inklusiven Setting. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 301–313). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Pretis, M. (2014). EU-Initiative "ICF-train". Die ICF-CY als Planungs-, Dokumentations- und Trainingssystem für Frühförderung, SPZ und I-Kitas. *Frühförderung interdisziplinär*, 33(4), 117–120.
- Pretis, M., Kopp-Sixt, S. & Mechtel, R. (2019). *ICF-basiertes Arbeiten in der inklusiven Schule*.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung* (UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8406, 2. aktualisierte Aufl.). Wien: Facultas-Verl.
- Ratz, C. (2020). Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.), *Studienbuch Inklusion. Ein Wegweiser für die Lehrerbildung* (UTB, Bd. 5248, S. 30–42). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Reichenbach, C. & Thiemann, H. (2018). *Lehrbuch diagnostischer Grundlagen der Heil- und Sonderpädagogik* (2., verbesserte und aktualisierte Aufl.). Dortmund: vml verlag modernes lernen.
- Reichert, M. & Genoud, P. A. (2015). Einzelfallanalysen - Grundlagen ihres Einsatzes in Forschung und Praxis. In M. Reichert & P. A. Genoud (Hrsg.), *Einzelfallanalysen in der psychosozialen Forschung und Praxis* (S. 17–40). Weitraamsdorf: ZKS-Verlag. Verfügbar unter <file:///C:/Users/Sabine%20K%C3%B6lbl/Downloads/Einzelfallanalysen-WissenschaftstheoretischeGrundlagen-ReichertGenoud.pdf>
- Reichert-Garschhammer, E. (Institut für Frühpädagogik, Hrsg.). *Vorgeschriebene und vom IFP empfohlene Beobachtungsverfahren für Kinder in Kinderkrippen, Kindergärten und Horten in Bayern*. Zugriff am 21.07.2019. Verfügbar unter *Vorgeschriebene und vom IFP empfohlene Beobachtungsverfahren für Kinder in Kinderkrippen, Kindergärten und Horten in Bayern*
- Ricken, G. (2015). Planung von Stichproben. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung; [Lehrbuch]* (S. 89–99). Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. & Häcker, H. (2020). Intelligenzfaktoren. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 12.03.2020. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/intelligenzfaktoren/>
- Sarimski, K. (2017). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung* (Beiträge zur Frühförderung interdisziplinär, Bd. 20, 1. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Sautter, H. (2003). Förderorientierte Erhebungen. In D. Irlich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 186–203). Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 103–130). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schallenkammer, N. (2016). Offene Leitfadeninterviews im Kontext sogenannter geistiger Behinderung. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik* (1. Aufl., S. 45–55). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Schlee, J. (2008). 30 Jahre "Förderdiagnostik" - eine kritische Bilanz. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (4), 122–131.
- Schmidt-Ohlemann, M. (DVfR - Deutsche Vereinigung für Rehabilitation, Hrsg.). (2017). *Stellungnahme der DVfR zur ICF-Nutzung bei der Bedarfsermittlung, Bedarfsermittlung, Teilhabe- und Gesamtplanung im Kontext des Gesetzes zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz - BTHG)*. Verfügbar unter https://www.dvfr.de/fileadmin/user_upload/DVfR/Downloads/Stellungnahmen/DVfR-Stellungnahme_ICF-Nutzung_im_BTHG_bf.pdf
- Schöler, H. & Kany, W. (2009). *Diagnostik schulischer Lern- und Leistungsschwierigkeiten. Ein Leitfaden* (Schulpädagogik). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Scholz, M. (2010). *Presse und Behinderung. Eine qualitative und quantitative Untersuchung* (1. Aufl.). Zugl.: München, LMU, Diss., 2009. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Scholz, M., Stegkemper, J. M. & Wagner, M. Die Bedeutung der Mehrperspektivität in der Diagnostik kommunikativer Fähigkeiten am Beispiel des Beobachtungsbogens zu

- kommunikativen Fähigkeiten - Revision (BKF-R). In *Jordan, Braun (Ed.) 20 Handbuch der Unterstützten Kommunikation*.
- Scholz, M., Stegkemper, J. M. & Wagner, M. (Unterstützte Kommunikation, Hrsg.). (2019). *Die Nutzung des Beobachtungsbogens zu kommunikativen Fähigkeiten - Revision (BKF-R) in der Praxis. Zwei mehrperspektivische Anwendungsbeispiele*. 1. Zugriff am 03.01.2020. Verfügbar unter http://www.vonloeper.de/uk/userfiles/downloads/pdf/uk-2019/UK_01_19_Scholz_et_al_Download_2.pdf
- Schopler, E. & Häußler, A. (2013). *PEP-R. Entwicklungs- und Verhaltensprofil* (Förderung autistischer und entwicklungsbehinderter Kinder, / Eric Schopler ...; Bd. 1, (Überarb. Neuausg., 4. Aufl.). Dortmund: Verl. Modernes Lernen.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_26-Empfehlung-geistige_Entwicklung.pdf
- Simon, L. & Seidel, A. (2016). Implementierung der ICF in der Frühförderung in Deutschland. Aus- und Fortbildungsaspekte. *Frühförderung interdisziplinär*, 35, 138–145.
- Sinnhuber, H. (2014). *Sensomotorische Förderdiagnostik. Ein Praxishandbuch zur Entwicklungsüberprüfung und Entwicklungsförderung für Kinder von 4 bis 7 1/2 Jahren* (5. Auflage). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Soellner, R. (2020). Evaluation. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 07.05.2020. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/evaluation/>
- Sozialhilfeträger, Arbeitsgemeinschaft der Krankenkassenverbände in Bayern, Trägerverbände der Interdisziplinären Frühförderung, Kassenärztliche Vereinigung Bayern (Hrsg.). (2011). *Rahmenvertrag zur Früherkennung und Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder in Interdisziplinären Frühförderstellen in Bayern (RV IFS)*. Verfügbar unter https://www.bay-bezirke.de/data/download/rahmenvertrag_fruehfoerderung_interdisziplinare-fruehfoerderstellen.pdf
- Speck, O. (2016). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung: mit 17 Abbildungen und 4 Tabellen* (12., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2019). *LehrplanPLUS. Förderschule*. Zugriff am 25.12.2019. Verfügbar unter <https://www.lehrplanplus.bayern.de/schulart/foerderschule>
- Stahl, B. (2005). Behindertenpädagogische Begutachtung. In B. Stahl & D. Irblich (Hrsg.), *Diagnostik bei Menschen mit geistiger Behinderung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 215–244). Göttingen: Hogrefe.
- Stangl, W. Hawthorne-Effekt. In (o.S.). Zugriff am 15.09.2020. Verfügbar unter <https://lexikon.stangl.eu/1965/hawthorne-effekt/>
- Stein, R. (2013). Kritik der ICF-CY. Eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, (3), 106–115.
- Steinmüller, F. & Löwe, A. (2019). Der Umsetzungsstand des Bundesteilhabegesetzes in den Bundesländern. In *Das Bundesteilhabegesetz zwischen Anspruch und Umsetzung. Ausgabe 1/2019 - Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* (Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 50. Jahrgang, Nr. 1 (2019), S. 16–30).

- Stieglitz, R.-D. & Herzberg, P. Y. (2020). Klassifikation. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 13.09.2019. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/klassifikation/>
- Stinkes, U. (2003). Menschenbildannahmen zu dem Phänomen Behinderung. In D. Irlich & B. Stahl (Hrsg.), *Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder* (S. 31–50). Göttingen: Hogrefe.
- Straßmeier, W. (2020). *Frühförderung konkret. 260 lebenspraktische Übungen für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen und Behinderungen* (9., aktualisierte Auflage).
- Trost, R. (2017). "Man sieht nur, was man weiß.". Diagnostik in inklusiven und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, (1. Beiheft), 235–260.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). *SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrant*innenkindern in Kindertageseinrichtungen. Begleitheft zum Beobachtungsbogen SISMIK*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2007). *Seldak - Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern. Begleitheft zum Beobachtungsbogen seldak, Teil 1: Konzeption und Bearbeitung des Bogens, Teil 2: Literacy - pädagogische Anregungen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Wagner, M. (2000). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik* (Beiträge zur Heilpädagogik, 2., vollst. überarb. Aufl.). Zugl.: Würzburg, Univ., Diss., 1995 u.d.T: Wagner, Michael: Menschen mit geistiger Behinderung - Gestalter ihrer Welt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, M. (2004). Die Rolle des Lehrers aus konstruktivistischer Sicht. In E. Fischer (Hrsg.), *Welt verstehen - Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung* (S. 221–234). Dortmund: Borgmann.
- Wagner, M. & Kannevischer, S. (2014). Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs. In W. Dworschak, S. Kannevischer, C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie* (Lehren und Lernen mit behinderten Menschen, v.25, S. 87–98). Oberhausen: ATHENA-Verlag.
- Walter-Klose, C. (2015a). Gruppendiskussion. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung; [Lehrbuch]* (S. 305–310). Göttingen: Hogrefe.
- Walter-Klose, C. (2015b). Interview. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Eine Einführung; [Lehrbuch]* (S. 280–288). Göttingen: Hogrefe.
- Wirtz, M. (2020a). Beobachtungsfehler. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie*. Zugriff am 28.06.2019.
- Wirtz, M. (2020b). ICF Core Sets. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (o.S.). Zugriff am 19.06.2020. Verfügbar unter von <https://portal.hogrefe.com/dorsch/icf-core-sets/>
- Wolf, H.-G., Berger, R. & Allwang, N. (2016). Der Charme der ICF-CY für die interdisziplinäre Frühförderung. *Frühförderung interdisziplinär*, 35(3), 127–137.
- World Health Organization (Hrsg.). (2012). *Implementing the merger of the ICF and ICF-CY. Background and proposed resolution for adoption by the WHO FIC Council*. Zugriff am 26.09.2019. Verfügbar unter <https://www.who.int/classifications/icf/whoficresolution2012icfcy.pdf>

Anhang 1: Beobachtungstagebuch (Vorder- und Rückseite)






**„Tagebuch“
Grundlegende Woche**

Schule (Ort): _____ Gruppe: _____

Datum 11.2.-15.2.2019	Wann fand die Beobachtung ihren Platz? Vormittag und /oder Nachmittag? Ungefähre zeitliche Einschätzung?	Haben Sie sich mit Ihren Kolleginnen / Ihren Kollegen ausgetauscht über die Beobachtungen?	Anmerkungen (Anlaufschwierigkeiten, Organisatorisches, positive Effekte, ...);	Fragen?
Montag				
Dienstag				
Mittwoch				
Donnerstag				
Freitag				

Seite 1 von 2






**„Tagebuch“
Fokus Woche**

Datum 18.02.-22.02.2019	Wann fand die Beobachtung ihren Platz? Vormittag und /oder Nachmittag? Ungefähre zeitliche Einschätzung?	Haben Sie sich mit Ihren Kolleginnen / Ihren Kollegen ausgetauscht über die Beobachtungen?	Anmerkungen (Anlaufschwierigkeiten, Organisatorisches, positive Effekte, ...);	Fragen?
Montag				
Dienstag				
Mittwoch				
Donnerstag				
Freitag				

Seite 2 von 2

Anhang 2: Prä-Interview (Leitfaden)

Interviewleitfaden Prä Gruppe / Team

Sabine Kölbl, Januar 2019:

Datum _____ Ort: _____ Gruppe: _____

Die Interviewpartner sollen zu diesem Termin mitbringen:

- Alle Förderpläne des ersten Halbjahres (am besten bereits anonymisiert).
- Und alle schriftlichen Beobachtungen / Dokumentationen (wenn möglich, ebenfalls anonymisiert).
- Die Einverständniserklärungen der Sorgeberechtigten.

Vorweg: Rahmenbedingungen ausfüllen: Zu den Mitarbeitern

Name	Kürzel	Funktion (Leitung, Zweitkraft, IB ³⁷)	Ausbildung	In welchem Stundenumfang in der SVE-Gruppe?	Vm und / Oder nm?

³⁷ IB als Kürzel für „Individualbegleitung“, das synonym zu „Schulbegleitung“ verwendet wird und regional verbreitet war, v.a. in Bezug auf die SVE.

Zu den ausgewählten Kindern:

	Name / Kürzel	Alter	TS: wie viele Nachmittage?	IB?
„hoher SPF“				
„durchschnittl. Fb.“				
„Übergangsbereich G-L“				

Organisatorisches:

- die Daten werden aufgezeichnet ⇒ Aufnahmegerät
- Die Daten werden vertraulich behandelt.
- Alle Namen etc. werden anonymisiert im Anschluss.
- Die Daten werden nur für die wissenschaftliche Arbeit an der Dissertation benutzt
- Name der SVE: _____
- Datum, Ort, Gesprächsbeginn: _____

Narrative Einstiegsfrage:

„Vielen Dank, dass Sie an dem Interview teilnehmen.

Wie Sie schon wissen, interessiere ich mich für die Beobachtung, Dokumentation und Förderplanung in den SVE.

Fangen wir zunächst mit Ihrer SVE an.

A Überleitung zum Interviewteil „Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung von SVE-Kindern“

„Im ersten Teil geht es um die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung von SVE-Kindern. Es gibt kein „richtig“ oder „falsch“. Wenn Sie sich unsicher bei einer Frage sind, antworten Sie einfach spontan, aus dem Bauch heraus!“

WER?

1. Wer nimmt am Beobachten teil? Wer beobachtet die Kinder?

- ⇒ Nachfrage: alle? Nur bestimmte Teammitglieder? Sind z.B. die IBs eingebunden ins Beobachten?
- 2. Erzählen Sie doch bitte, wie die Besprechungen der Beobachtungen ablaufen!
 - ⇒ Gibt es hierfür die zeitliche Gelegenheit / feste Besprechungszeiten?
 - ⇒ In welchen Abständen besprechen Sie sich?
 - ⇒ Wie lange dauern die Besprechungen in etwa?
 - ⇒ Gibt es anderweitige Strukturen zur Besprechung, z.B. PTKs, Klassenkonferenzen, etc.

WIE?

1. Erzählen Sie mir bitte, wie bei Ihnen Beobachtungen gemacht werden.
2. Wie halten Sie Ihre Beobachtungen fest?
 - ⇒ Wann halten Sie sie fest, währenddessen oder danach?
3. Gibt es Unterschiede, wie – also mit welcher Methode - Sie Kinder einschätzen, z.B. nach Art der Behinderung oder nach der Höhe des sonderpädagogischen Förderbedarfs?
 - ⇒ Benutzen Sie unterschiedliche Herangehensweisen an die Einschätzung der Entwicklung je nach Ausprägung der Einschränkung?
 - ⇒ Wie gelingt Ihnen die Einschätzung des Entwicklungsstandes von Kindern mit intensivem Förderbedarf?
 - ⇒ Kennen Sie Beispiele für Einschätzungshilfen für Kinder mit Förderbedarf im Bereich der geistigen Entwicklung?
 - ⇒ Haben Sie in Ihrer Ausbildung Beobachtungs- oder Einschätzungshilfen kennen gelernt? Welche?
- 4. Benutzen Sie in irgendeiner Weise standardisierte Instrumente (z.B. Entwicklungstests oder ähnliches?) ⇒ NF: Oder arbeiten Sie mit schulinternen, selbst erstellten Checklisten oder Beobachtungsformularen?**
- 5. Fällt Ihnen sonst noch etwas dazu ein?**

WANN?

1. Wann beobachten Sie?
 - ⇒ Gibt es festgelegte Beobachtungszeiten?
 - ⇒ Wieviel Zeit nehmen Beobachtungen in etwa ein?
2. Beobachten Sie immer alle Kinder, oder nur einzelne?
 - ⇒ Legen Sie das vorher fest?

Sonstiges:

1. Inwieweit benutzen Sie Ihre Beobachtungen für Elterngespräche?
2. Gibt es einen Austausch zwischen Ihnen und der Tagesstätte bzgl. deren Beobachtungen?
3. Ist die Gruppenleitung am NM auch am VM in der Gruppe?

4. Wie gestaltet sich der Austausch?
5. Verschriftlichen Sie die gemeinsamen Beobachtungen in einem einheitlichen System?
3. Was würden Sie sich von einem Beobachtungssystem wünschen, welche Anforderungen müsste es erfüllen, damit Sie in der SVE damit arbeiten würden?

C Förderplanung

„Im nächsten Teil wird es um die individuelle Förderplanung gehen. Möchten Sie vorab etwas dazu sagen?“

1. Bitte schildern Sie den Prozess der Planung der Förderziele!
6. Sind Sie die Hauptverantwortliche? Erstellen Sie die Ziele und Maßnahmen mit Ihrem Team?...
7. Wie entscheiden Sie, welche Förderziele ausgewählt werden?
8. Wie gelangen Sie zur Formulierung der Förderziele, haben Sie Hilfen?
2. Welchen Stellenwert, welchen Einfluss haben die Therapeuten auf die Entwicklung der Förderziele?
9. Wie teilen die Therapeuten den Verlauf der Therapie mit?
10. Nehmen die Therapeuten an Besprechungen teil? Ergibt sich daraus eine gemeinsame Förderplanung?
- 11. Wo wird der Förderplan aufbewahrt?**
NF: Wo wird er nach der Auswertung aufbewahrt?
NF: Arbeiten Sie nach der Erstellung mit dem Förderplan?
12. Besprechen Sie die Ziele des Förderplans mit den Kindern?
- 13. Werden die Fördermaßnahmen auf verschiedene Personen aufgeteilt?**
 ⇒ Eltern, Therapeuten, HPT, ...
14. Wie werden die Eltern in den Förderplanprozess eingebunden?
15. Bekommen die Eltern „Checklisten“ für zu Hause mit? Werden mit den Eltern Fördermaßnahmen besprochen, die zu Hause durchgeführt werden sollen?
16. Gibt es eine einheitliche Vorgehensweise für Förderplangespräche innerhalb der Einrichtung?
17. Bitte schildern Sie den Ablauf eines Förderplangesprächs.
18. Sind die Förderplangespräche verpflichtend?
19. Welche Personen nehmen am Förderplangespräch teil?
- 20. Dient der Förderplan als Gesprächsgrundlage beim Förderplangespräch?**
21. Wie gestalten Sie die Auswertung des Förderplans?
 ⇒ Mit dem Team? Mit dem Kind? Mit den Eltern?
- 23. Wann besprechen Sie diese Entwicklungen mit den Personen, die am Förderplanprozess beteiligt sind? Ist die Besprechungszeit gewährleistet / ausreichend?**

D ICF-CY

„Abschließend wird es noch um die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen gehen, kurz ICF-CY.“

1. Erzählen Sie doch bitte, ob Sie schon vorher von der ICF-CY gehört haben!
 - ⇒ In welchem Zusammenhang?
 - ⇒ Wie umfassend schätzen Sie Ihre Kenntnisse zum jetzigen Zeitpunkt über die ICF-CY ein?
 - ⇒ Welche Stichpunkte fallen Ihnen spontan dazu ein?

Zum Abschluss:

„Wir sind am Ende des Interviews angekommen. Ich möchte mich sehr herzlich bei Ihnen bedanken, für Ihre Zeit, Offenheit und Ihr Vertrauen. Alle Angaben werden vertraulich behandelt und sind nicht mit Ihnen oder Ihrer Gruppe in Verbindung zu bringen!“

Gesprächsende um:

Anhang 3: Postskriptum



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

DEPARTMENT PÄDAGOGIK UND REHABILITATION

LEHRSTUHL FÜR
PÄDAGOGIK BEI GEISTIGER BEHINDERUNG
UND PÄDAGOGIK BEI VERHALTENSSTÖRUNGEN
PROF. DR. REINHARD MARKOWITZ



BEOBACHTUNG, DOKUMENTATION UND FÖRDERPLANUNG AUF DER GRUNDLAGE DER ICF-CY AN SVE (FZGE) – QUALITATIVE AUSWERTUNG

Sabine Kölbl – Postskriptum

Befragte Gruppe

Datum

Prä-, oder Post-Interview

Ort des Gesprächs

Anwesend

Besondere Rahmenbedingungen
(Störungen etc.)

Dauer Interview insgesamt

Gruppendynamische Aspekte

Hierarchien innerhalb der Gruppe?

Verhalten der Gruppenmitglieder

Auffallende Äußerungen, Themen,
kritische Punkte?

Persönliche subjektive Einschätzung des
Interviews

Persönliche subjektive Einschätzung der
Situation in der Gruppe

Relevante Themen nach Ausschalten des
Diktiergerätes

Anhang 4: Post-Interview (Leitfaden)

Post-Interviewleitfaden Gruppe

„Liebe XY, Danke für Ihre Bereitschaft, nochmals ein Interview durchzuführen. Sie haben in den letzten beiden Wochen das Beobachtungsinstrument in Ihrer Gruppe angewendet und um Ihre Erfahrungen damit wird sich auch das folgende Gespräch drehen!

Ich werde im Anschluss an die Aufnahme eine Niederschrift anfertigen, alle Daten werden vertraulich behandelt, persönliche Daten werden anonymisiert und nur im Rahmen der Doktor-Arbeit verwendet.

Das Band läuft...? “

A Narrative Einstiegsfrage

„Fangen wir zunächst mit der „Grundlegenden Woche“ an. Wie würden Sie Ihre Erfahrungen in dieser ersten Woche beschreiben?“

B Beobachten in der Grundlegenden Woche

1. Wer nahm am Beobachten teil?
2. Wie haben Sie das Beobachten organisiert?
 - ⇒ Zeitlich (feste Beobachtungszeiten?), räumlich, im Alltagsgeschehen...?
3. Wie empfanden Sie das Beobachten in Ihrem Alltag in der Gruppe?
4. Wie kamen Sie mit der Dokumentation der Beobachtungen zurecht?
5. Schildern Sie bitte, wie Sie die Beobachtungen der Grundlegenden Woche besprochen haben mit Ihrem Team!
 - ⇒ Hatten Sie den Eindruck, dass Sie mehr über den Entwicklungsstand der Kinder gesprochen haben als vorher?
 - ⇒ Gab es viel Gesprächsbedarf? Erzählen Sie bitte, wie Sie mit unterschiedlichen Meinungen umgegangen sind!
6. Wie gut kamen Sie mit dem Formular zurecht, mit den einzelnen Punkten / Segmenten?
 - ⇒ Übersichtlichkeit, Handhabbarkeit, Verständlichkeit? (Usability)
7. Haben die Kinder in irgendeiner Form auf das Beobachten reagiert?
8. Wie ging es Ihnen mit der Beobachtung von Kindern mit intensivem Förderbedarf?
 - ⇒ Bitte erklären Sie Ihre Einschätzung! Bei welchen Kindern fiel Ihnen die Einschätzung leichter /schwerer? Wie gelang die Einbindung der IBs?
9. Welche Anmerkungen haben Sie noch zur Grundlegenden Woche? Welche Veränderungen haben Sie bei sich und Ihrem Team in dieser Zeit wahrgenommen?

Narrative Zwischenfrage: „Nun kommen wir zur „Fokus Woche“. Wie würden Sie Ihre Erfahrungen in dieser Woche beschreiben?“

C Beobachten in der Fokus Woche

1. Wer nahm am Beobachten teil?
2. Wie haben Sie das Beobachten organisiert?
 - ⇒ Zeitlich, räumlich, im Alltagsgeschehen...?
3. Wie empfanden Sie das Beobachten in Ihrem Alltag in der Gruppe?
4. Wie kamen Sie mit der Dokumentation der Beobachtungen zurecht?
5. Gab es viel Gesprächsbedarf beim Besprechen? Waren die Beobachtungen ähnlich oder sind sie sehr unterschiedlich gewesen? Wie haben Sie den Gesprächsbedarf organisiert?
 - ⇒ Schildern Sie bitte, wie Sie die Beobachtungen der Fokus Woche besprochen haben mit Ihrem Team!
6. Wie gut kamen Sie mit dem Formular zurecht, mit den einzelnen Punkten / Segmenten?
 - ⇒ Übersichtlichkeit, Handhabbarkeit, Verständlichkeit? (Usability)
7. Haben Ihnen Bereiche oder Unterpunkte gefehlt?
 - ⇒ Haben Sie Beispiele?
8. Welche Bereiche fielen leicht zu beobachten, welche eher schwer?
 - ⇒ Beschreiben Sie bitte, warum!
9. Haben die Kinder in irgendeiner Form auf das Beobachten reagiert?
10. Wie ging es Ihnen mit der Beobachtung von Kindern mit intensivem Förderbedarf?
 - ⇒ Bitte erklären Sie Ihre Einschätzung! Bei welchen Kindern fiel Ihnen die Einschätzung leichter /schwerer? Wie gelang die Einbindung der IB in diesen Prozess?
11. Wie schwer fiel es Ihnen, sich Zeit zu nehmen für Beobachten, Dokumentieren und Besprechen?
 - ⇒ Bitte beschreiben Sie die Hindernisse und ob Sie eine Lösung dafür fanden!
12. Welche Veränderungen habe Sie bei sich und Ihrem Team in dieser Zeit wahrgenommen?

D Dokumentation allgemein

1. Wie haben Sie die Dokumentation der Beobachtungen empfunden?
2. Beschreiben Sie bitte, wann Sie Ihre Beobachtungen festgehalten haben? Sofort, zeitversetzt, ...
3. Wie würden Sie den Kosten-Nutzen-Faktor beschreiben? Lohnt das Resultat den Aufwand?

E Förderung

1. Beschreiben Sie bitte, wie Sie zur Formulierung der Förderziele kamen!
2. Hatten Sie das Gefühl, die Förderbereiche der Kinder treffsicher zu finden?
 - ⇒ Empfinden Sie Unterschiede im Vergleich zu vorher?

F ICF-CY

1. Haben Sie sich über die Schulung hinaus mit dem Thema Beobachten, Förderplanung oder

ICF-CY beschäftigt?

G Team

1. Haben Sie Änderungen in der Team-Arbeit im Vergleich zu Ihrer „alten“ Beobachtungsstrategie entdeckt?
⇒ Bitte beschreiben Sie die Veränderungen!
2. Bitte beschreiben Sie den Kommunikationsprozess im Team bei der Auswahl der „Fokus Bereiche“ und der Förderziele!
3. Außerdem: Wie hilfreich war die Powerpoint-Präsentation für Sie?
⇒ Bitte beschreiben Sie!
4. Wie hilfreich war das Handout für Sie?
⇒ Bitte beschreiben Sie!
5. Welche Informationen / Hilfen hätten Sie noch darüber hinaus gebraucht?

Haben Sie abschließend noch Anmerkungen oder Anregungen oder sonstige Gedanken, die Sie bisher noch nicht formulieren konnten?

Ich bedanke mich sehr für das Gespräch!

BAND AUS

Anhang 5: Transkriptionsregeln (nach Dresing & Pehl, 2015, 21ff.)

- Wörtliche Transkription (keine Zusammenfassungen, keine Lautsprache)
- Annäherung an das Schriftdeutsche (auch bei Dialekt)
- Transkription umgangssprachlicher Artikel („mei, ...“)
- Stottern wird ignoriert, abgebrochene Wörter werden ausgelassen.
- Kennzeichnung unvollendeter Halbsätze werden mit „/“
- Rezeptionssignale des aktiven Zuhörens wie „mhmm“ oder „genau“ werden in der Regel nicht transkribiert.
- Markierung ab ca. drei Sekunden werden durch (...).
- Besonders betonte Wörter werden mit VERSALIEN geschrieben.
- Notierung besonderer emotionaler Ausdrücke wie (lachen) oder (weinen) in Klammern.
- Kennzeichnung unverständlicher Wörter durch (unv.) und ggfs. Ergänzung des mutmaßlichen Worts (unv., Kind?).
- Die interviewende Person wird mit I: gekennzeichnet, die Gruppenleitung am Vormittag mit 1:, die Gruppenleitung am Nachmittag mit 2:, die Individualbetreuung mit 3:.

Anhang 6: Kategorien im Verlauf³⁸ und endgültiges Codebuch

Codesystem 1.0 (Interviews „prä“, first cycle coding)

1 ICF-CY

1.1 Vorkenntnisse

2 Rahmenbedingungen

2.1 Anzahl / Alter der Kinder pro Gruppe

2.2 Personelle Besetzung

2.3 subjektive Wahrnehmung der eigenen Gruppe

3 Förderplanung

3.1 Einbezug der Kinder in die Förderplanung

3.2 Einbezug und Austausch mit Therapeuten

3.3 Förderplangespräch

3.4 Förderplan-Vorgaben

3.5 Formulierung der Förderziele: subjektive Zufriedenheit

3.6 Prozess der Förderplanung

3.7 Verantwortlichkeiten: Formulierung der Förderziele

3.8 Verteilung der Fördermaßnahmen

4 Dokumentation

4.1 Zeitliche Verortung der Dokumentation

4.2 Formen der Dokumentation

5 Beobachtung

5.1 Einbezug der Eltern

5.2 Formen der Beobachtung

5.3 Gelingensfaktoren und Ressourcen

5.4 Hindernisse

5.5 Kenntnisse von existierenden Beobachtungssystemen

5.6 Vorstellungen zu einem gelungenen Beobachtungssystem

5.7 Zeitpunkt und -rahmen von Beobachtung und Besprechung

³⁸ Definierende Memos und Ankerbeispiele sind hier aus Platzgründen nicht aufgeführt.

Codesystem 1.1 (Interviews „prä“, second cycle coding)

1 Rahmenbedingungen

1.1 Kind mit sehr hohem Förderbedarf

1.2 Anzahl / Alter der Kinder pro Gruppe (am Vormittag)

1.3 Personelle Besetzung in der SVE (VM)

1.4 subjektive Wahrnehmung der eigenen Gruppe

2 Förderplanung

2.1 Flexibilität und dynamische Fortentwicklung

2.1.1 Aufbewahrung des Förderplans

2.1.1.1 zentrale Aufbewahrung

2.2 Formulierung der Förderziele: subjektive Zufriedenheit

2.2.1 Hilfen zur Formulierung vorhanden, z.B. durch Beobachtungssysteme

2.3 Kommunizierbarkeit

2.3.1 Eltern: Informationsfluss allgemein zu den Eltern

2.3.2 Förderplangespräch

2.4 Ökonomie

2.4.1 Verteilung der Fördermaßnahmen auf mehrere Beteiligte

2.5 Prozess der Förderplanung

2.5.1 institutionelle Vorgaben an der Einrichtung

2.5.2 Verantwortlichkeiten: Formulierung der Förderziele

2.6 Vielseitigkeit

2.6.1 Einfluss der Therapeuten auf die Förderplanung

2.6.2 Einbezug der Kinder in die Förderplanung

3 Dokumentation

3.1 Zeitliche Verortung der Dokumentation

3.2 Formen der Dokumentation

3.2.1 Quantifizierungssysteme

4 Beobachtung

4.1 Formen der Beobachtung

4.1.1 unsystematische Beobachtungen

4.1.2 Systematische Beobachtungen

4.2 Gelingensfaktoren und Ressourcen

4.3 Hindernisse

4.4 Kenntnisse von existierenden Beobachtungssystemen

4.5 Teilnehmerinnen am Beobachten

4.5.1 Beobachtung durch einen Hauptverantwortlichen

4.6 Vielseitigkeit

4.6.1 Integration der Eltern

4.7 Vorstellungen zu einem gelungenen Beobachtungssystem

4.8 Zeitpunkt und -rahmen von Besprechungen

4.8.1 institutionalisierte Strukturen spez. HPT

4.8.2 institutionalisierte Strukturen zum Besprechen

4.8.3 Andere Strukturen, verwandte Strukturen

4.8.4 unsystematisch-unstrukturiert; Tür-und-Angel

4.8.5 systematisch-strukturiert

Codesystem 2.0 (Prä- und Post- Interviews, first-cycle-coding)

1 Textabschnitt momentan nicht von Interesse

2 BDF ICF-CY

2.1 Formulierung der Förderziele

2.2 Anmerkungen zur ICF-CY

2.2.1 veränderte Sichtweise

2.2.2 kritische Aspekte

2.3 konkrete Anmerkungen zur Modifikation

2.3.1 Schulung/Handout

2.4 Negative Äußerungen, bezogen auf den Zeitfaktor

2.5 Positive Äußerungen, allgemeiner Art

2.6 Probleme allgemein zur Durchführung

2.7 Reaktionen der Kinder

2.8 Umsetzung der Empfehlungen im Handout

2.8.1 zur Beobachtung im Team

2.8.2 zur Besprechung im Team

2.8.3 zur sofortigen Dokumentation der Beobachtungen

2.8.4 zur gezielten Beobachtung

2.9 Vergleich mit bisher verwendetem System

2.10 zu speziellen Rahmenbedingungen während der Durchführung

2.11 zum Formular an sich

2.11.1 zur Frage der Kategorisierung in der Fokus-Woche

2.11.2 negative Anmerkungen

2.11.3 positive Anmerkungen

2.12 zum Inhalt des Formulars

2.12.1 inhaltliche Passung für das gesamte Spektrum an Begabung

2.13 zur Arbeit im Team

2.13.1 negative Aspekte

2.13.2 positive Äußerungen

2.14 zur Interraterreliabilität

3 zur gefühlten Usability

4 ICF-CY

4.1 negative Konnotation

4.2 positive Konnotation

4.3 Vorkenntnisse incl. Fachbegriffen

4.4 geringe Vorkenntnisse

4.5 keine Vorkenntnisse

5 Rahmenbedingungen

5.1 Kind mit sehr hohem Förderbedarf

5.2 Anzahl / Alter der Kinder pro Gruppe (am Vormittag)

5.2.1 Anzahl der Kinder

5.2.2 Alter der Kinder

5.3 Personelle Besetzung in der SVE (VM)

5.3.1 Gemeinsame Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum

5.3.2 personelle Besetzung als ungenügend empfunden

5.3.3 personelle Besetzung als ausreichend empfunden

5.3.4 konstante personelle Besetzung

5.3.5 Mischkonstellation

5.3.6 wechselnde personelle Besetzung

5.4 Eigeninitiative bzgl. Veränderungen / Verbesserungen ...

5.5 subjektive Wahrnehmung der eigenen Gruppe

5.5.1 heterogene Gruppe (subjektiv empfunden)

5.5.2 homogene Gruppe (subjektiv empfunden)

5.5.3 als einschränkend beschriebene Faktoren

5.5.4 als entlastend wahrgenommene Faktoren

6 Förderplanung

6.1 Flexibilität und dynamische Fortentwicklung

6.1.1 prozesshaftes Arbeiten mit dem Förderplan

6.1.2 Auswertung des Förderplans

6.1.2.1 Besprechung der Auswertung mit den Eltern

6.1.2.2 Auswertung erfolgt durch einen Verantwortlichen

6.1.2.3 Auswertung erfolgt im Team
6.1.3 Aufbewahrung des Förderplans
6.1.3.1 Aufbewahrung bei einer einzelnen Person (HFL)
6.1.3.2 dezentrale Aufbewahrung im Klassenzimmer
6.1.3.3 zentrale Aufbewahrung
6.2 Formulierung der Förderziele: subjektive Zufriedenheit
6.2.1 Lehrplan als Formulierungshilfe
6.2.2 Formulierung der Förderziele erfolgt spontan, ohne Leitfaden o.
6.2.3 Hilfen zur Formulierung vorhanden, z.B. durch Beobsysteme
6.2.4 subjektives Empfinden negativ
6.2.5 subjektives Empfinden positiv
6.3 Kommunizierbarkeit
6.3.1 Eltern: Informationsfluss allgemein zu den Eltern
6.3.2 Förderplangespräch
6.3.2.1 Themen, außerhalb der Förderziele
6.3.2.2 FPG nicht vorgesehen
6.3.2.3 FPG vorgesehen
6.3.2.4 Ablauf / Charakteristika vom Förderplangespräch
6.3.2.5 Teilnehmer vom Team
6.3.2.6 Vorgaben zum Förderplangespräch
6.3.3 Austausch zwischen TS und Vormittag zur Förderplanung
6.4 Ökonomie
6.4.1 Fördermaßnahmen verbleiben in der Gruppe
6.4.2 Verteilung der Fördermaßnahmen auf mehrere Beteiligte
6.5 Prozess der Förderplanung
6.5.1 Inhalte von Förderplänen
6.5.2 keine oder nur wenig Vorgaben
6.5.3 institutionelle Vorgaben an der Einrichtung
6.5.3.1 keine festen Vorgaben, individuell entworfen
6.5.3.2 feste institutionelle Vorgaben zum Förderplanformular
6.5.3.3 Förderplanung in der HPT

6.5.3.3.1 je ein Förderplan für HPT / SVE
6.5.3.3.2 ein gemeinsamer Förderplan SVE / HPT
6.5.4 Förderplanung von Kindern mit intensivem SPF
6.5.5 Gelingensfaktoren
6.5.6 Hindernisse
6.5.7 Zeit zur Besprechung von Förderzielen
6.5.8 theoretisches Wissen um Förderplanung
6.5.9 Verantwortlichkeiten: Formulierung der Förderziele
6.5.9.1 gemeinsame Formulierung der Förderziele als Team
6.5.9.2 Verantwortlichkeit bei der SVE, in Absprache mit HPT und Therapie
6.6 Vielseitigkeit
6.6.1 Einfluss der Therapeuten auf die Förderplanung
6.6.1.1 kein Einfluss der Therapeuten
6.6.1.2 Austausch mit Therapeuten gegeben
6.6.1.3 Einbezug innerhalb institutionalisierter Strukturen
6.6.1.4 Einbezug, selbst organisiert
6.6.2 Einbezug der IB bei der Förderplanung
6.6.3 Einbezug der Kinder in die Förderplanung
6.6.4 Einbezug der Eltern
6.6.4.1 Einbezug der Eltern bei der Zielfindung
6.6.4.2 Teilnehmer an Elterngesprächen
6.6.4.3 Fördermaßnahmen für zuhause
6.6.4.4 Einschätzung der Eltern: Kompetenz und Bedürfnisse
6.7 Wünsche an das Förderplanformular
6.8 Wünsche an die Förderplanung, allgemein
7 Dokumentation
7.1 Dokumentation Kinder mit intensivem SPF
7.2 Hindernisse bei der Dokumentation
7.3 Zeitliche Verortung der Dokumentation
7.3.1 sofort in der Situation
7.3.1.1 SVE

7.3.1.2 HPT
7.3.2 bei Gelegenheit, nach dem Unterricht
7.3.2.1 HPT
7.3.2.2 SVE
7.3.3 zu festgelegten Zeiten
7.3.3.1 SVE
7.3.3.2 HPT
7.4 Formen der Dokumentation
7.4.1 Entwicklungsbericht
7.4.2 Ereignisbeschreibung
7.4.3 Kategoriensysteme
7.4.4 Quantifizierungssysteme
7.4.5 Sonstiges
7.4.6 Tagebuch
7.4.6.1 Tagebuch in der HPT
7.4.6.2 Tagebuch in der SVE
7.4.7 Verlaufsprotokoll
8 Beobachtung
8.1 Formen der Beobachtung
8.1.1 unterschiedliche Beobachtungssysteme VM und HPT
8.1.2 unsystematische Beobachtungen
8.1.3 Systematische Beobachtungen
8.2 Gelingensfaktoren und Ressourcen
8.2.1 konstantes Team
8.2.2 Gelingensfaktor "gute Teamarbeit"
8.2.3 Vorwissen und Training
8.2.4 Proaktives Einforderung nach Verbesserungen der Gegebenheiten
8.2.5 Proaktives Einfordern von Zusammenarbeit
8.3 Hindernisse
8.3.1 durch die Kinder bedingt
8.3.2 Problem, nicht eindeutig definiert

8.3.3 durch personelle Engpässe verursachte Hindernisse
8.3.4 Durch Rahmenbedingungen verursachte Hindernisse
8.4 HPT
8.4.1 gemeinsames UND getrenntes Beob.system
8.4.2 Austausch zwischen TS und Vormittag
8.5 Institutionelle Unterstützung / Vorgaben
8.6 Kenntnisse von existierenden Beobachtungssystemen
8.6.1 fehlendes oder bruchstückhaftes Wissen um Beob.systeme
8.6.2 konkretes Wissen und Erfahrungen mit Beob.systemen
8.7 Kinder mit intensivem Förderbedarf
8.8 Organisation von Beobachtung
8.8.1 Beobachtung außerhalb der Gruppe
8.8.2 Beobachtung innerhalb der Gruppen
8.9 Rolle der IB
8.10 subjektiv empfundener Nutzen der Beobachtungen / Nützlichkeit
8.11 Subjektive Zufriedenheit mit der eigenen Beobachtungskompetenz
8.11.1 Subjektive Unzufriedenheit
8.11.2 Subjektive Zufriedenheit
8.12 Teilnehmerinnen am Beobachten
8.12.1 Beobachtung durch einen Teil des Teams
8.12.2 Beobachtung durch einen Hauptverantwortlichen
8.12.3 Beobachtung im gesamten Team
8.13 Vielseitigkeit
8.13.1 Integration der Therapeuten beim Beobachten
8.13.2 Integration der Kinder beim Beobachten
8.13.3 Integration der Eltern
8.14 Vorstellungen zu einem gelungenen Beobachtungssystem
8.14.1 Vorstellungen zu besseren Rahmenbedingungen
8.14.2 Vorstellungen konkret auf das Beobachtungssystem bezogen
8.15 Zeitpunkt und -rahmen von Besprechungen
8.15.1 institutionalisierte Strukturen spez. HPT

8.15.2 institutionalisierte Strukturen zum Besprechen

8.15.3 Andere Strukturen, verwandte Strukturen

8.15.4 unsystematisch-unstrukturiert; Tür-und-Angel

8.15.5 systematisch-strukturiert

Codebuch final

1 Beobachtung	0
1.1 Operationalisierung	16
1.2 Organisiertheit	37
1.3 Zielgerichtetheit	7
1.4 Formen der Beobachtung	0
1.4.1 Systematische Beobachtungen	3
1.4.2 unsystematische Beobachtungen	15
1.5 Gelingensfaktoren und Ressourcen	0
1.5.1 Gelingensfaktor "gute Teamarbeit"	2
1.5.2 konstantes Team	1
1.5.3 Proaktives Einforderung nach Verbesserungen der Gegebenheiten	1
1.5.4 Vorwissen und Training	3
1.6 Hindernisse	0
1.6.1 durch die Kinder bedingt	5
1.6.2 durch personelle Engpässe verursachte Hindernisse	1
1.6.3 Durch Rahmenbedingungen verursachte Hindernisse	1
1.6.4 Problem, nicht eindeutig definiert	3
1.6.5 Schwierigkeiten in der Beobachtung bei schwerer gB	2
1.7 Kenntnisse von existierenden Beobachtungssystemen	0
1.7.1 fehlendes oder bruchstückhaftes Wissen um Beob.systeme	12
1.7.2 konkretes Wissen und Erfahrungen mit Beob.systemen	7
1.8 Kinder mit intensivem Förderbedarf	0
1.8.1 eigenes, spezielles Vorgehen bei der Beobachtung dieser Kinder	4
1.8.2 gleiches Vorgehen wie bei den anderen Kindern	2
1.8.3 Rolle der IB	12
1.9 Organisation von Beobachtung	0
1.9.1 Beobachtung außerhalb der Gruppe	1
1.9.2 Beobachtung innerhalb der Gruppen	1
1.10 Subjektive Zufriedenheit mit der eigenen Beobachtungskompetenz	0

1.10.1 subjektiv empfundener Nutzen der Beobachtungen / Nützlichkeit	1
1.10.2 Subjektive Zufriedenheit	3
1.11 Teilnehmerinnen am Beobachten	0
1.11.1 Beobachtung durch einen Hauptverantwortlichen	1
1.11.2 Beobachtung durch einen Teil des Teams	2
1.11.3 Beobachtung im gesamten Team	5
1.12 Vielseitigkeit	0
1.12.1 Integration der Eltern	6
1.12.2 Integration der Therapeuten beim Beobachten	1
1.13 Vorstellungen zu einem gelungenen Beobachtungssystem	0
1.13.1 Vorstellungen konkret auf das Beobachtungssystem bezogen	11
1.13.2 Vorstellungen zu besseren Rahmenbedingungen	4
1.14 Zeitpunkt und -rahmen von Besprechungen	0
1.14.1 Andere Strukturen, verwandte Strukturen	2
1.14.2 institutionalisierte Strukturen zum Besprechen	7
1.14.3 institutionalisierte Strukturen spez. HPT	6
1.14.4 systematisch-strukturiert	2
1.14.5 unsystematisch-unstrukturiert; Tür-und-Angel	9
2 Institutionelle Unterstützung / Vorgaben	2
3 HPT	0
3.1 Austausch zwischen HPT und SVE	4
3.2 gemeinsames UND getrenntes Beob.system	2
3.3 unterschiedliche Beobachtungssysteme VM und HPT	3
4 Textabschnitt momentan nicht von Interesse	97
5 BDF ICF-CY	2
5.1 Interraterreliabilität	7
5.2 Kinder mit hohem SPF	0
5.2.1 Rolle der IB	6
5.3 konkrete Anmerkungen zur Modifikation	0
5.3.1 Rahmenbedingungen	3
5.3.1.1 zeitliche Ressourcen zur Besprechung	2

5.3.1.2 Reduzierung der beobachteten Kinder	3
5.3.1.3 benötigte Ressourcen zur Einarbeitung	1
5.3.2 Inhaltliche Passung und Vollständigkeit der Bögen	0
5.3.2.1 Passung für Kinder mit hohem SPF	3
5.3.2.2 Sonstige Unklarheiten der Bögen	2
5.3.2.3 inhaltliche Passung für das gesamte Spektrum an Begabung	6
5.3.3 Formular Fokus-Woche	0
5.3.3.1 Ort des Formulars	1
5.3.3.2 Änderung der Notationsform	1
5.3.3.3 Bezug zur Schädigung fehlt	4
5.3.3.4 grafische Modifikationen	5
5.3.4 Förderplanung: Formulierung der Förderziele	2
5.3.5 Schulung/Handout	8
5.4 kritische Aspekte / Erfahrungen / Anmerkungen	0
5.4.1 ungenügende personelle Besetzung	8
5.4.2 Zeitfaktor	16
5.4.3 Überforderung von Teammitgliedern / Stress	9
5.4.4 Kategorisierung in der Fokus-Woche	8
5.4.5 Formulierung der Förderziele	7
5.4.6 Einarbeitung: Fokus Woche	4
5.4.7 in besonderen Kindern verhaftet	3
5.4.8 Einarbeitung: Grundlegende Woche	1
5.4.9 Förderziele nicht relevant in der HPT	1
5.4.10 Handhabbarkeit des Formulars selbst	0
5.4.10.1 Kreisform	2
5.4.10.2 sich ändernde Dokumentationsform (verbal vs. symbolisch)	2
5.4.10.3 Stifthaftung	6
5.5 Positive Äußerungen zum Instrument und zur Durchführung	9
5.5.1 selbstreflexive Äußerungen anderer Natur	7
5.5.2 Differenziertere Förderziele und -maßnahmen	4
5.5.3 veränderter Blick auf die Kinder	7

5.5.4 Visualisierung der Beobachtungen	7
5.6 Umsetzung der Empfehlungen im Handout	0
5.6.1 zur Beobachtung im Team	4
5.6.2 zur Besprechung im Team	7
5.6.3 zur gezielten Beobachtung, feste Zeiten	6
5.6.4 zur sofortigen Dokumentation der Beobachtungen	4
6 ICF-CY	0
6.1 geringe Vorkenntnisse	0
6.2 keine Vorkenntnisse	7
6.3 negative Konnotation	0
6.4 positive Konnotation	0
6.5 Vorkenntnisse incl. Fachbegriffen	1
7 Rahmenbedingungen	0
7.1 Anzahl / Alter der Kinder pro Gruppe (am Vormittag)	0
7.1.1 Alter der Kinder	2
7.1.2 Anzahl der Kinder	5
7.2 Kind mit sehr hohem Förderbedarf	3
7.3 Personelle Besetzung in der SVE (VM)	0
7.3.1 Gemeinsame Zusammenarbeit über einen längeren Zeitraum	1
7.3.2 konstante personelle Besetzung	1
7.3.3 Mischkonstellation	2
7.3.4 personelle Besetzung als ausreichend empfunden	0
7.3.5 personelle Besetzung als ungenügend empfunden	1
7.3.6 wechselnde personelle Besetzung	4
7.4 subjektive Wahrnehmung der eigenen Gruppe	0
7.4.1 als einschränkend beschriebene Faktoren	0
7.4.2 als entlastend wahrgenommene Faktoren	0
7.4.3 heterogene Gruppe (subjektiv empfunden)	1
7.4.4 homogene Gruppe (subjektiv empfunden)	1
8 Förderplanung	0
8.1 Flexibilität und dynamische Fortentwicklung	0

8.1.1 Aufbewahrung des Förderplans	0
8.1.1.1 Aufbewahrung bei einer einzelnen Person (SVE-Gruppenleitung)	3
8.1.1.2 dezentrale Aufbewahrung im Klassenzimmer	2
8.1.1.3 zentrale Aufbewahrung	3
8.1.2 Auswertung des Förderplans	0
8.1.2.1 Auswertung erfolgt durch einen Verantwortlichen	5
8.1.2.2 Auswertung erfolgt im Team	2
8.1.2.3 Besprechung der Auswertung mit den Eltern	2
8.1.3 prozesshaftes Arbeiten mit dem Förderplan	7
8.2 Kommunizierbarkeit	0
8.2.1 Austausch zwischen HPT und SVE zur Förderplanung	1
8.2.2 Eltern: Informationsfluss allgemein zu den Eltern	1
8.2.3 Förderplangespräch	0
8.2.3.1 Ablauf / Charakteristika vom Förderplangespräch	5
8.2.3.2 FPG nicht vorgesehen	2
8.2.3.3 FPG vorgesehen	3
8.2.3.4 Teilnehmer vom Team	9
8.2.3.5 Themen, außerhalb der Förderziele	3
8.2.3.6 Vorgaben zum Förderplangespräch	2
8.3 Ökonomie	0
8.3.1 Fördermaßnahmen verbleiben in der Gruppe	2
8.3.2 Verteilung der Fördermaßnahmen auf mehrere Beteiligte	2
8.4 Prozess der Förderplanung	0
8.4.1 Formulierung der Förderziele: subjektive Zufriedenheit	0
8.4.1.1 Formulierung der Förderziele erfolgt spontan, ohne Leitfaden o.	5
8.4.1.2 Hilfen zur Formulierung vorhanden, z.B. durch Beob.systeme	0
8.4.1.3 Lehrplan als Formulierungshilfe	2
8.4.1.4 subjektives Empfinden negativ	2
8.4.1.5 subjektives Empfinden positiv	1
8.4.2 Förderplanung von Kindern mit intensivem SPF	1
8.4.3 Hindernisse	7

8.4.4 Inhalte von Förderplänen	2
8.4.5 institutionelle Vorgaben an der Einrichtung	4
8.4.5.1 Förderplanung in der HPT	0
8.4.5.1.1 je ein Förderplan für HPT / SVE	4
8.4.5.1.2 ein gemeinsamer Förderplan SVE / HPT	2
8.4.6 keine festen Vorgaben, individuell entworfen	2
8.4.7 theoretisches Wissen um Förderplanung	1
8.4.8 Verantwortlichkeiten: Formulierung der Förderziele	0
8.4.8.1 gemeinsame Formulierung der Förderziele als Team	1
8.4.8.2 Verantwortlichkeit bei der SVE, in Absprache mit HPT und Therapie	8
8.4.9 Zeit zur Besprechung von Förderzielen	3
8.5 Vielseitigkeit	0
8.5.1 Einbezug der Eltern	0
8.5.1.1 Einbezug der Eltern bei der Zielfindung	3
8.5.1.2 Teilnehmer an Elterngesprächen	1
8.5.1.3 Fördermaßnahmen für zuhause	3
8.5.1.4 Einschätzung der Eltern: Kompetenz und Bedürfnisse	1
8.5.2 Einbezug der IB bei der Förderplanung	3
8.5.3 Einbezug der Kinder in die Förderplanung	6
8.5.4 Einfluss der Therapeuten auf die Förderplanung	0
8.5.4.1 Austausch mit Therapeuten gegeben	3
8.5.4.2 Einbezug innerhalb institutionalisierter Strukturen	3
8.5.4.3 Einbezug, selbst organisiert	7
8.5.4.4 kein Einfluss der Therapeuten	2
8.6 Wünsche an das Förderplanformular	1
8.7 Wünsche an die Förderplanung, allgemein	1
9 Dokumentation	0
9.1 Formen der Dokumentation	0
9.1.1 Entwicklungsbericht	3
9.1.2 Ereignisbeschreibung	0
9.1.3 Kategoriensysteme	4

9.1.4 Quantifizierungssysteme	0
9.1.5 Sonstiges	5
9.1.6 Tagebuch	3
9.1.6.1 Tagebuch in der HPT	3
9.1.6.2 Tagebuch in der SVE	1
9.1.7 Verlaufsprotokoll	0
9.2 Zeitliche Verortung der Dokumentation	0
9.2.1 sofort in der Situation	0
9.2.1.1 HPT	0
9.2.1.2 SVE	1
9.2.2 bei Gelegenheit, nach dem Unterricht	1
9.2.2.1 HPT	5
9.2.2.2 SVE	7
9.2.3 zu festgelegten Zeiten	0
9.2.3.1 HPT	2
9.2.3.2 SVE	0