



STAATLICHES SEMINAR FÜR DIDAKTIK UND LEHRERBILDUNG FREIBURG  
- Abteilung Sonderpädagogik -

## **Sonderpädagogische Diagnostik & individuelle Bildungsangebote** **Leitlinien im Förderschwerpunkt Lernen**

von Dr. Ralf Brandstetter, Manfred Burghardt, Ansgar Rieß,  
Manuel Binder, Lars Annecke & Thomas Walter

### **Einleitende Gedanken**

Sonderpädagogische Diagnostik bildet sich in zwei Formen ab: In der prozessorientierten, fortlaufenden Diagnostik im Rahmen von Unterricht und im Rahmen von Feststellungsverfahren. Insbesondere bei der Gutachtenerstellung ergibt sich für die Autorinnen und Autoren mit Blick auf Ihre Empfehlungen, für Schulverwaltungsbeamte bei der darauf bezogenen Anspruchsfeststellung und schlussendlich für alle Kolleginnen und Kollegen bei der Anspruchsauflösung die Frage nach den relevanten Eckpfeilern, Kriterien oder Anhaltspunkten als deren Entscheidungsgrundlage in ihrem jeweiligen Kompetenzbereich.

Genauer: Gibt es für sonderpädagogische Diagnostiker Kriterien die dafür sprechen, die Empfehlung eines sonderpädagogischen Bildungsanspruchs im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen auszusprechen? Und gibt es für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Staatlichen Schulämter Eckpfeiler, die darauf hindeuten, dieser Empfehlung zu folgen? Oder Anhaltspunkte für Lehrkräfte, die Auflösung eines bestehenden Anspruchs zu initiieren?

Darüber hinaus stellt sich in der konkreten Arbeit mit den jungen Menschen mit einem solchen Anspruch die mindestens genauso bedeutsame Frage, welche wissenschaftlich fundierten Hinweise für die Ausgestaltung der individuellen Bildungsangebote im Rahmen der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung in Bezug auf die diagnostischen Daten relevant sind. Und zwar zunächst einmal losgelöst davon, ob der bestehende Anspruch im Rahmen eines Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) oder inklusiv eingelöst wird.

Die hier formulierten Leitlinien richten sich dementsprechend an alle, die sich in ihrer Praxis oder im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung mit genau diesen Fragestellungen beschäftigen. Die übergeordnete Zielsetzung ist also zunächst die fachlich fundierte und qualitätsvolle Sicherung von Aktivität und Teilhabe der Kinder und Jugendlichen, die einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungs- oder Beratungs- und Unterstützungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen haben.

Ziel der Leitlinien ist es auch, den Lehramtsanwärterinnen und –anwärtern in der Abteilung Sonderpädagogik des Staatlichen Seminars in Freiburg transparent zu machen, welche Eckpfeiler und Qualitäten die Ausbildung in Bezug auf die sonderpädagogische Diagnostik und die individuellen Bildungsangebote im Förderschwerpunkt prägen. Die Ausführungen dienen demnach der Professionalisierung von Ausbildern und Anwärtern gleichermaßen.

## Strukturierende Fragestellungen

Die folgenden Fragen dienen zugleich der strukturellen Orientierung innerhalb des Textes:

1. Von welchem Verständnis sonderpädagogischer Diagnostik gehen wir im Förderschwerpunkt Lernen aus?
2. Welche diagnostischen Aspekte sind bei der Beurteilung der Frage relevant, ob bei einem Kind oder Jugendlichen ein Anspruch auf ein Sonderpädagogisches Bildungs- bzw. Unterstützungs- und Beratungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen vorliegt?
3. Welche Qualitätsmerkmale kennzeichnen die individuellen Bildungsangebote des Förderschwerpunkts Lernen?

### 1. Von welchem Verständnis sonderpädagogischer Diagnostik gehen wir im Förderschwerpunkt Lernen aus?

Die Skizzierung des Verständnisses sonderpädagogischer Diagnostik durch die Darstellung der übergeordneten Leitplanken bildet das Grundgerüst zur Beantwortung der weiteren Fragen. Wichtig ist dabei: Die nachfolgend aufgezeigten Orientierungen sind ausdrücklich kein Spezifikum im Förderschwerpunkt Lernen. Ihr Zusammenspiel ist vielmehr eingebettet in ein gemeinsames Verständnis sonderpädagogischer Diagnostik in der gesamten Abteilung Sonderpädagogik am Staatlichen Seminar in Freiburg.

Sonderpädagogische Diagnostik in diesem Verständnis prüft in einem kooperativen Prozess mit allen am Bildungsprozess Beteiligten, welche

- i. Einschränkungen in den Körperfunktionen und ggf. -strukturen und welche
- ii. Barrieren in den Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren)

Schülerinnen und Schüler in ihrer Aktivität und Teilhabe dauerhaft und umfassend so einschränken, dass sich daraus die Notwendigkeit eines Anspruchs auf ein sonderpädagogisches Bildungs- oder Beratungs- und Unterstützungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen ableitet.

Mit dieser Setzung ist -teils implizit- zugleich eine Orientierung an folgenden drei übergeordneten Leitplanken geboten:

#### a. Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)

Das Arbeits- und Steuerungsinstrument ILEB mit den damit verbundenen Qualitäten bildet die fachrichtungsunspezifische Grundlage sonderpädagogischer Arbeit überhaupt. (<https://shop.lsbw.de/handreichungen/Individuelle-Lern--und-Entwicklungsbegleitung-ILEB.html>)

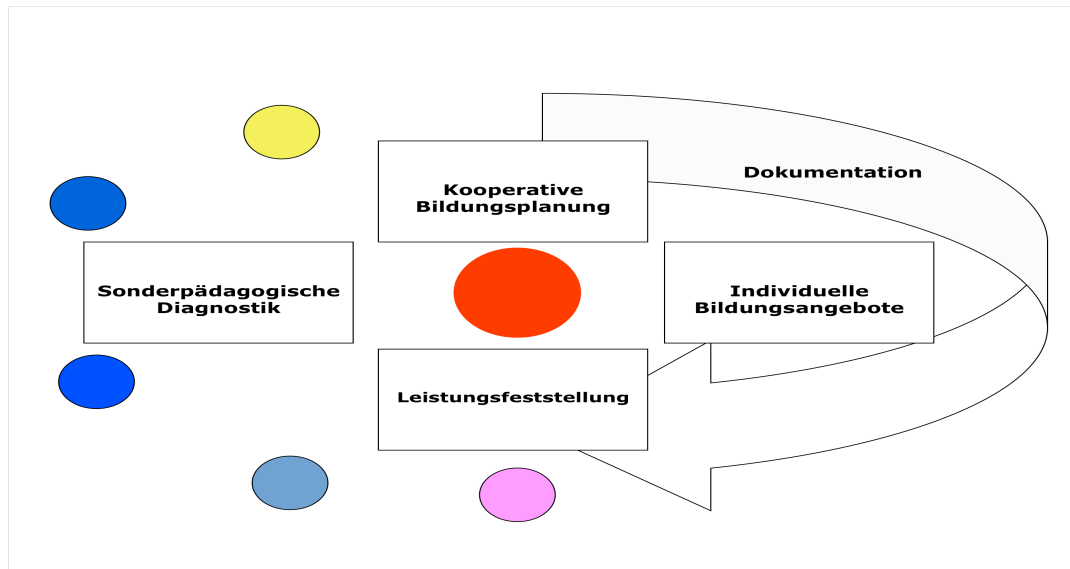


Abb. 1: Burghardt & Brandstetter (2008)

## b. Diagnostische Handlungsschritte am Seminar Freiburg, Abt. Sonderpädagogik im Anschluss an Prof. R. Trost

Der nachfolgende 7-Schritt präzisiert die Reihenfolge der Handlungsschritte sonderpädagogischer Diagnostik und knüpft zugleich an ILEB an. Es werden mit den Merkmalen theorie-, hypothesen- und dialoggeleitet zugleich die Prozess-Qualitäten sonderpädagogischer Diagnostik benannt.

<b>Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)</b>	<b>1. Formulierung einer diagnostischen Fragestellung</b>	<b>Theorie-, Hypothesen-, Dialoggeleitet</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zu einem diagnostisch relevanten Sachverhalt</li> <li>• strukturiert die weitere diagnostische Vorgehensweise</li> </ul>	
	<b>2. Fragestellungsanalyse</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• theoriegeleitet</li> <li>• strukturiert nach den Komponenten der ICF-CY</li> </ul>	
	<b>3. Erhebung diagnostischer Daten</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• in unterschiedlichen Alltagssituationen</li> <li>• aus unterschiedlichen Perspektiven</li> <li>• strukturiert nach den Komponenten der ICF-CY</li> </ul>	
	<b>4. Hypothesenbildung</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktivität und Teilhabe, Körperfunktionen &amp; ggf. -strukturen sowie Kontextfaktoren werden aufeinander bezogen</li> </ul>	
	<b>5. Kooperative Bildungsplanung</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ableitung von Zielen &amp; individuellen Bildungsangeboten</li> </ul>	
	<b>6. Umsetzung der individuellen Bildungsangebote</b>	
	<b>7. Kompetenzorientierte Leistungsfeststellung</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überprüfung der Wirksamkeit der individuellen Bildungsangebote</li> </ul>	

Abb. 2: Brandstetter & Stecher im Anschluss an Trost (2015)

### c. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF-CY)

Die ICF-CY dient als bio-psycho-soziales Theoriemodell in erster Linie der Ordnung der diagnostischen Daten: Neben den Kompetenzbeschreibungen auf den Ebenen von Aktivitäten und Teilhabe sollen bei der Hypothesenbildung zum einen Körperfunktionen und ggf. Körperstrukturen, zum anderen die Kontextfaktoren (personbezogenen Faktoren und Umweltfaktoren) als hypothesengenerierende Kategorien Berücksichtigung finden.

Genauer: Welche Einschränkungen in den Körperfunktionen und ggf. –strukturen wirken wie auf welche Aktivitäten? Und welche Barrieren in den Kontexten (personbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) wirken wie auf die Aktivitäten? Anders: Welche wechselseitigen Einflüsse haben die unterschiedlichen Kategorien aufeinander?

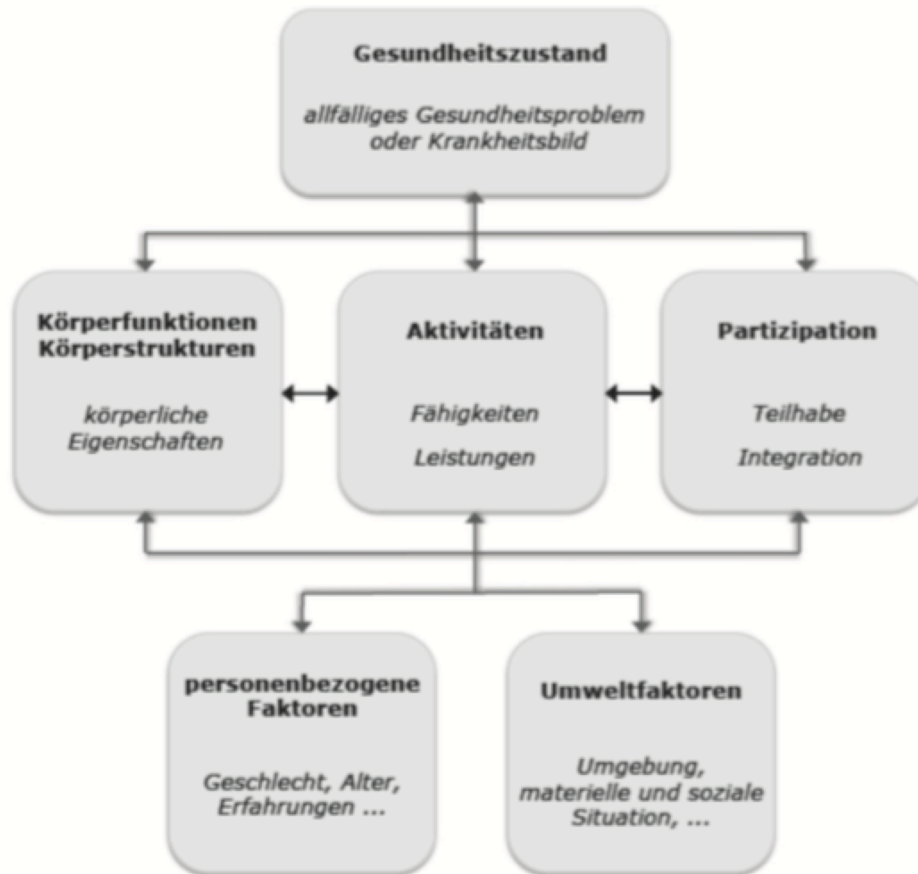


Abb. 3: Lienhard & Joller-Graf (2014)

Mit der Orientierung an diesen drei Leitplanken sind folgende Dinge geklärt:

1. die Einbettung sonderpädagogischer Diagnostik in ILEB
2. die Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Diagnostik
3. deren aufeinanderfolgende Handlungsschritte und
4. das Ordnungsschema diagnostischer Daten

Die folgende Grafik bildet den Zusammenhang nochmals ab:

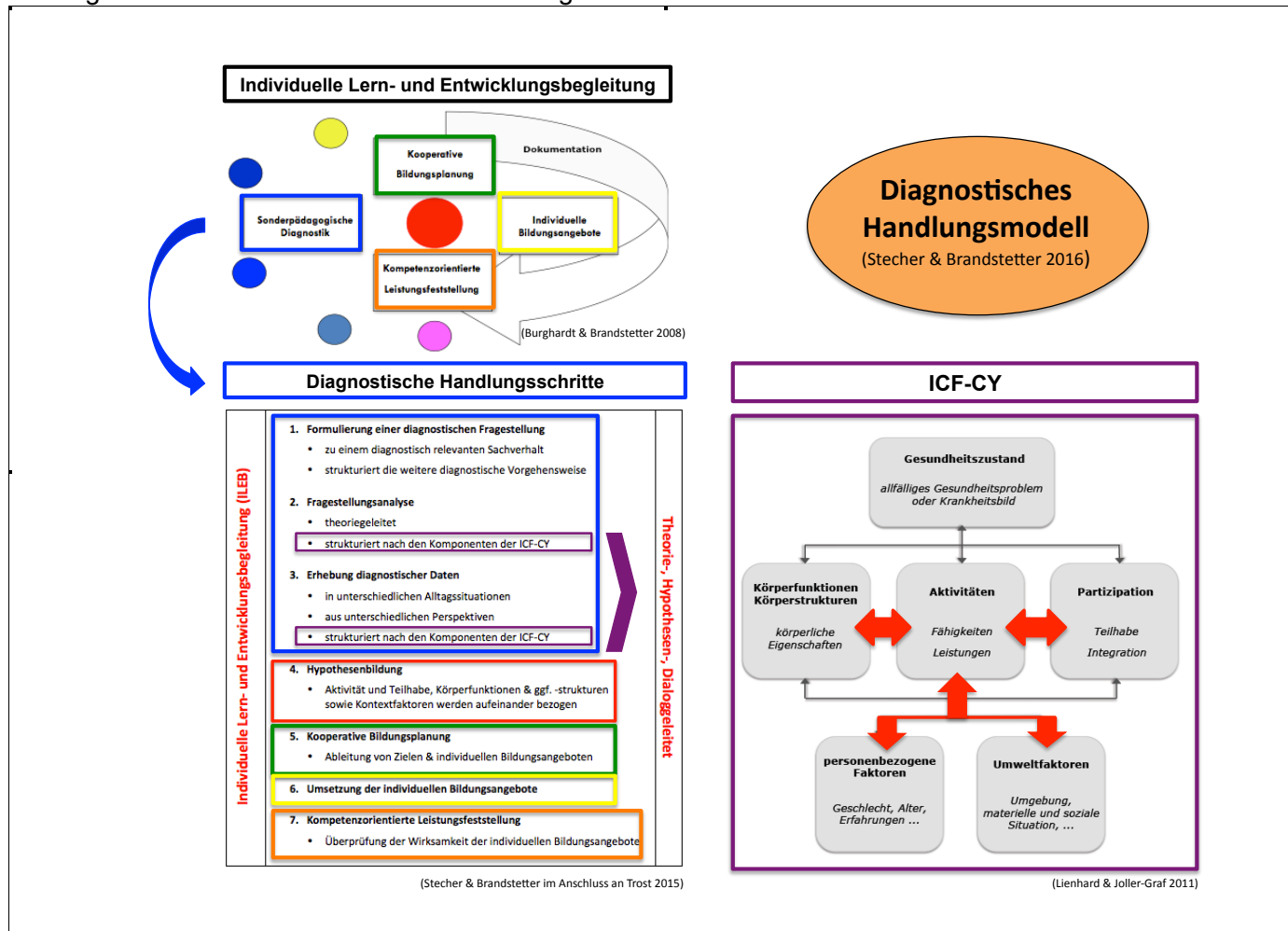


Abb. 3: Brandstetter & Stecher (2016): ILEB als übergeordnetes Arbeits- und Steuerungsinstrument der Sonderpädagogik, die diagnostischen Handlungsschritte im Anschluss an Prof. R. Trost als konkrete Schrittfolgenfolge zur Steuerung des diagnostischen Prozesses und das bio-psycho-soziale Modell der ICF-CY als Möglichkeit zur Ordnung diagnostischer Daten.

## 2. Welche diagnostischen Aspekte sind bei der Beurteilung der Frage relevant, ob bei einem Kind oder Jugendlichen ein Anspruch auf ein Sonderpädagogisches Bildungs- bzw. Unterstützungs- und Beratungsangebot im Sinne der Fachrichtung Lernen vorliegt?

Vorab: Zusammengefasst ergibt sich *der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinn des Förderschwerpunkts Lernen*, wenn Einschränkungen in den Körperfunktionen und ggf. Körperstrukturen und/oder aktuelle oder unveränderliche hemmende Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personenbezogene Faktoren) die Entwicklung von Aktivitäten und Teilhabe der jungen Menschen im Vergleich zur Altersnorm längerfristig gleich in mehreren Bildungsbereichen respektive in den Kulturtechniken nicht, kaum oder nur zum Teil ermöglicht.

*Der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Unterstützungs- und Beratungsangebot im Sinne der Fachrichtung Lernen* ergibt sich, wenn durch die punktuelle Unterstützung und Beratung eine längerfristige Einschränkung an Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten in mehreren Bildungsbereichen und in den Kulturtechniken präventiv verhindert werden kann oder wenn der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot nicht mehr besteht und durch eine nachgehende Begleitung gesichert werden soll, dass der junge Mensch dauerhaft ohne ein sonderpädagogisches Bildungsangebot Aktivität und Teilhabe generieren können soll.

Für beide Anspruchsformen gilt dabei die Abkehr von einer rein individuumszuschreibenden Sichtweise hin zur Berücksichtigung kontextueller Bedingungen bei Lern- und Leistungseinschränkungen.

## **Diagnostische Kategorien auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe**

Diagnostischer Ausgangspunkt sonderpädagogischer Diagnostik im Förderschwerpunkt Lernen sind in der Regel zunächst systematisierte Beobachtungen auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe.

Der Bildungsplan der Förderschule (2008) bildet im Förderschwerpunkt dabei in Ergänzung zu den theoretischen Grundlagen u.a. den Rahmen der diagnostischen Kategorien. Neben den Ausführungen zu den Kulturtechniken dienen also auch die Bildungsbereiche („Identität und Selbstbild“, „Umgang mit Anderen“, „Selbständige Lebensführung“, etc.) als diagnostische Bezugsgrößen.

Grünke (2004) benennt im Anschluss an die Definitionen von Kanter und Bach zur Präzisierung der Kinder und Jugendlichen, für die Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Lernen zuständig und verantwortlich sind, auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe folgende Kriterien:

- Individuelle Leistungsrückstände im Vergleich zu den Anforderungen der Bildungsalternorm von mindestens 2 Schuljahren.
- Die Leistungsrückstände betreffen mehrere Unterrichtsfächer, insbesondere die Fächer Deutsch und Mathematik.
- Die Leistungsrückstände halten über mehrere Jahre an.
- Die Leistungsrückstände sind nicht die Folge eines unzureichenden Lernangebots.
- Die Leistungsrückstände können nicht auf eine Sinnesschädigung zurückgeführt werden

Grünke, M. (2004): Lernbehinderung. In: Lauth, Gerhard (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen (Hogrefe), 65–77.

## **Diagnostische Kategorien auf der Ebene von Körperfunktionen und ggf. –strukturen**

Auf der Ebene der Körperfunktionen werden im Förderschwerpunkt Lernen im Rahmen sonderpädagogischer Diagnostik insbesondere die mentalen Funktionen in den Blick genommen. Deren begriffliche Ordnung richtet sich dabei in erster Linie nach dem CHC-Modell aus (Cattell-Horn-Carroll-Modell, McGrew, 2005).

Zur Präzisierung der **diagnostischen Kategorien** auf der **Ebene der Körperfunktionen** im Anschluss an Grünke (2004): Schülerinnen und Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts lernen gemessen an der Altersnorm in der Regel zeitlich verlangsamt, merkreduziert, ungenauer erfassend, weniger differenziert, weniger strukturiert, weniger kategorisch, planungs- und steuerungsreduziert, weniger konzentriert, vermindert selektiv aufmerksam, vermindert effektiv in der Anwendung und im Transfer von Wissen sowie weniger selbstkontrolliert.

Die Beeinträchtigungen der spezifischen mentalen Funktionen beziehen sich im Spiegel des CHC-Modells respektive gemäß der ICF also in erster Linie auf die Kategorien „Aufmerksamkeit“, „Gedächtnis“, „visuelle und auditive Wahrnehmungsverarbeitung“, „logisches Denken und Schlussfolgern“, „psychomotorische Funktionen“ und „exekutive Funktionen“. Zu den letzteren zählen das Monitoring (Selbstbeobachtung & Selbststeuerung) und die Handlungsplanung.

Diese Funktionsbeeinträchtigungen führen neben den Schwierigkeiten beim Erlernen der Kulturtechniken oder beim Reproduzieren von Lerninhalten aus den Fächern und Fächerverbünden häufig sekundär auch zu Schwierigkeiten in den Bildungsbereichen „Identität und Selbstbild“ sowie „Umgang mit Anderen“. Umgekehrte Effekte sind ebenfalls bedeutsam.

Entscheidend: Statt des gängigen Kriteriums des Intelligenz-Quotienten (s. z.B. Grünke, 2004) ist bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Bildungsanspruchs im Sinne des Förderschwer-

punkt Lernens aus unserer Sicht **nicht** der isoliert betrachtete IQ-Wert an sich relevant, sondern die Beantwortung der Frage, ob und ggf. wie sich Einschränkungen einzelner Körperfunktionen und ggf. –strukturen in Bezug auf Aktivität und Teilhabe im Einzelfall auswirken. Die dazu erforderliche Hypothesenbildung (vgl. Abb. 2) findet dabei auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse statt (vgl. Mickley/Renner, 2015).

### **Diagnostische Kategorien auf der Ebene der Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren)**

In Bezug auf die **diagnostischen Kategorien** in den Kontextfaktoren sind bei den **personbezogenen Faktoren** folgende Aspekte in den Blick zu nehmen (vgl. u.a. Stein, 2013):

- Motivation (Ergebnis aus Motiv und situativem Anreiz)
- Motive (langüberdauernde Absichten / Haltungen)
- Thematische Interessen
- Volition (Willentliche Umsetzung von Zielen und Motiven in Resultate)
- Selbstbild & angenommenes Fremdbild
- Selbstwirksamkeitserwartungen (Einschätzung im Umgang mit Anforderungen)
- Überdauernde Gefühle und Stimmungen
- Attribuierung (Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg)

Gerade der Berücksichtigung der motivationalen Disposition kommt bei häufig misserfolgsorientierten Schülerinnen und Schülern in der Didaktisierung eine zentrale Bedeutung zu. (vgl. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006).

Grundsätzlich gilt es, differenzialdiagnostisch psychische respektive psychiatrische Störungsbilder im Sinne der ICD-10 und der DSM in den Blick zu nehmen. Diese Diagnostik fällt selbstredend nicht in den Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik.

In Bezug auf die **diagnostisch** relevanten **Kategorien** die **Umweltfaktoren** betreffend werden die hemmenden und förderlichen Aspekte in Bezug auf folgende Felder unterschieden: „Persönliche Hilfsmittel“ (z.B. CI), Unterstützung und Beziehung (Schule, Familie, Peer, andere Fachleute), Einstellungen (Schule und Familie) und Lernumgebung (Materialien, Medien und Methoden). In diesem Zusammenhang ist auch die Qualität der Beziehungsgestaltung zu den primären Bezugspersonen in Schule und Familie als besonders bedeutsam hervorzuheben. Alle vier Kategorien müssen gleichermaßen in Abhängigkeit von der ausgewählten Aktivitäts- und Teilhabedimension theoretisch fundiert betrachtet werden.

Zusammengenommen: Maßgeblich für die Einschätzung, ob ein sonderpädagogischer Bildungsanspruch im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen vorliegt, ist also das theoriegeleitete Aufeinanderbeziehen von Körperfunktionen, Umwelt- und personbezogener Faktoren auf die Ist-Standsanalyse der Aktivitäten und der Teilhabe. Im Spiegel der oben genannten Kriterien werden so nicht nur Hinweise für die Einschätzung des Anspruchs gebündelt, sondern insbesondere auch mögliche Konsequenzen für die Didaktisierung eruiert.

### **3. Welche Qualitätsmerkmale kennzeichnen die individuellen Bildungsangebote des Förderschwerpunkts Lernen?**

Ausgangspunkt für die Planung und Unterbreitung von individuellen Bildungsangeboten im Förderschwerpunkt Lernen sind grundsätzlich die individuellen Lernvoraussetzungen des jungen Menschen. Eine präzise Analyse des Ist-Standes von Aktivitäten und Teilhabe in den im Bildungsplan aufgeführten Bildungsbereichen, eine Analyse der Kompetenzen in den Kulturtechniken, ein umfassendes Wissen über die relevanten Körperfunktionen sowie eine genaue Kenntnis der bedeutsamen hemmenden und förderlichen Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren) ist die Voraussetzung, um Kindern und Jugendlichen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen ein adäquates Bildungsangebot unterbreiten zu können. Dieser Grundsatz gilt selbstredend unabhängig vom Lernort.

Sonderpädagogische Bildungsangebote im Verständnis des Förderschwerpunkts Lernen



basieren nach Möglichkeit auf wissenschaftlich fundierten Untersuchungsergebnissen zu ihrer Effektivität. Ihre Ableitung erfolgt auf der Basis einer theoriegeleiteten Hypothesenbildung im Vorfeld.

Die Gesamtheit aller Bildungsangebote bilden sich in Schulprogramm, Schulcurriculum und in der individuellen Bildungsplanung ab.

Sie sichern ein Elementarwissen in Schriftsprache und Mathematik, das Kindern und Jugendlichen Aktivität und Teilhabe in den im Bildungsplan „Förderschule“ angeführten Bildungsbereichen gewährleistet.

Im Vordergrund stehen Bildungsangebote, durch die auch der funktionale Gebrauch der Kulturtechniken in Realsituationen gelernt und geübt werden kann.

Die subjektive Bedeutsamkeit der Lerngegenstände und Lerninhalte sowie der Verwendungsbezug der Kulturtechniken erschließt sich also in einem vorwiegend lebenspraktisch orientierten Unterricht.

Dieser zielt auf lebensbedeutsame Handlungskompetenzen ab, wie sie insbesondere in den Bildungsbereichen *Selbstständige Lebensführung, Arbeit und Leben in der Gesellschaft* vorgegeben sind. Praktisches Lernen und damit die Didaktisierung lebensbedeutsamer Handlungsfelder haben demnach einen hohen Anteil im Stundenkontingent.

Den Einschränkungen in den Körperfunktionen und ggf. -strukturen sowie den Barrieren in den Kontextfaktoren (personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) wird in den Bildungsangeboten folgendermaßen begegnet:

- Stoff-Umfänge werden auf das Wesentliche reduziert.
- Lerninhalte werden in kleine Einheiten gegliedert und bauen systematisch aufeinander auf.
- Sie werden explizit vermittelt.
- Instruktionen erfolgen kurz, knapp, strukturiert, verständlich und ggf. medial gestützt.
- Strategiewissen wird in kleinschrittigen Abfolgeeinheiten vorgestellt:
  - Vormachen
  - angeleitetes Üben
  - direkte Rückmeldung
  - eigenständiges Üben
- Strategien und Kontrollmechanismen werden visualisiert und durch Übung und kontinuierliche Reflexion in Routinen überführt.
- Die Bildungsangebote sind insgesamt redundanzreich, anschaulich, handelnd sowie bedürfnisnah und teilhabeorientiert arrangiert.
  - Es werden Handlungsrouinen für und in lebensweltlich Situationen eingeübt.
  - Der Unterricht wird beim Erlernen von Routinen Fehler vermeidend gestaltet.
  - Offene Lern-Arrangements werden immer dann angeboten, wenn grundlegende Kompetenzen gut beherrscht werden
- Den verminderten Aufmerksamkeitsfähigkeiten wird durch eine Rhythmisierung des individuellen Lernens Rechnung getragen.
- Sonderpädagogische Bildungsangebote im Verständnis des Förderschwerpunkts Lernen berücksichtigen insbesondere auch die individuelle Situation der personbezogenen Faktoren. Sie gehen deshalb von den Stärken, Bedürfnissen und Interessen der Kinder und Jugendlichen aus und werden im Abgleich mit den Vorgaben der Bildungspläne individuell angepasst .
- Die personale Kontinuität in der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung wird gewährleistet, wie dies u.a. in den Bildungsbereichen Anforderungen und Lernen und Umgang



mit Anderen konkretisiert wird. Die Voraussetzung einer vertrauten, verlässlichen und konsequenten pädagogischen Beziehung in Schule und Unterricht ist somit gewährleistet.

- Kontinuierliche gestalterische, musische und sportliche Angebote dienen ggf. der Stabilisierung des Selbstkonzepts und der Förderung kreativen Handelns.
- Bildungsangebote werden so arrangiert, dass Schülerinnen und Schüler sich als selbstwirksam erfahren können.
- Routinen im erwünschten Verhalten werden ausgebildet.
- Verhaltensmodellierungen werden theoriegeleitet und wissenschaftlich fundiert arrangiert.
- Die sozio-kulturellen Prägungen der jungen Menschen werden bei der Gestaltung der Bildungsangebote in besonderem Maße berücksichtigt.
- Veränderbare hemmende Umweltfaktoren im schulischen, außerschulischen und familiären Bereich werden in gemeinsamer Verantwortung von allen am Bildungsprozess Beteiligten verändert. Förderliche Umweltfaktoren werden explizit als Ressource genutzt.
- Kooperationen mit der Jugendhilfe, der Behindertenhilfe, der Agentur für Arbeit, Psychologen, Psychiatrien, Therapeuten und weiteren Experten werden bei der Ausgestaltung der Bildungsangebote einbezogen.

## Literatur

Burghardt, Manfred & Brandstetter, Ralf (2008): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In: Vds, Landesverband Baden- Württemberg (Hrsg.): Pädagogische Impulse, 3/2008. S. 2-9.

Burghardt/Brandstetter/Stecher/Klingler-Neumann in Landesinstitut für Schulentwicklung B.-W. (2013): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (Handreichung).

Drawe, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK), Würzburg, 2000.

Eser, Karl-Heinz (2006): Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick“ – oder: Sind (junge) Menschen mit Lernbehinderung überhaupt behindert? In: INBAS (Hg.): Junge Menschen mit Behinderung in der Ausbildungsvorbereitung. Berichte und Materialien Band 16. Offenbach, 2006.

Grünke, Matthias (2004): Lernbehinderung. In: Lauth, Gerhard (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen (Hogrefe), 65–77.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.

Hollenweger, Judith (2015): Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen. Lernen und Lernstörungen, 14(1), 31-64.

McGrew, K. S. (2005). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. Past, present and future. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (2nd edition, pp. 136–181). New York, NY: Guilford Press.

Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs (2006): Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215 – 229.

Stein, R. (2013): Kritik der ICF-CY – eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (3), 106-115.

Trost, Rainer (2008): Bedingungsanalytische Diagnostik - ein Vorschlag zur Überwindung alter Gräben. In: Hiller, G.G. (Hrsg.): *Der diagnostische Blick*. Laupheim, 2008, S. 165 – 192.

World Health Organisation (2011): ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Verlag Hans Huber.