



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Vorinformationen über Schüler und ihr Einfluss auf das
Verständnis psychologischer Gutachten

Verfasserin

Barbara Kunz

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag^a. rer. nat.)

Wien, im März 2010

Studienkennzahl: A 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuer: PD Dr. Carmen Hagemeister

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, ohne deren Unterstützung diese Diplomarbeit nicht zustande gekommen wäre.

Besonderer Dank geht dabei an meine Betreuerin PD Dr. Carmen Hagemeister, für die Möglichkeit, meine Diplomarbeit bei ihr zu schreiben. Für ihre ausgezeichnete und verlässliche Betreuung und Unterstützung (auch nach ihrer Abreise aus Wien), sowie die stets konstruktive Kritik.

Mein Dank gilt auch Univ. Prof. Dr. Mag. Klaus D. Kubinger und seinem wissenschaftlichen Mitarbeiter Mag. Herbert Poinstingl, die nach der Abreise von PD Dr. Carmen Hagemeister die Co-Betreuung übernommen haben. Herzlichen Dank für die anregende und unkomplizierte Unterstützung.

Danken möchte ich auch den beteiligten Pädagogen und Pädagoginnen, die durch ihre bereitwillige und aktive Mitarbeit einen wesentlichen Grundstein für diese Arbeit gelegt haben.

Auch möchte ich mich bei meinem guten Freund DDr. Christoph Schmetterer bedanken, der nicht nur das Korrekturlesen meiner Diplomarbeit übernahm, sondern mir auch mit hilfreichen Tipps unterstützend zur Seite stand.

Vielen Dank an all meine lieben Freunde und Bekannten. Bei jenen, die mich in den letzten Jahren begleiteten und unterstützten, die mich aufmunterten und aufbauten, die mir die Daumen drückten und mit mir mitfieberten, die sich mit mir freiten und mir tröstende Worte spendeten.

Mein besonderer Dank gilt nicht zuletzt meiner Familie, für deren emotionalen Beistand, ihre ermutigenden Worte und für ihre geduldige und bedingungslose Unterstützung. Durch ihre Hilfe fühlte ich mich in meinem Tun bestärkt und wurde immer wieder neu motiviert.

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	7
THEORETISCHER HINTERGRUND.....	9
1. Pädagogisch-psychologische Diagnostik.....	9
1.1. Funktion pädagogisch-psychologischer Diagnostik	9
1.2. Aufgabenfelder und Fragestellungen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.....	10
1.3. Diagnostischer Prozess.....	10
1.4. Verfahren der pädagogisch-psychologischen Testdiagnostik.....	14
1.4.1. Adaptives Intelligenzdiagnostikum 2	15
1.4.2. Salzburger Lese- und Restschreibtest.....	16
2. Der Lehrer als Diagnostiker.....	17
2.1. Aufgaben und Fertigkeiten der Pädagogen als Diagnostiker.....	17
2.2. Schulleistungen	18
2.3. Problematik der Leistungsbeurteilung.....	22
2.3.1. Fehlerquelle: subjektive Theorien	23
2.3.2. Fehlerquelle: Vorinformation	25
2.3.3. Fehlerquelle: Geschlecht der Schüler und der Lehrkräfte.....	27
2.4. Ideen für die Objektivierung der Notengebung.....	29
3. Lese-Rechtschreibstörung.....	31
3.1. Was ist eine Lese-Rechtschreibstörung?	31
3.2. Epidemiologie.....	33
3.3. Symptome der Lese-Rechtschreibstörung.....	34
3.4. Diagnostik.....	37
3.5. Intervention.....	39
3.6. Leistungsbeurteilung für Schüler mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche.....	40
EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	43
4. Zielsetzung und Fragestellung.....	43
5. Methode	44
5.1. Stichprobe	44
5.2. Fragebogenaufbau	46
5.3. Ablauf der Untersuchung.....	47

6. Ergebnisse	49
6.1. Überprüfung der Unabhängigkeit der einzelnen Variablen	49
6.2. Beurteilungsunterschiede allgemein	50
6.3. Beurteilungsunterschiede aufgrund des Geschlechts der Lehrkräfte.....	54
6.4. Trefferrate bei der Entscheidung für oder gegen eine Lese-Rechtschreib- Schwäche	55
6.4.1. Gesamttrefferrate Lese-Rechtschreib-Schwäche	56
6.4.2. Gesamttrefferrate Lese-Rechtschreib-Schwäche abhängig vom Geschlecht der Schüler.....	57
6.4.3. Gesamttrefferrate Lese-Rechtschreib-Schwäche abhängig vom Sozialverhalten der Schüler	58
6.5. Maßnahmenvorschläge im Zusammenhang mit einer Lese-Rechtschreib- Störung	60
6.6. Qualität von Gutachten	61
6.7. Verständlichkeit von Gutachten	63
7. Diskussion.....	65
7.1. Beurteilung der kognitiven Leistungsunterschiede.....	65
7.2. Maßnahmenvorschläge	70
7.3. Qualität von Gutachten	72
8. Kritische Betrachtung und Ausblick	75
LITERATUR.....	77
Abbildungsverzeichnis:	83
Tabellenverzeichnis:	84
ANHANG.....	85

Einleitung

Neben der pädagogischen Kompetenz in Form der optimalen Unterrichtung der Schüler wird von Lehrkräften immer stärker die diagnostische Kompetenz, also das objektive und treffende Beurteilen von Schülern, erwartet (Schrader, 2008). Forschung zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften zeigte jedoch mehrfach, dass die Leistungsbeurteilung von Schülern von vielfältigen Faktoren beeinflusst wird und somit als sehr subjektiv einzuschätzen ist. Beispielsweise zeigen Befunde, dass positive und negative Informationen über Schüler die Beurteilung von Aufsätzen erheblich beeinflussen (Birkel & Birkel, 2002; Weiss, 1965; Wiczerkowski & Kessler, 1970). Das psychologisch-diagnostische Gutachten gilt als wichtige Entscheidungsgrundlage über den weiteren Schulverlauf eines Kindes.

Wichtig erscheint deshalb die Frage nach der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften vor dem Hintergrund der Konsequenzen, die Missverständnisse und Fehlinterpretationen nach sich ziehen können, denn Lehrerurteile sind eine wichtige Voraussetzung für den adäquaten Umgang mit den Schülern und von nachhaltiger Bedeutung für deren weitere schulische und berufliche Laufbahn (Schrader, 2008).

Ziel dieser Diplomarbeit soll es daher sein, die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, die Stärken des Einflusses von Vorinformationen und den Informationsstand der Lehrkräfte zum - viel umstrittenen - Thema der „Lese-Rechtschreib-Schwäche“ zu bestimmen. Weiters soll auf die Qualität der Gutachten eingegangen werden, denn es zeigte sich, dass auch Aufbau und Formulierung von Gutachten zu einer Vielzahl von Verständnisproblemen führen können. Hauptaugenmerk soll vor allem auf die Konsequenzen für die zukünftige Arbeit von Psychologen und Pädagogen gelegt werden. Wie sollen Gutachten formuliert und gestaltet werden, damit es zu einem besseren Qualitätsempfinden seitens der Lehrkräfte kommt? Welche Informationen benötigen Lehrkräfte um der psychologischen Stellungnahme entsprechend handeln zu können? In welchen Bereichen ist wie viel Aufklärungsarbeit notwendig, damit Lehrer ausreichend über das Phänomen der Lese-Rechtschreib-Schwäche Bescheid wissen, diese erkennen können und entsprechende Maßnahmen setzen? Auf all diese Fragen soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Theoretischer Hintergrund

1. Pädagogisch-psychologische Diagnostik

„Pädagogisches Handeln ist darauf gerichtet, das Verhalten anderer mit mentalen Mitteln zu beeinflussen. Sein Erfolg hängt (u.a.) davon ab, dass man die individuellen Lernvoraussetzungen möglichst genau kennt (Diagnose) und einschätzen kann, welche der verfügbaren pädagogischen Behandlungsalternativen unter den gegebenen Randbedingungen die beste ist (Prognose). Der erwartete Lernerfolg bedarf der Überprüfung (Veränderungsmessung). Ihr Ergebnis entspricht der Lernvoraussetzung für die nächste pädagogische Maßnahme“ (Langfeldt & Tent, 1999, S. 13).

1.1. Funktion pädagogisch-psychologischer Diagnostik

Die Funktion pädagogisch-psychologischer Diagnostik besteht im Wesentlichen darin, Grundlagen für die richtigen pädagogischen Entscheidungen zu liefern. Zu Beginn müssen die tatsächlichen Ausgangsbedingungen (d.h. Lernvoraussetzungen oder Befindlichkeitszustände) der Lernenden abgeklärt werden. Auf Basis der Erfahrung des Diagnostikers und der Grundlagenforschung sind im nächsten Schritt die Wahrscheinlichkeiten der Folgen abzuschätzen, die unter gegebenen Bedingungen für diverse Behandlungsalternativen zu erwarten sind. Abschließend sind beim Lernenden die tatsächlichen Folgen, in Form von Lernkontrollen und Ähnlichem, festzustellen. Hierfür stehen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik eine Reihe standardisierter Schulleistungstests zur Verfügung (Langfeldt & Tent, 1999).

Oberster Grundsatz der pädagogisch-psychologischen Diagnostik ist, in jedem Fall zum Wohl der betroffenen Person zu handeln. Es müssen sämtliche Randbedingungen beachtet und alle Alternativen genauestens durchdacht werden. Hierunter fallen Entscheidungen, eine bestimmte Laufbahn einzuschlagen, genauso wie die Empfehlung, einen Schulweg nicht zu wählen, aber auch Vorschläge für die am meisten Erfolg versprechende Förderung. Fehlentscheidungen und falsche Empfehlungen können sich dramatisch auf die Laufbahn eines Schülers auswirken und im späteren Leben existentielle Folgen nach sich ziehen (Langfeldt & Tent, 1999).

1.2. Aufgabenfelder und Fragestellungen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik

Die Einsatzgebiete der pädagogisch-psychologischen Diagnostik erstrecken sich auf Basis des Konzepts „Lebenslanges Lernen“ von Kindergarten bis hin zu Institutionen tertiärer Bildung und reichen von der Erfassung der Lernerfolge im kognitiven und sozial-emotionalen Bereich über Entscheidungshilfen für Bildungswege in Form von Beratung und Entscheidung mittels Diagnose der erforderlichen allgemeinen Lernvoraussetzungen (Schulwahl, Wahl von Studiengängen) bis hin zur Diagnose spezieller Lernvoraussetzungen sowohl bei Lerndefiziten als auch bei Lernerfolgen (zum Beispiel: Leseschwäche, Hochbegabung) in allen Stufen geplanter Lernvorgänge. Ziel ist die optimale Platzierung, Behandlung und Förderung (Jäger & Petermann, 1995). Diese Aufzählung wird von Langfeldt und Tent (1999) um die Berufsberatung, Personalauswahl und Berufsausbildung erweitert.

1.3. Diagnostischer Prozess

Nach Kubinger (2009) ist der diagnostische Prozess eine „Sammlung der typischerweise mit dem gegebenen Sachverhalt in Verbindung stehenden Informationen“ (S. 360) und bezieht sich beginnend mit der Klärung der Fragestellung über Auswahl, Anwendung und Auswertung der diagnostischen Verfahren bis hin zur Interpretation, Gutachtenerstellung und dem Festsetzen der Intervention beziehungsweise der Formulierung eines Maßnahmenvorschlages. Der diagnostische Prozess wird weiters beschrieben als ein Ablauf von Maßnahmen, der es unter Anwendung diagnostischer Methoden gestattet, eine diagnostische Fragestellung über Zwischenschritte so zu beantworten, dass der Auftraggeber eine Entscheidung treffen kann (Jäger, 1986). Trotz der Menge an verschiedenen Frage- und Problemstellungen, laufen diagnostische Untersuchungen meist nach einem bestimmten Grundmuster ab. Der diagnostische Prozess vollzieht sich in folgenden Teilschritten (Jäger & Petermann, 1995):

Am Beginn steht die Ausarbeitung einer Fragestellung beziehungsweise die Formulierung eines Auftrages. Damit werden die wesentlichen Ziele vorgegeben. Danach muss die Fragestellung übersetzt und präzisiert werden. Dadurch kommt es zu

Aussagen über mögliche Zielsetzungen. Anschließend stellt der Diagnostiker Überlegungen an, ob er über die nötige Kompetenz verfügt, den „Auftrag“ annehmen zu können. Im nächsten Schritt werden Hypothesen gebildet (Annahmen formuliert). Diese sollen im weiteren Verlauf durch die Ergebnisse der psychologisch-diagnostischen Untersuchung bestätigt oder entkräftet werden. Wichtig zu beachten ist, dass auch mehrere Hypothesen relevant sein können. Es folgt das Sammeln konkreter Daten um Hypothesen zu stützen oder zu verwerfen. Dazu bedarf es zunächst der Operationalisierung derjenigen Sachverhalte, die in der präzisierten Fragestellung sowie in der Hypothese zum Ausdruck kommen. Diese sind in der psychologischen Diagnostik vielfältig und beziehen sich nicht nur auf Tests. Jäger (1986) unterscheidet dabei zwischen Screeningverfahren für den Grobüberblick und Entscheidungstests.

Der Ablauf der diagnostischen Untersuchung ist genauestens zu planen und zu organisieren. Erst dann kann sie durchgeführt werden. Der Diagnostiker bildet sich sein Urteil, indem er sämtliche vorliegende Informationen über einen Beurteilungssachverhalt integriert. Diagnose und Prognose gelten dann als geprüfte Hypothesen. Am Schluss steht die Formulierung eines mündlichen oder schriftlichen Gutachtens mit einem Maßnahmenvorschlag. Wenn keine Therapie anschließt, ist der diagnostische Prozess an diesem Punkt an seinem Ende angelangt. Sollte es einen Therapievorschlag geben, so sollte dieser diagnostisch begleitet werden.

Der Berufsverband Deutscher Psychologen gibt folgende Beschreibung eines psychologischen Gutachtens:

Ein ... Psychologisches Gutachten ist eine wissenschaftliche Leistung, die darin besteht, aufgrund wissenschaftlich anerkannter Methoden und Kriterien nach feststehenden Regeln der Gewinnung und Interpretation von Daten zu konkreten Fragestellungen Aussagen zu machen. ... Das Gutachten ist Antwort eines Experten, des Psychologen, auf Fragen, zu denen er aufgrund seines Fachwissens, des aktuellen Forschungsstandes und seiner Erfahrung Stellung nimmt (1988, zitiert nach Kubinger, 2009, S. 305).

Das Gutachten dokumentiert demnach den diagnostischen Prozess. Wichtig ist dabei, zwischen Gutachten und Befund zu unterscheiden. Der Befund ist der objektive Untersuchungsbericht. Er beinhaltet für Nicht-Psychologen verständlich formulierte

Feststellungen und Beschreibungen der ermittelten Tatsachen. Das Gutachten hingegen ist die subjektive Schlussfolgerung und Interpretation der ermittelten Tatsachen durch Anwendung von Fachwissen und Erfahrungswerten. Im allgemeinen Sprachgebrauch findet der Begriff Gutachten allerdings auch für die Gesamtheit von Befund und Gutachten Anwendung (Kubinger, 2009).

Um eine Qualitätssicherung gewährleisten zu können, ist es notwendig, sich an allgemeine Regeln der Gutachtenerstellung und Gestaltungsprinzipien zu halten. Allgemeine Grundsätze im Zusammenhang mit den ethischen Ansprüchen innerhalb der psychologischen Diagnostik zeigt Haubl (1984, zitiert nach Kubinger, 2009) auf. Der Adressat einer Begutachtung hat demnach erst dann die gutachterlichen Aussagen und Maßnahmen(-vorschläge) akzeptiert, wenn er fähig ist, diese mit eigenen Erklärungen und Begründungen zu beschreiben. Die Argumentationskette des Gutachtens muss für den Adressaten nachvollziehbar sein. Besonders Schlüsselpunkte der Argumentation müssen ihm deutlich gemacht werden. Der Psychologe ist verpflichtet, Achtung gegenüber dem Lebensentwurf des Klienten zu zeigen, wie erschütternd oder befremdlich dieser auch sein mag. Die Sprache ist so zu wählen, dass sie diese Achtung zum Ausdruck bringt. Weiters soll die Begutachtung schriftlich beziehungsweise mündlich so wiedergegeben werden, dass der Adressat den Prozess, in den er einbezogen war, wiedererkennt und gezielt nachfragen kann, sofern er etwas nicht versteht.

Auch für die Dokumentation und Gestaltungsweise der Inhalte eines psychologischen Gutachtens gibt es eine Reihe an Vorschlägen. Einerseits ist dabei darauf zu achten, dass das psychologische Gutachten die Kommunikation zwischen dem Psychologen und dem Fragesteller oder Klienten darstellt (Thomae, 1967) und andererseits ist der sachdienliche Umgang mit dem Gutachten zu bedenken (Rauchfleisch, 2005). Ein wichtiges Anliegen bezieht sich auf die Fokussierung der Fragestellung. Der Psychologe soll sich an die gegebene Fragestellung halten und diese konkret beantworten. Dabei geht es darum, die gewonnenen Resultate dem Leser zu erläutern und zueinander in Beziehung zu setzen. Auch soll darauf geachtet werden, Beschreibung und Interpretation der gewonnenen Ergebnisse für den Leser deutlich zu trennen. Der Leser soll die Möglichkeit haben, aus den Ergebnissen seine eigenen Schlüsse und Meinungen zu ziehen (Rauchfleisch, 2005).

Bei der Erstellung von Gutachten sollen allerdings nicht nur Gestaltungsrichtlinien, sondern auch formale Aspekte beachtet werden, um die Nachvollziehbarkeit und das Verständnis zu erleichtern und Missverständnisse vorzubeugen. Die Formulierungen sollen klar, eindeutig und in einfachem Deutsch gehalten sein. Auf Fremdwörter und Fachbegriffe soll weitgehend verzichtet werden beziehungsweise sollen sie, falls unvermeidbar, ausreichend erläutert werden. Ein großes Problem der Psychologie ist, dass sich viele Fachbegriffe auch in der Alltagssprache wiederfinden (wie zum Beispiel der Begriff „Intelligenz“), dort jedoch eine unterschiedliche und nicht ausreichend differenzierte Bedeutung haben. Deshalb müssen diese Begriffe unbedingt erklärt und mit dem gegebenen Sachverhalt in Verbindung gebracht werden. Bei der Verbalisierung von Testergebnissen soll darauf geachtet werden, nicht zu viele Abstufungen zu verwenden. Die Teilung in „unterdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ und „überdurchschnittlich“ ist vollkommen ausreichend, weitere Abstufungen erschweren bloß das Verständnis. Weiters muss darauf geachtet werden komplizierte Satzkonstruktionen zu vermeiden. Auch soll das Lesen des Befundes dadurch erleichtert werden, indem auf möglichst sachliche und wertneutrale Darstellung der Gegebenheiten Wert gelegt wird und unnötige Verallgemeinerungen unterlassen werden. Diese bergen die Gefahr der Etikettierung und führen zu Akzeptanzproblemen und Misstrauen. Schlussfolgerungen und diagnostische Beurteilungen müssen durch Daten belegt werden und Begründungen einen eindeutigen Bezug zur Fragestellung haben. Es muss zu jedem Zeitpunkt im Gutachten klar und nachvollziehbar sein, woher welche Information stammt (Westhoff & Kluck, 2008).

„Testergebnisse sollen unbedingt konsequent auch in Form von Prozenträngen angegeben werden...“ (Kubinger, 2009, S. 316), um zu gewährleisten, dass die betroffene Person ihre Leistung im Vergleich zu anderen aus ihrer Referenzpopulation sehen kann und um die Ergebnisse zu vereinheitlichen.

Die Empfehlungen und Interventionsvorschläge betreffend schlagen Westhoff und Kluck (2008) vor, nicht nur die Verhaltensmöglichkeiten ausreichend zu beschreiben, sondern auch, dass auf Bedingungen für die Verwirklichung konkret eingegangen werden muss. Es soll klar sein, welche Ziele mit welchem Verhalten angestrebt werden und welche Konsequenzen aus verschiedenen Verhaltensweisen zu erwarten sind.

Als Hilfestellung für die Qualitätssicherung psychologischer Diagnostik erstellte Götsch (1997) eine Aufzählung häufiger Beanstandungen von psychologischen Gutachten. Diese beziehen sich auf:

- die verschwommene Ausdrucksweise und ausweichende Stellungnahmen,
- die „Pseudoobjektivität“, welche die fehlende Objektivierbarkeit von Befund und Gutachten meint,
- die schwache Korrelationen zwischen Test und Aussage, die als gesicherte Erkenntnisse dargestellt werden,
- die schlechte Treffsicherheit der Prognosen und
- darauf, dass psychologische Gutachten selbst dann, wenn sie für einen Fachkollegen nachvollziehbar wären, für den Entscheidungsträger (Richter, Rechtspfleger, Jugendamt), also für einen interessierten Fach-Laien, nicht einsichtig, nicht brauchbar und nicht umsetzbar sind.

In einer Untersuchung von Pletschko (2005) wurde der Zusammenhang zwischen der Nachvollziehbarkeit in Gutachten und der Zufriedenheit analysiert. Es konnten Zusammenhänge zwischen der Erklärung von Prozenträgen bei der Ergebnisdarstellung und der Zufriedenheit mit dem Verständnis der Psychologen und zwischen dem Verwenden von wenigen Fachausdrücken beziehungsweise der Trennung von Ergebnisdarstellung und Befund und der Zufriedenheit mit der Ergebnisrückmeldung gefunden werden. Auch wenn diese Ergebnisse, aufgrund geringer Korrelationen, nicht überbewertet werden dürfen, so sprechen sie trotzdem für die Notwendigkeit der Transparenz und Nachvollziehbarkeit von psychologisch-diagnostischen Gutachten.

1.4. Verfahren der pädagogisch-psychologischen Testdiagnostik

„Tests sind Verfahren der pädagogischen Diagnostik, mit deren Hilfe eine Verhaltensstichprobe, die Voraussetzungen für oder Ergebnisse von Lernprozessen repräsentieren soll, möglichst vergleichbar, objektiv, zuverlässig und gültig gemessen und durch Lehrer oder Erzieher ausgewertet, interpretiert und für ihr pädagogisches Handeln nutzbar gemacht werden kann“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 105).

Der für die Fragestellung relevante Intelligenz- und Schulleistungstest, wird im Folgenden näher vorgestellt.

1.4.1. Adaptives Intelligenzdiagnostikum 2

Das *Adaptive Intelligenzdiagnostikum 2* (AID 2 von Kubinger & Wurst, 2000) ist ein Intelligenztest für Kinder von 6;0 bis 15;11 Jahren. Er wurde in Anlehnung an das Intelligenzkonzept von David Wechsler entwickelt und erfasst sowohl „verbal-akustische“ als auch „manuell-visuelle“ Teilfähigkeiten der Intelligenz. Das AID 2 erfasst mit seinen elf Unter- und drei Zusatztests ein breites Spektrum von Fähigkeiten und wird vorwiegend im Bereich der Berufs- und Bildungsberatung, zur Teilleistungsdiagnostik und auch im Bereich der Klinischen Psychologie eingesetzt.

Die Ergebnisse der einzelnen Untertests werden in T-Werten und Prozenträngen angegeben. Ein T-Wert im Bereich zwischen 43 und 57 ist als durchschnittlich zu interpretieren. Prozentränge von 25 bis 75 entsprechen ebenfalls durchschnittlichen Leistungen. Prozentränge unter 25 sind als unterdurchschnittlich, Prozentränge über 75 als überdurchschnittlich zu bewerten. Der Vergleich findet mit der alters- und geschlechtsadäquaten Normierungstichprobe statt.

Da „Intelligenz“ wie sie im AID 2 erfasst wird, nicht im Sinne eines „Intelligenzquotienten“ zu interpretieren ist, werden „*Intelligenzquantität*“ und ein „*Range der Intelligenz*“ berechnet. Die Intelligenzquantität ist als „globales Maß der kognitiven Fähigkeiten“ definiert:

Sie gibt jeweils in Prozenträngen den Anteil der Referenzpopulation an, mit dem andere Personen weniger niedrige schlechteste Untertestleistungen erbringen als die betroffene Testperson. Zu interpretieren ist sie als die kognitive „Mindestfähigkeit“, mit der bei einer bestimmten Person gerechnet werden kann, wobei in mancher Hinsicht ihre kognitiven Fähigkeiten auch höher liegen. Der Range der „Intelligenz“ gibt jeweils in Prozenträngen den Anteil der Referenzpopulation an, mit dem andere Personen noch größere Differenzen zwischen bester und schlechtester Untertestleistung aufweisen als die betroffene Testperson. Wichtiger noch kann mit dem Range der „Intelligenz“ beurteilt werden, wie homogen bzw. wie differenziert das mit dem AID 2 erfaßte

Fähigkeitsspektrum bei einer bestimmten Person ist (Kubinger & Wurst, 2000, S. 31-32).

Da man in der Praxis für manche klinische Diagnosen (beispielsweise Hochbegabung, Minderbegabung, Legasthenie, usw.) einen Globalwert, also einen IQ-Wert, benötigt, um die Leistungen in Bezug zu diesem setzen zu können, schlagen Kubinger und Wurst (2008) die Berechnung eines IQ-Werts auf Basis der durchschnittlichen T-Werte in Untertest 1 bis 11 im AID 2 vor. Eine Auflistung und inhaltliche Beschreibung der Untertests im AID 2 findet sich im Anhang.

1.4.2. Salzburger Lese- und Rechtschreibtest

Der *Salzburger Lese- und Rechtschreibtest* (SLRT; Landerl, Wimmer & Moser, 1997) dient der detaillierten Diagnose der Lese- und Schreibstrategien lese- und rechtschreibschwacher Kinder der 1. bis 4. Schulstufe. Der SLRT erlaubt außerdem eine differenzierte Aufschlüsselung der individuellen Schwächen beim Erlernen von Lesen und Rechtschreiben. Die Einteilung erfolgt in „orthographische Fehler“ (Rechtschreibfehler), „Verstöße gegen lautgetreues Schreiben“ und „Verstöße gegen die Groß- und Kleinschreibung“. Der Lesetest prüft die zwei Teilkomponenten des Wortlesens, nämlich die „Defizite der automatisierten, direkten Worterkennung“ und „Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens“. Die Fehleranalyse der verschiedenen Fehlerarten gibt wertvolle Hinweise für ein individuelles spezifisches Lese- und Rechtschreibtraining (Landerl et al., 1997)

Die Ergebnisse des Lese- und Rechtschreibtests werden mit Prozenträngen angegeben (siehe AID 2). Die kritischen Werte entsprechen einem Prozentrang von 10. Kinder, deren Ergebnisse unter dem kritischen Wert eines Prozentranges von 10 liegen, weisen Förderbedarf auf. Beim Rechtschreibtest werden weiters Fehlerwerte angegeben, deren Überschreitung ebenfalls auf Förderbedarf hinweist (Landerl et al., 1997).

2. Der Lehrer als Diagnostiker

2.1. Aufgaben und Fertigkeiten der Pädagogen als Diagnostiker

Die Hauptaufgabe der Lehrkräfte ist heute nicht mehr bloß das Lehren und Erziehen, sondern auch das Diagnostizieren. Die dafür erforderliche diagnostische Kompetenz beschreibt die Fertigkeit von Lehrern, Schüler treffend zu beurteilen. In der Schulsituation sammelt der Lehrer Daten anhand von Beobachtungen, Einschätzungen und Testungen und teilt diese Beurteilung in Form von Noten dem Schüler und den Eltern mit. Die diagnostischen Ergebnisse zeigen sich in Form von Lehrstandsanalysen, Aussagen über Schul- und Ausbildungsreife, Festsetzung von sonderpädagogischen Fördermaßnahmen und Empfehlungen für Fächerwahl, Schultypwahl, Berufs- und Studienwahl und haben für den Schüler nachhaltige Bedeutung (Schrader, 2008).

Im Zuge der PISA-Studie wurden 2001 Lehrerurteile mit PISA-Testergebnissen verglichen. Hauptschullehrer sollten in ihren Klassen „schwache Leser“ benennen, also jene Schüler herausfiltern, deren Lesefertigkeiten so gering ausgeprägt sind, dass sie als ernsthaftes Problem einzustufen sind. Anschließend wurden die Einschätzungen der Lehrkräfte mit den Testergebnissen der Schüler verglichen. Das Ergebnis weist eine deutliche Diskrepanz auf und lässt die Autoren an der diagnostischen Kompetenz von Lehrern zweifeln. Nur 11 % der Risikoschüler wurden von den Lehrkräften erkannt; 89 % blieben unentdeckt (Baumert et al., 2001).

Basierend auf 16 empirischen Studien führten Hoge und Coladarci (1989) eine Metaanalyse der (vorwiegend anglo-amerikanischen) Forschungslage durch. Sie verglichen Lehrerurteile und Schülerleistungen aus standardisierten Leistungstests und stellten durchschnittliche Stärken des Zusammenhangs ($r = .66$) dieser beiden Dimensionen fest. Nach Fächern unterteilt ergab dies für das Fach Mathematik eine geringere Übereinstimmung zwischen Lehrerurteil und tatsächlicher Leistung als für den Bereich Lesen. Insgesamt weist dies auf eine durchschnittlich gute diagnostische Leistung der Lehrkräfte hin, wobei die erheblichen Unterschiede in den Korrelationen zwischen den einzelnen Lehrkräften problematisch zu sehen sind.

Eine aktuellere Untersuchung stellte die Frage, inwieweit gängige Testverfahren und Lehrer die Schulleistungen ähnlich einschätzen. Hierbei zeigten sich bei Lehrern

unterschiedlich hohe Übereinstimmungen mit verschiedenen Tests zur Diagnose einer Lese- und Rechtschreibschwäche. Auffallend ist hierbei, dass bei einigen Tests sehr große Schwankungen in den Korrelationen von Lehrerurteil und Testergebnis zwischen den teilnehmenden Klassen und auch innerhalb einer Klassenstufe bestehen. Besonders stark ausgeprägt sind diese Unterschiede bei der Einschätzung der Rechtschreibleistung der Schüler (Steinhauser, 2006).

Diese Ergebnisse sind insofern problematisch, da die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte die Grundlage für guten und förderorientierten Unterricht darstellt (Haag & Lohrmann, 2007). Durch diese bedeutungshaltigen und mitunter auch lebensverändernden Maßnahmenvorschläge zeigt sich nicht nur die Bedeutung der gerechten Beurteilung von Schülerleistung, sondern auch, dass eine angemessene Diagnostik mit Anwendung von Methoden objektiver Leistungsmessung den Lernprozess begleiten sollte und Grundlage für adaptiven und förderorientierten Unterricht darstellt (Haag & Lohrmann, 2007). Im Weiteren soll auf die Kompetenzen des Lehrers als Diagnostiker noch genauer eingegangen werden.

2.2. Schulleistungen

„Unter Schulleistungen versteht man zusammengefasst die von der Schule initiierten Lernprozesse und Lernergebnisse der Schüler. Diese Lernleistungen können im Hinblick auf verschiedene Verhaltensdimensionen beschrieben und unter Bezug auf verschiedene Normen eingeordnet werden“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 131). Diese werden in Form von Noten ausgedrückt.

Noten und Notengebung ist die Kurzbezeichnung für den Vorgang der Bewertung von Schülerverhalten, in dem die Feststellung oder Messung des Verhaltens durch mündliche oder schriftliche Prüfungen sowie Beobachtungen erfolgt (Ingenkamp, 1976). Noten sind demnach die Beurteilungen der einzelnen Schülerleistungen, und Zeugnisse fassen die Beurteilungen eines größeren Zeitabschnitts zusammen.

Für die Bewertung der Schüler stehen in Österreich folgende Beurteilungsstufen zur Verfügung (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2004):

1 = „Sehr gut“; damit sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, deutliche Eigenständigkeit beziehungsweise die Fähigkeit zur selbständigen Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.

2 = „Gut“; damit werden Leistungen beurteilt, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit beziehungsweise bei entsprechender Anleitung die Fähigkeit zur Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.

3 = „Befriedigend“; das sind Leistungen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt; dabei werden Mängel in der Durchführung durch merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit ausgeglichen.

4 = „Genügend“; damit sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt.

5 = „Nicht genügend“; damit werden Leistungen beurteilt, mit denen der Schüler nicht einmal alle Erfordernisse für die Beurteilung mit „Genügend“ erfüllt.

Die Einteilung der Schülerleistung auf einer 5-stufigen Skala bringt allerdings einige Probleme mit sich. Ziegenspeck (1999) weist darauf hin, dass Leistungen von Kindern sehr differenziert und verschiedenartig sind. Die schwach differenzierte Skala könne diesem nicht gerecht werden. Außerdem wird die Notenskala in eine positive und negative Leistungszone gegliedert, die Schüler somit als „gut“ oder „schlecht“ klassifiziert.

Ein weiteres Problem ist das Skalenniveau der Notenskala. Die Abstände zwischen den Skalenwerten sind nicht gleich. Der Bereich zwischen „sehr gut“ und „gut“ ist oftmals wesentlich geringer als jener zwischen „gut“ und „befriedigend“. Damit erfüllt sie genau genommen nur Ordinalskalen-Niveau. Statistische Verfahren, wie die übliche Berechnung von Notenmittelwerten, sind damit eigentlich nicht zulässig. Mit den Notenwerten können an sich nur Größer-Kleiner-Relationen ausgedrückt werden und Aussagen, wie stark die einzelnen Schüler sich unterscheiden, dürfen nicht gemacht werden (Ingenkamp, 1976; Ziegenspeck, 1999).

Theoretische Schwierigkeiten bringt auch die angenommene Normalverteilung von Schulnoten mit sich. Der Theorie entsprechend sollten Schulleistungen „normal“ verteilt sein. Die tatsächliche Notengebung zeigt jedoch, dass der Großteil der Schüler Leistungen zwischen „gut“ und „genügend“ erhält, also Noten im durchschnittlichen Bereich und nur ein geringer Anteil sehr gute oder sehr schlechte Leistungen hat beziehungsweise dass es Lehrkräfte gibt, die der Meinung sind, dass bloß sie selbst „sehr gut“ seien, die Leistungen der Schüler allerdings erst mit „gut“ beginnen. Das führt dazu, dass die Schulnoten nicht auf einer Skala von 1 bis 5 normalverteilt sind. Ein weiterer Kritikpunkt dieses Thema betreffend ist, dass Lehrer die Vorstellung haben, dass Noten normalverteilt sein sollten und sie dementsprechend die Noten verteilen. Das heißt, sie vergeben wenige Extremwerte und viele durchschnittliche Werte. Verschiedene Autoren versuchten Noten zu prozentualen Häufigkeiten zuzuordnen, kamen aber zu verschiedensten Verteilungen. Schlussendlich einigte man sich darauf, dass die Normalverteilung als Idealverteilung anzusehen ist. Die Verteilung der Schulleistungen ist eher als Realverteilung zu interpretieren (Ziegenspeck, 1999).

Trotz all der Schwierigkeiten haben Noten und Zeugnisse in unserer leistungsorientierten Gesellschaft wichtige Funktionen. Langfeldt (1999) schlägt eine Einteilung in folgende Funktionen vor:

Pädagogische Funktionen:

- Sozialisationsfunktion: Sie machen mit Leistungsvergleichen und Normen vertraut.
- Berichtsfunktion: Sie liefern wichtige wertende Rückmeldungen für Schüler, Eltern, Lehrer und außerschulische Institutionen.

Noten und Zeugnisse informieren einerseits den Schüler über seinen aktuellen Leistungsstand, also wie die Lehrperson seine Leistungen und sein Verhalten beurteilt. Andererseits informieren sie die Eltern, die ein Recht auf regelmäßige Berichterstattung über Verhalten und Leistungen ihres Kindes haben. Zeugnisse stellen somit ein wichtiges Bindeglied zwischen Schule und Elternhaus dar (Ziegenspeck, 1999).

Allerdings erhalten Schüler oder Eltern im Falle einer schlechten Leistung durch die Ziffernbenotung keine Information darüber, worauf das Versagen zurückzuführen ist. Die Gründe könne man nur mit einer verbalen Benachrichtigung mitteilen (Weiss, 1969).

- Didaktische Funktion: Sie bieten Information für Erziehungshilfen beziehungsweise nötige Fördermaßnahmen.
- Anreizfunktion: Sie können motivieren und disziplinieren.

Durch die Note soll ein Rückkopplungsprozess in Gang gesetzt werden, der den Schüler dazu animiert, sich mehr anzustrengen um bessere Leistungen zu erbringen oder seine Anstrengungen beizubehalten, um seine Leistungen aufrechtzuerhalten. Außerdem haben Schüler durch die Vergabe von Noten einen direkten Vergleich zu ihren Klassenkollegen. Nichts motiviert Schüler mehr als der eigene Erfolg. Vorsicht gilt allerdings bei schlechten Noten. Sieht ein Schüler immer wieder, dass seine Anstrengungen keinen sichtbaren Erfolg in der Notenvergabe nach sich ziehen, wird dies seine Lernfreude senken, er wird seine Ansprüche an sich selbst senken und an seinen eigenen Fähigkeiten zu zweifeln beginnen. Wichtig ist, Schülern immer wieder klar zu machen, dass sie ihr Selbstvertrauen nicht ausschließlich aus den Noten schöpfen dürfen (Weiss, 1969; Ziegenspeck, 1999).

Gesellschaftliche Funktionen:

- Berechtigungsfunktion (beziehungsweise Auslesefunktion): Sie dokumentieren und legitimieren gegenüber befugten Dritten. Das Zeugnis erteilt oder verweigert am Ende des Schuljahres die Genehmigung zum Aufsteigen in die nächsthöhere Schulstufe (Weiss, 1969).

- Klassifikations-, Allokations- und Selektionsfunktion: Sie ermöglichen, Ausbildungs- und Arbeitsplätze oder Zugangsberechtigungen nach der Leistung statt zum Beispiel nach der Herkunft zu vergeben.
- Kontrollfunktion: Sie lassen die Einhaltung der Schulpflicht sowie die Wirkung schulpolitischer, organisatorischer und pädagogischer Maßnahmen erkennen.

Der Pädagoge benotet das individuelle Verhalten der Schüler mittels Vergleich mit der aktuellen Lerngruppe. Ulrich und Mertens (1973) betonen, dass „Urteilen kein isolierter Vorgang ist, sondern im kommunikativen Handlungszusammenhang der Klasse als komplexe soziale Stellungnahme entsteht, die auch dann noch weiterwirkt, wenn ein Lehrer sich seines Unterrichts gar nicht mehr bewusst ist ...“ (S. 24-25).

Ingenkamp (1995) erklärt dies damit, dass ein Lehrer kein neutraler und unabhängiger Fremdbeobachter ist, sondern Schüler auf Basis seiner Vorinformationen wahrnimmt. Damit besteht stets das Risiko, dass seine subjektiven Werturteile in die objektive Leistungs- und Verhaltensfeststellung der Schüler einfließen. Pädagogen und Pädagoginnen sollten daher stets bemüht sein, Leistungen so objektiv wie möglich festzustellen. Ingenkamp (1995) schreibt weiters, dass es sich bei der Notengebung um persönlich gefärbte Urteile und nicht um objektive Bewertungen handelt, die auf einen gemeinsamen Maßstab über den Rahmen der Klasse hinaus, zurückzuführen sind.

Noten werden aufgrund des klasseninternen Bezugssystems vergeben, der Wert der Noten bezieht sich aber immer auf das gesamte Schulsystem. Problematisch ist somit die unterstellte Vergleichbarkeit der Noten über die Schulen hinweg, denn die tatsächlichen Bewertungen variieren von Schule zu Schule und von Fach zu Fach. Klassenintern können Lehrkräfte „die Rangreihe der Leistungen recht gut einschätzen“ (Weinert, 2001, S. 50). Noten beschreiben einen internen Rangunterschied, was aber nicht bedeutet, „dass gleichen Noten in unterschiedlichen Klassen auch vergleichbare Leistungen zu Grunde liegen“ (Weinert, 2001, S. 50).

2.3. Problematik der Leistungsbeurteilung

Wahrnehmen und Einschätzen von bekannten und unbekannt Menschen gehört zu den alltäglichen Aufgaben des Lebens. Täglich werden wir mit solchen Situationen konfrontiert und die dabei ablaufenden Prozesse passieren größtenteils völlig

unbewusst. Um unser Verhalten an die Situationen optimal anpassen zu können, benötigen wir jedoch diese Bewertungsprozesse. Nicht selten passieren dabei allerdings systematische Fehler.

Auch das Wahrnehmen und Beurteilen von Schülerverhalten und Schülerleistung ist diesen subjektiven Fehlerquellen unterworfen. Da jede Lehrperson ihre eigenen subjektiven Theorien vertritt, schwanken die Bewertungen von Lehrer zu Lehrer und Schule zu Schule (Fisseni, 1992).

Mit dem Wissen um die Fehleranfälligkeit der Lehrkräfte werden Leistungsbeurteilungen immer wieder als äußerst subjektiv angezweifelt. Im Folgenden soll auf mögliche Beurteilungsfehler näher eingegangen werden und anschließend auf mögliche Lösungsansätze hingewiesen werden. Eine Anzahl repräsentativer Untersuchungen verweist auf die Einflüsse subjektiver Fehlerquellen.

2.3.1. Fehlerquelle: subjektive Theorien

Jeder Mensch verfügt über eine „*Implizite Persönlichkeitstheorie*“. Darunter wird die Gesamtheit der Annahmen verstanden, die jemand über die Zusammenhänge und die Organisation von Eigenschaften bei anderen Menschen besitzt (Hofer, 1975). Ein Beispiel wäre ein unaufmerksamer Schüler, der vom Lehrer (implizit) auch als unordentlich, uninteressiert, unorganisiert und unruhig eingestuft wird, obwohl die tatsächlichen Gründe für das Verhalten des Schülers nicht reflektiert werden.

Die „*Urteilsheuristik*“ ist eine Heuristik, um schnell zu einer Entscheidung zu gelangen und führt zu Urteilsfehlern in der Leistungsbeurteilung und den Erwartungen über Schüler. Die Informationsverarbeitung erfolgt geleitet von sozialen Kategorien, so genannten Heuristiken, und beruht auf aktivierten Personenkategorien oder auf sozialen Stereotypen. Spezifische Merkmale einer Person werden dabei weniger berücksichtigt. Die Urteilsbildung basiert auf dem Hintergrund von bereits vorhandenen Kategorien. Kategoriegeleitete Verarbeitungsprozesse laufen meist automatisch und mit geringem kognitivem Aufwand ab. Die resultierenden Urteile sind zwar schnell verfügbar, jedoch durch die verwendeten sozialen Kategorien verzerrt (Fiske, 1993). Für den pädagogischen Bereich bedeutet das, dass sich Lehrkräfte zu Beginn des Jahres einen Eindruck von den Schülern verschaffen und die weiteren Leistungsbeurteilungen diesem Eindruck konform stattfinden (Hofer, 1986). Besonders

wenn es um die Beurteilung des aktuellen Leistungsstandes geht, greifen Lehrkräfte auf soziale Kategorien zurück (Krolak-Schwerdt & Rummer, 2005).

Der „*Logischer Fehler*“ geht auf Basis einer impliziten Persönlichkeitstheorie davon aus, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale eng zusammenhängen und gemeinsam auftreten. Für die Bewertung eines Schülers bedeutet es beispielsweise, dass der Lehrer nur noch das sieht, was ins Bild passt. Zeigt ein Schüler zum Beispiel gute Leistungen in Mathematik, wird auch angenommen, dass er vergleichbare Leistungen in Physik erbringt. Solche Schlüsse sind nicht zwingend unsinnig, können aber im Einzelfall falsch sein (Tent & Stelzl, 1993).

Beim „*Halo-Effekt*“ (auch Hof- oder Überstrahlungseffekt genannt) wird ausschließlich ein einzelnes hervorstechendes Merkmal wahrgenommen und zur weiteren Beurteilung der Person herangezogen. Einzelne Merkmale wirken sich auf Bereiche aus, mit denen objektiv kein oder nur sehr wenig Zusammenhang bestehen. Zum Beispiel werden freundlichen, angepassten Schülern positivere Leistungen zugeschrieben als auffälligen Schülern, oder einem faulen Schüler wird unterstellt, dass er desinteressiert, willensschwach oder sogar minderbegabt ist. Hierbei besteht die Gefahr, dass sich im Extremfall schlechte Kleidung, eine unleserliche Handschrift oder der Ruf eines Schülers (Sitzenbleiber oder Kind aus einer bekannten Problemfamilie) negativ auf die Leistungsbeurteilung auswirken können (Ziegenspeck, 1999).

Eine Untersuchung von Hadley (1954) verdeutlicht die Vorurteile in der Zensierung von Schülern. Er stellte fest, dass es eine deutliche Tendenz gibt, beliebte Schüler besser zu benoten, als es ihre tatsächlichen Leistungen rechtfertigen, und unsympathische Schüler deutlich unter ihren tatsächlichen Leistungen zu bewerten.

Unter „*Beurteilungstendenz*“ wird die Neigung von Beurteilern verstanden, das Urteilsspektrum einzuschränken (Tent & Stelzl, 1993). Unterschieden werden:

- der „*Milde- und Strenge-Effekt*“ beziehungsweise die „*Tendenz zu Extremurteilen*“: es werden tendenziell zu milde oder zu strenge Urteile abgegeben; extreme Werte sind über- und mittlere Werte unterrepräsentiert; der Schüler wird entweder mit einer zu guten oder zu schlechten Note bewertet.
- die „*Tendenz zur Mitte*“: die Beurteilung siedelt sich vermehrt im mittleren Feld an und extreme Urteile werden vermieden. Im Fall der Notenskala, bei der man

theoretisch von einer Normalverteilung ausgeht, würde es sich vermehrt um eine Bewertung mit einem „befriedigend“ handeln. Die Beurteilung fällt aus diesem Grund nicht differenziert genug aus; schlechte Schüler haben dadurch einen Vorteil, gute Schüler werden benachteiligt (Tent & Stelzl, 1993; Ziegenspeck, 1999).

2.3.2. Fehlerquelle: Vorinformation

In einer Studie aus dem Jahr 1965 zeigte Weiss, dass bei den Ergebnissen sowohl Objektivität (gleiche Arbeiten sollten von verschiedenen qualifizierten Beurteilern annähernd gleich beurteilt werden und die Noten sollen nicht über mehrere Notestufen streuen) als auch die Validität (die Gewichtung der zu bewertenden schriftsprachlichen Leistungen, wie Rechtschreibung, Inhalt und Form, soll von Beginn an feststehen und dem Beurteiler sollte es gelingen, von Vorurteilen unbeeinflusst zu bewerten) nicht ausreichend gegeben sind. 92 Lehrer und Lehrerinnen sollten Aufsätze bewerten. Zu den Aufsätzen bekamen sie gezielte Vorinformationen über den Verfasser. Einmal handelte es sich um eine positive Beschreibung des Schülers als sprachbegabter Sohn eines Redakteurs bei einer Tageszeitung. Die Informationen zum zweiten Schüler waren negativ besetzt. Er wurde als durchschnittlich intelligent, mit einer Vorliebe für Schundhefte und berufstätigen Eltern, beschrieben.

Die Lehrer beurteilen identische Aufsätze signifikant unterschiedlich. Die Bewertungen der Schülerleistungen schwankten sowohl unter positiver als auch unter negativer Vorinformationsbedingung über die gesamte Notenskala. Außerdem zeigte sich, dass die Gesamtnote keinen Durchschnittswert der 3 untersuchten Bereiche (Rechtschreibung, Inhalt und Stil) darstellt, sondern die Leistungen im Rechtschreiben am stärksten ins Gewicht fallen. Weiters zeigte Weiss (1965), dass die durch verbale Hinweise geschaffenen Vorurteile bei der Beurteilung sehr wirksam waren. Die mittleren Leistungsbeurteilungen der Schüler mit positiven und negativen Vorinformationen unterschieden sich durchschnittlich um einen Notengrad bei den Aufsätzen.

In einer Replikationsstudie zur Untersuchung von Weiss kamen Birkel und Birkel (1999) zu vergleichbaren Ergebnissen. Auch sie stellten fest, dass die Lehrerurteile zum selben Aufsatz erheblich voneinander abweichen, und auch hier wurde nahezu die

gesamte Notenskala ausgeschöpft. Durchschnittlich variierten die Urteile um 3,5 Notenstufen. Die Autoren weisen darauf hin, dass bei schlechteren Leistungen ein größeres Maß an Übereinstimmung erreicht wurde als bei mittelmäßigen oder guten Leistungen. Bei mittelmäßigen Leistungen war die subjektive Bewertungsunsicherheit am größten. Ihre Ergebnisse begründen die Autoren damit, dass der Beurteiler nach Anhaltspunkten sucht, die ihm die Einordnung in sein Referenzsystem erleichtern können, und dabei unter Umständen auch auf solche Informationen zurückgreift, die eigentlich nichts mit der gezeigten Leistung zu tun haben. Bei dieser Suche bieten sich zum Beispiel Rechtschreibung, Geschlechtszugehörigkeit oder andere Vorinformationen an, welche die Beurteilung zu erleichtern scheinen. Es werden Beurteilungsfehler wie bspw. der Halo-Effekt (Wer weniger Fehler macht, ist auch der bessere Aufsatzschreiber) oder subjektive Theorien (Mädchen können besser Aufsätze schreiben als Jungen, weil sie sprachlich begabter sind) wirksam (Birkel & Birkel, 2002).

Die Studie von Wiczerkowski und Kessler (1970) ergab ebenfalls, dass die Benotung von Aufsätzen durch schriftliche Hinweise auf das allgemeine Leistungsverhalten der Aufsatzschreiber entscheidend beeinflusst wird. Wurde eine positive Information zum Aufsatzschreiber gegeben, so wurde der gleiche Aufsatz besser beurteilt als bei einem negativen Hinweis. Es zeigte sich aber auch, dass (Jung-)Lehrer die bereits Beurteilungserfahrung sammeln konnten, sich weniger durch die Vorinformationen beeinflussen ließen und eher dazu neigten, die Aufsätze insgesamt strenger zu beurteilen als unerfahrene Beurteiler wie Schüler, Lehramtsstudenten und Psychologiestudenten (Wiczerkowski & Kessler, 1970).

Aus diesen und anderen Untersuchungen kann „der Schluss gezogen werden, dass bei traditionellen schriftlichen Arbeiten die Auswertungsobjektivität nicht gewährleistet ist ...“ (Ingenkamp & Lissmann, 2008, S. 145). Außerdem meinen Wiczerkowski und Kessler (1970), dass Vorinformationen die beurteilenden Pädagogen möglicherweise deshalb so stark beeinflussen, da sie die Informationen zu den Leistungen und zum sozialen Hintergrund kombinieren. Wenn es nur Informationen über Leistungen, nicht aber über soziale Faktoren gibt, sind die Auswirkungen auf die Urteile nicht so stark.

Allerdings spielt auch das Sozialverhalten eine nicht zu unterschätzende Rolle. Studien bestätigen, dass Verhaltensprobleme in der Schule mit geringer Schulleistung

einhergehen (Shepherd, Oppenheim & Mitchell, 1973), und dass Noten in Leistungsfächern von Betragensnoten beeinflusst werden (Hess et al., 1969, zitiert nach Brophy & Good, 1976). Die negative Beurteilung lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass auffällige Schüler durch ihren Ungehorsam die Autorität des Lehrers in der Klasse bedrohen (Brophy & Good, 1976). Ähnliche Ergebnisse finden sich in Untersuchungen von August und Garfinkel (1990), die zum Schluss kamen, dass sozial inadäquate und störende Verhaltensweisen einen wesentlichen Einfluss auf die Beurteilung schulischer Leistungen, vor allem im Lesen und Schreiben, haben.

2.3.3. Fehlerquelle: Geschlecht der Schüler und der Lehrkräfte

Eine weitere Fehlerquelle bei der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern ergibt sich durch subjektive Theorien der Lehrpersonen hinsichtlich gewisser Geschlechtsdifferenzen.

Die Frage, welches Geschlecht das intelligentere sei oder ob es überhaupt ein intelligenteres gibt, kann bis heute nicht beantwortet werden. Was sich aber in zahlreichen Studien zeigt ist, dass es abhängig vom Geschlecht der Schüler unterschiedliche Begabungs- beziehungsweise Interessensschwerpunkte geben dürfte.

Die Ergebnisse der PISA-, LAU- und IGLU-Studie weisen einen Vorsprung der Mädchen in der Lesekompetenz und im Schriftsprachenerwerb nach. Die IEA-Lesestudie zeigt, dass Mädchen zunächst schneller ein gutes Leseverständnis erwerben, zwischen dem 3. und 8. Schuljahrgang von den Jungen eingeholt werden. Die Untersuchungen der beiden Münchner Längsschnittstudien LOGIK und SCHOLASTIK ergeben einen klaren Vorsprung der Mädchen beim Schriftwörtererwerb in der Vorschule. In der Mitte des 2. Schuljahres zeigen sich dann keine Geschlechtsunterschiede. Erst im weiteren Verlauf der Grundschule bildet sich eine Geschlechtsdifferenz zu Gunsten der Mädchen aus. Die LAU-Studien weisen weiters darauf hin, dass in der Sekundarstufe I (Schüler zwischen 10 und 14 Jahren) beim Sprachverständnis keine Unterschiede zu erkennen sind, bei der freien Textgestaltung, beim Rechtschreiben und der Bildgestaltung die Mädchen aber bessere Leistungen erbringen als ihre altersgleichen Kollegen. Auch die IGLU-Studie zeigt, dass Mädchen im literarischen und informativen Lesen und in der Rechtschreibung die besseren Werte aufweisen (Kampshoff, 2007).

Im Bereich Mathematik ergeben sich ebenfalls Geschlechterdifferenzen. Schneiden am Ende der Grundschulzeit Mädchen und Jungen mit fast den gleichen Ergebnissen ab, ändert sich dies jedoch in weiterführenden Schulen und mit zunehmendem Alter merklich. Bei der Erhebung der PISA-Studie im Alter von 15 Jahren zeigen Jungen in fast allen untersuchten Ländern bessere mathematische Leistungen als Mädchen (Kampshoff, 2007).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schulleistungen von Mädchen im Bereich der Lesekompetenz, des Schriftsprachenerwerbs und der Rechtschreibung besser sind als jene ihrer männlichen Jahrgangskollegen. Im mathematischen Bereich sind hingegen die Jungen den Mädchen überlegen. Die angeführten Studien zeigen ebenfalls, dass das Ausmaß der Unterschiede je nach Schulform und Altersstufe schwankt.

Untersuchungen aus Deutschland und die günstigeren Verlaufsmuster der Schulkarriere weisen weiters darauf hin, dass Mädchen durchschnittlich bessere Schulleistungen haben als Jungen. Sie wiederholen seltener eine Klasse, wechseln häufiger in weiterführende Schulen und erreichen häufiger die allgemeine Hochschulreife (Cortina et al., 2003). In Österreich zeigen sich ähnliche Verläufe (vgl. Statistik Austria, 2009).

Studien zu geschlechtsdifferenten Lehrererwartungen beziehen sich bis jetzt hauptsächlich auf das Fach Mathematik. Aufgrund von subjektiv geschlechtsbezogenen Begabungstheorien scheinen Lehrer Mädchen in naturwissenschaftlichen Fächern und in Mathematik weniger zuzutrauen als Jungen (Dresel & Heller, 2001). Die Tendenz ist dahingehend, dass Lehrkräfte die Fächer Mathematik und Physik den Jungen zusprechen und Sprachen als typisch weiblich klassifizieren (Keller, 2001). Diese geschlechtstypischen Lehrererwartungen werden durch geschlechtsspezifische Stereotype der Lehrkräfte erklärt. Es wird angenommen, dass sich diese Geschlechtsstereotype manifestieren und somit in unterschiedliche Erwartungen gegenüber den Schülern niederschlagen (Babad, 1993).

Da die allgemeine aktuelle Befundlage zu diesem Thema derzeit noch sehr dünn ist, kann man zusammenfassend sagen, dass es schwierig ist, sich ein eindeutiges Bild zu machen, ob Leistungserwartungen von Lehrern vom Geschlecht der Schüler abhängig sind. Verschiedene Untersuchungen lassen aber vermuten, dass Lehrkräfte

allgemein dazu tendieren an Mädchen höhere Erwartungen zu haben, was das allgemeine Leistungs- und Intelligenzvermögen betrifft, jedoch ungünstigere Erwartungen gegenüber ihren mathematischen Leistungen (Ludwig, 2007).

Frühere Untersuchungen lassen darauf schließen, dass das Geschlecht dann mehr aussagt, wenn man es in Kombination mit Leistungsdaten untersucht. Schüler, die von Lehrkräften bevorzugt werden, zeigen eher gute Leistungen. Diese Schüler sind tendenziell eher weiblichen als männlichen Geschlechts (Brophy & Good, 1976).

Studien zeigten aber auch, dass nicht nur das Geschlecht der Schüler, sondern ebenso das Geschlecht der Lehrkräfte die kognitive Leistungsbeurteilung beeinflusst. Weibliche und männliche Schüler werden unterschiedlich eingeschätzt. Männliche Lehrer haben scheinbar eine bessere Meinung von Schülerinnen als von Schülern und tendieren dazu, Jungen im Vergleich zu Mädchen negativer zu beurteilen (Arnold, 1968, zitiert nach Brophy & Good, 1976).

Auch in einer Studie über die Gültigkeit der Notengebung zeigten die Daten von Carter (1995) die Haupteffekte, dass Jungen, unabhängig vom Geschlecht des Lehrers, generell schlechter beurteilt wurden als Mädchen, und dass männliche Lehrkräfte tendenziell schlechter benoten als weibliche Lehrkräfte. Bei den Interaktionseffekten fanden sich außerdem Hinweise darauf, dass Jungen die niedrigsten Noten von männlichen Pädagogen erhalten, hingegen Mädchen die höchsten Noten bei der Bewertung von weiblichen Lehrern.

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen führen unweigerlich zu der Frage, ob Lehrende unterschiedliche Erwartungen an die Schulleistungen von Mädchen und Jungen haben und ob diese mitunter auch durch ihr eigenes Geschlecht beeinflusst werden.

2.4. Ideen für die Objektivierung der Notengebung

Diagnostische Verfahren stellen ein noch weitgehend ungenutztes Potential in der pädagogischen Arbeit dar. Dabei könnte der Einsatz objektiver Tests dazu beitragen, Fehlbeurteilungen zu verringern, Hinweise auf Stärken und Schwächen der Schüler zu geben und bessere Kriterien zur Bewährung neuer Unterrichtsverfahren, Schulorganisationen und Lehrpläne zu liefern (Ingenkamp, 1976).

Die Beurteilung von Testleistungen und der Vergleich der Urteile mit den tatsächlichen Testergebnissen eignet sich dazu, diese der Reflexion zugänglich zu machen. Die Formulierung präziser und spezifischer Hypothesen, deren Prüfung durch gezielte Beobachtung und Informationsbeschaffung, der Vergleich der eigenen Urteile mit anderen Datenquellen (Testergebnissen; Einschätzungen durch Kollegen), die Analyse der dabei auftretenden Unterschiede und das gezielte Einholen weiterer Informationen können dazu beitragen, die eigenen methodisch-diagnostischen Kompetenzen zu verbessern (Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004 zit. nach Schrader, 2008, S. 174). Gemeint ist damit, dass mittels vergleichender Leistungsfeststellung die Möglichkeit gegeben werden soll, die Bewertungsmaßstäbe an Schulen und bei Lehrkräften zu vereinheitlichen. Durch den Vergleich der eigenen Schüler mit einer repräsentativen Vergleichsstichprobe soll ein fairer Leistungsvergleich möglich und die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften erhöht werden (Helmke & Hosenfeld, 2004, zit. nach Schrader, 2008). Umgesetzt werden soll dies beispielsweise mit der österreichischen Zentralmatura, die im Schuljahr 2013/14 in Kraft tritt. Diese „standardisierte Reifeprüfung“ soll durch gleiche Fragen für alle Schüler und Auswertungsschlüssel zur Korrektur für Lehrkräfte zu einer höchstmöglichen Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit von Schülerleistungen führen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2009).

Weitere Ideen sind beispielsweise ein Kriterienkatalog zur Aufsatzbeurteilung (Beck, 1979) und die Idee den eigenen Unterricht mit Hilfe eines standardisierten Ratingfragebogens einzuschätzen, um die Ergebnisse anschließend mit externen Urteilen, wie Hospitationen von Kollegen, Schülerfeedback und Ähnlichem, zu vergleichen (Helmke & Schrader, 2006, zit. nach Schrader, 2008).

3. Lese-Rechtschreibstörung

Der klinische Begriff der Lese-Rechtschreibschwäche oder -störung wird häufig auch als Legasthenie bezeichnet. Das Wort „Legasthenie“ stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Schwäche“ (*Astheneia*) im „Lesen“ (*legein*). Die betroffenen Personen haben Schwierigkeiten beim Erlernen der Buchstaben und Wörter. Hinzu kommen Fehler in der Rechtschreibung und starke Aufmerksamkeitsschwankungen beim Beschäftigen mit Lese- und Schreibaufgaben (Kopp-Duller, 2008; Wurm, 2006).

Man unterscheidet die „spezielle Lese-Rechtschreibschwäche oder -störung“ (Legasthenie) von der „allgemeinen Lese-Rechtschreibschwäche“ (LRS). Im Unterschied zur genetisch bedingten Lese-Rechtschreibstörung lässt sich die erworbene Lese-Rechtschreibschwäche auch durch zu geringe Beschulung, falsche Lerntechniken und psychische Probleme (critical life events) erklären. Gezieltes Üben an den Fehlern (zum Beispiel in Form von Nachhilfe) ist in den meisten Fällen ausreichend, um die Defizite auszugleichen. Die Gründe, Symptome und Fördermöglichkeiten bei der Lese-Rechtschreibstörung sind wesentlich komplexer (Wurm, 2006). Im Weiteren soll nur noch auf die „spezielle Lese-Rechtschreibschwäche“ (Legasthenie) eingegangen werden.

3.1. Was ist eine Lese-Rechtschreibstörung?

Das Thema der Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten ist von Problemen der unterschiedlichsten Verwendung von Definitionskriterien geprägt. Während die einen eine Definition auf medizinischer Ebene vorschlagen, vertreten andere eine pädagogische Sichtweise.

Nach den diagnostischen Kriterien des DSM-IV (Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders der American Psychological Association aus dem Jahr 1994) und ICD-10 (Internationale Klassifikation psychischer Störungen von Dilling et al. aus dem Jahr 1991) wird „eine deutliche Abweichung des Entwicklungsstands in der Lesegenauigkeit, dem Leseverständnis und / oder im Rechtschreiben von dem nach Alter und allgemeiner Intelligenz Erwarteten gefordert. ... Zudem sollte durch die Probleme die schulische Ausbildung behindert sein. Die Störung darf jedoch weder

durch eine Wahrnehmungs- oder eine neurologische Störung noch durch extreme Unzulänglichkeiten im Unterricht und in der Erziehung bedingt sein“ (Klicpera et al. 2007, S. 119 – 120).

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) hat die Lese-Rechtschreibstörung in den Krankheitskatalog (ICD-10; Dilling et al., 1991) aufgenommen. Darin ist die Legasthenie im Kapitel der „umschriebenen Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten“ zu finden.

In der Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-10) ist der Begriff „Legasthenie“ folgendermaßen definiert:

Das Hauptmerkmal dieser Störung ist eine umschriebene und eindeutige Beeinträchtigung in der Entwicklung der Lesefertigkeiten, die nicht allein durch das Entwicklungsalter, durch Visus-Probleme oder unangemessene Beschulung erklärbar ist. Das Leseverständnis, die Fähigkeit, gelesene Worte wiederzuerkennen, vorzulesen und die Leistungen bei Aufgaben, für welche Lesefähigkeit benötigt wird, können sämtlich betroffen sein. Mit Lesestörungen gehen häufig Rechtschreibstörungen einher. Diese persistieren oft bis in die Adoleszenz, auch wenn im Lesen einige Fortschritte gemacht wurden. ... Die Leseleistungen des Kindes müssen unter dem Niveau liegen, das aufgrund des Alters, der allgemeinen Intelligenz und der Beschulung zu erwarten ist ... In der späteren Kindheit und im Erwachsenenalter sind die Rechtschreibprobleme meist größer als Defizite in der Lesefähigkeit ... (Dilling, 2008, S. 298-299).

Vertreter der pädagogisch-psychologischen Definition sind der Meinung, dass die Lese-Rechtschreibstörung anlagebedingt sei und sich in einer differenzierten Sinneswahrnehmung beim Umgang mit Symbolen, wie Buchstaben und Zahlen, äußere. Die vom Kind verursachten Schreibfehler seien demnach Wahrnehmungsfehler.

Mit dem Begriff „Wahrnehmung“ ist die Informationsaufnahme aus Umwelt- und Körperreizen gemeint. Die Reize werden über Sinnesorgane und Rezeptoren aufgenommen, verarbeitet und an das Gehirn weitergeleitet. Diese über die Sinnesorgane aufgenommenen Informationen werden über das Zentralnervensystem geordnet und abgespeichert. Danach werden „Befehle“ an die entsprechenden

Körperteile weitergeleitet, die diese Informationen auswerten beziehungsweise ausführen sollen (Wurm, 2006).

Damit ein Kind mühelos komplexe Leistungen wie Lesen, Schreiben und Rechnen lernen kann, müssen alle Systeme seines Körpers reibungslos zusammenarbeiten. Dazu ist eine gelungene Entwicklung aller Sinne nötig.

Zusammenfassend kann man sagen, dass für eine Lese-Rechtschreibstörung ein großer Unterschied zwischen den schwachen Leistungen im Lesen und/oder Rechtschreiben einerseits und den übrigen schulischen Leistungen kennzeichnend ist. Ein lese-rechtschreibschwacher Schüler ist ein Schüler, der trotz durchschnittlicher Intelligenz enorme Probleme im Lesen und/oder Rechtschreiben hat, wobei sich die Probleme auf eben diesen Bereich beschränken und nicht auf einen unzulänglichen Unterricht zurückzuführen sind.

Diese Begriffsbestimmung von Legasthenie geht einigen Autoren, die sich mit diesem Thema beschäftigt haben, allerdings nicht weit genug. Sie sind der Meinung, dass diese Definition Schüler ausschließt, die bei unterdurchschnittlicher Intelligenz eine Schwäche im Lesen und/oder Rechtschreiben haben. Ihnen würden laut Diagnosekriterien eine Förderung nicht zustehen (Dürre, 2000).

Demnach wird die Notwendigkeit der Überprüfung des Intelligenzniveaus von verschiedenen Autoren unterschiedlich beurteilt. Fest steht, dass eine Förderung im Falle von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten unbedingt notwendig ist, unabhängig von den kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Das Intelligenzniveau könne bestenfalls die Art der Förderung bestimmen, da im Falle eines IQ-Werts unter 70 sorgfältig überprüft werden muss, ob unter Umständen sonderpädagogischer Förderbedarf notwendig ist. Das Argument den Intelligenztest dafür einzusetzen, um eine adäquate Abstimmung der Fördermaßnahmen auf die intellektuelle Leistungsfähigkeit des Kindes gewährleisten zu können, sollte für sich sprechen (Ingenkamp, 2008).

3.2. Epidemiologie

Aufgrund der stark voneinander abweichenden Forschungsergebnisse sind zuverlässige Angaben über Prävalenzraten kaum möglich, da in unterschiedlichen Studien verschiedenartige theoretische Ansätze, Begriffe, Definitionen und Diagnosekriterien

verwendet werden (Schleider, 2009). Im Folgenden finden sich einige häufig zitierte Angaben:

Klicpera et al. (2007) legen die Diagnosekriterien von ICD-10 zugrunde und gehen im deutschen Sprachraum von 2 – 4 % an Kindern mit spezifischen Lese- und Rechtschreibentwicklungsstörungen aus. Warnke (2002) schreibt, dass mindestens 4 % aller Schüler schwerwiegend von einer Legasthenie betroffen sind. Jungen wären häufiger auffällig als Mädchen. Wurm (2006) gibt an, dass rund 10 – 15 % der alphabetisierten Weltbevölkerung eine Legasthenie aufweist. Jungen sind häufiger betroffen als Mädchen. In unterschiedlichen Einrichtungen wurden Relationen zwischen 3:2 bis 3:1 gefunden (Klicpera et al., 2007).

Man kann davon ausgehen, dass die Lese-Rechtschreibstörung relativ stabil über die Zeit ist und bis ins Erwachsenenalter hinein bestehen bleibt. Die Probleme im Lesen und Schreiben dürften sowohl mittel- als auch längerfristig beibehalten werden. Mit der richtigen Unterstützung können die Symptome weitgehend beherrschbar gemacht und ausgeglichen werden, so dass der Betroffene seinen Alltag mit nur geringen Schwierigkeiten meistern kann.

3.3. Symptome der Lese-Rechtschreibstörung

Die allgemeine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) ist in den meisten Fällen nur vorübergehend, und es genügt das regelmäßige Üben an den Fehlern. Im Gegensatz dazu sind bei einer biogenetisch bedingten Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie) die Probleme vielfältig. Das Kind muss nicht nur seine Lese- und Rechtschreibleistung trainieren, sondern auch an seiner differenzierten Sinneswahrnehmung (optische und auditive Wahrnehmung, Raumorientierung und Körperschema) und an seiner Aufmerksamkeit arbeiten (Kopp-Duller, 2008; Wurm, 2006).

Wichtig für die optimale Förderung des Kindes ist das frühestmögliche Erkennen seiner Schwierigkeiten. Auffällig werden die Kinder zuerst durch ihre Unaufmerksamkeit, wenn sie mit Buchstaben oder Zahlen in Verbindung kommen. Eine Fehlersymptomatik, sogenannte Wahrnehmungsfehler, sind die Folge.

Typische (Wahrnehmungs-) Fehler beim Lesen sind (Warnke, 2002):

- Auslassen, Ersetzen, Verdrehen oder Hinzufügen von Worten oder Wortteilen
- Verlangsamte Lesegeschwindigkeit
- Startschwierigkeiten beim Vorlesen, langes Zögern oder Verlieren der Zeile im Text, stockendes Lesen von Wort zu Wort aber auch von Buchstabe zu Buchstabe; ungenaues, nicht sinnhaftes Betonen beim Lesen
- Vertauschen von Wörtern im Satz oder von Buchstaben in den Wörtern (*Krob / Korb*)
- Defizite im Leseverständnis

Typische (Wahrnehmungs-) Fehler beim Schreiben sind (Warnke, 2002; Wurm, 2006):

- Reversionen – Verdrehen von Buchstaben im Wort (*b-d, p-q, n-u, ei-ie, M-W, Z-N*)
- Wahrnehmungsfehler – Verwechslung von *d/t, g/k, v/f, t/f, n/r, h/k*
- Anlaut- bzw. Endlautfehler
- Reihenfolgefehler – Umstellungen von Buchstaben im Wort (*dei / die*)
- Auslassen („Vergessen“) von Buchstaben in am Wortende oder in der Wortmitte (*nich / nicht; lafen / laufen; ach / auch*)
- Einfügungen falscher Buchstaben (*spatzieren; Artzt; Ferieien / Ferien*)
- Vertauschen von Buchstaben (*feruen / freuen*)
- Laute oder ganze Wörter werden „vergessen“
- Regelfehler – z.B. Dehnungsfehler (*ir / ihr; höhrst; / hörst*), Schärfungsfehler bzw. Verdoppelungsfehler (*Blat / Blatt; Mer / Meer*), Groß- Kleinschreibung

Außerdem weisen die Fehler eine gewisse Inkonstanz auf. Innerhalb eines Textes kann das gleiche Wort verschiedenartig falsch geschrieben werden. Bei den Fehlern sind kaum Regelmäßigkeiten zu erkennen. Außerdem zeigt auch erhöhter Übungsaufwand zu Hause geringe Erfolge (Warnke, 2002).

Die Leistungen hängen stark von der Tagesverfassung des Kindes ab. An manchen Tagen können legasthene Kinder sehr gute Leistungen erbringen, dann wieder trotz großer Anstrengungen nicht. Dieser Umstand führt oft zu der Fehleinschätzung durch Pädagogen und Eltern, das Kind sei faul oder unintelligent. Leider kann aber das lese-

rechtschreibschwache Kind seine Aufmerksamkeitsspannen nur begrenzt willentlich steuern und gute Leistungen sind sozusagen Zufallsprodukte (Dürre, 2000).

Frühe Untersuchungen zeigten bereits, dass ein relativ enger Zusammenhang zwischen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und diversen Verhaltensstörungen zu finden ist und die Richtung des kausalen Zusammenhangs nicht immer eindeutig ist. Zum Beispiel ist es nicht die Unlust am Lernen, die das Versagen in der Schule verursacht, sondern umgekehrt, durch die Abneigung gegen das Lernen entsteht beim Schüler ein Gefühl des Überfordertseins. Das heißt, aufgrund des anhaltenden Schulversagens entwickeln sich Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Schwierigkeiten (Schenk-Danzinger, 1971). Schüler mit Problemen im Lesen und Rechtschreiben fallen signifikant häufiger durch negatives Verhalten auf als Schüler ohne Lernschwierigkeiten (Klicpera & Schabmann, 1993).

Auch heute zeigt sich, dass die kausale Richtung nicht immer so eindeutig ist, dass sich die Schwierigkeiten gegenseitig beeinflussen und es nicht immer klar nachvollziehbar ist, was als Ursache und was als Folge zu sehen ist. Ein besonders hervorstechendes Merkmal von Kindern mit Aufmerksamkeitsproblemen ist die mangelnde Fähigkeit, sich über längere Zeit konzentriert einer Sache zu widmen. Da lese- und rechtschreibschwachen Kindern das Erlernen des Lesens und Schreibens besondere Mühe bereitet, ist folgerichtig, dass sie auch Konzentrationsprobleme haben. Das bedeutet, dass es für sie schwierig ist, dem Lesen und Schreiben volle Aufmerksamkeit zu schenken. Hier stellt sich die Frage, ob nun die Aufmerksamkeitschwierigkeiten ein Lese-Rechtschreibproblem mit sich ziehen, oder ob das lese- und rechtschreibschwache Kind zusätzlich Schwierigkeiten in der Aufmerksamkeit hat (Riccio et al, 1994, zit. nach Klicpera, 2007).

„Etwa ein Drittel der Schüler mit Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben fällt durch dissoziales und unangepasstes Verhalten auf. Aber auch umgekehrt ist etwa ein Drittel der Kinder mit dissozialem Verhalten von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten betroffen“ (Klicpera, 2007, S. 195).

Besonders in der Volksschulzeit können Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörungen und später auch aggressives Verhalten Folgeerscheinungen der Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben sein. Im Allgemeinen muss man aber davon ausgehen, dass die Verhaltensauffälligkeiten der Kinder bereits vor dem Eintritt in die Schule

bestanden haben und das ständige Versagen im Lesen und Schreiben zu einer Verstärkung der Symptome führt. (Klicpera et al., 2007).

3.4. Diagnostik

Um zur Diagnose „Lese-Rechtschreibstörung“ zu gelangen, sollte sich das Vorgehen des Psychologen am „multiaxialen Diagnoseschema“ (Remschmidt et al., 2001) orientieren. Dieses beinhaltet 6 Achsen, auf denen schrittweise festgestellt wird, unter welchen Beeinträchtigungen das Kind leidet und wie deren Intensität und der individuelle Leidensdruck einzuschätzen sind (Warnke, 2002).

Die Diagnostik sollte durch eine ausführliche Anamnese und Exploration sowohl mit dem betroffenen Schüler und seinen Eltern als auch mit dem Lehrer erfolgen. Insbesondere sind hier die Schulnoten im Diktat beziehungsweise in Deutsch und die Diskrepanz zu den Noten anderer Fächer sowie die Art und Häufigkeit der Fehler beim Lesen und Rechtschreiben zu erheben. In der Diagnostik der Lese- Rechtschreibstörung kommt auch der Testdiagnostik ein großer Stellenwert zu. Eine standardisierte Lese- und Rechtschreibprüfung und eine Intelligenzdiagnostik sind unverzichtbar. Daneben sollten auch eine Sprachentwicklungsdiagnostik, eine Diagnostik weiterer Teilleistungsbereiche und eine systematische Abklärung von psychiatrischer Komorbidität und von Begleitstörungen erfolgen.

International hat man sich darauf geeinigt, dass die Diagnose „Legasthenie“ dann zu stellen ist, wenn folgende Kriterien erfüllt sind (Warnke, 2002):

- Der mit einem standardisierten Intelligenztest gemessene Intelligenzquotient soll nicht kleiner als 70 sein (IQ > 70) und
- die mit einem standardisierten Verfahren getesteten Lese- und Rechtschreibleistungen liegen unter dem 10 %-Niveau (Prozentrang < 10).
- Die Lese-Rechtschreibstörung ist nicht erklärbar durch:
 - unzureichende Beschulung und verminderte sprachliche Fähigkeiten,
 - Beeinträchtigungen der Sinnesorgane (Probleme beim Hören oder Sehen) und
 - psychische oder neurologische Erkrankung oder Behinderung.

Zur Überprüfung der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit stehen unter Anderen folgende Verfahren zur Verfügung (Warnke, 2002):

- Adaptives Intelligenzdiagnostikum 2 (AID 2; Kubinger & Wurst, 2000)
- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder in der 3. Fassung (HAWIK-III; Tewes, Rossmann & Schallberger, 1999)
- Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE-R; Tewes, 1991)
- Intelligenzstrukturtest (IST-2000; Amthauer, Brocke, Liepmann & Beauducel, 2001)
- Kaufman-Assessment Battery for Children (K-ABC; Melchers & Preuß, 1991)

„Bei der Wahl des Intelligenztestverfahrens ist dann, wenn bei dem Kind eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt zu überlegen, ob ein sprachfreies Intelligenztestverfahren ... herangezogen wird“ (Warnke, 2002, S. 64). Bei einem großen Teil der Aufgaben der verschiedenen Intelligenztestbatterien wird mittels Sinneswahrnehmungsleistungen, die bei legasthenen Menschen different ausgeprägt sind, die Intelligenz gemessen. Leistungen, die eigentlich nichts mit der Intelligenz an sich zu tun haben, bei legasthenen Menschen allerdings schwer ins Gewicht fallen, führen dadurch zu falschen Ergebnissen (Kopp-Duller, 2008). Bei nonverbalen Testbatterien haben lese- und rechtschreibschwache Kinder größere Chancen ein für sie positives Ergebnis zu erreichen. Allerdings muss die generell geringere prognostische Gültigkeit dieser Verfahren berücksichtigt werden.

Zur Erfassung der Lese- und Rechtschreibleistung stehen unter Anderen folgende Verfahren zur Verfügung (Ingenkamp, 2008; Schleider, 2009; Wurm, 2006):

- Hamburger Lesetest für 3. und 4. Klassen (HAMLET 3-4; Lehman et al., 1997)
- Knuspels Leseaufgaben (KNUSPEL-L; Marx, 1998)
- Salzburger Lesescreening (SLS) (Mayringer & Wimmer, 2005)
- Würzburger Leise Leseprobe (WLLP; Küspert & Schneider, 1998)
- Züricher Lesetest (ZLT; Linder & Grisseemann, 2000)
- Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen (BAKO 1-4; Stock et al., 2003)
- Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC; Jansen et al., 1999)
- Salzburger Lese-Rechtschreibtest (SLRT; Landerl et al., 1997)
- Diagnostischer Rechtschreibtest (DRT; Hasselhorn et al., 2003)
- Hamburger Schreib-Probe (HSP; May, 2002)
- Rechtschreibtest (RT; Kersting & Althoff, 2003)

- Weingartner Grundwortschatz Rechtschreib-Test (WRT; Birkel, 1995)

Hierbei ist aber unbedingt zu bedenken, dass „individuelle Tagesschwankungen in den Schülerleistungen oder ein unterschiedlich erreichtes Niveau der Schulung in der Rechtschreibung“ das Testergebnis beeinflussen können. „Die Rechtschreibleistung ist auch abhängig von der Art und Weise, mit der sie geprüft wird. Beim Abschreiben sind die Anforderungen anders als beim geübten und beim ungeübten Diktat und beim Lückentext wiederum anders als beim Schreiben eines Aufsatzes“ (Warnke, 2002, S. 47). Die Überprüfung der Sinneswahrnehmungen/Teilleistungsbereiche kann entweder anhand von praktischen Übungen oder mittels eines standardisierten Computertestverfahrens (z. B. Pädagogisches AFS-Testverfahren; KLL-Verlag, 2008) durchgeführt werden (Wurm, 2006).

3.5. Intervention

„Kinder, bei denen ein Risiko für die Entwicklung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten besteht oder die bereits beim Erlernen des Lesens und Schreibens zurückgefallen sind, benötigen – so früh wie möglich – gezielte Hilfestellungen. Ein Warten vergrößert im Allgemeinen die Probleme und stellt keine angemessene Reaktion dar, da die Zeit meist gegen die Kinder arbeitet. Je länger die Schwierigkeiten bestehen, desto größer wird der Rückstand, da die Kinder in der Zwischenzeit nicht nur im Unterricht, sondern auch außerhalb der Schule Gelegenheiten zum Üben des Lesens und Rechtschreibens versäumen“ (Klicpera et al., 2007, S. 230). Um das Kind optimal zu unterstützen, werden neben dem häuslichen Training Interventionen zur gezielten Förderung empfohlen.

Eine einzige richtige Vorgehensweise zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche gibt es nicht. Es haben sich unterschiedlichste pädagogisch und therapeutisch anerkannte Methoden herausgebildet. Es gibt jedoch einige Grundsätze, nach denen man sich richten kann (Warnke, 2002):

- Die Behandlung soll so früh wie möglich beginnen.
- Eine Einzeltherapie ist zu bevorzugen, da so optimal auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes eingegangen werden kann.

- Die Trainingseinheiten sind wöchentlich anzusetzen und mit einem Trainingsplan, der zu Hause in Zusammenarbeit mit den Eltern durchgeführt werden kann, zu verbinden.
- Die Therapie dauert 1-2 Jahre und setzt regelmäßiges Üben voraus.
- Der inhaltliche Schwerpunkt liegt in der Einübung des Lesens und Schreibens, dem Training der so genannten „Teilleistungsfunktionen“ und der Aufmerksamkeit.
- Die Eltern und Lehrer sind in die Planung, Organisation und Durchführung der Therapie einzubeziehen.

Allen Interventionsansätzen gemein ist, dass jede Therapie ein individuelles Eingehen auf die Problembereiche der Kinder erfordert; das heißt eine genaue Planung, die sowohl die Stärken als auch die Schwächen berücksichtigt. In erster Linie bedeutet dies, eine ausführliche Analyse der Ausgangslage im Leistungsbereich, genauso wie eine Registrierung der Fortschritte, um darauf die Förderung aufbauen zu können. Außerdem müssen die Motivationslage und das Selbstkonzept der Schüler sowie die Sichtweise der Eltern miteinbezogen werden. Die Eltern sollen zu sogenannten Co-Trainern gemacht werden, ihrem Kind Versagensängste nehmen und es zum Lesen und Schreiben motivieren (Klicpera et al., 2007).

3.6. Leistungsbeurteilung für Schüler mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche

Die Leistungsbeurteilung von lese- und rechtschreibschwachen Kindern hat laut Bundesministerium für Unterricht und Kunst (2004) die Ausschöpfung der schulrechtlichen Spielräume zum Ziel. Bei der Leistungsfeststellung im Unterrichtsfach Deutsch ist darauf zu achten, dass die schriftlichen Leistungen der Schüler nicht im Vordergrund stehen, sondern mündliche, praktische und grafische Quellen herangezogen werden. Besonderen Stellenwert soll die Mitarbeit erhalten. Schriftliche Arbeiten sollen nur in der unbedingt notwendigen Anzahl durchgeführt werden, dürfen auf keinen Fall zu unnötigem Prüfungsstress führen und sollen neben

Schreibrichtigkeit auch Inhalt, Ausdruck und Sprachrichtigkeit verstärkt mit einbeziehen. Ab der 4. Schulstufe kann zusätzlich auf Hilfestellungen wie beispielsweise den Computereinsatz und zusätzliche Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben zurückgegriffen werden. Schriftliche Überprüfungen in den übrigen Pflichtgegenständen müssen so gestaltet werden, dass Sachwissen und Sachkompetenz des Kindes ausschlaggebend sind und diese nicht von der Lese- und Schreibkompetenz des Kindes abhängig sind.

Empirische Untersuchung

4. Zielsetzung und Fragestellung

Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen zu diesem Thema können folgende Hypothesen und Fragestellungen aufgestellt werden:

Hypothese 1: Es gibt Unterschiede in der Beurteilung abhängig vom Geschlecht der Schüler. Weibliche Schüler werden systematisch besser beurteilt als männliche Schüler.

Hypothese 2: Es gibt Unterschiede bei der Beurteilung abhängig vom Sozialverhalten der Schüler. Angepasstes Sozialverhalten wirkt sich positiv und auffälliges Sozialverhalten negativ auf die kognitive Leistungseinschätzung der Lehrkräfte aus.

Hypothese 3: Es gibt Unterschiede in der Beurteilung abhängig vom Geschlecht der Lehrer. Männliche Lehrkräfte beurteilen Schüler allgemein schlechter als weibliche Lehrkräfte. Außerdem beurteilen sowohl männliche als auch weibliche Lehrer Schülerinnen besser als Schüler, jedoch erhalten Mädchen die besten Beurteilungen von weiblichen Lehrkräften und Jungen die schlechtesten Beurteilungen von männlichen Lehrkräften.

Hypothese 4: Es gibt Unterschiede in den Trefferquoten von legasthenen und nicht-legasthenen Schülern. Wie viel Prozent der Schüler können abhängig von Geschlecht und Sozialverhalten tatsächlich richtig eingeschätzt werden?

Anschließend soll auf Fragen wie Maßnahmenvorschläge im Zusammenhang mit einer Lese-Rechtschreib-Problematik und die Qualität von Gutachten eingegangen werden.

5. Methode

5.1. Stichprobe

Insgesamt nahmen an der Erhebung zu vorliegender Untersuchung, im Zeitraum zwischen Juni und Oktober 2009, 119 Pädagoginnen und Pädagogen teil. Die Fragebögen wurden den Pädagogen teilweise persönlich übergeben, teilweise wurden die Direktoren und Lehrkräfte gebeten, die Fragebögen an Kollegen weiterzugeben und teilweise wurden sie postalisch zugeschickt. Die Rücksendung erfolgte ebenso entweder persönlich oder mit der Post in einem vom Untersucher frankierten und adressierten Kuvert. Insgesamt wurden 320 Fragebögen ausgegeben. Die Rücklaufquote beläuft sich auf 119 Fragebögen (37,19 %).

Um die Ergebnisse stärker an der Realität zu orientieren wurden im Folgenden nur jene Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigt, die bereits „Erfahrung“ mit schulpsychologischer Diagnostik hatten, das heißt bei der Untersuchung Angaben, Empfänger und/oder Leser von Gutachten zu sein. Damit mussten 13 Fragebögen von der Untersuchung ausgeschlossen werden, da die antwortenden Personen noch keinerlei Erfahrung in diesem Bereich hatten. Weitere 2 Fragebögen schieden aus, weil nur ein Teil der Fragen beantwortet wurde. In die Berechnungen konnten demnach 104 Fragebögen eingehen; 53 der Fragebogen-Version A und 51 der Fragebogen-Version B.

Die Untersuchung bezieht sich somit nur noch auf eine Stichprobengröße von 104 Pädagoginnen und Pädagogen aus 6 verschiedenen Bundesländern. Von diesen waren 88 weiblich (84,6 %) und 16 männlich (15,4 %). Die Untersuchungsteilnehmer waren zwischen 22 und 64 Jahre alt, damit ergab sich ein durchschnittliches Alter von 41,9 Jahren (SD = 11,3). Die durchschnittliche Berufserfahrung belief sich auf 18,2 Jahre (SD = 12,5) (vgl. Abbildung 13 und Abbildung 14 im Anhang).

Wie Tabelle 1 zeigt, überwog in dieser Untersuchung der Anteil an Pflichtschullehrern (Volksschule 45 %, Sonderpädagogische Schule 17 % und Hauptschule 14 %). Weiters unterrichteten 45 % der Lehrkräfte (47 der 104) in Integrationsklassen. Wie sich in Gesprächen mit den Lehrkräften ergab, kann der relativ hohe Prozentsatz dieser Schultypen darauf zurückgeführt werden, dass

psychologisch-pädagogische Begutachtungen in diesen Schulbereichen häufiger empfohlen werden beziehungsweise Probleme bereits in der Grundschule auffallen. Der geringe Anteil an Lehrkräften aus höheren Schulen ergab sich demnach dadurch, dass an diesen Schultypen Begutachtungen nicht so häufig vorkommen, bereits durchgeführt wurden oder Schüler mit Problemen nicht diese Schultypen besuchen. Dadurch lehnten Lehrkräfte aus diesen Schultypen die Beantwortung des Fragebogens meist sofort ab.

Tabelle 1: Häufigkeiten der Schultypen

Schultyp	N	Prozent
Vorschule	3	2,5 %
Volksschule	53	44,9 %
Sonderpädagogische Schule	20	16,9 %
Hauptschule	16	13,6 %
Gymnasium	13	11,0 %
Bereich Legasthienetraining / Lernbegleitung	5	4,2 %
Sonstiges	8	6,8 %

60 der an der Untersuchung teilnehmenden Pädagoginnen und Pädagogen (58 %) hatten bereits selbst ein Gutachten angefordert und die durchschnittliche Frequenz des Erhalts solcher Gutachten belief sich auf ein bis fünf Mal pro Jahr.

Tabelle 2 gibt die Häufigkeiten der Begutachtungsgründe wieder. Als Hauptgründe wurden Verhaltensauffälligkeiten (25,4 %), Lern- und Leistungsprobleme (28,2 %) und Legasthenie- und Dyskalkulieabklärung (27 %) genannt.

Tabelle 2: Häufigkeit von Begutachtungsgründen

Begutachtungsgründe	N	Prozent
Leistungsprobleme	70	28,2 %
Legasthenie- und Dyskalkulieabklärung	67	27,0 %
Begabungsabklärung	16	6,5 %
Entwicklungsdiagnostik	19	7,7 %
Verhaltensauffälligkeiten	63	25,4 %
emotionale Probleme	13	5,2 %

5.2. Fragebogenaufbau

Im eigens für diese Untersuchung entwickelten Fragebogen (siehe Anhang B) werden 8 (fiktive) Schüler beschrieben. Die Informationen über die Schüler werden entsprechend den unabhängigen Variablen in die Inhaltsbereiche Geschlecht, Leistung beziehungsweise Legasthenie und sozialer Aspekte wie Motivation, gegliedert. Diese drei für die Schülerbeurteilung typischen Kategorien stellen allerdings nur eine Annäherung an die Komplexität der vielfältigen Informationen über einen Schüler dar, die Lehrkräfte für eine Beurteilung heranziehen.

Zu Beginn des Fragebogens werden demographische Daten der Lehrkräfte sowie Einschätzungen über die Qualität psychologisch-pädagogischer Gutachten abgefragt. Nach einer ausführlichen Instruktion werden im ersten Teil die Schüler verbal vorgestellt und charakteristische Merkmale zu ihrem Schulalltag präsentiert (zum Beispiel: „Sarah ist im Unterricht sehr aufmerksam und arbeitet fleißig mit. Ihre Hausaufgaben macht sie sehr sorgfältig...“ oder „Im Unterricht ist er (Anm.: Philipp) oft sehr un aufmerksam und wirkt unkonzentriert. An manchen Tagen vergisst er seine Schulsachen zuhause und auch seine Hausaufgaben bringt er unregelmäßig...“). Danach werden Informationen über kognitive Leistungsfähigkeit mittels IQ-Wert und das Abschneiden im Salzburger Lese-Rechtschreib-Test in Form von Prozenträngen und kritischen Werten dargeboten. Anschließend werden die Lehrkräfte gebeten, Einschätzungen über die erwarteten Leistungen der Schüler (zum Beispiel: „Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Katharina im Vergleich zu ihren Klassenkameraden in der Volksschule ein?“ oder „Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Katharina im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?“) und bezüglich einer möglichen Legasthenie abzugeben („Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Lukas Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?“ oder „Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?“). Den Fragen wurden nach Rohrman (1978) angefertigte fünfstufige Ratingskalen zu Grunde gelegt.

Im zweiten Fragebogenteil wird die Befundstellung präsentiert und anschließend sollen Fragen im dichotomen Antwortformat (ja/nein) betreffend der Einschätzung der Genauigkeit der getroffenen Antworten aus Teil 1 beantwortet werden (zum Beispiel: „Hat der Befund Ihre Meinung über Sarah verändert?“ oder „Glauben Sie,

dass das Geschlecht der Schülerin Ihre Entscheidung beeinflusst hat?“). Weiters werden die Untersuchungsteilnehmer in diesem Teil gebeten anzugeben, welche Informationen im Befund zu stark gewichtet oder zu wenig berücksichtigt wurden („Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt/zu stark gewichtet?“) und abschließend werden die Untersuchungsteilnehmer aufgefordert anzugeben, welche Maßnahmen sie den einzelnen Schülern empfehlen würden (Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Florian zu unterstützen?“).

Um der experimentellen Variation gerecht zu werden und die Zumutbarkeit der Bearbeitung der Fragebögen zu gewährleisten, lag dieser in zwei verschiedenen Versionen auf. Die Variation der beiden Versionen bestand darin, dass die Geschlechter vertauscht wurden, so dass insgesamt 8 (fiktive) Schüler (4 pro Fragebogen) beurteilt wurden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Übersicht der experimentellen Variation

	Fragebogen	Geschlecht	Sozialverhalten	kognitive Leistungsfähigkeit
Schüler 1 (Lukas)	Version A	männlich	angepasst	keine Legasthenie
Schüler 2 (Philipp)	Version B	männlich	auffällig	keine Legasthenie
Schüler 3 (Tobias)	Version A	männlich	auffällig	Legasthenie
Schüler 4 (Florian)	Version B	männlich	angepasst	Legasthenie
Schüler 5 (Anna)	Version A	weiblich	angepasst	keine Legasthenie
Schüler 6 (Katharina)	Version B	weiblich	auffällig	keine Legasthenie
Schüler 7 (Johanna)	Version A	weiblich	auffällig	Legasthenie
Schüler 8 (Sarah)	Version B	weiblich	angepasst	Legasthenie

5.3. Ablauf der Untersuchung

Da der Fragebogen in zwei Versionen vorlag, wurden diese innerhalb der Teilnehmer zufällig ausgeteilt, so dass in etwa die Hälfte der Teilnehmer Version A beziehungsweise Version B erhielten. Da die Autorin bei einem Teil der Stichprobe auf den postalischen Rücklauf beziehungsweise die persönlichen Kontakte anderer Personen angewiesen war, konnte eine balancierte Aufteilung der beiden Versionen

nicht gewährleistet werden. Es ergab sich eine Verteilung auf die beiden Fragebogen-Versionen, die wie folgt aussah: 53 Fragebögen der Version A (51 %) und 51 der Version B (49 %).

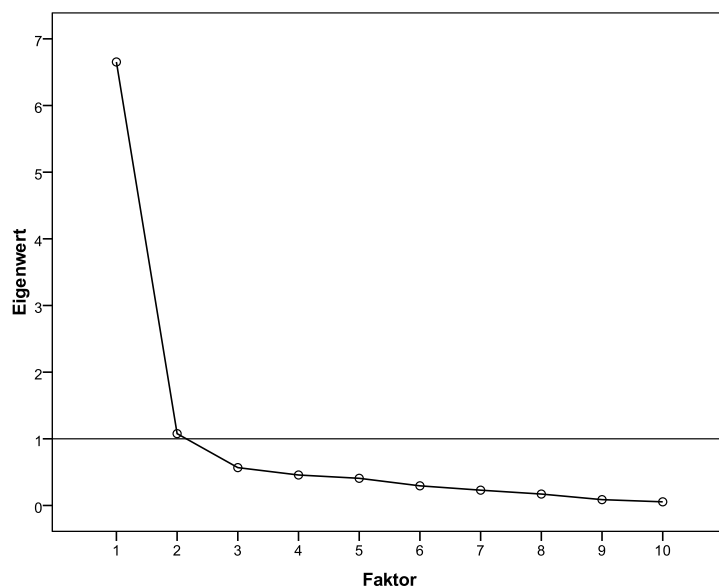
Durch standardisierte Instruktion – insbesondere bezüglich der Einhaltung der Reihenfolge der Fragen bei der Beantwortung – wurden mögliche Unterschiede in den Rahmenbedingungen der Befragung bei Pädagoginnen minimal gehalten.

6. Ergebnisse

6.1. Überprüfung der Unabhängigkeit der einzelnen Variablen

In einem ersten Schritt sollten die Zusammenhangsmuster zwischen den einzelnen Fragen an die Lehrkräfte überprüft werden. Es stellte sich die Frage, wie unabhängig die einzelnen Dimensionen voneinander sind. Betrachtete man die Interkorrelationen, so zeigten sich starke Zusammenhänge der einzelnen Variablen. Mit anderen Worten: Die einzelnen Beurteilungsdimensionen schienen alle etwas Ähnliches zu messen. Mittels Faktorenanalyse sollte versucht werden, die Zusammenhänge, die zwischen den Variablen bestanden, auf wenige gemeinsame Faktoren zurückzuführen. Da die Voraussetzungen für die Durchführung der Faktorenanalyse gegeben waren, konnten das Eigenwertkriterium und der Scree-Test zur Bestimmung der Faktorenanzahl herangezogen werden.

Abbildung 1: Screeplot Faktorenanalyse



Wie aus Abbildung 1 zu entnehmen ergab sich bei der Faktorenanalyse eine Komponente, durch welche 67 % der Gesamtvarianz beschrieben wurden. Schlussfolgernd daraus wurden die weiteren Analysen mit dem Faktor der „kognitiven Leistungsabschätzung“ durchgeführt. Nach reiflichen inhaltlichen Überlegungen fiel die Entscheidung, nicht die am höchsten ladende Variable („schriftliche Leistungen im

Fach Deutsch“, $r = .89$) für die weiteren Berechnungen heranzuziehen, sondern die weiteren Analysen mit der Variable „kognitive Leistungsabschätzung“ ($r = .86$) durchzuführen. Der Grund dafür ist, dass diese Variable einen sehr großen und nicht zu spezifischen Bereich abdeckt, nämlich die allgemeine kognitive Leistungseinschätzung der Schüler durch die Lehrkräfte, wohingegen die anderen Variablen sehr konkrete Anteile der Leistung der Schüler darstellen.

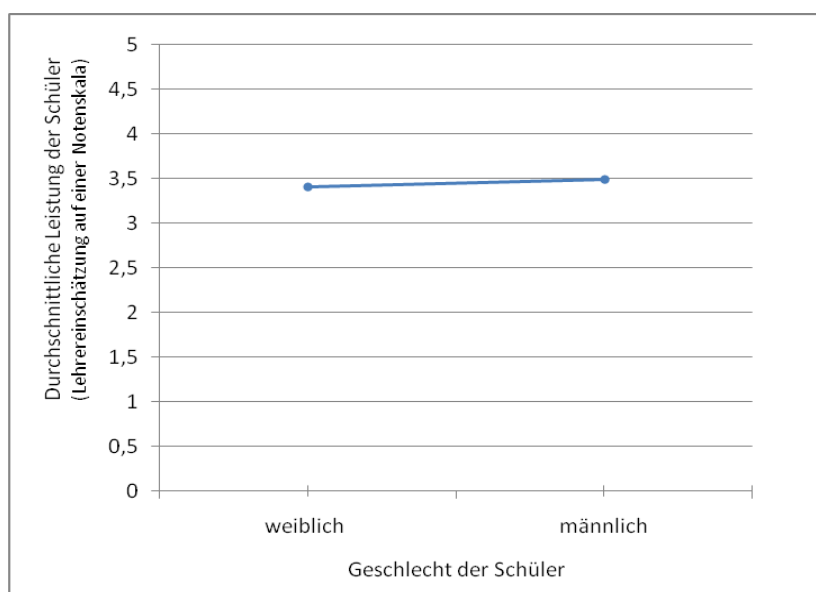
6.2. Beurteilungsunterschiede allgemein

Mittels univariater Varianzanalyse (ANOVA) sollte auf die unterschiedliche Beurteilung der Pädagogen eingegangen werden. Es ergab sich ein 2 (Geschlecht: männlich vs. Weiblich) x 2 (Sozialverhalten: angepasst vs. Auffällig) x 2 (Legasthenie: ja vs. nein) faktorielles Design.

Im ersten Schritt wurde die Homogenität der Varianzen mittels Levene-Test überprüft. Mit einem $p = .603$ kann man die Varianzen als homogen und die Voraussetzungen für die Berechnung einer ANOVA als gegeben betrachten.

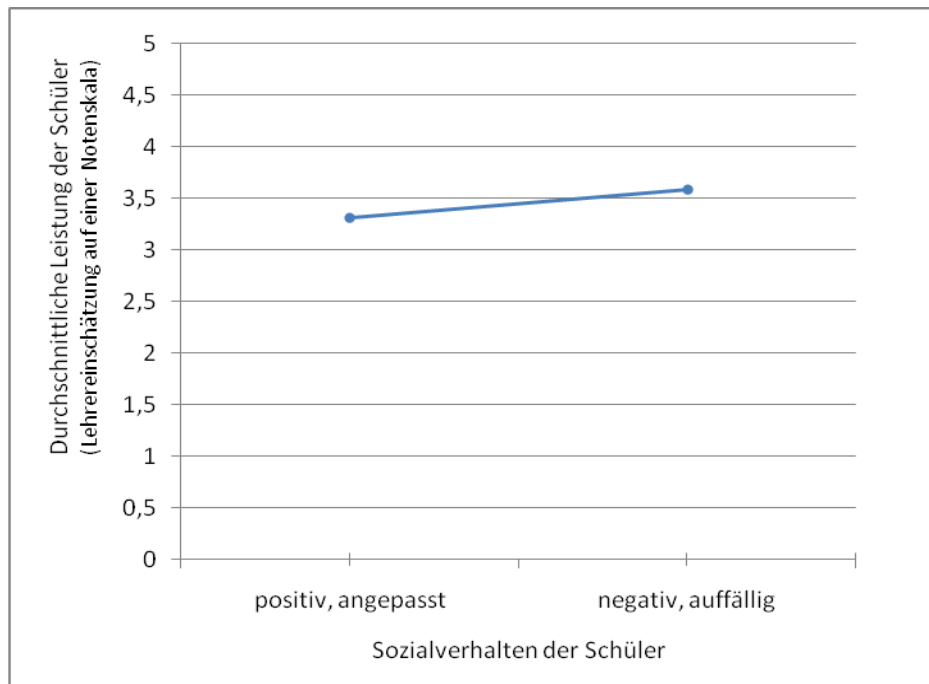
Die Analyse mit dem Faktor „Geschlecht der Schüler“ zeigte mit $F(1,370) = 1.134$; $p = .288$, $\eta^2 = .003$ keinen signifikanten Haupteffekt. Das Geschlecht spielt bei der kognitiven Leistungsbeurteilung keine bedeutende Rolle. Weibliche Schüler werden ähnlich beurteilt wie männliche Schüler ($M_{\text{Schülerinnen}} = 3.41$ vs. $M_{\text{Schüler}} = 3.49$).

Abbildung 2: Haupteffekt „Geschlecht der Schüler“



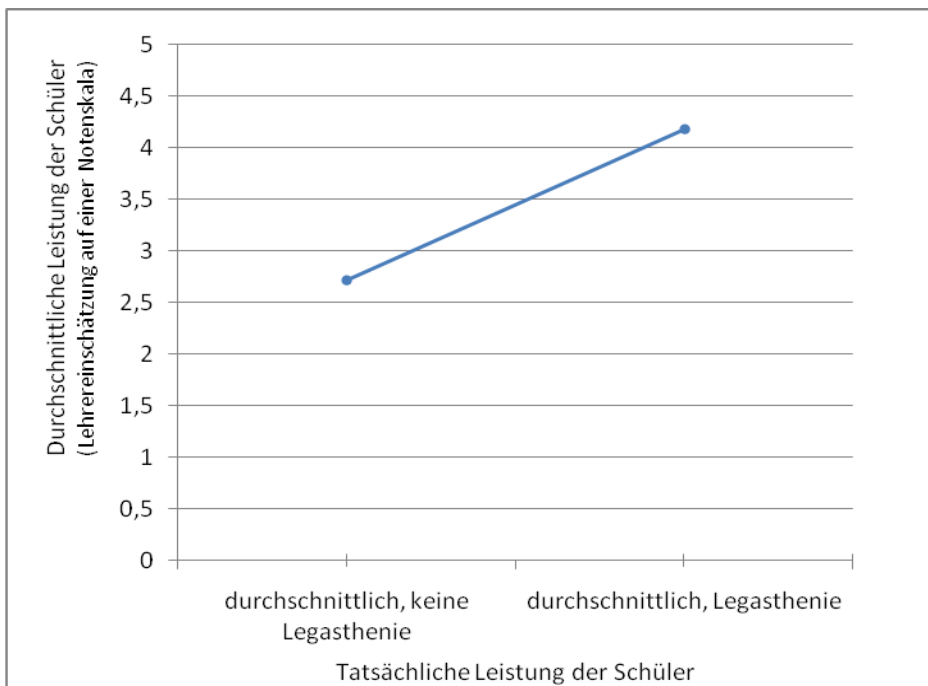
Es zeigte sich ein signifikanter Haupteffekt des Faktors „Sozialverhalten der Schüler“, $F(1,370) = 16.100$; $p = .000$, $\eta^2 = .042$. Das Sozialverhalten hat demnach einen entscheidenden Einfluss auf die kognitive Leistungsbeurteilung von Schülern. Angepasste und auffällige Schüler werden unterschiedlich benotet ($M_{\text{angepasst}} = 3.32$ vs. $M_{\text{auffällig}} = 3.59$). Die Effektstärke weist allerdings geringe praktische Bedeutsamkeit auf.

Abbildung 3: Haupteffekt „Sozialverhalten der Schüler“



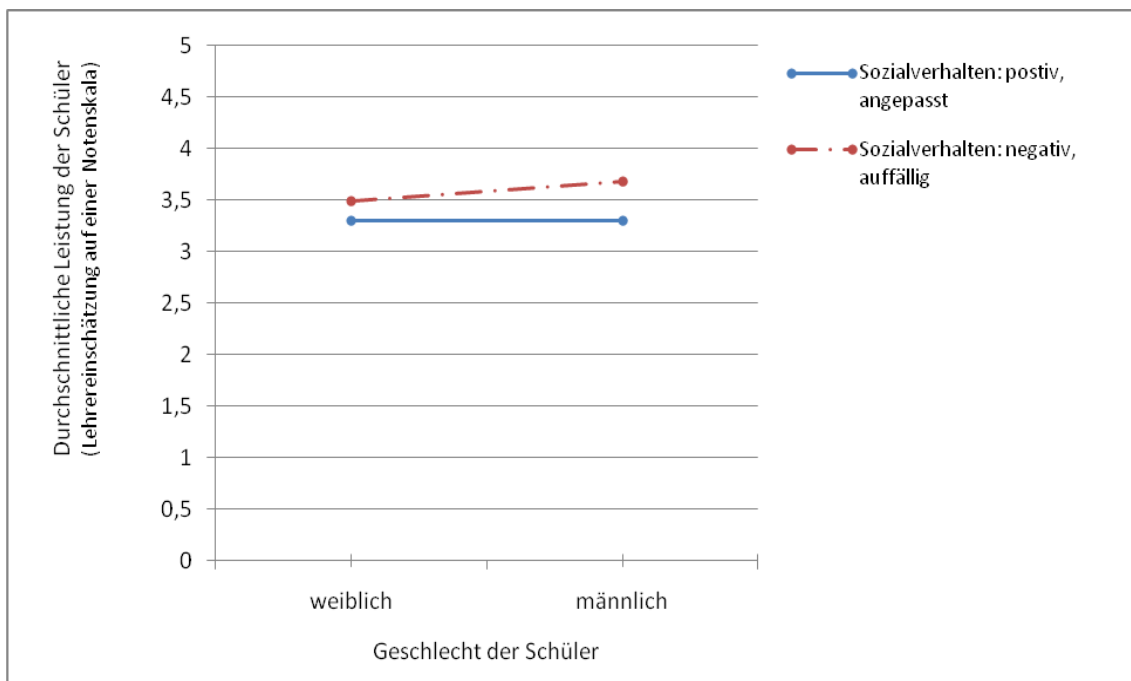
Wie erwartet wurde auch der Haupteffekt „tatsächliche Leistung der Schüler“ signifikant, $F(1,370) = 419.054$; $p = .000$, $\eta^2 = .531$. Das bedeutet, dass Angaben über die tatsächliche Leistung der Schüler eine signifikante Bedeutung für die kognitive Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte haben. Die Effektstärke weist darauf hin, dass die Differenzen praktisch bedeutsam sind. Es gibt bedeutende Unterschiede in der Beurteilung von durchschnittlichen Schülern ohne LRS ($M_{\text{keine LRS}} = 2.72$; $SD = .788$) und durchschnittlichen Schülern mit LRS ($M_{\text{LRS}} = 4.18$; $SD = .734$). Erstere werden um fast 1,5 Notenpunkten besser beurteilt.

Abbildung 4: Haupteffekt „Tatsächliche Leistung der Schüler“



Die Analyse der Interaktion zwischen „Geschlecht und Sozialverhalten der Schüler“ zeigte keinen signifikanten Effekt, $F(1,370) = 2.288$; $p = .131$, $\eta^2 = .006$. Weibliche und männliche Schüler werden unabhängig von ihrem Sozialverhalten ähnlich eingeschätzt.

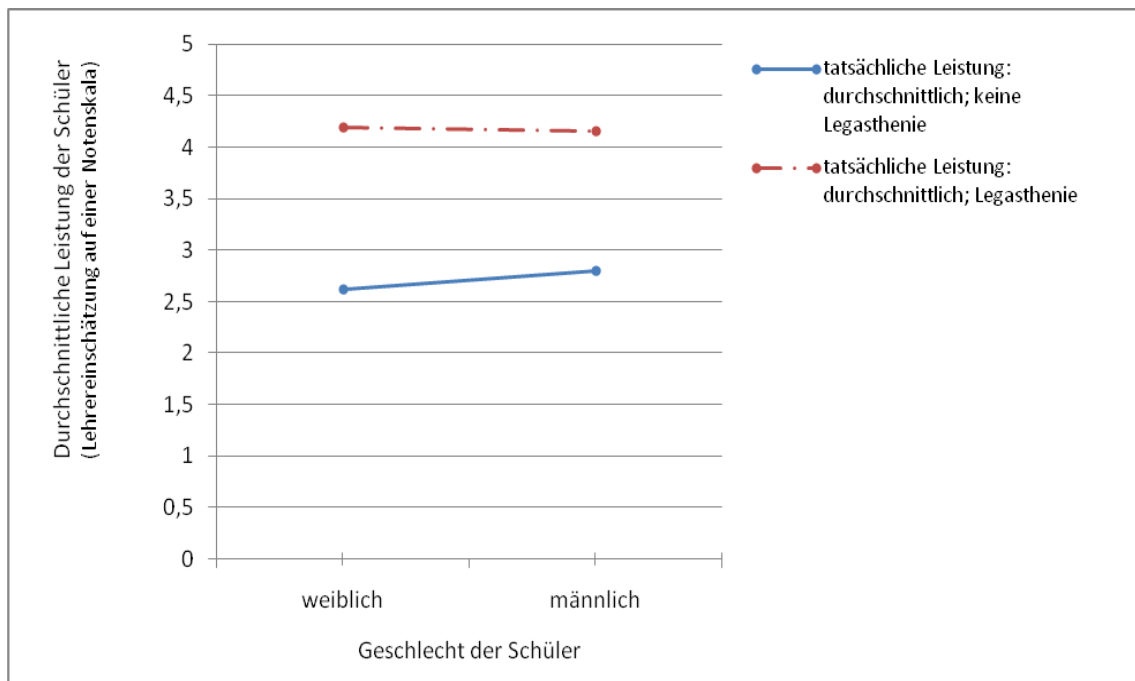
Abbildung 5: Wechselwirkung „Geschlecht und Sozialverhalten der Schüler“



Die Wechselwirkung zwischen „Geschlecht und tatsächlicher Leistung der Schüler“ ergab knapp keinen signifikanten Effekt, $F(1,370) = 2.967$; $p = .086$, $\eta^2 = .008$.

Die Mittelwerte zeigen tendenziell, dass weibliche und männliche Schüler aufgrund ihrer Leistung unterschiedlich beurteilt werden. Weibliche Schüler schneiden bei gleicher durchschnittlicher Leistung ohne Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben besser ($M = 2.63$; $SD = .776$) ab als ihre männlichen Kollegen ($M = 2.81$; $SD = .793$). Bei durchschnittlichen Leistungen mit Problemen im Lesen und Rechtschreiben werden männliche Schüler unwesentlich besser beurteilt ($M = 4.16$; $SD = .772$) als weibliche Schüler ($M = 4.20$; $SD = .697$).

Abbildung 6: Wechselwirkung „Geschlecht und tatsächliche Leistung der Schüler“

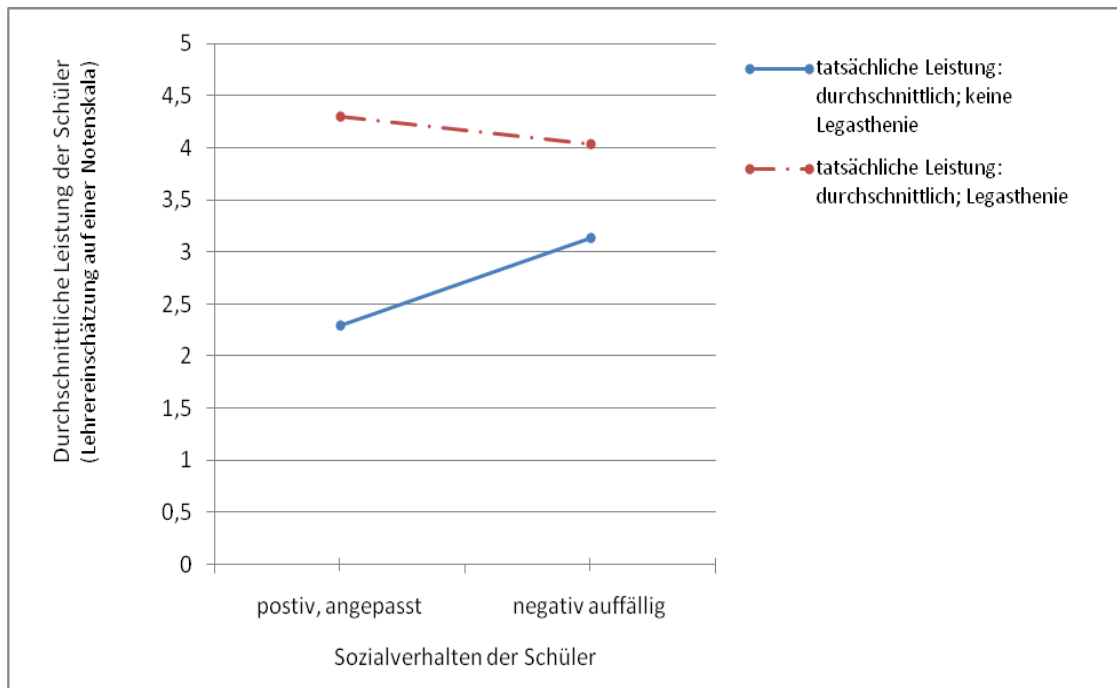


Die Interaktion zwischen „Sozialverhalten und tatsächlicher Leistung der Schüler“ zeigte einen signifikanten Effekt, $F(1,370) = 61.298$; $p = .000$, $\eta^2 = .142$; auch hier zeigt sich die geringe praktische Bedeutsamkeit der Effekte.

Wie erwartet, werden bei gleicher durchschnittlicher Leistung Schüler mit angepasstem Verhalten signifikant besser beurteilt ($M = 2.301$; $SD = .653$) als Schüler mit auffälligem Verhalten ($M = 3.14$; $SD = .682$). Bei Schwierigkeiten im Lesen und

Rechtschreiben kehrt sich dieser Effekt allerdings um, und angepasste Schüler werden schlechter beurteilt ($M = 4.31$; $SD = .774$) als auffällige Schüler ($M = 4.04$; $SD = .702$).

Abbildung 7: Wechselwirkung „Sozialverhalten und tatsächliche Leistung der Schüler“

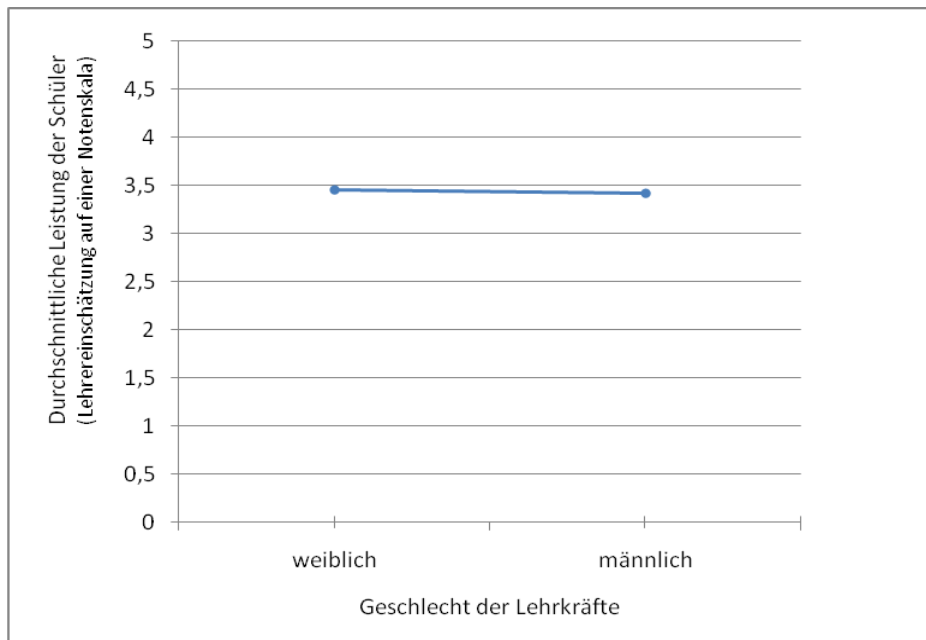


Die Wechselwirkung zwischen „Geschlecht, Sozialverhalten und tatsächlicher Leistung der Schüler“ ergab keinen signifikanten Effekt, $F(1,370) = .874$; $p = .351$, $\eta^2 = .002$.

6.3. Beurteilungsunterschiede aufgrund des Geschlechts der Lehrkräfte

Die Analyse mit dem Faktor „Geschlecht der Lehrkräfte“ zeigte mit $F(1,376) = .067$; $p = .795$, $\eta^2 = .000$ keinen signifikanten Haupteffekt. Das Geschlecht der Lehrkräfte spielt demnach bei der kognitiven Leistungsbeurteilung der Schüler keine bedeutende Rolle. Weibliche Lehrer beurteilen ähnlich ($M = 3.46$; $SD = 1.058$) wie ihre männlichen Kollegen ($M = 3.42$; $SD = 1.049$).

Abbildung 8: Haupteffekt „Geschlecht der Lehrkräfte“

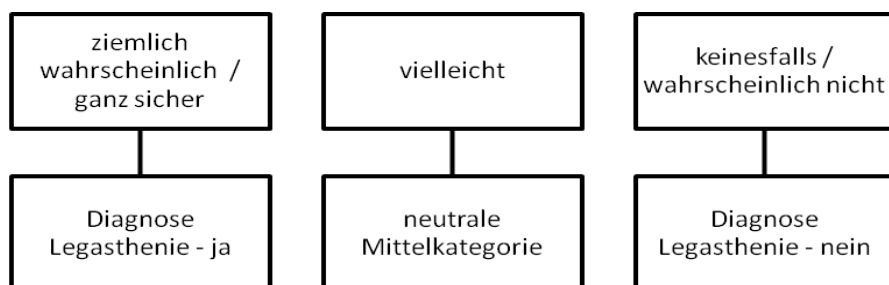


6.4. Trefferrate bei der Entscheidung für oder gegen eine Lese-Rechtschreib-Schwäche

Mittels Vierfelder-Korrelation sollte auf die Trefferquote bezüglich einer möglichen Legasthenie eingegangen werden.

Um diese berechnen zu können, mussten die 5-stufigen Ratingskalen zu sinnvollen Einheiten zusammengefasst werden. Dies geschah, wie Abbildung 9 zu entnehmen ist, indem die beiden Extrembereiche der Ratingskalen zusammengefasst wurden und die neutrale Mittelkategorie unabhängig von diesen in die weiteren Analysen eingegangen ist.

Abbildung 9: Zusammenfassung der Ratingskalen



6.4.1. Gesamttrefferrate Lese-Rechtschreib-Schwäche

Tabelle 4 zeigt, dass 66,8 % der lese-rechtschreibschwachen Kinder tatsächlich als solche erkannt wurden. 3,1 % der legasthenen Kinder wurden übersehen. Bei 8,4 % der Kinder wurde eine Legasthenie vermutet, obwohl diese nicht vorhanden war, und bei 67,2 % der Kinder wurde richtig erkannt, dass es keine Probleme gab. Zusammengefasst kann man sagen, dass bei durchschnittlich 67 % der Kinder eine richtige Entscheidung getroffen wurde. Nur 5,75 % der Kinder konnten nicht richtig eingeschätzt werden und bei 27,2 % der Kinder wurde die neutrale Mittelkategorie gewählt.

Die Sensitivitätsrate, d.h. die Wahrscheinlichkeit ein legasthenes Kind korrekt als solches zu identifizieren, liegt demnach bei $A_{ROC} = .898$. Die Fläche zwischen den beiden Graphen zeigt, dass 89,8 % der Kinder richtig eingeschätzt werden können (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10: : Einschätzung Legasthenie

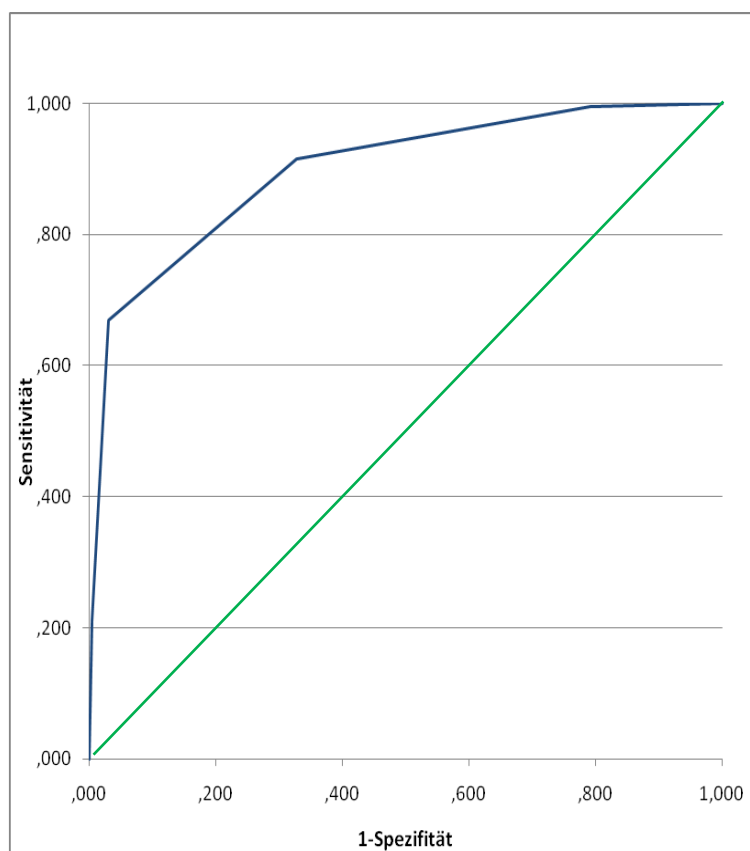


Tabelle 4: Häufigkeiten - Einschätzung Legasthenie

Einschätzung Legasthenie	Legasthenie	
	ja	nein
ja	66,8 %	3,1 %
Mittelkategorie	24,7 %	29,7 %
nein	8,4 %	67,2 %

6.4.2. Gesamttrefferrate Lese-Rechtschreib-Schwäche abhängig vom Geschlecht der Schüler

Tabelle 5 zeigt einen geringen Unterschied bezüglich der Trefferrate bezogen auf das Geschlecht der Schüler. Dies lässt darauf schließen, dass das Geschlecht keinen bedeutenden Einfluss auf die Einschätzung einer möglichen Legasthenie hat.

Jungen wurden häufiger (73,1 %) als legasthen erkannt als Mädchen (60,8 %). Bei Mädchen konnte öfter (68,8 %) eine korrekte Entscheidung gegen eine mögliche Legasthenie getroffen werden als bei Jungen (65,6 %).

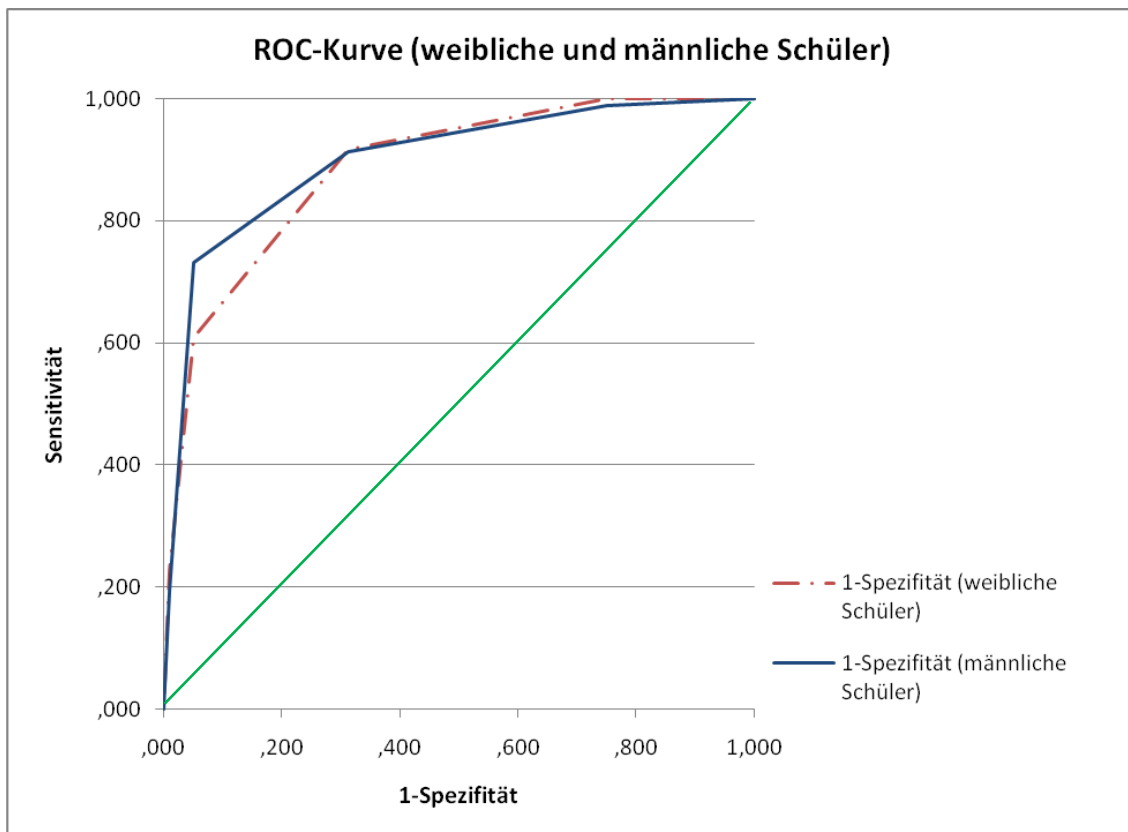
Insgesamt wurden Jungen (69,4 %) häufiger richtig erkannt als Mädchen (64,8 %). Die Anzahl jener Schüler, bei denen die neutrale Mittelkategorie gewählt wurde, lag eng beisammen (Mädchen: 28,5 % und Jungen: 25,8 %).

Es ergab sich dadurch für weibliche Schüler eine Sensitivitätsrate von $A_{ROC} = .887$ und für männliche Schüler von $A_{ROC} = .911$. Demnach lag die Trefferquote einer richtigen Entscheidung bei Schülerinnen bei 88,7 % und bei Schülern sogar bei 91,1 % (vgl. Abbildung 11).

Tabelle 5: Häufigkeiten - Einschätzung Legasthenie (Basis Geschlecht der Schüler)

Schüler weiblich:			Schüler männlich:		
Einschätzung Legasthenie	Legasthenie		Einschätzung Legasthenie	Legasthenie	
	ja	nein		ja	nein
ja	60,8 %	5,2 %	ja	73,1 %	1,0 %
Mittelkategorie	30,9 %	26,0 %	Mittelkategorie	18,3 %	33,3 %
nein	8,2 %	68,8 %	nein	8,6 %	65,6 %

Abbildung 11: Einschätzung Legasthenie (Basis Geschlecht der Schüler)



6.4.3. Gesamttrefferrate Lese-Rechtschreib-Schwäche abhängig vom Sozialverhalten der Schüler

Tabelle 6 zeigt, dass sich bei der Berücksichtigung angepassten oder auffälligen Sozialverhaltens deutliche Unterschiede in den Trefferraten ergaben.

Bei angepasstem Sozialverhalten wurden 83,3 % der Schüler richtig eingeschätzt. Bei auffälligem Verhalten hingegen nur bei 50,8 %. Bei auffälligem Verhalten konnten bei 10,5 % der Schüler Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten nicht erkannt werden. Bei angepasstem Verhalten konnten nur durchschnittlich 12,6 % der Schüler nicht eingeschätzt werden. Bei auffälligem Verhalten entschieden sich durchschnittlich 41,9 % für die neutrale Mittelkategorie.

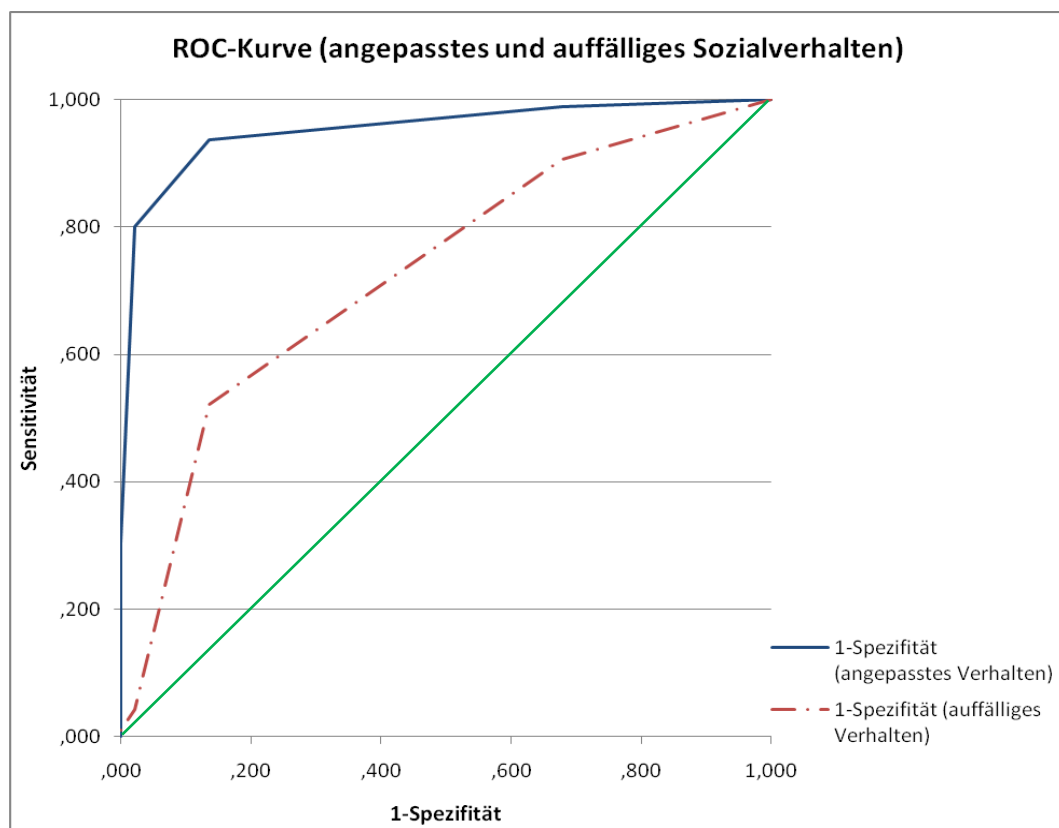
Es ergab sich dadurch für Schüler mit angepasstem Sozialverhalten eine Sensitivitätsrate von $A_{ROC} = .954$ und für Schüler mit auffälligem Verhalten von $A_{ROC} = .813$. Demnach lag die Trefferquote einer richtigen Entscheidung bei Schülern

mit angepasstem Verhalten bei 95,4 % und bei Schülern mit auffälligem Verhalten nur bei 81,3 % (vgl. Abbildung 12).

Tabelle 6: Häufigkeiten - Einschätzung Legasthenie (Basis Sozialverhalten (SV) der Schüler)

SV angepasst:			SV auffällig:		
Einschätzung Legasthenie	Legasthenie		Einschätzung Legasthenie	Legasthenie	
	ja	nein		ja	nein
ja	80,0 %	2,1 %	ja	53,7 %	4,2 %
Mittelkategorie	13,7 %	11,5 %	Mittelkategorie	35,8 %	47,9 %
nein	6,3 %	86,5 %	nein	10,5 %	47,9 %

Abbildung 12: Einschätzung Legasthenie (Basis Sozialverhalten der Schüler)



6.5. Maßnahmenvorschläge im Zusammenhang mit einer Lese-Rechtschreib-Störung

Die Maßnahmenvorschläge der Lehrkräfte zu den einzelnen Schülern wurden durch offene Fragen erhoben und in Kategorien mit Mehrfachantwortmöglichkeit zusammengefasst. Anschließend wurden die Häufigkeiten ermittelt. Tabelle 7 gibt eine Übersicht über die empfohlenen Maßnahmen der Pädagogen und in Tabelle 11 im Anhang findet sich die dazugehörige Kreuztabelle mit einer Aufschlüsselung der Häufigkeiten der Maßnahmenvorschläge nach Schülern getrennt.

Es zeigte sich, dass 13 % der Lehrkräfte der Meinung waren, dass es nicht nötig sei, Maßnahmen zu ergreifen. 74,1 % davon, richtigerweise, bei jenem Schüler bei dem tatsächlich keine Probleme ersichtlich waren, 25,6 % allerdings bei Schülern, wo Interventionen angeraten werden sollten. Insgesamt 81 % der Lehrkräfte sprach sich für die Notwendigkeit einer Förderung der Schüler in den verschiedensten Bereichen (Lese-Rechtschreib-, Verhaltens-, Teilleistungsebene, usw.) aus und 23,2 % der Lehrer waren der Ansicht, dass weitere Abklärungen notwendig seien. Von 39,1 % der Pädagogen wurden Interventionen beziehungsweise Förderungen im Lese-Rechtschreib-Bereich vorgeschlagen. Diese wurden nicht nur bei Schülern mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche (90,1 %), sondern zum Teil auch bei Schülern ohne offensichtliche Hinweise auf eine mögliche Legasthenie (9,9 %) empfohlen.

10,6 % der Pädagogen waren der Meinung, dass Elterngespräche sinnvoll und notwendig wären, am ehesten bei den sozial auffälligen Schülern, (81,9 %) aber kaum bei jenem Schüler, der sozial angepasst war, jedoch lese-rechtschreib-Probleme zeigte (9,1 %). 8,2 % der Lehrkräfte empfahlen eine Förderung auf Verhaltensebene. Auch diese wurde hauptsächlich bei den auffälligen Schülern (94,2 %) vorgeschlagen.

6,8 % der Lehrkräfte schlugen trotz vorliegender Legasthenie-Diagnose, die Abklärung einer möglichen Lese-Rechtschreib-Störung vor; bei 21,4 % der Schüler ohne Anzeichen auf Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben und bei 78,6 % der Schüler mit einer Legasthenie. Nur 7,4 % vertraten die Meinung, dass die Schüler in der Schule gefördert werden sollen, unter anderem in separatem Förderunterricht und Ähnlichem.

2,4 % der Pädagogen gab an, die Schüler nicht einschätzen zu können, da nicht ausreichend Informationen vorhanden waren.

Tabelle 7: Maßnahmenvorschläge der Lehrkräfte in Zusammenhang mit einer möglichen Lese-Rechtschreib-Störung der Schüler (insgesamt)

Maßnahmenvorschläge der Lehrkräfte	N	Prozent der Fälle
keine Maßnahme nötig	27	13,0%
Schüler kann nicht eingeschätzt werden, da nicht persönlich bekannt	5	2,4%
Notwendigkeit an konkreten Interventionsvorschlägen	7	3,4%
Sonstiges	9	4,3%
<u>Maßnahmen von / in der Schule:</u>		
Elterngespräche	22	10,6%
Förderung von Motivation und Interessen	17	8,2%
Förderung in der Schule (Förderunterricht u.Ä.)	15	7,2%
Stärken fordern, Schwächen fördern	9	4,3%
Abstimmen des Unterrichts	8	3,9%
Schulwahl / Wiederholen	7	3,4%
Förderung der Lernstrategien	2	1,0%
<u>Interventionen und Förderung außerhalb der Schule:</u>		
Interventionen / Förderung auf Lese-Rechtschreib-Ebene	81	39,1%
Interventionen / Förderung auf Verhaltensebene	17	8,2%
Interventionen / Förderung auf Teilleistungsebene	15	7,2%
Interventionen / Förderung auf Leistungsebene	12	5,8%
umfassende Förderung (in allen Bereichen)	9	4,3%
<u>Weitere Abklärungen:</u>		
weitere Abklärung der Lese-Rechtschreib-Probleme	14	6,8%
weitere Abklärung auf Teilleistungsebene und körperlichen Defiziten	12	5,8%
weitere Abklärung auf Verhaltensebene	12	5,8%
weitere Abklärung auf Leistungsebene	10	4,8%

6.6. Qualität von Gutachten

Auch hierfür wurde die Meinung der Pädagogen mittels offener Fragen erhoben und anschließend in Kategorien mit Mehrfachantwortmöglichkeit zusammengefasst. Die

Lehrkräfte sollten angeben, was der Psychologe ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt und zu stark gewichtet habe.

Tabelle 8: Häufigkeitstabelle - Was wurde nicht hinreichend berücksichtigt?

Was wurde nicht hinreichend berücksichtigt?	N	Prozent der Fälle
Informationen und Gesamteindruck des Schülers	23	12,9 %
<u>Themenbereich LRS:</u>		
Gründe für Problembereiche	15	8,4 %
Nur ein kleiner Teilbereich (LRS) wurde überprüft	9	5,1 %
andere Leistungen in Deutsch	7	3,9 %
Fehleranalyse	7	3,9 %
Testergebnisse	6	3,4 %
Teilleistungen und Wahrnehmungsbereiche	6	3,4 %
Differentialdiagnostik	1	0,6 %
<u>Themenbereich Schule:</u>		
Leistungen aus anderen Fächern	46	25,8 %
Einstellung und Verhalten des Schülers zu schulischen Themen	15	8,4 %
Klassenniveau	14	7,9 %
Leistungsverlauf und Entwicklung des Schülers	8	4,5 %
nichtfächerbezogene (allgemeine) schulische Leistungen	5	2,8 %
Sozialverhalten	22	12,4 %
Einstellung und Verhalten des Schülers allgemein	5	2,8 %
Familiäre Situation	18	10,1 %
Hilfestellung und Prognose	3	1,7 %
In Ordnung wie es ist	19	10,7 %
Abhängig vom Ziel	2	1,1 %
Sonstiges	6	3,4 %

Wie Tabelle 8 zeigt, gaben 10,7 % der Lehrkräfte bei der Frage nach dem Fehlen von Informationen an, dass das Gutachten so in Ordnung sei und ihnen keinerlei Informationen fehlen würden. Kritik gab es bezüglich fehlender Informationen zu Leistungen in anderen Fächern (25,8 %), zum Gesamteindruck des Schülers (12,9 %), zum Sozialverhalten (12,4 %) und der familiären Situation (10,1 %). Bemängelt wurde

außerdem, dass zu wenige Hinweise über das Klassenniveau im Allgemeinen, also über die Vergleichsgruppe, vorhanden waren (7,9 %). 3,4 % der Pädagogen gab an, dass die Testergebnisse der Schüler nicht hinreichend berücksichtigt wurden.

Die Antworten der Frage nach den zu stark gewichteten Informationen sind in Tabelle 9 zusammengefasst. 17,4 % der Lehrer waren mit dem Gutachten zufrieden und gaben an, dass es in Ordnung sei, so wie es ist.

34,8 % der Lehrkräfte waren der Meinung, dass der Gegenstand Deutsch und die damit verbundenen Probleme zu stark im Vordergrund standen. 18,2 % meinten, dass die kognitiven Leistungen und die Testergebnisse zu stark gewichtet worden seien und 12,1 % der Lehrkräfte gab an, dass das Sozialverhalten eine zu große Rolle spiele.

Tabelle 9: Häufigkeitstabelle - was wurde zu stark gewichtet?

Was wurde zu stark gewichtet?	N	Prozent der Fälle
Gegenstand Deutsch und damit verbundene Probleme	46	34,8 %
kognitive Leistungen; Testergebnisse	24	18,2 %
einseitige Überprüfung (nur Deutsch steht im Mittelpunkt)	2	1,5 %
Sozialverhalten	16	12,1 %
Leistungswille und Freude am Lernen	1	0,8 %
andere Begabungen und Interessen	1	0,8 %
Beschreibung des Kindes; Aussagen der Mutter	2	1,5 %
Es ist in Ordnung so wie es ist	23	17,4 %
kann keine Angaben machen, da zu wenig Informationen	13	9,8 %
Sonstiges	6	4,5 %

6.7. Verständlichkeit von Gutachten

Welche Aussagen die Lehrkräfte zu konkreten Fragen über die Verständlichkeit von psychologisch-pädagogischen Gutachten getroffen haben, machen Tabelle 12 bis Tabelle 19 im Anhang deutlich. Im Folgenden wird Hauptaugenmerk auf Mängel

beziehungsweise auf besonders positive Ergebnisse gelegt, da diese für die Fragestellung essentiell sind.

Insgesamt 43 der 103 antwortenden Lehrkräfte (41,7 %) sprach sich dafür aus, dass Gutachten oft bis sehr oft verständlich formuliert werden. Für nur 10 Lehrkräfte (10,7 %) sei dies nicht der Fall. Darüber, ob Gutachten zu lang oder zu kurz seien, waren die Lehrkräfte geteilter Meinung. Für knapp 45 % der Lehrer sei es in Ordnung, so wie es ist. 24,1 % waren der Meinung, dass Gutachten zu lange seien und 14,1 %, dass diese zu kurz seien.

58 von 91 Lehrkräften (63,7 %) gab an, dass in Gutachten zu viele Fremdwörter verwendet würden. 38 der 88 antwortenden Lehrer (43,1 %) waren der Meinung, dass die Schlussfolgerungen für sie nicht nachvollziehbar seien. 35 von 87 Pädagogen (40,2 %) gaben an, dass es zu lange dauere, bis sie das Gutachten erhalten würden.

Für 64 der 103 antwortenden Lehrer (62,2 %) sind wichtige und für 53 (51,4 %) hilfreiche Informationen in Gutachten enthalten. 8 Lehrkräfte (7,7 %) gaben an, dass für sie selten wichtige Informationen enthalten seien und 16 Pädagogen (15,6 %) meinten, dass die Informationen aus Gutachten für sie selten bis fast nie hilfreich seien.

7. Diskussion

7.1. Beurteilung der kognitiven Leistungsunterschiede

Von vorrangigem Interesse bei dieser Untersuchung war, wie valide Beurteilungen von Pädagogen bezüglich der Leistungen von Schülern sind. Die Frage war demnach, in welchem Ausmaß die Leistungsbeurteilung von Faktoren wie Geschlecht, Sozialverhalten und Angaben zur tatsächlichen Leistung der Schüler abhängt. Vorweg muss erwähnt werden, dass die Effektstärken nahezu durchgehend sehr gering ausfielen. Dies deutet auf geringe praktische Bedeutsamkeit der Resultate hin und hat zur Folge, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung sehr vorsichtig interpretiert werden müssen beziehungsweise nur als Tendenzen zu betrachten sind.

Die Analyse zum Geschlechtseffekt ließ aufgrund der Ergebnisse diverser Studien erwarten, dass sich Unterschiede in der Leistungsbeurteilung finden würden, und zwar in dem Sinn, dass weibliche Schüler systematisch besser beurteilt werden als männliche Schüler. Studien weisen darauf hin, dass Mädchen durchschnittlich bessere Schulleistungen haben als Jungen (Carter, 1995; Cortina et al., 2003) und dass Lehrkräfte allgemein dazu tendieren, an Mädchen höhere Erwartungen zu stellen, was das allgemeine Leistungs- und Intelligenzvermögen betrifft (Ludwig, 2007).

Die erwarteten Effekte konnten in vorliegender Untersuchung nicht gefunden werden. Weibliche und männliche Schüler werden bei gleichem Sozialverhalten und objektiv gleicher Leistung ziemlich ähnlich eingeschätzt. Tendenziell konnte man, auf Basis der tatsächlichen Leistung, die in der Literatur postulierte Richtung der Unterschiede erkennen - allerdings nur bei durchschnittlichen Leistungen. Bei Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben glichen sich die unterschiedlichen Beurteilungen der Schüler zunehmend wieder an. Die Hypothese, dass Geschlecht gekoppelt mit Sozialverhalten zu unterschiedlichen Beurteilungen führen würde, musste verworfen werden.

Geschlechtsunterschiede zeigten sich allerdings bei der Bestimmung der Trefferquoten eine mögliche Legasthenie betreffend. Bei Jungen war die Sensitivitätsrate, also jene Schülerrate, bei der Lehrkräfte richtigerweise eine Legasthenie diagnostiziert hatten, höher als bei Mädchen. Die Spezifitätsrate, jene

Schülerrate, bei denen Lehrkräfte richtigerweise eine negative Diagnose bezüglich einer Legasthenie bei tatsächlich negativem Zustand abgaben, war allerdings bei weiblichen Schülern höher als bei Jungen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Lese- und Rechtschreib-Probleme bei Jungen besser erkannt werden als bei Mädchen. Liegen aber keine Schwierigkeiten vor, steigt die Treffsicherheit der Lehrkräfte zugunsten der Mädchen.

Mögliche Gründe hierfür konnten in der Literatur nicht gefunden werden. Allerdings kann die Vermutung angestellt werden, dass die Beurteilungsunterschiede durch so genannte Urteilsheuristiken zustande kamen. Es ist eine bekannte Tatsache, dass Jungen doppelt bis dreimal so häufig von einer Lese-Rechtschreib-Störung betroffen sind als Mädchen (Klicpera et al., 2007) und dieses Wissen könnte die Lehrkräfte bei ihrer Entscheidung beeinflusst haben. Auch zeigen Mädchen in dem für diese Untersuchung interessanten Altersbereich ein größeres Interesse am Lesen, was mitunter dazu führt, dass sie diese Kulturtechnik besser beherrschen als ihre männlichen Alterskollegen. Diese und ähnliche Erfahrungen brachten die Lehrkräfte aus ihrer Unterrichtspraxis natürlich in die Beantwortung des Fragebogens mit ein. Weitere Untersuchungen der Gründe für diese Antworttendenzen wären sicherlich sehr aufschlussreich und stehen noch aus.

Die Analyse zum Sozialverhalten der Schüler ließ erwarten, dass die Leistungsbeurteilung der Lehrkräfte dahingehend beeinflusst wird, dass sozial angepasste Schüler signifikant besser beurteilt werden als sozial auffällige Schüler. In der Literatur wird mehrfach darauf hingewiesen, dass das Sozialverhalten bei der Leistungsbeurteilung eine wesentliche Rolle spielt. Auch zeigen Studien, dass Lehrer beliebte Schüler tendenziell besser benoten, als es ihre tatsächlichen Leistungen rechtfertigen würden und jene Schüler, die sie nicht mögen, schlechter als es ihren Leistungen entspricht (Hadley, 1954). Der Stellenwert von Vorinformationen zeigte sich auch in der Untersuchung von Weiss (1965). Er zeigte, dass die Benotungen abhängig von der Vorinformation über den Schüler um durchschnittlich einen Notengrad variieren. Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in der vorliegenden Untersuchung wieder. Hypothesenkonform wurden - bei objektiv gleichen Leistungen - Schüler mit angepasstem Verhalten deutlich besser beurteilt als auffällige Schüler. Die

Urteilsdifferenzen - angegeben auf einer Notenskala - zwischen angepassten und auffälligen Schülern liegen bei durchschnittlich knapp einem Notengrad.

Betrachtet man die Gesamttrefferquote, also die Rate der von Lehrern richtig diagnostizierten Schüler, zeigt sich ebenfalls die bedeutende Rolle des vom Kind gezeigten Verhaltens. Man kann demnach das Sozialverhalten insofern interpretieren, dass die Diagnose Legasthenie, je nach Zugehörigkeit zu einer der beiden definierten Verhaltensgruppen, unterschiedlich wahrscheinlich ist. Während sich bei angepassten Schülern eine sehr hohe Sensitivitäts- und Spezifitätsrate finden ließ und man deshalb davon ausgehen kann, dass ein Großteil der Schüler - mit und ohne Probleme - richtig herausgefiltert werden kann, zeigte sich bei auffälligen Schülern, dass nur knapp die Hälfte eine Diagnose erhielt, die den tatsächlichen Gegebenheiten gerecht wurde. Ein entscheidender Anteil an Schülern mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche wurde von den Lehrkräften nicht entdeckt.

In der Literatur findet man viele Hinweise darauf, dass es Zusammenhänge zwischen Verhaltensauffälligkeiten und Schulleistung gibt (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001). Auf der einen Seite verschlechtern sich mit zunehmenden Verhaltensproblemen die Schulleistungen proportional dazu (Sheperd et al., 1973). Verhaltensauffälligkeiten und emotionale Schwierigkeiten entwickeln sich aufgrund anhaltenden Schulversagens (Schenk-Danzinger, 1971) und Leistungsfächer werden zum Teil von Betragesnoten beeinflusst (Hess et al., 1969). Auf der anderen Seite geht ein Teil der Verhaltensauffälligkeiten genau auf die Probleme im Lernen - besonders im Lesen und Schreiben - zurück. Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten haben oftmals unkonzentriertes und unaufmerksam störendes Verhalten zur Folge (Klicpera et al., 2007). Außerdem zeigte sich, dass ungefähr ein Drittel der Kinder mit Lese-Rechtschreib-Problemen auch durch markantes dissoziales und unangepasstes Verhalten auffällt und umgekehrt, dass ungefähr der gleiche Anteil der Kinder mit dissozialem Verhalten von einer Lese-Rechtschreib-Problematik betroffen ist (Klicpera, 2007). All dies hat als Konsequenz nachhaltige Auswirkungen auf die Leistungsbeurteilung von Schülern.

Die Lehrer formulierten dies etwas weniger differenziert. Aus Gesprächen und Antworten auf die Frage, ob Sozialverhalten die Meinung über den Schüler verändert habe, ging hervor, dass Lehrkräfte das Verhalten von Schülern als Teil der Schulleistung

ansehen. Die allgemeine Einschätzung der Pädagogen war dahingehend, dass angepasste Schüler mehr leisten (können) als auffällige Schüler und dadurch die besseren Beurteilungen in der kognitiven Leistungsabschätzung erhalten.

Auf jeden Fall zeigte sich, dass sich die betroffenen Schüler in einer Art Teufelskreis befinden, denn das auffällige Verhalten wirkt sich negativ auf die schulischen Leistungen aus, welche umgekehrt einen negativen Effekt auf das Verhalten haben. Auch zeigen die Sensitivitätsraten, dass die Wahrscheinlichkeit, die Lese-Rechtschreib-Schwäche zu entdecken, für Schüler mit auffälligem Sozialverhalten wesentlich geringer ist, als für angepasste Schüler; das bedeutet, dass die tatsächlichen Leistungsprobleme eben dieser auffälligen Schüler häufig unentdeckt bleiben und sie damit die entsprechende, für sie so wichtige, Förderung nicht erhalten.

Die Analysen, basierend auf der tatsächlichen Leistung, lassen die Annahme zu, dass Schüler mit durchschnittlichen kognitiven Leistungen und ohne Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben wesentlich besser beurteilt werden als Schüler mit denselben kognitiven Leistungen mit einer LRS. Nach den Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2004) sollen bei Schülern mit einer LRS andere Beurteilungskriterien herangezogen werden. Mündliche Leistungen wie Mitarbeit, Referate, mündliche Wiederholungen und Ähnliches sollen stärker ins Gewicht fallen. Auch sind andere Beurteilungsrichtlinien für schriftliche Leistungen vorgesehen, um damit fairere Bedingungen und Leistungen entsprechend jenen von Kindern ohne einer Lese-Rechtschreib-Schwäche zu ermöglichen.

Die erwarteten Unterschiede bestätigten sich in der vorliegenden Untersuchung. Die Unterschiede in der Beurteilung belaufen sich auf durchschnittlich 1,5 Notenpunkte. Dies ist ein riesiger und ungerechtfertigter Unterschied, wenn man bedenkt, dass sich, abgesehen von den Lese-Rechtschreibproblemen, objektiv gesehen die Intelligenzleistungen aller Schüler auf ein gleiches kognitives Leistungsniveau hinweisen.

Zusammenfassend ist auf Basis vorliegender Ergebnisse zu sagen, dass den Lehrkräften die diagnostische Kompetenz im Allgemeinen nicht abzusprechen ist, jedoch zeigt sich teilweise die fehlende Objektivität bei der Beurteilung der Schüler. Offensichtlich fällt es Lehrkräften besonders schwer, Zusatzinformationen über Schüler auszublenden und die Leistung unbeeinflusst davon zu beurteilen. Besonders

gravierend zeigen sich die Defizite der diagnostischen Kompetenz bei der Berechnung der Trefferquoten jener Schüler, die eine Lese-Rechtschreib-Schwäche zeigen. Hier konnte zwar bei angepasstem Sozialverhalten ein Großteil der Schüler mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche herausgefiltert werden, jedoch bei auffälligem Sozialverhalten keine adäquate Einschätzung getroffen und knapp die Hälfte der Problemschüler nicht entdeckt werden. Auch bei der Einschätzung des kognitiven Leistungsniveaus zeigten sich bedeutende Unterschiede zwischen den beiden Schülergruppen. Die kognitive Leistungsabschätzung hätte auf Basis des IQs unabhängig von anderen gegebenen Informationen passieren können und müssen. Auch bei Berücksichtigung der Tatsache, dass das Verhalten der Schüler die schulischen Leistungen und ihre Möglichkeiten, diese zum Ausdruck zu bringen, maßgeblich beeinflusst, hätte die Beurteilung nicht derart unterschiedlich ausfallen dürfen. Den Informationen über das Sozialverhalten und den Ergebnissen des Lese-Rechtschreib-Tests wurde zu viel Beachtung geschenkt, anderen wesentlichen Hinweisen hingegen zu wenig. Die Unterschiede in der Beurteilung der Schüler, die sich in der vorliegenden Untersuchung ergeben haben, sind objektiv gesehen nicht gerechtfertigt. Deshalb müssen aus diesen Ergebnissen Konsequenzen für die zukünftige Arbeit von Psychologen gezogen werden, beginnend bei der Arbeit mit dem betroffenen Schüler, also dem diagnostischen Prozess, über das Verfassen von Gutachten für die Eltern oder Pädagogen, bis hin zu Beratungsgesprächen und Interventionsvorschlägen.

Für die Arbeit der Psychologen bedeutet dies, dass bereits im diagnostischen Prozess vermehrt Augenmerk auf die Verhaltensbeobachtung gelegt werden muss. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse darf man nicht davon ausgehen, dass die von den Pädagogen beschriebenen Problembereiche auch tatsächlich die vorrangigen Schwierigkeiten sind. Es wäre denkbar, dass Schüler wegen einer Verhaltensproblematik vorstellig werden, diese allerdings von einer vorliegenden Lese-Rechtschreib-Schwäche ausgelöst oder mit bedingt wird. In diesem Fall wären die von den Lehrkräften erwarteten oder vorgeschlagenen Interventionen andere, als jene, die durch eine ausführliche Diagnostik resultieren würden und falsche Interventionen würden schwerwiegende Konsequenzen für Schüler nach sich ziehen.

Das Beratungsgespräch am Ende des diagnostischen Prozesses sollte nach Möglichkeit nicht nur mit den Eltern sondern auch mit den Lehrkräften der Schüler

geführt werden. Da das Verständnis schriftlich formulierter Gutachten fehleranfällig ist, sollten die Inhalte der Begutachtung und die Konsequenzen für die Schüler, neben der schriftlichen Weitergabe in Form von Gutachten, auch persönlich besprochen werden. Das Gespräch hat den Vorteil, dass gezielt auf die Fragen der Lehrer eingegangen und mögliche Missverständnisse ausgeräumt werden können. Auch könnten Ursachen, Konsequenzen und vor allem die verschiedenen Ansätze der gezielten Unterstützung der Schüler und die Möglichkeiten dafür im Klassenverband ausführlich besprochen werden. Die Angaben der Pädagogen geben Hinweise darauf, dass die persönliche Unterstützung durch Psychologen durchaus erwünscht ist, beziehungsweise sogar stärker gefordert wird.

Zusätzlich zu einem persönlichen Gespräch sollte auch eine schriftliche Stellungnahme des Psychologen erfolgen. Für die Gestaltung und Formulierung dieser ergibt sich als Konsequenz aus den Ergebnissen, dass die Darstellung der Leistungen der Schüler in Zahlen nicht ausreichend erscheint. Lehrkräfte können daraus nur teilweise die richtigen Informationen herausfiltern und diese unterliegen sehr stark ihren subjektiven Überzeugungen. Wichtig wäre zum einen die ausschließliche Verwendung von Prozenträngen, um das Verständnis und die Interpretation zu erleichtern und zu vereinheitlichen (Kubinger, 2009), und zum anderen die Ergebnisse ausführlich verbal zu beschreiben und auf die individuelle Bedeutung für die Schüler Bezug zu nehmen (Westhoff & Kluck, 2008). Es muss außerdem verstärkt darauf geachtet werden, dass die Problematik und ihre Hintergründe ausreichend und nachvollziehbar beleuchtet werden. Gerade was das Thema der Lese-Rechtschreib-Schwäche betrifft, scheint das Wissen der Lehrkräfte nicht ausreichend.

7.2. Maßnahmenvorschläge

Im Rahmen dieser Untersuchung war es nicht nur von Interesse, den Einfluss von Vorinformationen auf die Leistungsbeurteilung von Schülern zu analysieren, sondern es sollte auch um das Wissen adäquater Reaktionsmöglichkeiten bei diversen Schwierigkeiten gehen. Eben diese sollten durch die Maßnahmenvorschläge der Lehrkräfte zum Vorschein kommen.

Generell zeigte sich, dass bei Lehrkräften die Tendenz besteht, mehr zu fördern als nötig, nämlich auch dann, wenn Förderung nicht unbedingt nötig wäre. Elterngespräche hingegen haben einen ziemlich geringen Stellenwert. Am meisten werden diese bei sozial auffälligen Schülern in Betracht gezogen, bei angepassten Schülern hingegen kaum, auch nicht bei einer bestehenden Lese-Rechtschreib-Problematisierung. Man sollte allerdings davon ausgehen, dass Eltern die ersten Ansprechpersonen von Lehrern sind, und sie sollten einbezogen werden, sobald erste Anzeichen von möglichen Schwierigkeiten zu erkennen sind.

Ein kleiner Anteil der Lehrkräfte erkannte die durchgeführte Legastheniediagnostik nicht und schlug als weiterführende Maßnahme eine eben solche vor. Der Großteil der Pädagogen hingegen wusste, was im Fall einer Lese-Rechtschreib-Störung geraten werden sollte, jedoch nur sehr wenige sind der Meinung, dass Förderung in der Schule stattfinden sollte.

Entsprechend diesen Ergebnissen sind Aufklärungsarbeit und Fortbildung zu fordern. Es besteht die Notwendigkeit zu wissen, wie man Probleme erkennt, wo man sie in Gutachten finden kann und in welcher Art reagiert werden sollte und könnte. Lehrkräfte sind diejenigen, die hauptsächlich mit den Schülern zusammenarbeiten, sie haben den direkten Kontakt zu diesen und sollten in ihrer Ausbildung umfassende Kompetenzen erworben haben, um Probleme frühzeitig zu erkennen und adäquat gegenzusteuern. Sollten diese Kompetenzen nicht in ausreichendem Ausmaß zur Verfügung stehen, muss in Zukunft darauf geachtet werden, dass sie erworben werden. Außerdem muss die schulinterne Förderung einen größeren Stellenwert erhalten. Natürlich müssen Kinder mit einer Lese-Rechtschreib-Schwäche zusätzlich außerhalb der Schule gefördert werden, jedoch sollte auch seitens der Schule zusätzliche Unterstützung angeboten werden, zum Beispiel in Form von gezielten Förderkursen oder zusätzlichen Aufgaben. Jeder Schüler sollte im Rahmen des Schulalltags und in seinem Klassenverband die Möglichkeit erhalten, optimal unterstützt zu werden.

Für die Verfasser von Gutachten bedeuten diese Ergebnisse, dass es aufgrund der fehlenden Informiertheit der Lehrkräfte notwendig ist, konkrete Interventionsmöglichkeiten aufzuzeigen und umfassende Anregungen für die Unterrichtsgestaltung beziehungsweise die zusätzliche Förderung eines Kindes im

Klassenverband zu geben. Für die Arbeit der Psychologen hat es aber auch zur Konsequenz, dass die für den Lehrer bestimmten Informationen den Eltern im Beratungsgespräch so aufbereitet und mitgeteilt werden müssen, dass sie die Sachverhalte auch an die betroffenen Lehrkräfte weitergeben können.

7.3. Qualität von Gutachten

Allgemein lässt sich feststellen, dass die Qualität der Gutachten von Lehrkräften sehr unterschiedlich bewertet wird. Was die einen als positiv empfinden, stellt für die anderen offensichtlich einen klaren Nachteil dar.

Problematisch stellte sich die fehlende Nachvollziehbarkeit von Schlussfolgerungen dar und auch an der Verwendung von zu vielen Fremdwörtern und Fachbegriffen wurde Kritik geübt. Beides wurde von Westhoff & Kluck (2008) als entscheidende Quelle von Missverständnissen und Akzeptanzproblemen angesprochen und auch Pletschko (2005) verwies auf den Zusammenhang zwischen der Verwendung von Fremdwörtern und der Zufriedenheit. Der dritte Hauptkritikpunkt bezog sich auf die Wartezeit bis zu einer Begutachtung und bis die Ergebnisse bei Lehrkräften vorliegen. Dies müsste laut Lehrern schneller vor sich gehen und Wartezeiten reduziert werden.

Ein weiteres Problem bei der Verständlichkeit der Gutachten ergibt sich daraus, dass den Lehrkräften Informationen zu den Leistungen aus den anderen Fächern und über das Klassenniveau fehlten. Damit bestätigen sich Ergebnisse aus Untersuchungen, die darauf hinweisen, dass Noten aufgrund eines klasseninternen Bezugssystems vergeben werden und keine über das gesamte Schulsystem vergleichbaren Leistungsunterschiede erkennbar sind (Weinert, 2001). Lehrer können Schüler ohne klar erkennbares Bezugssystem nicht einschätzen. Auch fällt es ihnen schwer, Schüler ohne ausreichende Informationen über den familiären Hintergrund und ihr Sozialverhalten zu beurteilen. Die soziale Herkunft der Familie hat schwerwiegende Auswirkungen auf die Schullaufbahnenempfehlung und den Bildungserfolg der Kinder. Kinder aus bildungsnäheren Elternhäusern erhalten durchschnittlich bessere Noten und wechseln auf bessere Schulen. In Deutschland zeigte sich, dass bei gleich gutem Bildungsniveau, das heißt gleicher Schulbildung beziehungsweise gleicher Schulwahl, die Chancen für eine erfolgreiche Schulkarriere für ein Kind aus einer wohlhabenden

Familie viermal höher sind als für ein Kind aus einer armen Familie. (Sanders, 2008). Der Wunsch nach diesen Informationen weist darauf hin, dass dies mitunter wichtige Beurteilungskriterien sind.

Aus den Gesprächen mit den Pädagogen konnte weiters herausgehört werden, dass vor allem der Mangel an Schulpsychologen ein Problem darstellt. Die Lehrkräfte wären gerne bereit, die Hilfe einer kompetenten Person in Anspruch zu nehmen, jedoch sei dies oft aufgrund der fehlenden Zeit der Psychologen häufig nicht möglich. Mehrmals wurde ausgesprochen, dass die Arbeit der Schulpsychologen eine wichtige Hilfe für die Lehrkräfte darstelle, jedoch viel zu wenig Angebote und Möglichkeiten bestünden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung und der Kritik und den Anregungen der Lehrkräfte, einige Konsequenzen für die zukünftige Arbeit von Schulpsychologen und Pädagogen ziehen lassen. Dadurch könnten in Zukunft Missinterpretationen und Fehlentscheidungen aufgrund von Verständnisproblemen reduziert werden.

Anregungen zu Veränderungen richten sich zunächst an die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften, denn die scheint mit dem Grad an Verhaltensauffälligkeiten erheblich zu sinken. Die vorliegenden Daten verdeutlichen, dass bei auffälligem Sozialverhalten die Notengebung und die Trefferquote nicht optimal sind. Auch zeigte sich bei den Ergebnissen dieser Untersuchung sehr deutlich, dass bei einer vorliegenden Lese-Rechtschreib-Störung in Kombination mit auffälligem Verhalten, nicht mehr unterschieden werden kann, was die primäre Problematik ist und was die Konsequenz. Insgesamt scheint es deshalb notwendig, an die Lehrkräfte zu appellieren, ihre Kenntnisse im Bereich diverser Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten von Schülern, allen voran der Lese-Rechtschreib-Störung und der damit verbundenen Probleme, zu intensivieren und professionalisieren und den ständigen Kontakt zu den Eltern zu halten. Es sind die Lehrkräfte, die Fortschritte und Probleme in der Schule, vor allem durch den Vergleich mit anderen Kindern, erkennen können und sie sollten diejenigen sein, die mit den Eltern gemeinsam überlegen, wie man die Kinder am besten unterstützen könnte. Andererseits sollten sich auch die Psychologen angesprochen fühlen, deren Arbeit zwar in erster Linie dem Wohl des

Kindes dient, jedoch letztendlich auch als Information für Eltern und Lehrkräfte gedacht ist. Sie sollten Möglichkeiten und Wege finden, damit die tatsächlich wichtigen Fakten bei ihnen ankommen und somit umgesetzt werden können.

Für die Gestaltung und Formulierung von Gutachten ergibt sich, dass diese so eindeutig und klar wie möglich zu formulieren sind. Es sollte darauf geachtet werden, Fachbegriffe so gut es geht zu vermeiden oder diese hinlänglich zu erklären. Ebenso muss darauf geachtet werden, dass die Informationen mit dem Schüler eindeutig in Verbindung zu bringen sind und die vorherrschende Problematik und die dafür verantwortlichen Hintergründe ausreichend beschrieben werden. Die Stellungnahmen der Psychologen sollten unbedingt Maßnahmvorschläge enthalten, die für die Lehrkräfte nachvollziehbar und im schulischen Rahmen umsetzbar sind.

8. Kritische Betrachtung und Ausblick

Ein erster wichtiger Kritikpunkt bezieht sich auf den Fragebogen selbst. Es zeigte sich, dass dieser in seiner Bearbeitungszeit zu lange und umfassend war und daher die Frage nach der Zumutbarkeit gestellt werden muss. Es ist nicht auszuschließen, dass die durch die Länge des Fragebogens ausgelöste Reaktanz, die Beantwortung beeinflusst haben könnte. Da die Analysen zu einem möglichen Geschlechtseffekt die Schüler betreffend durchgehend nicht signifikant ausgefallen sind, könnte als Lösung angedacht werden, diese Dimension aus dem Fragebogen zu streichen und damit die Schüleranzahl und die zu beantwortenden Fragenblöcke von acht auf vier zu reduzieren. Als weiterer Nachteil stellte sich die Beantwortung der offenen Fragen heraus, die aufgrund der vielen fehlenden Werte enorme Informationseinbußen zur Folge hatten. Hier empfiehlt es sich, entweder detailliertere Fragen mit weniger Antwortspielraum zu stellen oder die Antwortalternativen in Form von Ratingskalen darzustellen, auch auf die Gefahr hin, dass dadurch Hinweise zum generellen Informationsstand über das Thema Leistungsschwierigkeiten teilweise verloren gehen. Ein letzter Kritikpunkt zum Fragebogen betrifft die Auswahl und Formulierung der Fragen. Es stellte sich heraus, dass sämtliche Fragen eine ähnliche Dimension beschreiben. Dieses Problem sollte und könnte durch eine differenzierte Fragenformulierung gelöst werden. Auch wäre es interessant und mit Sicherheit sehr aufschlussreich, mehr Informationen über das generelle Konzept der „Lese-Rechtschreib-Schwäche“ von Lehrkräften zu erheben.

In zukünftigen Untersuchungen wäre es von Vorteil, die Stichprobenzusammensetzung neu zu überdenken. Der Ansatz, dass jene Lehrkräfte befragt werden sollen, die bereits Erfahrung mit psychologisch-diagnostischen Gutachten gemacht haben, erwies sich nur bedingt als zielführend. Um auf differenzierte Unterschiede eingehen zu können wäre es interessant, die Stichprobe auch auf Pädagogen auszudehnen, die (noch) keine Erfahrung mit Gutachten sammeln konnten, um somit auch eine breitere Palette der Schultypen abdecken zu können. Außerdem sollte unbedingt auf eine Gleichverteilung der Geschlechter in der Stichprobe geachtet werden.

Literatur

- August, G. J. & Garfinkel, B. D. (1990). Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 29 - 45.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.), (2001) *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- Birkel, P. & Birkel, C. (2002). Wie einzig sind sich Lehrer bei der Aufsatzbeurteilung? Eine Replikationsstudie zur Untersuchung von Rudolf Weiss. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 219-224.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst, (2004). *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen (Leistungsbeurteilungsverordnung)* [online]. Wien: B. f. U. u. K. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml#01 [12.09.2009].
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung, (2007). *Die schulische Behandlung der Leserechtschreibschwäche. Eine Handreichung* [online]. Wien: B.f.U.u.K. Verfügbar unter: http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/Leseschwaech_e_druck.pdf [26.01.2010].
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung, (2009). *Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS*. [online]. Wien: B.f.U.u.K. Verfügbar unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> [7.03.2010].
- Carter, R. S. (1952). How invalid are marks assigned by teachers? *The Journal of Educational Psychology*, 43, 218-228.
- Babad, E. (1993). *Pygmalion - 25 years after interpersonal expectations in the classroom*. In Blanck (ed.), 125-153.

- Beck, O. (1979). *Theorie und Praxis der Aufsatzbeurteilung*. Bochum: Kamp.
- Dilling, H. (2008) *Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10 Kapitel V (F); Klinisch-diagnostische Leitlinien* (Bd. 6., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Huber.
- Dresel, M., Heller, K.A., Schober, B. & Ziegler A. (2001). Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich: Motivations- und selbstwertschädliche Einflüsse der Eltern auf Ursachenerklärungen ihrer Kinder in Leistungskontexten. In Finkbeiner C., Schnaitmann G.W. (Hrsg.). *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Donauwörth, 270-288.
- Dürre, R. (2000). *Legasthenie - das Trainingsprogramm für Ihr Kind* (6. Aufl.). Freiburg: Herder.
- Fiske, S. T. (1993). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology*, 44, 155-194.
- Fisseni, H.-J. (1992). *Persönlichkeitsbeurteilung: zu Theorie und Praxis des psychologischen Gutachtens; eine Einführung* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Götsch, G. (1997). Qualitätssicherung psychologischer Diagnostik bei Befundung und Begutachtung. Aus der Sicht des Hauptverbandes der allgemein beeideten gerichtlichen Sachverständigen Österreichs. *Psychologie in Österreich*, 17, 23-26.
- Haag, L. & Lohrmann, K. (2007). Diagnostische (In-)Kompetenz von Lehrern. In B. Fuchs (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik: Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S.239-250). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hadley, S. T. (1954). Feststellungen und Vorurteile in der Zensurierung. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte* (9. Auflage, S. 159-166). Weinheim: Beltz.
- Haider, G. (2004). *PISA 2003: Nationaler Bericht*. Graz: Leykam.
- Hodge, R. D. & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59, 297-313.
- Hofer, M. (1975). Die Validität der impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, Heft 2, 5-18.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.

- Ingenkamp, K. (1976). *Schülergerechte Diagnose: theoretische u. empirische Beiträge zur pädagogischen Diagnostik; Festschrift zum 60. Geburtstag von Karlheinz Ingenkamp*. Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. (1995). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (6. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jäger, R. S. (1986). *Der diagnostische Prozess: eine Diskussion psychologischer und methodischer Randbedingungen* (2., verb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Jäger, R. S. & Petermann, F. (1995). *Psychologische Diagnostik: Ein Lehrbuch* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kampshoff, M. (2007). *Geschlechtsdifferenzen und Schulleistung - deutsche und englische Studien im Vergleich*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, C. (2001). Effect of teachers' stereotyping on students' stereotyping of mathematics as a male domain. *Journal of Social Psychology*, 14 (2), 165-173.
- Klicpera, C. & Schabmann, A. (1993). Die Häufigkeit von emotionalen Problemen und Verhaltensauffälligkeiten im Unterricht und der Zusammenhang mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 42, 358-363.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung* (2. aktualisierte Aufl.). München: Reinhardt.
- Kopp-Duller, A. (2008). *Legasthenie - Dyskalkulie!? Die Bedeutsamkeit der pädagogisch-didaktischen Hilfe bei Legasthenie, Dyskalkulie und anderen Schwierigkeiten im Schreiben, Lesen und Rechnen*. Klagenfurt: KLL Verlag Dyslexia Research Center.
- Krolak-Schwedt, S. & Rummer, R. (2005). Der Einfluss von Expertise auf den Prozess der schulischen Leistungsbeurteilung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 205-213.
- Kubinger, Klaus D. & Wurst, E. (2000). *Adaptives Intelligenzdiagnostikum (AID 2); Manual*. Göttingen: Beltz.
- Kubinger, Klaus D. (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Landerl, K., Wimmer, H. & Moser, E. (1997). *SLRT - Salzburger Lese- und Rechtschreibtest: Verfahren zur Differenzialdiagnose von Störungen des Lesens und Schreibens für die 1. bis 4. Schulstufe; Handbuch*. Bern: Huber.
- Langfeldt, H.-P. & Tent, L. (1999). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik: Anwendungsbereiche und Praxisfelder*. Göttingen: Hogrefe.
- Ludwig, P. H. & Ludwig, H. (2007). *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechtsdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Pletschko, T. (2005). *Die Rolle von Testergebnissen bei der psychologischen Begutachtung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Wien: Universität, Institut für Psychologie.
- Rauchschleisch, U. (2005). *Testpsychologie* (4. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Remschmidt, H. (2001). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes- und Jugendalters nach ICD-10 der WHO* (4., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Rohrman, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222-245.
- Sanders, K. & Weth, H.-U., (2008). *Armut und Teilhabe. Analysen und Impulse zum Diskurs um Armut und Gerechtigkeit*. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Schenk-Danzinger, L. (1971). *Handbuch der Legasthenie im Kindesalter* (2., durchges. und erw. Aufl.). Wien: Verlag für Jugend und Volk.
- Schleider, K. (2009). *Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Reinhardt.
- Schrader, F.-W. (2008). Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der pädagogischen Psychologie* (S. 168-178). Göttingen: Hogrefe.
- Shepherd, M., Oppenheim, B. & Mitchell, S. (1973). *Auffälliges Verhalten bei Kindern. Verbreitung und Verlauf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Statistik Austria (2008). *Schulstatistik* [online]. Verfügbar unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/index.html [20.02.2010].

- Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik: Theoretische und methodische Grundlagen*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomae, H. (1967). Prinzipien und Formen der Gestaltung psychologischer Gutachten. In K. Gottschaldt, P. Lersch, F. Sanders & H. Thomae (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Forensische Psychologie* (S. 743-767). Göttingen: Hogrefe.
- Ulrich, D. & Mertens, W. (1973). *Urteile über Schüler: zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik*. Weinheim: Beltz.
- Warnke, A. (2002). *Legasthenie: Leitfaden für die Praxis; Begriff - Erklärung - Diagnose - Behandlung - Begutachtung*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Weiss, R. (1965). Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten. In K. Ingenkamp (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte* (9. Aufl., S. 104-116). Weinheim: Beltz.
- Weiss, R. (1969). Vor- und Nachteile der Leistungsbeurteilung durch Ziffernnoten. *Schule und Psychologie*, 16 (7), 202-205.
- Wieczerkowski, W. & Kessler, G. (1970). Über den Einfluss der Leistungserwartung auf die Bewertung von Schüleraufsätzen. *Schule und Psychologie*, 17, 240-250.
- Westhoff, K. & Kluck, M. L. (2008). *Psychologische Gutachten schreiben und beurteilen* (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Wurm, R. (2006). *Lese-Rechtschreibschwäche: Tipps zur Früherkennung. Neue Ideen zur Förderung*. Wien: öbvhpt Verlag.
- Ziegenspeck, J. W. (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule: Historischer Rückblick, allgemeine Problematik, empirische Befunde und bildungspolitische Implikationen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt.

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Screeplot Faktorenanalyse.....	49
Abbildung 2: Haupteffekt „Geschlecht der Schüler“	50
Abbildung 3: Haupteffekt „Sozialverhalten der Schüler“	51
Abbildung 4: Haupteffekt „Tatsächliche Leistung der Schüler“	52
Abbildung 5: Wechselwirkung „Geschlecht und Sozialverhalten der Schüler“	52
Abbildung 6: Wechselwirkung „Geschlecht und tatsächliche Leistung der Schüler“	53
Abbildung 7: Wechselwirkung „Sozialverhalten und tatsächliche Leistung der Schüler“ ...	54
Abbildung 8: Haupteffekt „Geschlecht der Lehrkräfte“	55
Abbildung 9: Zusammenfassung der Ratingskalen.....	55
Abbildung 10: : Einschätzung Legasthenie	56
Abbildung 11: Einschätzung Legasthenie (Basis Geschlecht der Schüler).....	58
Abbildung 12: Einschätzung Legasthenie (Basis Sozialverhalten der Schüler).....	59
Abbildung 13: Verteilung vom Alter der Untersuchungsteilnehmer	121
Abbildung 14: Verteilung von d. Berufserfahrung in Jahren d. Untersuchungsteilnehmer	121

Tabellenverzeichnis:

Tabelle 1: Häufigkeiten der Schultypen	45
Tabelle 2: Häufigkeit von Begutachtungsgründen	45
Tabelle 3: Übersicht der experimentellen Variation	47
Tabelle 4: Häufigkeiten - Einschätzung Legasthenie	57
Tabelle 5: Häufigkeiten - Einschätzung Legasthenie (Basis Geschlecht der Schüler)	57
Tabelle 6: Häufigkeiten - Einschätzung Legasthenie (Basis Sozialverhalten der Schüler).....	59
Tabelle 7: Maßnahmenvorschläge der Lehrkräfte in Zusammenhang mit einer möglichen Lese-Rechtschreib-Störung der Schüler (insgesamt)	61
Tabelle 8: Häufigkeitstabelle - Was wurde nicht hinreichend berücksichtigt?.....	62
Tabelle 9: Häufigkeitstabelle - was wurde zu stark gewichtet?	63
Tabelle 10: Deskriptive Statistik - Leistungseinschätzung der Schüler	122
Tabelle 11: Kreuztabelle - Maßnahmenvorschläge.....	123
Tabelle 12: Haben Sie den Eindruck, dass Gutachten verständlich formuliert werden?....	126
Tabelle 13: Sind Sie der Meinung, dass Gutachten zu lang sind?	126
Tabelle 14: Sind Sie der Meinung, dass Gutachten zu kurz sind?	126
Tabelle 15: Sind Sie der Meinung, dass zu viele Fremdwörter verwendet werden?.....	127
Tabelle 16: Sind Sie der Meinung, dass Schlussfolgerungen nicht nachvollziehbar sind?..	127
Tabelle 17: Sind Sie der Meinung, dass es zu lange dauert, bis Sie das Gutachten erhalten?	127
Tabelle 18: In Gutachten sind wichtige Informationen enthalten.	128
Tabelle 19: In Gutachten sind hilfreiche Informationen enthalten.	128

Anhang

Anhang A: Abstract

Anhang B: Fragebogen

Anhang C: Inhaltliche Beschreibung des AID 2

Anhang D: Verteilung von Alters und Berufserfahrung der Untersuchungsteilnehmer

Anhang E: Übersicht Leistungseinschätzung der Schüler (Deskriptive Statistik)

Anhang F: Übersicht Maßnahmvorschläge

Anhang G: Häufigkeitstabellen Verständlichkeit von Gutachten

Anhang A: Abstract

In einer experimentellen Untersuchung wurden die diagnostische Kompetenz und die Urteilsgenauigkeit von Lehrkräften, ihr Verständnis und Empfinden bezüglich der Qualität von Gutachten analysiert. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen entwickelt, auf dessen Basis jene Informationen erhoben werden sollten, die von Lehrkräften aus Gutachten herausgelesen werden kann. Die Struktur und der Aufbau der Fragebögen war jener von psychologisch-diagnostischen Gutachten nachempfunden. Die Datenbasis war eine Stichprobe von 104 (88 weibliche und 16 männliche) Lehrkräften, mit einem durchschnittlichen Alter von 42 Jahren, aus vorwiegend Grund- und Pflichtschulen. In dieser Untersuchung zeigte sich, dass die allgemeine diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte durchwegs als positiv zu sehen ist. Vorinformationen über Schüler, wie das Sozialverhalten und auch Hinweise auf eine mögliche Lese-Rechtschreib-Schwäche, führten jedoch bei der kognitiven Leistungsabschätzung zu Urteilsverzerrungen und Fehlinterpretationen. Die Qualität von Gutachten generell wurde sehr unterschiedlich beschrieben. Es zeigte sich, dass für Lehrkräfte teilweise wichtige Informationen fehlten und die essenziellen Fakten über die Schüler nicht aus den Gutachten herausgelesen werden konnten.

Schlüsselwörter: diagnostische Kompetenz, Leistungsbeurteilung, Genauigkeit von Lehrerurteilen, Vorinformation, Qualität von Gutachten, Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

The present experimental study investigated the diagnostic competence and accuracy of teachers' judgments, as well as their understanding of the quality of psychological expert reports. For this purpose, a questionnaire was developed to assess the information which teachers can gather from an expert report. Structure and design of the questionnaire reflected the style of a written psychological-diagnostic expert report. Data were obtained from a sample of 104 teachers (88 female and 16 male) with an average age of 42 years, mostly from elementary schools. The results of the present study indicate that, in general, the diagnostic competence of teachers is quite good, but that previously received information about pupils, such as their social behavior and cues to possible reading and spelling difficulties, lead to judgment biases and misinterpretation in cognitive performance rating. The quality of expert reports was perceived quite differently by the teachers. It turned out that some of them felt that relevant pieces of information were missing, and that essential facts about pupils couldn't be derived from the expert reports.

Key words: diagnostic competence, achievement judgments, accuracy of teacher judgments, previously received information, quality of expert opinions, reading and spelling difficulties

Anhang B: Fragebogen

ALLGEMEINE BESCHREIBUNG

Liebe Pädagoginnen! Liebe Pädagogen!

Schulpsychologische Begutachtungen spielen in der Pädagogik eine immer wichtigere Rolle. Vor allem die Bedeutung der Diagnostik von Lese- und Rechtschreibschwäche hat in den letzten Jahren stark zugenommen.

Statistische Angaben bezüglich des prozentuellen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit einer Lese-Rechtschreibschwäche in verschiedenen wissenschaftlichen Untersuchungen sind sehr unterschiedlich. Esser (1991) und Klicpera (2006) gehen bei strengen Kriterien von einer Prävalenz von 2 bis 4 % von Kindern mit einer Lese-Rechtschreibstörung aus. Warnke und Schulte-Körne (2008) sprechen von einer Häufigkeit von bis zu 5 %. Warnke (2005) gibt auf Basis epidemiologischer Studien sogar Prävalenzraten von 4 bis 7 % an.

Man kann allerdings davon ausgehen, dass rund 2 bis 4 % der Schülerinnen und Schüler Probleme in diesen Bereichen haben. Dies bedeutet, dass bei einer Klasse von 30 Schülerinnen und Schülern durchschnittlich 1 Kind als lese-rechtschreibschwach eingestuft werden kann.

Psychologisch-diagnostische Gutachten stellen nicht nur an die Verfasser hohe Anforderungen, sondern auch an Pädagoginnen und Pädagogen.

Verschiedenste Untersuchungen haben gezeigt, dass die Art und Weise, wie Gutachten verfasst werden zu einer Reihe von Verständnisproblemen und somit zu Missverständnissen und Fehlurteilen führen können.

Ich studiere an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Im Rahmen meiner Diplomarbeit im Arbeitsbereich Psychologische Diagnostik möchte ich mich damit beschäftigen, wie Pädagoginnen und Pädagogen psychologisch-diagnostische Gutachten verstehen und wo es zu Verständnisproblemen kommt. Wenn klar ist, welche Formulierungen wie verstanden werden, kann man daraus Verbesserungsvorschläge ableiten. Die Arbeit soll also dazu beitragen, dass Psychologinnen und Psychologen ihre Gutachten so formulieren, dass sie Pädagoginnen und Pädagogen so verstehen, wie sie gemeint sind. Meine Zielgruppe sind somit Pädagoginnen und Pädagogen, die Empfänger von psychologisch-diagnostischen Gutachten sind oder sein könnten.

Im folgenden Fragebogen werden Ihnen 4 (fiktive) Schülerinnen und Schüler vorgestellt. Anschließend werden Sie gebeten, diese Schülerinnen und Schüler auf mehrstufigen Skalen einzuschätzen.

Die Beantwortung dieses Fragebogens wird zirka 20 Minuten dauern.

Falls Sie Interesse an den Ergebnissen meiner Untersuchung haben, tragen Sie sich bitte in beiliegender Liste ein. Ich werde Ihnen einen ausführlichen Bericht nach Abschluss der Auswertung gerne zusenden! Bitte schreiben Sie Ihre Daten nicht auf den Fragebogen!

Die im Rahmen meiner Diplomarbeit erhobenen Daten unterliegen selbstverständlich den Bestimmungen des Datenschutzes und werden daher anonymisiert und vertraulich behandelt. Um seriöse wissenschaftliche Aussagen treffen zu können und um auch für Sie relevante Ergebnisse zu erhalten, würde ich vollständig ausgefüllte Fragebögen benötigen. Ich möchte Sie daher ersuchen, diesen Fragebogen auszufüllen und zu retournieren!

Vielen Dank für Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit!

Mit freundlichen Grüßen,

Barbara Kunz

Angaben zu Ihrer Person:

Geschlecht	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich		
Alter	_____ Jahre	Seit wie vielen Jahren sind Sie in ihrem Beruf tätig?	_____ Jahre

Wo unterrichten Sie? (Mehrfachnennung möglich)	<input type="checkbox"/> Vorschule	Welche Fächer unterrichten Sie?
	<input type="checkbox"/> Volksschule	
	<input type="checkbox"/> Hauptschule	<input type="checkbox"/> Deutsch
	<input type="checkbox"/> Gymnasium	<input type="checkbox"/> Mathematik
	<input type="checkbox"/> Sonderpädagog. Schule	<input type="checkbox"/> Englisch
	<input type="checkbox"/> Hortbetreuung	<input type="checkbox"/> andere Fremdsprache(n) (welche?)
	<input type="checkbox"/> Lernbetreuung / Nachhilfe	_____
	<input type="checkbox"/> Legasthenietraining	<input type="checkbox"/> Nebenfächer (welche?)
	<input type="checkbox"/> Sonstiges, und zwar	_____
	_____	_____

In welchem Bundesland unterrichten Sie?	_____	Unterrichten Sie in Integrationsklassen?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Sind Sie Empfänger / Leser psychologischer Gutachten?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein	Haben Sie schon einmal ein Gutachten angefordert?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein

Wie häufig kommt es vor, dass Sie ein Gutachten zum Lesen bekommen?	<input type="checkbox"/> seltener als 1 x pro Jahr <input type="checkbox"/> 1 - 5 x pro Jahr <input type="checkbox"/> 6 - 10 x pro Jahr <input type="checkbox"/> 11 - 15 x pro Jahr <input type="checkbox"/> 15 und mehr
Gründe für die Erstellung des Gutachtens: (Mehrfachnennung möglich)	<input type="checkbox"/> Entwicklungsdiagnostik <input type="checkbox"/> Verhaltensauffälligkeiten / -probleme <input type="checkbox"/> Lern- und Leistungsprobleme <input type="checkbox"/> Begabungsabklärung <input type="checkbox"/> emotionale Probleme <input type="checkbox"/> Legasthenie- bzw. Dyskalkulieabklärung

Haben Sie den Eindruck, dass Gutachten verständlich formuliert werden?	sehr selten	selten	manchmal	oft	sehr oft
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie der Meinung sind, dass Gutachten zum Teil unverständlich formuliert sind, was finden Sie störend bzw. unverständlich:	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft völlig zu
Die Gutachten sind zu lang.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Gutachten sind zu kurz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es werden zu viele Fremdwörter verwendet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schlussfolgerungen sind nicht nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es dauert zu lange, bis ich das Gutachten erhalte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:					

Wenn Sie Gutachten erhalten, in welcher Reihenfolge lesen Sie diese?

Ich beginne vorne und lese nach hinten.

Ich lese zuerst die Empfehlung und dann den Rest.

Anders, und zwar:

Für Sie persönlich sind in Gutachten...	fast nie	selten	ab und zu	oft	fast immer
wichtige Informationen enthalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hilfreiche Informationen enthalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Denken Sie, dass die Ergebnisse dieser Untersuchung für Sie persönlich von Nutzen sein könnten?	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	trifft eher zu	trifft völlig zu
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls dies für Sie zutrifft, worin sehen Sie den Nutzen?

Fragebogen Version A

ALLGEMEINE BESCHREIBUNG – ERGEBNISTEIL	FBA
<p>Es werden Ihnen im Folgenden von 4 Schülerinnen und Schülern ausgewählte Testergebnisse eines Intelligenztests (AID 2) und eines Lese-Rechtschreib-Tests vorgestellt. Machen Sie sich allein auf Basis dieser Informationen ein Bild von den 4 Schülern. Lesen Sie alle Informationen zu den Schülern genau durch und versuchen Sie sich so gut wie möglich in die Situation hineinzusetzen, dass diese Schüler bei Ihnen in der Klasse sitzen.</p>	
<p>Im Anschluss werden Ihnen Fragen zu diesen Schülern gestellt. Versuchen Sie die Schüler aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrungen einzuschätzen. Auch wenn Sie das Gefühl haben, noch nicht genügend Informationen erhalten zu haben – geben Sie bitte trotzdem ein Urteil ab.</p>	
<p><u>Beschreibung der verwendeten Testverfahren:</u></p>	
<p>Das Adaptive Intelligenzdiagnostikum 2 (AID 2 von K. D. Kubinger & E. Wurst, 2000) ist ein Intelligenztest für Kinder von 6 bis 15 Jahren. Es erfasst sowohl verbal-akustische als auch manuell-visuelle Teilfähigkeiten der Intelligenz.</p>	
<p>Die Ergebnisse werden in T-Werten und Prozenträngen dargestellt. T-Werte im Bereich von 44 bis 56 und Prozentränge zwischen 25 und 75 liegen im durchschnittlichen Bereich.</p>	
<p>In die Berechnung des IQ-Wertes werden alle Untertests miteinbezogen. Dieser Wert steht damit für die kognitive Leistungsfähigkeit eines Kindes. IQ-Werte zwischen 90 und 110 liegen im durchschnittlichen Bereich.</p>	
<p>Außerdem wird der Range der Intelligenz berechnet. Dieser Wert setzt sich aus der Differenz zwischen bester und schlechtester Untertestleistung zusammen. Hohe Prozentränge bedeuten ein unausgewogenes Intelligenzprofil, bedingt durch einzelne oder mehrere deutlich abweichende Subtestleistungen. Ein niedriger Range bedeutet ein sehr homogenes Profil ohne klar erkennbare Begabungsschwerpunkte.</p>	
<p>Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT von Landerl, Wimmer & Moser, 1997) dient der detaillierten Diagnose der Lese- und Schreibstrategien lese-/rechtschreibschwacher Kinder der 1. bis 4. Schulstufe.</p>	
<p>Die Ergebnisse des Lese- und Rechtschreibtests werden mit Prozenträngen angegeben. Prozentränge von 25 bis 75 liegen im durchschnittlichen Bereich. Die kritischen Werte entsprechen einem Prozentrang von 10. Als kritische Werte werden Werte bezeichnet, deren Unterschreitung auf Förderbedarf hinweist; Kinder, deren Ergebnisse unter dem Prozentrang 10 liegen, haben also nach diesem Test Förderbedarf. Beim Rechtschreibtest werden außerdem Fehlerwerte angegeben, deren Überschreitung ebenfalls auf Förderbedarf hinweist.</p>	
<p>Lesetest:</p>	
<ul style="list-style-type: none">• Zusammenhängende Wörter – prüft die Einträge ins phonologische Gedächtnis• Text kurz/lang – prüft, ob Lesen mit Sinnzusammenhang besser gelingt als ohne Sinnzusammenhang• Pseudowörter (ähnlich/unähnlich) – prüfen synthetisches Lesen (Zusammenlauten) und die Einträge im Schriftwortgedächtnis	
<p>Rechtschreibtest:</p>	
<ul style="list-style-type: none">• O-Fehler – orthografische Fehler (Rechtschreibfehler)• N-Fehler – Verstoß gegen lautgetreues Schreiben• G-Fehler – Verstoß gegen die Groß- und Kleinschreibung	
<p>Bitte beantworten Sie die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und möglichst vollständig!</p>	

SCHÜLER 1 LUKAS

Lukas ist 10 Jahre alt und besucht die 4. Klasse der Volksschule. Er geht sehr gerne in die Schule, und auf Nachfrage fallen ihm sehr viele Fächer ein, die er gerne mag und die ihn sehr interessieren. Besonders gut gefallen ihm die Fächer Sachunterricht und Heimatkunde. Die Mutter beschreibt ihn als angepasstes Kind, freundlich und kommunikativ. Im Unterricht zeigt sich Lukas aufmerksam und bemüht. Er nimmt aktiv am Unterricht teil und das Mitarbeiten scheint ihm Spaß zu machen. Nach der Schule trainiert er zweimal wöchentlich mit dem schuleigenen Basketball-Team.

Die Erklärung der Tests finden Sie auf Seite 2!

Im Adaptiven Intelligenzdiagnostikum 2 ergaben sich folgende Testergebnisse:

IQ = 109	PR = 73	Durchschnittlich
Range	PR = 4,4	Homogenes Profil ohne klar erkennbare Begabungsschwerpunkte

Im Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test erreichte Lukas folgende Ergebnisse:

Lesetest:	Fehler	Kritischer Wert	Prozentrang Zeit	Bewertung
Häufige Wörter	1	2	71-80	Überdurchschnittlich
Zusammengesetzte Wörter	1	2	51-60	Durchschnittlich
Text lang	0	2	61-70	Durchschnittlich
Wortunähnliche Pseudowörter	2	5	51-60	Durchschnittlich
Wortähnliche Pseudowörter	1	4	61-70	Durchschnittlich

Rechtschreibtest:	Anzahl	Prozentrang	Bewertung
O-Fehler	3	31-50	Durchschnittlich
		Kritischer Fehlerwert	
N-Fehler	1	2	
G-Fehler	0	3	

Fragen zu Lukas:

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Lukas <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	sehr viel schlechter	wenig schlechter	gleich	wenig besser	sehr viel besser	nicht genügend Informationen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Lukas im Vergleich zu seinen Klassenkameraden in der Volksschule ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie Lukas <u>aufgrund der Informationen ein, die Sie hier bekommen haben:</u>	1	2	3	4	5	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Lukas im Vergleich zu seinen Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie die mündlichen Leistungen (Mitarbeit) von Lukas im Vergleich zu seinen Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Lukas in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Lukas in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule in den Hauptfächern im Durchschnitt abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Lukas <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher	nicht genügend Informationen
Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Lukas Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denken Sie, dass Lukas mit dem Lehrplan im Fach Deutsch überfordert sein könnte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halten Sie es für notwendig, Lukas zu empfehlen, die 4. Klasse zu wiederholen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie, auf Basis der vorhandenen Informationen, den weiteren Schulverlauf von Lukas ein? Hat der Schüler eine Chance für einen erfolgreichen Schulverlauf in einer allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasium)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie sich in Ihrem Urteil noch unsicher fühlen, welche Informationen bräuchten Sie noch um Lukas einschätzen zu können?

SCHÜLERIN 2 KATHARINA

Katharina ist 10 Jahre alt. Sie ist eine freundliche Schülerin. Im Unterricht ist sie oft sehr unaufmerksam und wirkt unkonzentriert. An manchen Tagen vergisst sie ihre Schulsachen zuhause und auch die Hausaufgaben bringt sie unregelmäßig. Sie berichtet, dass sie nicht so gerne in die Schule gehe, weil sie da immer ruhig sitzen müsse und das, was die Lehrer sagen sie nicht interessiere. Sie wirkt wenig leistungsmotiviert. Weil er laut ist, stört sie oft den Unterricht und stiftet Unruhe in der Klasse.

Die Erklärung der Tests finden Sie auf Seite 2!

Im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 ergaben sich folgende Testergebnisse:

IQ = 103	PR = 58	Durchschnittlich
Range = 24	PR = 27,6	Durchschnittlich homogenes Profil

Im Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test erreichte Katharina folgende Ergebnisse:

Lesetest:	Fehler	Kritischer Wert	Prozentrang Zeit	Bewertung
Häufige Wörter	0	2	41-50	Durchschnittlich
Zusammengesetzte Wörter	1	2	31-40	Durchschnittlich
Text lang	1	3	31-40	Durchschnittlich
Wortunähnliche Pseudowörter	3	5	31-40	Durchschnittlich
Wortähnliche Pseudowörter	2	4	41-50	Durchschnittlich

Rechtschreibtest:	Anzahl	Prozentrang	Bewertung
O-Fehler	5	31-50	Durchschnittlich
		Kritischer Fehlerwert	
N-Fehler	2	3	
G-Fehler	4	7	

Fragen zu Katharina:

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Katharina <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	sehr viel schlechter	wenig schlechter	gleich	wenig besser	sehr viel besser	nicht genügend Informationen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Katharina im Vergleich zu ihren Klassenkameraden in der Volksschule ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie Katharina <u>aufgrund der Informationen ein, die Sie hier bekommen haben:</u>	1	2	3	4	5	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Katharina im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie die mündlichen Leistungen (Mitarbeit) von Katharina im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Katharina in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Katharina in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule in den Hauptfächern im Durchschnitt abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Katharina <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher	nicht genügend Informationen
Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Katharina Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denken Sie, dass Katharina mit dem Lehrplan im Fach Deutsch überfordert sein könnte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halten Sie es für notwendig, Katharina zu empfehlen, die 4. Klasse zu wiederholen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie, auf Basis der vorhandenen Informationen, den weiteren Schulverlauf von Katharina ein? Hat die Schülerin eine Chance für einen erfolgreichen Schulverlauf in einer allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasium)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie sich in Ihrem Urteil noch unsicher fühlen, welche Informationen bräuchten Sie noch um Katharina einschätzen zu können?

SCHÜLER 3 TOBIAS

Tobias ist 10 Jahre alt. Er ist ein unruhiger Schüler, zeitweise provokant und aggressiv. Er macht einen uninteressierten Eindruck und man hat das Gefühl, dass ihm alles egal ist. Er arbeitet nicht mit und stört den Unterricht. Seine Leistungen haben sich im letzten halben Jahr dramatisch verschlechtert. Er ist sehr beliebt in der Klasse, hat viele Freunde und für viele Vorbildwirkung. Oft bleibt er vom Unterricht fern. An diesen Tagen gestalten sich der Schulalltag sehr viel ruhiger und angenehmer.

Die Erklärung der Tests finden Sie auf Seite 2!

Im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 ergaben sich folgende Testergebnisse:

IQ = 97	PR = 42	Durchschnittlich
Range	PR = 3,3	Homogenes Profil ohne klar erkennbare Begabungsschwerpunkte

Im Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test erreichte Tobias folgende Ergebnisse:

Lesetest:	Fehler	Kritischer Wert	Prozentrang Zeit	Bewertung
Häufige Wörter	3	2	14	Unterdurchschnittlich
Zusammengesetzte Wörter	0	2	9	Unterdurchschnittlich
Text lang	2	2	21-30	Unterdurchschnittlich
Wortunähnliche Pseudowörter	4	5	5-6	Unterdurchschnittlich
Wortähnliche Pseudowörter	2	4	3-4	Unterdurchschnittlich

Rechtschreibtest:	Anzahl	Prozentrang	Bewertung
O-Fehler	10	6-7	Unterdurchschnittlich
		Kritischer Fehlerwert	
N-Fehler	0	2	
G-Fehler	0	3	

Fragen zu Tobias:

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Tobias <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	sehr viel schlechter	wenig schlechter	gleich	wenig besser	sehr viel besser	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Tobias im Vergleich zu seinen Klassenkameraden in der Volksschule ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie Tobias <u>aufgrund der Informationen ein, die Sie hier bekommen haben:</u>	1	2	3	4	5	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Tobias im Vergleich zu seinen Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie die mündlichen Leistungen (Mitarbeit) von Tobias im Vergleich zu seinen Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Tobias in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Tobias in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule in den Hauptfächern im Durchschnitt abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Tobias <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher	nicht genügend Informationen
Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Tobias Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denken Sie, dass Tobias mit dem Lehrplan im Fach Deutsch überfordert sein könnte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halten Sie es für notwendig, Tobias zu empfehlen, die 4. Klasse zu wiederholen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie, auf Basis der vorhandenen Informationen, den weiteren Schulverlauf von Tobias ein? Hat der Schüler eine Chance für einen erfolgreichen Schulverlauf in einer allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasium)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie sich in Ihrem Urteil noch unsicher fühlen, welche Informationen bräuchten Sie noch um Tobias einschätzen zu können?

SCHÜLERIN 4 SARAH

Sarah ist 10 Jahre alt und geht in die 4. Klasse Volksschule. Sie ist ein nettes und höfliches Mädchen. Sie berichtet, dass sie sehr gerne in die Schule gehe, ihr aber nicht alle Fächer Spaß machen. Besonders gerne möge sie Sachunterricht und Zeichnen. Sarah ist im Unterricht sehr aufmerksam und arbeitet fleißig mit. Ihre Hausaufgaben macht sie sehr sorgfältig. Diese werden vor dem Abgeben von der Mutter kontrolliert. Sarah hat viele Freunde in der Klasse und ist sehr hilfsbereit.

Die Erklärung der Tests finden Sie auf Seite 2!

Im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 ergaben sich folgende Testergebnisse:

IQ = 88	PR = 21	Durchschnittlich
Range	PR = 31	Durchschnittlich homogenes Profil

Im Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test erreichte Sarah folgende Ergebnisse:

Lesetest:	Fehler	Kritischer Wert	Prozentrang Zeit	Bewertung
Häufige Wörter	15	2	3	Unterdurchschnittlich
Zusammengesetzte Wörter	9	2	8	Unterdurchschnittlich
Text lang	9	2	6	Unterdurchschnittlich
Wortunähnliche Pseudowörter	10	5	4	Unterdurchschnittlich
Wortähnliche Pseudowörter	14	4	13	Unterdurchschnittlich

Rechtschreibtest:	Anzahl	Prozentrang	Bewertung
O-Fehler	13	3	Unterdurchschnittlich
		Kritischer Fehlerwert	
N-Fehler	11	2	Unterdurchschnittlich
G-Fehler	8	3	Unterdurchschnittlich

Fragen zu Sarah:

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Sarah <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	sehr viel schlechter	wenig schlechter	gleich	wenig besser	sehr viel besser	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Sarah im Vergleich zu ihren Klassenkameraden in der Volksschule ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie Sarah <u>aufgrund der Informationen ein, die Sie hier bekommen haben:</u>	1	2	3	4	5	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Sarah im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie die mündlichen Leistungen (Mitarbeit) von Sarah im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Sarah in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Sarah in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule in den Hauptfächern im Durchschnitt abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Sarah <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher	nicht genügend Informationen
Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Sarah Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denken Sie, dass Sarah mit dem Lehrplan im Fach Deutsch überfordert sein könnte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halten Sie es für notwendig, Sarah zu empfehlen, die 4. Klasse zu wiederholen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie, auf Basis der vorhandenen Informationen, den weiteren Schulverlauf von Sarah ein? Hat die Schülerin eine Chance für einen erfolgreichen Schulverlauf in einer allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasium)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie sich in Ihrem Urteil noch unsicher fühlen, welche Informationen bräuchten Sie noch um Sarah einschätzen zu können?

Auf den folgenden Seiten erhalten Sie nun Angaben zur Befundstellung der Schüler.

Bitte lesen Sie sich die Angaben wieder genau durch und beantworten Sie danach alle Fragen vollständig!

SCHÜLER 1 LUKAS

Lukas erreichte beim AID2 einen IQ-Wert von 109, was auf eine kognitive Leistung im durchschnittlichen Bereich hinweist. Der Range entspricht einem Prozentrang von 4,4. Dies deutet auf ein sehr ausgewogenes Profil ohne klare Begabungsschwerpunkte hin.

Die Ergebnisse im Salzburger-Lese-Rechtschreibtest zeigen, dass Lukas beim Lesen keinerlei Schwierigkeiten hatte. Auch die guten Leistungen beim Rechtschreibtest sind neben seiner kompetenten direkten Wortlesestrategie ein weiterer Hinweis, dass er keine Schwierigkeiten hat, Schriftwörter im Gedächtnis zu speichern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Lukas als durchschnittlich begabtes Kind darstellt, dem Lesen und Schreiben keinerlei Probleme bereitet.

Fragen zu Lukas:

Glauben Sie, dass Sie genügend Informationen haben, um Lukas hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit in der Schule einschätzen zu können?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
--	---

Hat der Befund Ihre Meinung über Lukas verändert?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____
	<input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass das Geschlecht des Schülers Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____
	<input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass Lukas' Sozialverhalten Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____
	<input type="checkbox"/> nein

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt?

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach zu stark gewichtet?

Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Lukas zu unterstützen?

SCHÜLERIN 2 KATHARINA

Katharina erreichte beim Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 einen IQ-Wert von 103, was auf eine kognitive Leistung im durchschnittlichen Bereich hinweist. Der Range entspricht einem Prozentrang von 27,6. Dies deutet auf ein durchschnittlich ausgewogenes Profil hin.

Die Ergebnisse von Katharina beim Salzburger-Lese-Rechtschreibtest zeigen, dass Katharina keinerlei Probleme hatte. Auch beim Rechtschreibtest liegt Katharina im Durchschnittsbereich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Katharina ein durchschnittlich begabtes Kind ist, deren Lese- und Rechtschreibleistungen im Normalbereich liegen.

Fragen zu Katharina:

Glauben Sie, dass Sie genügend Informationen haben, um Katharina hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit in der Schule einschätzen zu können?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
---	---

Hat der Befund Ihre Meinung über Katharina verändert?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass das Geschlecht der Schülerin Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass Katharinas Sozialverhalten Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt?

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach zu stark gewichtet?

Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Katharina zu unterstützen?

SCHÜLER 3 TOBIAS

Tobias erreichte im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 einen IQ-Wert von 97, was auf eine kognitive Leistung im durchschnittlichen Bereich hinweist. Der Range entspricht einem Prozentrang von 3,3. Dies deutet auf ein sehr ausgewogenes Profil ohne klare Begabungsschwerpunkte hin.

Die Ergebnisse von Tobias beim Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test gestalteten sich wie folgt: Tobias' Ergebnisse beim schnellen Lesen von sinnfreiem Material waren unterdurchschnittlich (Wortunähnliche und Wortähnliche Pseudowörter). Die erste Teilfertigkeit des Lesens, das synthetische Lesen war demnach unterdurchschnittlich ausgeprägt. Auch bei der zweiten Teilfertigkeit des Lesens, der direkten, automatisierten Worterkennung, traten Probleme auf (Häufige Wörter, Zusammengesetzte Wörter). Deutlich besser gelang Tobias das Lesen im Sinnzusammenhang. Hier erzielte er Ergebnisse gerade noch im Durchschnittsbereich (Text lang).

Tobias machte in den beiden Fehlersparten „Rechtschreibfehler“ (N-Fehler) und „Groß- und Kleinschreib-Fehler“ (G-Fehler) keine Fehler. Diese beiden Teilfertigkeiten beherrschte Tobias gut. Die Teilfähigkeit des orthografischen Schreibens (O-Fehler) bereiteten Tobias Probleme. Dies deutet auf Schwierigkeiten bei der Vernetzung zwischen Schrift- und Sprechwort, welche für eine effektive Gedächtnisspeicherung erforderlich ist.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Tobias ein durchschnittlich begabtes Kind, mit einem äußerst ausgewogenen Leistungsprofil ist. Im SLRT erreichte er sowohl im Lese- als auch im Rechtschreibtest unterdurchschnittliche Werte, sodass von einer deutlichen Schwäche im Bereich des Lesens und Schreibens ausgegangen werden muss.

Fragen zu Tobias:

Glauben Sie, dass Sie genügend Informationen haben, um Tobias hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit in der Schule einschätzen zu können?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Hat der Befund Ihre Meinung über Tobias verändert?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass das Geschlecht des Schülers Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass Tobias' Sozialverhalten Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt?

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach zu stark gewichtet?

Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Tobias zu unterstützen?

SCHÜLERIN 4 SARAH

Sarah erreichte beim Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 einen IQ-Wert von 88, was auf eine kognitive Leistung im durchschnittlichen Bereich hinweist. Der Range entspricht einem Prozentrang von 31. Dies deutet auf ein durchschnittlich ausgewogenes Profil hin.

Die Ergebnisse von Sarah beim Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test gestalteten sich wie folgt: ihre Ergebnisse beim schnellen Lesen von sinnfreiem Material waren unterdurchschnittlich (Wortunähnliche und Wortähnliche Pseudowörter). Die erste Teilfertigkeit des Lesens, das synthetische Lesen war demnach unterdurchschnittlich ausgeprägt. Auch bei der zweiten Teilfertigkeit des Lesens, der direkten, automatisierten Worterkennung, traten Probleme auf (Häufige Wörter und Zusammengesetzte Wörter). Auch beim Lesen im Sinnzusammenhang erzielte sie Ergebnisse im unterdurchschnittlichen Bereich (Text lang).

Sarah machte bei der Fehlersparte „Rechtschreibfehler“ (N-Fehler) überdurchschnittlich viele Fehler. Dies weist darauf hin, dass Sarah Probleme mit dem lautgetreuen Schreiben hat. Auch in der Fehlerkategorie G-Fehler („Groß- und Kleinschreibung“) erzielte sie ein unterdurchschnittliches Ergebnis. Hier unterschritt sie allerdings den kritischen Wert nicht. Die Teilfähigkeit des orthografischen Schreibens (O-Fehler) bereitete Sarah ebenfalls große Probleme. Hier machte sie 13 O-Fehler. Sarah hatte Probleme bei der Vernetzung zwischen Schrift- und Sprechwort, welche für eine effektive Gedächtnisspeicherung erforderlich ist.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Sarah ein durchschnittlich begabtes Kind ist. Sie weist aber in einigen Bereichen enormen Förderbedarf auf. Im SLRT erreichte sie sowohl im Lese- als auch im Rechtschreibtest unterdurchschnittliche Werte, sodass von einer deutlichen Schwäche im Bereich des Lesens und Schreibens ausgegangen werden muss.

Fragen zu Sarah:

Glauben Sie, dass Sie genügend Informationen haben, um Sarah hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit in der Schule einschätzen zu können?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Hat der Befund Ihre Meinung über Sarah verändert?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass das Geschlecht der Schülerin Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass Sarahs Sozialverhalten Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt?

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach zu stark gewichtet?

Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Sarah zu unterstützen?

Zusammenfassung und Interventionsvorschlag:

SCHÜLER 1 LUKAS

Aufgrund der insgesamt durchschnittlichen Begabung von Lukas und den durchschnittlich bis guten Leistungen im Lese- und Rechtschreibtest spricht aus heutiger Sicht nichts gegen einen erfolgreichen Schulverlauf in einer AHS. Lukas wirkt außerdem sehr motiviert und interessiert, beides Eigenschaften, die ihm in einer höher bildenden Schule Vorteile bringen können.

SCHÜLERIN 2 KATHARINA

Aufgrund der insgesamt durchschnittlichen Begabung von Katharina und den durchschnittlich bis guten Leistungen im Lese- und Rechtschreibtest spricht aus heutiger Sicht nichts gegen einen erfolgreichen Schulverlauf in einer AHS. Wenn Katharina weiterhin im Unterricht unaufmerksam ist und ihre Hausaufgaben unregelmäßig erledigt, sind allerdings in jeder weiterführenden Schule Schwierigkeiten zu erwarten. Es wird empfohlen, in einem Gespräch mit den Eltern diese Schwierigkeiten anzusprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

SCHÜLER 3 TOBIAS

Aufgrund der insgesamt durchschnittlichen Begabung von Tobias und den unterdurchschnittlichen Lese- und Rechtschreibleistungen, die in mehreren Subtests unter einem PR von 10 liegen, wird eine Legasthenie nach ICD-10 diagnostiziert.

Tobias sollte in der weiterführenden Schule die Möglichkeit erhalten, den Legasthenieerlass in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus sind Fördermaßnahmen notwendig, um seine Lese- und Rechtschreibleistungen zu verbessern. Ein Legasthietraining wird empfohlen und sollte so bald wie möglich begonnen werden.

Aufgrund der Art, wie sich Tobias präsentiert, erscheint aus heutiger Sicht ein Wechsel in eine AHS nicht sinnvoll. Tobias wirkt unmotiviert und desinteressiert. Der Bub ist in einer HS oder Mittelschule wahrscheinlich besser aufgehoben. Wenn sich seine Leistungen und seine Einstellung zur Schule in den nächsten Jahren nachhaltig verbessern, hat Tobias nach der Hauptschule noch immer die Chance auf einer berufsbildenden höheren Schule die Matura zu machen. Im Moment würde ihn allerdings eine AHS wahrscheinlich überfordern.

SCHÜLERIN 4 SARAH

Aufgrund der insgesamt durchschnittlichen Begabung von Sarah und den unterdurchschnittlichen Lese- und Rechtschreibleistungen, die in mehreren Subtests unter einem PR von 10 liegen, wird eine Legasthenie nach ICD-10 diagnostiziert.

Sarah sollte in der weiterführenden Schule die Möglichkeit erhalten, den Legasthenieerlass in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus sind Fördermaßnahmen notwendig, um ihre Lese- und Rechtschreibleistungen zu verbessern. Ein Legasthietraining wird empfohlen und sollte so bald wie möglich begonnen werden.

Aufgrund der kognitiven Leistungen ist Sarah von einer AHS aus heutiger Sicht nicht abzuraten. Wenn sich die Rahmenbedingungen der Motivations- und Konzentrationsfähigkeit von Sarah nicht ändern, hat sie auch mit ihrer Legasthenie die Chance, in einer AHS erfolgreich zu sein.

Falls Sie Interesse an den Ergebnissen meiner Untersuchung haben, tragen Sie sich bitte in beiliegender Liste ein. Ich werde Ihnen einen ausführlichen Bericht nach Abschluss der Auswertung gerne zusenden! Bitte schreiben Sie Ihre Daten nicht auf den Fragebogen!

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Fragebogen Version B

ALLGEMEINE BESCHREIBUNG – ERGEBNISTEIL	FB B
<p>Es werden Ihnen im Folgenden von 4 Schülerinnen und Schülern ausgewählte Testergebnisse eines Intelligenztests (AID 2) und eines Lese-Rechtschreib-Tests vorgestellt. Machen Sie sich allein auf Basis dieser Informationen ein Bild von den 4 Schülern. Lesen Sie alle Informationen zu den Schülern genau durch und versuchen Sie sich so gut wie möglich in die Situation hineinzusetzen, dass diese Schüler bei Ihnen in der Klasse sitzen.</p>	
<p>Im Anschluss werden Ihnen Fragen zu diesen Schülern gestellt. Versuchen Sie die Schüler aufgrund Ihrer persönlichen Erfahrungen einzuschätzen. Auch wenn Sie das Gefühl haben, noch nicht genügend Informationen erhalten zu haben – geben Sie bitte trotzdem ein Urteil ab.</p>	
<p><u>Beschreibung der verwendeten Testverfahren:</u></p>	
<p>Das Adaptive Intelligenzdiagnostikum 2 (AID 2) von K. D. Kubinger & E. Wurst, 2000) ist ein Intelligenztest für Kinder von 6 bis 15 Jahren. Es erfasst sowohl verbal-akustische als auch manuell-visuelle Teilfähigkeiten der Intelligenz.</p>	
<p>Die Ergebnisse werden in T-Werten und Prozenträngen dargestellt. T-Werte im Bereich von 44 bis 56 und Prozentränge zwischen 25 und 75 liegen im durchschnittlichen Bereich.</p>	
<p>In die Berechnung des IQ-Wertes werden alle Untertests miteinbezogen. Dieser Wert steht damit für die kognitive Leistungsfähigkeit eines Kindes. IQ-Werte zwischen 90 und 110 liegen im durchschnittlichen Bereich.</p>	
<p>Außerdem wird der Range der Intelligenz berechnet. Dieser Wert setzt sich aus der Differenz zwischen bester und schlechtester Untertestleistung zusammen. Hohe Prozentränge bedeuten ein unausgewogenes Intelligenzprofil, bedingt durch einzelne oder mehrere deutlich abweichende Subtestleistungen. Ein niedriger Range bedeutet ein sehr homogenes Profil ohne klar erkennbare Begabungsschwerpunkte.</p>	
<p>Der Salzburger Lese- und Rechtschreibtest (SLRT) von Landerl, Wimmer & Moser, 1997) dient der detaillierten Diagnose der Lese- und Schreibstrategien lese-/rechtschreibschwacher Kinder der 1. bis 4. Schulstufe.</p>	
<p>Die Ergebnisse des Lese- und Rechtschreibtests werden mit Prozenträngen angegeben. Prozentränge von 25 bis 75 liegen im durchschnittlichen Bereich. Die kritischen Werte entsprechen einem Prozentrang von 10. Als kritische Werte werden Werte bezeichnet, deren Unterschreitung auf Förderbedarf hinweist; Kinder, deren Ergebnisse unter dem Prozentrang 10 liegen, haben also nach diesem Test Förderbedarf. Beim Rechtschreibtest werden außerdem Fehlerwerte angegeben, deren Überschreitung ebenfalls auf Förderbedarf hinweist.</p>	
<p>Lesetest:</p>	
<ul style="list-style-type: none">• Zusammenhängende Wörter – prüft die Einträge ins phonologische Gedächtnis• Text kurz/lang – prüft, ob Lesen mit Sinnzusammenhang besser gelingt als ohne Sinnzusammenhang• Pseudowörter (ähnlich/unähnlich) – prüfen synthetisches Lesen (Zusammenlauten) und die Einträge im Schriftwortgedächtnis	
<p>Rechtschreibtest:</p>	
<ul style="list-style-type: none">• O-Fehler – orthografische Fehler (Rechtschreibfehler)• N-Fehler – Verstoß gegen lautgetreues Schreiben• G-Fehler – Verstoß gegen die Groß- und Kleinschreibung	
<p>Bitte beantworten Sie die Fragen in der vorgegebenen Reihenfolge und möglichst vollständig!</p>	

SCHÜLERIN 1 ANNA

Anna ist 10 Jahre alt und besucht die 4. Klasse der Volksschule. Sie geht sehr gerne in die Schule, und auf Nachfrage fallen ihr sehr viele Fächer ein, die sie gerne mag und die sie sehr interessieren. Besonders gut gefallen ihr die Fächer Sachunterricht und Heimatkunde. Die Mutter beschreibt sie als angepasstes Kind, freundlich und kommunikativ. Im Unterricht zeigt sich Anna aufmerksam und bemüht. Sie nimmt aktiv am Unterricht teil und das Mitarbeiten scheint ihr Spaß zu machen. Nach der Schule trainiert sie zweimal wöchentlich mit dem schuleigenen Basketball-Team.

Die Erklärung der Tests finden Sie auf Seite 2!

Im Adaptiven Intelligenzdiagnostikum 2 ergaben sich folgende Testergebnisse:

IQ = 109	PR = 73	Durchschnittlich
Range	PR = 4,4	Homogenes Profil ohne klar erkennbare Begabungsschwerpunkte

Im Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test erreichte Anna folgende Ergebnisse:

Lesetest:	Fehler	Kritischer Wert	Prozentrang Zeit	Bewertung
Häufige Wörter	1	2	71-80	Überdurchschnittlich
Zusammengesetzte Wörter	1	2	51-60	Durchschnittlich
Text lang	0	2	61-70	Durchschnittlich
Wortunähnliche Pseudowörter	2	5	51-60	Durchschnittlich
Wortähnliche Pseudowörter	1	4	61-70	Durchschnittlich

Rechtschreibtest:	Anzahl	Prozentrang	Bewertung
O-Fehler	3	31-50	Durchschnittlich
		Kritischer Fehlerwert	
N-Fehler	1	2	
G-Fehler	0	3	

Fragen zu Anna:

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Anna <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	sehr viel schlechter	wenig schlechter	gleich	wenig besser	sehr viel besser	nicht genügend Informationen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Anna im Vergleich zu ihren Klassenkameraden in der Volksschule ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie Anna <u>aufgrund der Informationen ein, die Sie hier bekommen haben:</u>	1	2	3	4	5	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Anna im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie die mündlichen Leistungen (Mitarbeit) von Anna im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Anna in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Anna in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule in den Hauptfächern im Durchschnitt abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Anna <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher	nicht genügend Informationen
Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Anna Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denken Sie, dass Anna mit dem Lehrplan im Fach Deutsch überfordert sein könnte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halten Sie es für notwendig, Anna zu empfehlen, die 4. Klasse zu wiederholen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie, auf Basis der vorhandenen Informationen, den weiteren Schulverlauf von Anna ein? Hat die Schülerin eine Chance für einen erfolgreichen Schulverlauf in einer allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasium)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie sich in Ihrem Urteil noch unsicher fühlen, welche Informationen bräuchten Sie noch um Anna einschätzen zu können?

SCHÜLER 2 PHILIPP

Philipp ist 10 Jahre alt. Er ist ein freundlicher Schüler. Im Unterricht ist er oft sehr unaufmerksam und wirkt unkonzentriert. An manchen Tagen vergisst er seine Schulsachen zuhause und auch die Hausaufgaben bringt er unregelmäßig. Er berichtet, dass er nicht so gerne in die Schule gehe, weil er da immer ruhig sitzen müsse und das, was die Lehrer sagen ihn nicht interessiere. Er wirkt wenig leistungsmotiviert. Weil sie laut ist, stört er oft den Unterricht und stiftet Unruhe in der Klasse.

Die Erklärung der Tests finden Sie auf Seite 2!

Im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 ergaben sich folgende Testergebnisse:

IQ = 103	PR = 58	Durchschnittlich
Range = 24	PR = 27,6	Durchschnittlich homogenes Profil

Im Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test erreichte Philipp folgende Ergebnisse:

Lesetest:	Fehler	Kritischer Wert	Prozentrang Zeit	Bewertung
Häufige Wörter	0	2	41-50	Durchschnittlich
Zusammengesetzte Wörter	1	2	31-40	Durchschnittlich
Text lang	1	3	31-40	Durchschnittlich
Wortunähnliche Pseudowörter	3	5	31-40	Durchschnittlich
Wortähnliche Pseudowörter	2	4	41-50	Durchschnittlich

Rechtschreibtest:	Anzahl	Prozentrang	Bewertung
O-Fehler	5	31-50	Durchschnittlich
		Kritischer Fehlerwert	
N-Fehler	2	3	
G-Fehler	4	7	

Fragen zu Philipp:

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Philipp <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	sehr viel schlechter	wenig schlechter	gleich	wenig besser	sehr viel besser	nicht genügend Informationen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Philipp im Vergleich zu seinen Klassenkameraden in der Volksschule ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie Philipp <u>aufgrund der Informationen ein, die Sie hier bekommen haben:</u>	1	2	3	4	5	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Philipp im Vergleich zu seinen Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie die mündlichen Leistungen (Mitarbeit) von Philipp im Vergleich zu seinen Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Philipp in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Philipp in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule in den Hauptfächern im Durchschnitt abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Philipp <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	wie leicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher	nicht genügend Informationen
Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Philipp Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denken Sie, dass Philipp mit dem Lehrplan im Fach Deutsch überfordert sein könnte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halten Sie es für notwendig, Philipp zu empfehlen, die 4. Klasse zu wiederholen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie, auf Basis der vorhandenen Informationen, den weiteren Schulverlauf von Philipp ein? Hat der Schüler eine Chance für einen erfolgreichen Schulverlauf in einer allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasium)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie sich in Ihrem Urteil noch unsicher fühlen, welche Informationen bräuchten Sie noch um Philipp einschätzen zu können?

SCHÜLERIN 3 JOHANNA

Johanna ist 10 Jahre alt. Sie ist eine unruhige Schülerin, zeitweise provokant und aggressiv. Sie macht einen uninteressierten Eindruck und man hat das Gefühl, dass ihr alles egal ist. Sie arbeitet nicht mit und stört den Unterricht. Ihre Leistungen haben sich im letzten halben Jahr dramatisch verschlechtert. Sie ist sehr beliebt in der Klasse, hat viele Freunde und für viele Vorbildwirkung. Oft bleibt sie vom Unterricht fern. An diesen Tagen gestalten sich der Schulalltag sehr viel ruhiger und angenehmer.

Die Erklärung der Tests finden Sie auf Seite 2!

Im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 ergaben sich folgende Testergebnisse:

IQ = 97	PR = 42	Durchschnittlich
Range	PR = 3,3	Homogenes Profil ohne klar erkennbare Begabungsschwerpunkte

Im Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test erreichte Johanna folgende Ergebnisse:

Lesetest:	Fehler	Kritischer Wert	Prozentrang Zeit	Bewertung
Häufige Wörter	3	2	14	Unterdurchschnittlich
Zusammengesetzte Wörter	0	2	9	Unterdurchschnittlich
Text lang	2	2	21-30	Unterdurchschnittlich
Wortunähnliche Pseudowörter	4	5	5-6	Unterdurchschnittlich
Wortähnliche Pseudowörter	2	4	3-4	Unterdurchschnittlich

Rechtschreibtest:	Anzahl	Prozentrang	Bewertung
O-Fehler	10	6-7	Unterdurchschnittlich
		Kritischer Fehlerwert	
N-Fehler	0	2	
G-Fehler	0	3	

Fragen zu Johanna:

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Johanna <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	sehr viel schlechter	wenig schlechter	gleich	wenig besser	sehr viel besser	nicht genügend Informationen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Johanna im Vergleich zu ihren Klassenkameraden in der Volksschule ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie Johanna <u>aufgrund der Informationen ein, die Sie hier bekommen haben:</u>	1	2	3	4	5	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Johanna im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie die mündlichen Leistungen (Mitarbeit) von Johanna im Vergleich zu ihren Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Johanna in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Johanna in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule in den Hauptfächern im Durchschnitt abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Johanna <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher	nicht genügend Informationen
Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Johanna Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denken Sie, dass Johanna mit dem Lehrplan im Fach Deutsch überfordert sein könnte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halten Sie es für notwendig, Johanna zu empfehlen, die 4. Klasse zu wiederholen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie, auf Basis der vorhandenen Informationen, den weiteren Schulverlauf von Johanna ein? Hat die Schülerin eine Chance für einen erfolgreichen Schulverlauf in einer allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasium)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie sich in Ihrem Urteil noch unsicher fühlen, welche Informationen bräuchten Sie noch um Johanna einschätzen zu können?

SCHÜLER 4 FLORIAN

Florian ist 10 Jahre alt und geht in die 4. Klasse Volksschule. Er ist ein netter und höflicher Bub. Er berichtet, dass er sehr gerne in die Schule gehe, ihm aber nicht alle Fächer Spaß machen. Besonders gerne möge er Sachunterricht und Zeichnen. Florian ist im Unterricht sehr aufmerksam und arbeitet fleißig mit. Seine Hausaufgaben macht er sehr sorgfältig. Diese werden vor dem Abgeben von der Mutter kontrolliert. Florian hat viele Freunde in der Klasse und ist sehr hilfsbereit.

Die Erklärung der Tests finden Sie auf Seite 2!

Im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 ergaben sich folgende Testergebnisse:

IQ = 88	PR = 21	Durchschnittlich
Range	PR = 31	Durchschnittlich homogenes Profil

Im Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test erreichte Florian folgende Ergebnisse:

Lesetest:	Fehler	Kritischer Wert	Prozentrang Zeit	Bewertung
Häufige Wörter	15	2	3	Unterdurchschnittlich
Zusammengesetzte Wörter	9	2	8	Unterdurchschnittlich
Text lang	9	2	6	Unterdurchschnittlich
Wortunähnliche Pseudowörter	10	5	4	Unterdurchschnittlich
Wortähnliche Pseudowörter	14	4	13	Unterdurchschnittlich

Rechtschreibtest:	Anzahl	Prozentrang	Bewertung
O-Fehler	13	3	Unterdurchschnittlich
		Kritischer Fehlerwert	
N-Fehler	11	2	Unterdurchschnittlich
G-Fehler	8	3	Unterdurchschnittlich

Fragen zu Florian:

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Florian aufgrund der hier gegebenen Informationen zu erwarten sind:	sehr viel schlechter	wenig schlechter	gleich	wenig besser	sehr viel besser	nicht genügend Informationen
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie den Intelligenz-Wert von Florian im Vergleich zu seinen Klassenkameraden in der Volksschule ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wie schätzen Sie Florian <u>aufgrund der Informationen ein, die Sie hier bekommen haben:</u>	1	2	3	4	5	nicht genügend Informationen
Wie schätzen Sie die schriftlichen Leistungen im Fach Deutsch von Florian im Vergleich zu seinen Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie die mündlichen Leistungen (Mitarbeit) von Florian im Vergleich zu seinen Klassenkameraden ein?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Florian in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie gut wird Florian in der 1. Klasse Gymnasium bzw. in der ersten Leistungsgruppe einer Hauptschule in den Hauptfächern im Durchschnitt abschneiden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte überlegen Sie, welche Leistungen von Florian <u>aufgrund der hier gegebenen Informationen</u> zu erwarten sind:	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher	nicht genügend Informationen
Denken Sie, dass sich bei den Ergebnissen von Florian Anzeichen auf eine Legasthenie finden lassen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sehen Sie Handlungsbedarf bezüglich einer Legasthenie?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Denken Sie, dass Florian mit dem Lehrplan im Fach Deutsch überfordert sein könnte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halten Sie es für notwendig, Florian zu empfehlen, die 4. Klasse zu wiederholen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wie schätzen Sie, auf Basis der vorhandenen Informationen, den weiteren Schulverlauf von Florian ein? Hat der Schüler eine Chance für einen erfolgreichen Schulverlauf in einer allgemein bildenden höheren Schule (Gymnasium)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie sich in Ihrem Urteil noch unsicher fühlen, welche Informationen bräuchten Sie noch um Florian einschätzen zu können?

Auf den folgenden Seiten erhalten Sie nun Angaben zur Befundstellung der Schüler.

Bitte lesen Sie sich die Angaben wieder genau durch und beantworten Sie danach alle Fragen vollständig!

SCHÜLERIN 1 ANNA

Anna erreichte beim AID2 einen IQ-Wert von 109, was auf eine kognitive Leistung im durchschnittlichen Bereich hinweist. Der Range entspricht einem Prozentrang von 4,4. Dies deutet auf ein sehr ausgewogenes Profil ohne klare Begabungsschwerpunkte hin.

Die Ergebnisse im Salzburger-Lese-Rechtschreibtest zeigen, dass Anna beim Lesen keinerlei Schwierigkeiten hatte. Auch die guten Leistungen beim Rechtschreibtest sind neben ihrer kompetenten direkten Wortlesestrategie ein weiterer Hinweis, dass sie keine Schwierigkeiten hat, Schriftwörter im Gedächtnis zu speichern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich Anna als durchschnittlich begabtes Kind darstellt, dem Lesen und Schreiben keinerlei Probleme bereitet.

Fragen zu Anna:

Glauben Sie, dass Sie genügend Informationen haben, um Anna hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit in der Schule einschätzen zu können?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
--	---

Hat der Befund Ihre Meinung über Anna verändert?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass das Geschlecht der Schülerin Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass Annas Sozialverhalten Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt?

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach zu stark gewichtet?

Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Anna zu unterstützen?

SCHÜLER 2 PHILIPP

Philipp erreichte beim Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 einen IQ-Wert von 103, was auf eine kognitive Leistung im durchschnittlichen Bereich hinweist. Der Range entspricht einem Prozentrang von 27,6. Dies deutet auf ein durchschnittlich ausgewogenes Profil hin.

Die Ergebnisse von Philipp beim Salzburger-Lese-Rechtschreibtest zeigen, dass Philipp keinerlei Probleme hatte. Auch beim Rechtschreibtest liegt Philipp im Durchschnittsbereich.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Philipp ein durchschnittlich begabtes Kind ist, dessen Lese- und Rechtschreibleistungen im Normalbereich liegen.

Fragen zu Philipp:

Glauben Sie, dass Sie genügend Informationen haben, um Philipp hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit in der Schule einschätzen zu können?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Hat der Befund Ihre Meinung über Philipp verändert?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass das Geschlecht des Schülers Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass Philipps Sozialverhalten Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt?

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach zu stark gewichtet?

Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Philipp zu unterstützen?

SCHÜLERIN 3 JOHANNA

Johanna erreichte im Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 einen IQ-Wert von 97, was auf eine kognitive Leistung im durchschnittlichen Bereich hinweist. Der Range entspricht einem Prozentrang von 3,3. Dies deutet auf ein sehr ausgewogenes Profil ohne klare Begabungsschwerpunkte hin.

Die Ergebnisse von Johanna beim Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test gestalteten sich wie folgt: Johannas Ergebnisse beim schnellen Lesen von sinnfreiem Material waren unterdurchschnittlich (Wortunähnliche und Wortähnliche Pseudowörter). Die erste Teilfertigkeit des Lesens, das synthetische Lesen war demnach unterdurchschnittlich ausgeprägt. Auch bei der zweiten Teilfertigkeit des Lesens, der direkten, automatisierten Worterkennung, traten Probleme auf (Häufige Wörter, Zusammengesetzte Wörter). Deutlich besser gelang Johanna das Lesen im Sinnzusammenhang. Hier erzielte sie Ergebnisse gerade noch im Durchschnittsbereich (Text lang).

Johanna machte in den beiden Fehlersparten „Rechtschreibfehler“ (N-Fehler) und „Groß- und Kleinschreib-Fehler“ (G-Fehler) keine Fehler. Diese beiden Teilfertigkeiten beherrschte Johanna gut. Die Teilfähigkeit des orthografischen Schreibens (O-Fehler) bereiteten Johanna Probleme. Dies deutet auf Schwierigkeiten bei der Vernetzung zwischen Schrift- und Sprechwort, welche für eine effektive Gedächtnisspeicherung erforderlich ist.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Johanna ein durchschnittlich begabtes Kind, mit einem äußerst ausgewogenen Leistungsprofil ist. Im SLRT erreichte sie sowohl im Lese- als auch im Rechtschreibtest unterdurchschnittliche Werte, sodass von einer deutlichen Schwäche im Bereich des Lesens und Schreibens ausgegangen werden muss.

Fragen zu Johanna:

Glauben Sie, dass Sie genügend Informationen haben, um Johanna hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit in der Schule einschätzen zu können?		<input type="checkbox"/> ja	<input type="checkbox"/> nein
Hat der Befund Ihre Meinung über Johanna verändert?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen	_____	
	<input type="checkbox"/> nein	_____	
Glauben Sie, dass das Geschlecht der Schülerin Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen	_____	
	<input type="checkbox"/> nein	_____	
Glauben Sie, dass Johannas Sozialverhalten Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen	_____	
	<input type="checkbox"/> nein	_____	

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt?

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach zu stark gewichtet?

Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Johanna zu unterstützen?

SCHÜLER 4 FLORIAN

Florian erreichte beim Adaptiven Intelligenz Diagnostikum 2 einen IQ-Wert von 88, was auf eine kognitive Leistung im durchschnittlichen Bereich hinweist. Der Range entspricht einem Prozentrang von 31. Dies deutet auf ein durchschnittlich ausgewogenes Profil hin.

Die Ergebnisse von Florian beim Salzburger-Lese-Rechtschreib-Test gestalteten sich wie folgt: seine Ergebnisse beim schnellen Lesen von sinnfreiem Material waren unterdurchschnittlich (Wortunähnliche und Wortähnliche Pseudowörter). Die erste Teilfertigkeit des Lesens, das synthetische Lesen war demnach unterdurchschnittlich ausgeprägt. Auch bei der zweiten Teilfertigkeit des Lesens, der direkten, automatisierten Worterkennung, traten Probleme auf (Häufige Wörter und Zusammengesetzte Wörter). Auch beim Lesen im Sinnzusammenhang erzielte er Ergebnisse im unterdurchschnittlichen Bereich (Text lang).

Florian machte bei der Fehlersparte „Rechtschreibfehler“ (N-Fehler) überdurchschnittlich viele Fehler. Dies weist darauf hin, dass Florian Probleme mit dem lautgetreuen Schreiben hat. Auch in der Fehlerkategorie G-Fehler („Groß- und Kleinschreibung“) erzielte er ein unterdurchschnittliches Ergebnis. Hier unterschritt er allerdings den kritischen Wert nicht. Die Teilfähigkeit des orthografischen Schreibens (O-Fehler) bereitete Florian ebenfalls große Probleme. Hier machte er 13 O-Fehler. Florian hatte Probleme bei der Vernetzung zwischen Schrift- und Sprechwort, welche für eine effektive Gedächtnisspeicherung erforderlich ist.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Florian ein durchschnittlich begabtes Kind ist. Er weist aber in einigen Bereichen enormen Förderbedarf auf. Im SLRT erreichte er sowohl im Lese- als auch im Rechtschreibtest unterdurchschnittliche Werte, sodass von einer deutlichen Schwäche im Bereich des Lesens und Schreibens ausgegangen werden muss.

Fragen zu Florian:

Glauben Sie, dass Sie genügend Informationen haben, um Florian hinsichtlich seiner Leistungsfähigkeit in der Schule einschätzen zu können?	<input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein
Hat der Befund Ihre Meinung über Florian verändert?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass das Geschlecht des Schülers Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein
Glauben Sie, dass Florians Sozialverhalten Ihre Entscheidungen beeinflusst hat?	<input type="checkbox"/> ja, und zwar folgendermaßen _____ _____ <input type="checkbox"/> nein

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach nicht hinreichend berücksichtigt?

Was hat der Psychologe / die Psychologin Ihrer Meinung nach zu stark gewichtet?

Was würden Sie vorschlagen, welche weiteren Maßnahmen ergriffen werden sollten, um Florian zu unterstützen?

SCHÜLERIN 1 ANNA

Aufgrund der insgesamt durchschnittlichen Begabung von Anna und den durchschnittlich bis guten Leistungen im Lese- und Rechtschreibtest spricht aus heutiger Sicht nichts gegen einen erfolgreichen Schulverlauf in einer AHS. Anna wirkt außerdem sehr motiviert und interessiert, beides Eigenschaften, die ihr in einer höher bildenden Schule Vorteile bringen können.

SCHÜLER 2 PHILIPP

Aufgrund der insgesamt durchschnittlichen Begabung von Philipp und den durchschnittlich bis guten Leistungen im Lese- und Rechtschreibtest spricht aus heutiger Sicht nichts gegen einen erfolgreichen Schulverlauf in einer AHS. Wenn Philipp weiterhin im Unterricht unaufmerksam ist und seine Hausaufgaben unregelmäßig erledigt, sind allerdings in jeder weiterführenden Schule Schwierigkeiten zu erwarten. Es wird empfohlen, in einem Gespräch mit den Eltern diese Schwierigkeiten anzusprechen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

SCHÜLERIN 3 JOHANNA

Aufgrund der insgesamt durchschnittlichen Begabung von Johanna und den unterdurchschnittlichen Lese- und Rechtschreibleistungen, die in mehreren Subtests unter einem PR von 10 liegen, wird eine Legasthenie nach ICD-10 diagnostiziert.

Johanna sollte in der weiterführenden Schule die Möglichkeit erhalten, den Legasthenieerlass in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus sind Fördermaßnahmen notwendig, um ihre Lese- und Rechtschreibleistungen zu verbessern. Ein Legasthenietraining wird empfohlen und sollte so bald wie möglich begonnen werden.

Aufgrund der Art, wie sich Johanna präsentiert, erscheint aus heutiger Sicht ein Wechsel in eine AHS nicht sinnvoll. Johanna wirkt unmotiviert und desinteressiert. Das Mädchen ist in einer HS oder Mittelschule wahrscheinlich besser aufgehoben. Wenn sich ihre Leistungen und ihre Einstellung zur Schule in den nächsten Jahren nachhaltig verbessern, hat Johanna nach der Hauptschule noch immer die Chance auf einer berufsbildenden höheren Schule die Matura zu machen. Im Moment würde sie allerdings eine AHS wahrscheinlich überfordern.

SCHÜLER 4 FLORIAN

Aufgrund der insgesamt durchschnittlichen Begabung von Florian und den unterdurchschnittlichen Lese- und Rechtschreibleistungen, die in mehreren Subtests unter einem PR von 10 liegen, wird eine Legasthenie nach ICD-10 diagnostiziert.

Florian sollte in der weiterführenden Schule die Möglichkeit erhalten, den Legasthenieerlass in Anspruch zu nehmen. Darüber hinaus sind Fördermaßnahmen notwendig, um seine Lese- und Rechtschreibleistungen zu verbessern. Ein Legasthenietraining wird empfohlen und sollte so bald wie möglich begonnen werden.

Aufgrund der kognitiven Leistungen ist Florian von einer AHS aus heutiger Sicht nicht abzuraten. Wenn sich die Rahmenbedingungen der Motivations- und Konzentrationsfähigkeit von Florian nicht ändern, hat er auch mit seiner Legasthenie die Chance, in einer AHS erfolgreich zu sein.

Falls Sie Interesse an den Ergebnissen meiner Untersuchung haben, tragen Sie sich bitte in beiliegender Liste ein. Ich werde Ihnen einen ausführlichen Bericht nach Abschluss der Auswertung gerne zusenden! Bitte schreiben Sie Ihre Daten nicht auf den Fragebogen!

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang C: Inhaltliche Beschreibung des AID

Auflistung und inhaltliche Beschreibung der Untertests im AID 2 (nach Kubinger & Wurst, 2000, S. 16 – 19).

Alltagswissen: soll die Fähigkeit prüfen, sich Sachkenntnisse über Inhalte anzueignen, die in der heutigen Gesellschaft alltäglich sind. *Der Testperson werden (mündlich) Fragen gestellt, die sie (mündlich) zu beantworten hat.*

Realitätssicherheit: soll prüfen, inwieweit die Wirklichkeit um Dinge des Alltags verstanden wird bzw. kontrolliert werden kann. *Der Testperson wird auf Bildkarten jeweils ein Gegenstand mit einem fehlenden Detail gezeigt, das sie entdecken muss.*

Angewandtes Rechnen: soll weitgehend unabhängig von schulischen Rechenfertigkeiten prüfen, inwieweit die Testperson bei der Problemlösung alltäglicher Aufgabenstellungen durch entsprechende Schlussfolgerungen die passenden Rechenoperationen anzuwenden imstande ist. *Die Testperson muss Textrechnungen lösen.*

Soziale und Sachliche Folgerichtigkeit: soll die Fähigkeit ... [erfassen], die Abfolge sozialen Geschehens bzw. alltäglicher Sachgegebenheiten zu verstehen und zu kontrollieren. *Die Testperson erhält ungeordnete Bildfolgen jeweils einer anderen Geschichte; die Bilder muss sie logisch richtig ordnen.*

Unmittelbares Reproduzieren – numerisch: soll die Kapazität der seriellen Informationsverarbeitung (im verbal-akustischen Bereich) messen. *Der Testperson werden Zahlen vorgesagt; die jeweiligen Zahlen muss sie in vorbestimmter Reihenfolge komplett wiedergeben.*

Synonyme Finden: soll das elementare Sprachverständnis prüfen, nämlich inwieweit die Testperson die Bedeutung sprachgebundener Begriffe erfasst bzw. über einen Wortschatz verfügt, der solche Begriffe alternativ ausdrücken lässt. *Der Testperson werden mündlich Worte geboten, für die sie jeweils ein anderes Wort mit (ziemlich) derselben Bedeutung anzugeben hat.*

Kodieren und Assoziieren: ... [soll] zwei voneinander partiell unabhängige Fähigkeiten ... [erfassen]: Die Informationsverarbeitungsschnelligkeit und die Fähigkeit zum inzidentellen Lernen. *Die Testperson hat zuerst nach einer Vorlage Symbole zu kodieren, später aus dem Gedächtnis heraus.*

Antizipieren und Kombinieren – figural: soll schlussfolgerndes Denken in der Hinsicht prüfen, Teile eines (konkreten) Ganzen erkennen und dieses Ganze gestalten zu können. *Der Testperson werden Teile jeweils einer Figur vorgelegt, die sie zusammensetzen hat.*

Funktionen Abstrahieren: soll die Fähigkeit ... [erfassen], durch Abstraktion zu einer Begriffsbildung zu gelangen. *Der Testperson werden jeweils zwei Objekte genannt, deren gemeinsame wesentliche Funktion sie erkennen und beschreiben muss.*

Analysieren und Synthetisieren – abstrakt: soll die Fähigkeit prüfen, komplexe (abstrakte) Gestalten durch eine geeignete Strukturierung reproduzieren zu können. *Der Testperson werden geometrische Muster vorgegeben, die sie mit den verschiedenen Seiten von Würfeln nachlegen muss.*

Soziales Erfassen und Sachliches Reflektieren: soll ... [prüfen], inwieweit die Testperson Sachzusammenhänge der „gesellschaftlichen“ Umwelt begreift bzw. inwieweit sie sozialisiert in dem Sinn ist, dass sie über sozial angepasste Verhaltensweisen und gesellschaftliche Bedingungen Bescheid weiß. *Der Testperson werden Fragen gestellt, die sie zu beantworten hat.*

Zusatztests:

Unmittelbares Reproduzieren – figural/abstrakt: soll die Kapazität der seriellen Informationsverarbeitung (im visumotorischen Bereich) messen. *Der Testperson werden jeweils Bilder einer Bildtafel in bestimmter Reihenfolge vorgetippt, was sie komplett und in der selben Aufeinanderfolge nachzumachen hat.*

Merken und Einprägen: soll die Behaltenskapazität erfasst werden, wie sie durch eine einmalige Wiederholung der Reizdarbietung erreicht ist. *Der Testperson werden Wortlisten von sinnfreien Silben vorgesagt, die sie reproduzieren muss.*

Strukturieren- visumotorisch: soll die Fähigkeit erfassen, komplexe (abstrakte) Gestalten in elementare Teilkomponenten zerlegen zu können. *Der Testperson wird jeweils ein geometrisches Muster vorgegeben, das sie durch Linienzüge in ihre Bestandteile gemäß den verschiedenen Seiten eines Würfels auflösen muss.*

Anhang D: Verteilung von Alter und Berufserfahrung der Untersuchungsteilnehmer

Abbildung 13: Verteilung vom Alter der Untersuchungsteilnehmer

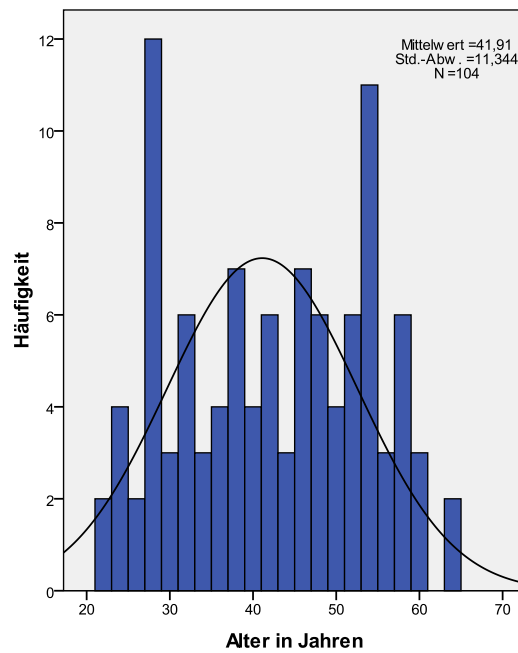
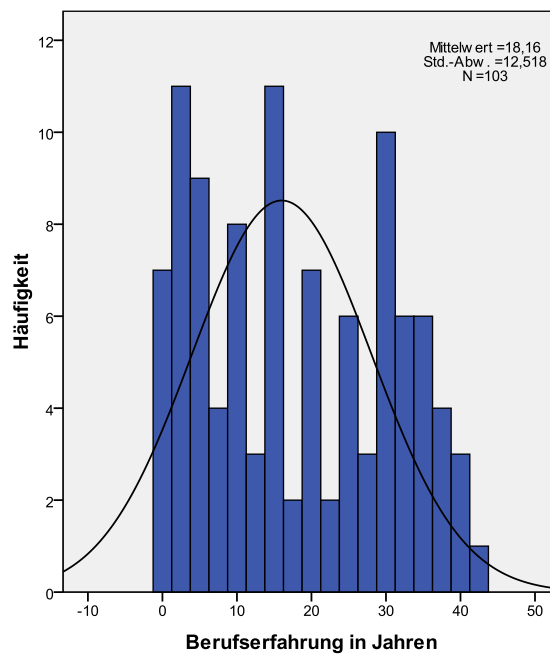


Abbildung 14: Verteilung von der Berufserfahrung in Jahren der Untersuchungsteilnehmer



Anhang E: Übersicht Leistungseinschätzung der Schüler (Deskriptive Statistik)

Tabelle 10: Deskriptive Statistik - Leistungseinschätzung der Schüler

Geschlecht der Schüler	Sozialverhalten der Schüler	Leistung der Schüler	Mittelwert	Standardabweichung	N	
weiblich	positiv, angepasst	keine Legasthenie	2,22	,629	46	
		Legasthenie	4,43	,617	47	
		Gesamt	3,33	1,271	93	
	negativ, auffällig	keine Legasthenie	3,02	,699	48	
		Legasthenie	3,98	,707	47	
		Gesamt	3,49	,849	95	
	Gesamt	keine Legasthenie	2,63	,776	94	
		Legasthenie	4,20	,697	94	
		Gesamt	3,41	1,079	188	
	männlich	positiv, angepasst	keine Legasthenie	2,38	,672	48
			Legasthenie	4,20	,841	49
			Gesamt	3,30	1,192	97
negativ, auffällig		keine Legasthenie	3,26	,648	46	
		Legasthenie	4,11	,699	47	
		Gesamt	3,69	,794	93	
Gesamt		keine Legasthenie	2,81	,793	94	
		Legasthenie	4,16	,772	96	
		Gesamt	3,49	1,032	190	
Gesamt		positiv, angepasst	keine Legasthenie	2,30	,653	94
			Legasthenie	4,31	,744	96
			Gesamt	3,32	1,228	190
	negativ, auffällig	keine Legasthenie	3,14	,682	94	
		Legasthenie	4,04	,702	94	
		Gesamt	3,59	,826	188	
	Gesamt	keine Legasthenie	2,72	,788	188	
		Legasthenie	4,18	,734	190	
		Gesamt	3,45	1,055	378	

Anhang F: Übersicht Maßnahmenvorschläge

Tabelle 11: Kreuztabelle - Maßnahmenvorschläge

		Welcher Schüler				Gesamt
		Schüler 1	Schüler 2	Schüler 3	Schüler 4	
keine Maßnahmen nötig	Anzahl	20	5	1	1	27
	Innerhalb Maßnahme%	74,1%	18,5%	3,7%	3,7%	
	Innerhalb Schüler%	47,6%	10,2%	1,8%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	9,7%	2,4%	,5%	,5%	13,0%
Elterngespräche	Anzahl	2	10	8	2	22
	Innerhalb Maßnahme%	9,1%	45,5%	36,4%	9,1%	
	Innerhalb Schüler%	4,8%	20,4%	14,0%	3,4%	
	% vom Gesamtwert	1,0%	4,8%	3,9%	1,0%	10,6%
Abstimmen des Unterrichts	Anzahl	2	4	1	1	8
	Innerhalb Maßnahme%	25,0%	50,0%	12,5%	12,5%	
	Innerhalb Schüler%	4,8%	8,2%	1,8%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	1,0%	1,9%	,5%	,5%	3,9%
Stärken fordern, Schwächen fördern; nicht überfordern	Anzahl	3	3	1	2	9
	Innerhalb Maßnahme%	33,3%	33,3%	11,1%	22,2%	
	Innerhalb Schüler%	7,1%	6,1%	1,8%	3,4%	
	% vom Gesamtwert	1,4%	1,4%	,5%	1,0%	4,3%
umfassende Förderung	Anzahl	2	2	1	4	9
	Innerhalb Maßnahme%	22,2%	22,2%	11,1%	44,4%	
	Innerhalb Schüler%	4,8%	4,1%	1,8%	6,8%	
	% vom Gesamtwert	1,0%	1,0%	,5%	1,9%	4,3%
Förderung in der Schule	Anzahl	1	0	9	5	15
	Innerhalb Maßnahme%	6,7%	,0%	60,0%	33,3%	
	Innerhalb Schüler%	2,4%	,0%	15,8%	8,5%	
	% vom Gesamtwert	,5%	,0%	4,3%	2,4%	7,2%
Interventionen / Förderung auf Lese-Rechtschreibebene	Anzahl	3	5	32	41	81
	Innerhalb Maßnahme%	3,7%	6,2%	39,5%	50,6%	
	Innerhalb Schüler%	7,1%	10,2%	56,1%	69,5%	
	% vom Gesamtwert	1,4%	2,4%	15,5%	19,8%	39,1%

Interventionen / Förderung auf Leistungsebene	Anzahl	1	8	2	1	12
	Innerhalb Maßnahme%	8,3%	66,7%	16,7%	8,3%	
	Innerhalb Schüler%	2,4%	16,3%	3,5%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	,5%	3,9%	1,0%	,5%	5,8%
Interventionen / Förderung auf Verhaltensebene	Anzahl	0	8	8	1	17
	Innerhalb Maßnahme%	,0%	47,1%	47,1%	5,9%	
	Innerhalb Schüler%	,0%	16,3%	14,0%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	,0%	3,9%	3,9%	,5%	8,2%
Interventionen / Förderung auf Teilleistungsebene	Anzahl	4	6	2	3	15
	Innerhalb Maßnahme%	26,7%	40,0%	13,3%	20,0%	
	Innerhalb Schüler%	9,5%	12,2%	3,5%	5,1%	
	% vom Gesamtwert	1,9%	2,9%	1,0%	1,4%	7,2%
Förderung von Motivation und Interessen	Anzahl	5	8	3	1	17
	Innerhalb Maßnahme%	29,4%	47,1%	17,6%	5,9%	
	Innerhalb Schüler%	11,9%	16,3%	5,3%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	2,4%	3,9%	1,4%	,5%	8,2%
Förderung der Lernstrategien	Anzahl	2	0	0	0	2
	Innerhalb Maßnahme%	100,0%	,0%	,0%	,0%	
	Innerhalb Schüler%	4,8%	,0%	,0%	,0%	
	% vom Gesamtwert	1,0%	,0%	,0%	,0%	1,0%
weitere Abklärung auf Lese-Rechtschreibebene	Anzahl	2	1	6	5	14
	Innerhalb Maßnahme%	14,3%	7,1%	42,9%	35,7%	
	Innerhalb Schüler%	4,8%	2,0%	10,5%	8,5%	
	% vom Gesamtwert	1,0%	,5%	2,9%	2,4%	6,8%
weitere Abklärung auf Leistungsebene	Anzahl	1	5	3	1	10
	Innerhalb Maßnahme%	10,0%	50,0%	30,0%	10,0%	
	Innerhalb Schüler%	2,4%	10,2%	5,3%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	,5%	2,4%	1,4%	,5%	4,8%
weitere Abklärung auf Verhaltensebene	Anzahl	0	6	5	1	12
	Innerhalb Maßnahme%	,0%	50,0%	41,7%	8,3%	
	Innerhalb Schüler%	,0%	12,2%	8,8%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	,0%	2,9%	2,4%	,5%	5,8%

weitere Abklärung auf Teilleistungsebene und von körperlichen Defiziten	Anzahl	0	1	5	6	12
	Innerhalb Maßnahme%	,0%	8,3%	41,7%	50,0%	
	Innerhalb Schüler%	,0%	2,0%	8,8%	10,2%	
	% vom Gesamtwert	,0%	,5%	2,4%	2,9%	5,8%
Schulwahl / Wiederholen	Anzahl	0	1	2	4	7
	Innerhalb Maßnahme%	,0%	14,3%	28,6%	57,1%	
	Innerhalb Schüler%	,0%	2,0%	3,5%	6,8%	
	% vom Gesamtwert	,0%	,5%	1,0%	1,9%	3,4%
Ich kann Schüler nicht einschätzen, müsste ihn persönlich kennen lernen	Anzahl	1	0	2	2	5
	Innerhalb Maßnahme%	20,0%	,0%	40,0%	40,0%	
	Innerhalb Schüler%	2,4%	,0%	3,5%	3,4%	
	% vom Gesamtwert	,5%	,0%	1,0%	1,0%	2,4%
Ich bräuchte konkrete Interventionsvorschläge	Anzahl	2	3	1	1	7
	Innerhalb Maßnahme%	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%	
	Innerhalb Schüler%	4,8%	6,1%	1,8%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	1,0%	1,4%	,5%	,5%	3,4%
Sonstiges	Anzahl	3	1	4	1	9
	Innerhalb Maßnahme%	33,3%	11,1%	44,4%	11,1%	
	Innerhalb Schüler%	7,1%	2,0%	7,0%	1,7%	
	% vom Gesamtwert	1,4%	,5%	1,9%	,5%	4,3%
Gesamt	Anzahl	42	49	57	59	207
	% vom Gesamtwert	20,3%	23,7%	27,5%	28,5%	100,0%

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Anhang G: Häufigkeitstabellen Verständlichkeit von Gutachten

Tabelle 12: Haben Sie den Eindruck, dass Gutachten verständlich formuliert werden?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	sehr selten	1	1,0	1,0
	selten	9	8,7	8,7
	manchmal	50	48,1	48,5
	oft	40	38,5	38,8
	sehr oft	3	2,9	2,9
	Gesamt	103	99,0	100,0
Fehlend	keine Angabe	1	1,0	
Gesamt		104	100,0	

Tabelle 13: Sind Sie der Meinung, dass Gutachten zu lang sind?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	9	8,7	10,3
	trifft eher nicht zu	20	19,2	23,0
	weder noch	37	35,6	42,5
	trifft eher zu	19	18,3	21,8
	trifft völlig zu	2	1,9	2,3
	Gesamt	87	83,7	100,0
Fehlend	keine Angabe	17	16,3	
Gesamt		104	100,0	

Tabelle 14: Sind Sie der Meinung, dass Gutachten zu kurz sind?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	11	10,6	12,9
	trifft eher nicht zu	23	22,1	27,1
	weder noch	39	37,5	45,9
	trifft eher zu	11	10,6	12,9
	trifft völlig zu	1	1,0	1,2
	Gesamt	85	81,7	100,0
Fehlend	keine Angabe	19	18,3	
Gesamt		104	100,0	

Tabelle 15: Sind Sie der Meinung, dass zu viele Fremdwörter verwendet werden?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	2	1,9	2,2
	trifft eher nicht zu	11	10,6	12,1
	weder noch	20	19,2	22,0
	trifft eher zu	47	45,2	51,6
	trifft völlig zu	11	10,6	12,1
	Gesamt	91	87,5	100,0
Fehlend	keine Angabe	13	12,5	
Gesamt		104	100,0	

Tabelle 16: Sind Sie der Meinung, dass Schlussfolgerungen nicht nachvollziehbar sind?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	3	2,9	3,4
	trifft eher nicht zu	27	26,0	30,7
	weder noch	20	19,2	22,7
	trifft eher zu	34	32,7	38,6
	trifft völlig zu	4	3,8	4,5
	Gesamt	88	84,6	100,0
Fehlend	keine Angabe	16	15,4	
Gesamt		104	100,0	

Tabelle 17: Sind Sie der Meinung, dass es zu lange dauert, bis Sie das Gutachten erhalten?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	trifft gar nicht zu	1	1,0	1,1
	trifft eher nicht zu	17	16,3	19,5
	weder noch	34	32,7	39,1
	trifft eher zu	25	24,0	28,7
	trifft völlig zu	10	9,6	11,5
	Gesamt	87	83,7	100,0
Fehlend	keine Angabe	17	16,3	
Gesamt		104	100,0	

Tabelle 18: In Gutachten sind wichtige Informationen enthalten.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	selten	8	7,7	7,8
	ab und zu	31	29,8	30,1
	oft	42	40,4	40,8
	fast immer	22	21,2	21,4
	Gesamt	103	99,0	100,0
Fehlend	keine Angabe	1	1,0	
Gesamt		104	100,0	

Tabelle 19: In Gutachten sind hilfreiche Informationen enthalten.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	fast nie	5	4,8	4,9
	selten	11	10,6	10,7
	ab und zu	34	32,7	33,0
	oft	30	28,8	29,1
	fast immer	23	22,1	22,3
	Gesamt	103	99,0	100,0
Fehlend	keine Angabe	1	1,0	
Gesamt		104	100,0	

Anhang H: Lebenslauf

Name: Barbara Kunz
Wohnort: 2460, Bruck an der Leitha, Johann Leutner Gasse 43
Telefon: 0676 / 82 33 77 86
Mail: barbara.kunz@aon.at
Geburtsdatum: 15. April 1986

Ausbildung:

1992 – 1996 Volksschule in Bruck an der Leitha
1996 – 2004 Bundesrealgymnasium Bruck an der Leitha
2004 - 2010 Diplomstudium Psychologie (Hauptuniversität Wien)
Schwerpunkt: Psychologische Diagnostik und Entwicklungspsychologie
WS 2006 Abschluss des 1. Studienabschnittes
Seit April 2009 Diplomarbeit im Bereich Psychologische Diagnostik
Thema: „Vorinformationen über Schüler und ihr Einfluss auf das Verständnis von Gutachten“
Feb. – Dez. 2009 Ausbildung zum Lese-Rechtschreib-Trainer und Rechen-Trainer (EÖDL)
WS 2009 / SS 2010 AID 2 Zertifizierungskurs

Praktika / Erfahrung:

Jänner 2007 Teilnahme an einer Studie der Universität Wien zum Thema „Auswirkungen von Langzeitstreckenflügen“ in München (Dauer 2 Wochen)
Sept. / Okt. 2007 Lebenshilfe Bruck an der Leitha (Werkstatt)
Okt 2007 – Jun. 2008 Österreichische Autistenhilfe
Pflichtpraktikum mit Verlängerung
Seit Aug. 2009 Einzelbetreuung lese-rechtschreibschwacher und/oder rechenschwacher Kinder