

Lutz, S., Boschner, S. & Gebhardt, M. (2022). Data-based Decision Making (DBDM) in der inklusiven Diagnostik und Förderplanung. In M. Gebhardt, D. Scheer & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 33-42). Regensburg: Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Data-based Decision Making (DBDM) in der inklusiven Diagnostik und Förderplanung

Stephanie Lutz, Sabrina Boschner & Markus Gebhardt

1 Was ist Data-based Decision Making (DBDM) in der inklusiven Schule?

1.1 Problemlage: Ein Fallbeispiel aus dem Alltag einer Lehrkraft

Frau Schmidt ist die Klassenlehrkraft einer dritten Klasse an einer inklusiven Grundschule. Marie besucht ihre Klasse und hat Schwierigkeiten im Fach Mathematik. Das Addieren und Subtrahieren im Zahlenraum bis 100 fällt ihr schwer. Dies ist längere Zeit unbemerkt geblieben, da Marie eine interessierte Schülerin ist, die sich im Unterricht beteiligt. Mit ihren KlassenkameradenInnen arbeitet das Mädchen gut zusammen und übernimmt in Gruppenarbeitsphasen vielfach deren Lösungen. Als Frau Schmidt feststellt, dass die Schülerin Übungen in der Wochenplanarbeit und in den Freiarbeitsphasen selbstständig nicht korrekt löst, bespricht sie mit Marie kurz den richtigen Lösungsweg und legt ihr weitere Aufgaben in den Wochenplan. Diese hat sie in zahlreichen Arbeitsheften zu verschiedenen Mathematikschulbüchern der dritten Klasse gefunden oder von KollegInnen erhalten und für Marie kopiert. Zusätzlich erhält Marie Arbeitsblätter zum Zeichnen und Fortsetzen von Mustern, weil Frau Schmidt denkt, so die Wahrnehmung von Marie verbessern zu können.

Nach längerer Zeit bemerkt Frau Schmidt keine Verbesserungen in Bezug auf Marias mathematische Leistungen. Die Schülerin macht noch immer viele Fehler bei den Übungsaufgaben zur Addition und Subtraktion. Bei der klassenübergreifend angesetzten Leistungsüberprüfung erreicht Marie die Note fünf »mangelhaft«. Die Lehrerin ist angespannt, da ihre Klasse und die Parallelklassen bereits beim nächsten Thema angelangt sind und sie den abgesprochenen Stoffverteilungsplan für alle SchülerInnen einhalten möchte. Zudem steht Frau Schmidt zeitlich enorm unter Druck, da sie noch weitere Projekte wie ein Theaterstück und einen Schullandheimaufenthalt im Sommer plant. Ebenso hat die Schule momentan keine Mittel, damit eine Lehrkraft stundenweise als zusätzliche Unterstützung in den Unterricht kommt und gezielt mit einer Kleingruppe arbeitet (Differenzierungsstunden).

Frau Schmidt ist beunruhigt, da Marias Leistungen im sozialen Vergleich deutlich unter denen ihrer MitschülerInnen liegen. In Gesprächen mit den Eltern und einer hinzugezogenen

sonderpädagogischen Lehrkraft äußert Frau Schmidt Bedenken, ob Marie nicht eine manifeste Lernstörung in Mathematik habe, die vielleicht ein/e SpezialistIn oder ein/e LerntherapeutIn behandeln sollte. Die Lehrerin hofft, dass Marie beispielsweise mit einer Therapie den fehlenden Lernstoff in möglichst kurzer Zeit aufholen und Anschluss an ihre KlassenkameradInnen bekommen kann.

Das Beispiel stellt eine fiktive Alltagssituation dar, welche jedoch auf wahren Begebenheiten beruht. Im pädagogischen Alltag besteht die Herausforderung, dass Lernschwierigkeiten trotz eines möglichen Zeitmangels oder anderer organisatorischer Herausforderungen ausreichend erkannt und analysiert werden, um eine gezielte Förderung für einzelne/n SchülerInnen anzubieten. Folglich kann ein Kind seine Lernleistungen aufgrund unpassender Förderangebote nicht steigern und erlebt Misserfolge. Hier kann ein Teufelskreis beginnen.

Die Lehrkraft im Beispiel ist überzeugt, dass bei gezielter, individueller Übung bzw. Therapie Marias Lernrückstände beseitigt und grundlegende Rechenverfahren automatisiert werden können. Allerdings vermutet sie die Ursache für den Leistungsrückstand vornehmlich im Bereich der Wahrnehmung des Kindes. Möglichen Ursachen für eine Nicht-Passung zwischen dem Unterricht und den Lernvoraussetzungen von Marie geht sie daher nicht auf den Grund. Für eine ausführliche Analyse der Situation und eine umfassende Statusdiagnostik (siehe Kapitel 3, in diesem Band) zu den mathematischen Kompetenzen der Schülerin hat Frau Schmidt keine Zeit. Hierfür sowie für eine Förderung in Form von zusätzlichen Unterrichtsstunden mit einer Zweitlehrkraft stehen der Schule keine personellen Ressourcen zur Verfügung. Ebenso kennt die Lehrerin keine informellen oder formativen Verfahren, welche sie begleitend zum Unterrichtsalltag zur Analyse des spezifischen Rechenproblems einsetzen kann. Daher kann Frau Schmidt als Information über Marias Lernleistungen nur Daten aus den Arbeitsblättern der Wochenpläne, den Hausaufgaben und spontanen Beobachtungen im Unterricht nutzen. In der Vergangenheit sind Marias Probleme in Mathematik nicht von ihr bemerkt worden, da Marie eine fleißige und ordentliche Schülerin ist. Verständnisprobleme hat Marie gut kaschiert und mittels verschiedener Vermeidungsstrategien kompensieren können. Zwar bietet die Lehrkraft dem Mädchen verschiedene Übungsmöglichkeiten an, ermittelt jedoch nicht genau, in welchen Bereichen Marie Schwierigkeiten besitzt. In der Auswahl der Übungen hat sie nicht auf verschiedene Aufgabentypen und entsprechende Fehlerquellen geachtet, so dass sie nun die Fehler nicht qualitativ unterscheiden kann. Darüber hinaus hat sie es versäumt, ausführlich mit Marie über deren Rechenwege und Strategien zu sprechen. Frau Schmidt hat aktuell nur sehr wenige Informationen für eine Problemanalyse über Marias Lernleistungen zur Verfügung. Sie verlässt sich auf ihre eigenen situativen Erfahrungen aus dem Unterricht.

1.2 Problemlagen bei der Förderung einzelner SchülerInnen in der inklusiven Schule

Lehrkräfte können die Leistungen und Kompetenzen ihrer SchülerInnen im Groben gut einschätzen (Gebhardt et al., 2013), wobei ihr Urteil jedoch durch deren Arbeitsverhalten und Sozialverhalten stark beeinflusst ist (DeVries et al., 2018). Nur wenige Lehrkräfte bewerten den Lernstand des Kindes differenziert, kompetenzorientiert und vergleichbar und es ist eine noch größere Herausforderung im Alltag der inklusiven Schule, Kinder mit beginnenden Lernschwierigkeiten frühzeitig zu identifizieren (Begeny et al., 2008; Espin, 2021; Ingram, 2004; Schildkamp, 2019; Schmitterer & Brod, 2021). Ein inklusiver Unterricht hat das Ziel, alle Kinder optimal zu för-

dern. Insbesondere Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben ein Anrecht auf mehr Unterstützung. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN BRK) §24 (2e) fordert für Personen mit Behinderung ein Anrecht auf wirksame, individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen, um die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung zu ermöglichen. Dieses Anrecht heben auch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen (2019) unter dem Aspekt der Bildungsangebote hervor, welche in regelmäßigen Abständen evaluiert werden müssen. Im Vergleich zu früheren Empfehlungen besteht nun deutlicher eine Nachweispflicht für sonderpädagogische Handlungen. Damit verbunden ist die Frage, warum das Kind nicht ohne sonderpädagogische Unterstützung auskommen kann und welche zusätzlichen Maßnahmen zu einer optimalen schulischen Entwicklung führen, ohne dabei stigmatisierende Effekte zu haben. Diese Frage im Einzelfall zu beantworten ist nicht trivial, da sich die persönlichen Gegebenheiten und Möglichkeiten des Kindes und der Schule stark unterscheiden. In der schulischen Inklusion steht neben den Anpassungsfähigkeiten der einzelnen Einrichtung die optimale Organisation der meist als zu wenig empfundenen Ressourcen zur Bewältigung von pädagogischen Herausforderungen im Vordergrund (Schwohl & Sturm, 2010; Petriwskyj, 2010). Die Schwierigkeit hierbei ist, dass die Lehrkräfte in ihrem Alltag abwägen müssen, für welches pädagogische Problem sich eine umfassende Diagnostik und weitere Maßnahmen lohnen. Es kann nicht für jedes Kind eine ausführliche Statusdiagnostik realisiert werden und ebenso wenig sind alle Förderhinweise für alle Kinder einer Klasse notwendig. Werden aber keine ausreichenden Maßnahmen getroffen oder führen die Maßnahmen nicht zum Ziel, besteht die Gefahr, dass SchülerInnen trotz intensiver Förderung ihre individuellen Lernziele nicht erreichen können (Schildkamp, 2019; van den Bosch et al., 2017).

1.3 Möglichkeiten des Data-based Decision Making (DBDM) in der inklusiven Schule

Der Ansatz des Data-based Decision Making (DBDM) kann diese Problemlage lösen. Er stellt die Analyse von verschiedenen pädagogischen Daten in den Vordergrund und bietet einen Weg systematisch und nachvollziehbar Entscheidungen zu treffen und zu begründen. Für die inklusive Schule und die sonderpädagogische Arbeit bedeutet dieser Ansatz, dass empirische Erfahrungen anhand von systematischen, standardisierten Erhebungen und Auswertungen in der Entscheidungsfindung deutlich mehr berücksichtigt werden (Keuning et al., 2017). Ebenso werden formative Verfahren und begleitende Förderungen vor umfangreichen Erhebungen bevorzugt, um möglichst frühzeitig und präventiv zu unterstützen (Voß, 2017). Daher ist ein DBDM-Verfahren schrittweise und wiederholend aufgebaut (Schildkamp, 2019). Der Umfang und die Dauer der Diagnostik ergeben sich aus den zu klärenden Fragestellungen. Ziel des Ansatzes ist es, möglichst wenig Zeit und Aufwand für eine reliable und valide Diagnostik zu benötigen.

Viele Konzepte des DBDM im Bereich der Förderplanung beziehen sich auf den Response-to-Intervention-Ansatz (RTI) (Brown-Chidsey & Steege, 2010; Espin et al., 2017; Voß et al., 2016). Der Kerngedanke des RTI-Ansatzes richtet sich dabei auf die Frage, wie man die Passung des Unterrichts oder der Förderung erhöhen kann, anstatt die SchülerInnen in verschiedene Fördergruppen einzuteilen (Blumenthal, 2017; Gebhardt et al., 2021). Daher steht als diagnostische Grundlage die regelmäßige formative Evaluation der Lernentwicklung bei gleichzeitiger Förderung im Vordergrund (Voß et al., 2016). Fletcher et al. (2019, S. 61) bezeichnen diese Strategie als »treat and test«, während die traditionelle Sonderpädagogik mehr den Ansatz »test and treat« verfolgt, in dem auf Basis einer umfassenden Statusdiagnostik eine ausgewähl-

te Fördereinheit folgt, die mit einer abschließend summativen Evaluation in ihrer Wirksamkeit beurteilt wird. Im DBDM-Ansatz spielen formativ erhobene Daten eine bedeutendere Rolle als Statustests (Voß, 2017). Durch lernbegleitende Evaluation während der Lernentwicklung werden mehrfach zu verschiedenen Zeitpunkten qualitative und quantitative Daten gesammelt. Lernprobleme der Kinder fallen so nicht erst am Ende des Lernprozesses auf, sondern können frühzeitig aufgedeckt und die Diagnostik mit unmittelbar einsetzender Förderung verbunden werden (Gebhardt et al., 2021). Mit Hilfe von Lernverlaufsdiagnostik können mittels kurzer standardisierter Tests zur aktuellen Lerngegenstand reliable Daten zum Lernprozess der/des SchülerIn gesammelt werden. Durch Lernverlaufsgraphen wird die Lernentwicklung der SchülerInnen visualisiert und die Lehrkraft erhält dadurch Rückmeldung über die Effektivität der pädagogischen Maßnahmen. Auf Grundlage dieser erhobenen Daten lassen sich Förderentscheidungen, die im schulischen Alltag für das Kind getroffen werden, begründen und nötige Adaptionen des Unterrichts besser festlegen (Deno, 2003; Espin et al., 2017; Klauer, 2014; Stecker et al. 2005). Qualitative Beobachtungen zum Lerngegenstand und quantitative Screenings sowie Lernverlaufsdiagnostik bilden folglich den Hintergrund des DBDM-Ansatzes.

In der Praxis fällt die Analyse, Interpretation und die Arbeit mit Daten den Lehrkräften jedoch schwer (Espin et al., 2021; Stecker et al., 2005) und so werden die Daten noch zu wenig für die pädagogische Entscheidungsfindung genutzt. In einer Befragung von Blumenthal et al. (2021) zeigte sich, dass Lehrkräfte aus Deutschland erhobene Daten zur Lernfortschrittskontrolle ihrer SchülerInnen weniger nutzen als amerikanische Lehrkräfte. Zudem wird auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften dem Ansatz des DBDM noch wenig Aufmerksamkeit geschenkt (van den Bosch et al., 2017). Deshalb möchte dieser Beitrag den (Sonder-) PädagogenInnen einen Ablaufplan zur Förderplanung darstellen.

2 Umsetzung des DBDM im Rahmen der Förderplanung

Bezieht man den Ansatz des DBDM auf den Rahmen der Förderplanung, kann dies zu einer Verbesserung der Unterrichtsqualität und der Lernentwicklung im Lesen und den mathematischen Fähigkeiten von SchülerInnen führen (Schildkamp et al., 2014; Schildkamp et al., 2017). Dieser statistisch signifikante Effekt konnte in verschiedene Studien bestätigt werden (z. B. Carlson et al., 2011; McNaughton et al., 2012; van Geel et al., 2016). DBDM beinhaltet verschiedene Bausteine, welche sich im schulischen Alltag mehrmals wiederholen (Kearns et al., 2021; Schildkamp, 2019). Diese sind in Abbildung 1 dargestellt.

Wie diese Bausteine kombiniert und Phasen bzw. Sitzungen zugeordnet werden können, wird nachfolgend anhand des Fallbeispiels von Marie aufgezeigt. Damit wird veranschaulicht, wie eine datenbasierte Förderplanung im Sinne des DBDM im inklusiven Kontext durchgeführt werden kann.

2.1 Phase 1 (Ziele setzen – Daten sammeln)

Damit eine datenbasierte Förderplanung für Marie gelingt, treffen sich Frau Schmidt und die sonderpädagogische Lehrkraft der Schule. Gemeinsam arbeiten sie die bisher vorliegenden meist qualitativen Daten (Maries Hausaufgaben und Arbeitsblätter) strukturiert durch und finden nach einer Analyse der Fehler heraus, dass Marie Probleme beim Zehnerübergang hat. Anschließend werden die Eltern zu einem Gespräch eingeladen, um die Lernausgangslage sowie

Ziele setzen

Die **Zielsetzung im Team** ist bedeutsam, denn aufbauend auf spezifischen, messbaren Zielen erfolgen alle weiteren Schritte des DBDM (Schildkamp, 2019). Es gilt zu Beginn der Förderplanung den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes sowie das vorliegende Lernproblem zu analysieren und versuchen zu erklären. Im Zuge dessen kann gemeinsam als interdisziplinäres Team diskutiert werden, welche lernprozessbezogenen Daten der Lösungsfindung des Problems dienen und deshalb erhoben werden müssen. Schließlich müssen gemeinsam Lern- und Entwicklungsziele für das Kind festgesetzt und in regelmäßigen, gemeinsamen Besprechungen reflektiert werden. Um die Ziele erreichen zu können, müssen außerdem verschiedene Fördermaßnahmen im Team ausgewählt und dazu passende Möglichkeiten des formativen Assessments geplant werden. An dieser Stelle wird deutlich, dass Handeln im Sinne des DBDM nicht mit dem Sammeln von Daten beginnt. Meist liegen schon Daten vor, welche diskutiert werden sollten, um Hypothesen und daraus folgende Ziele gemeinsam zu wählen (Gebhardt et al., 2021; Schildkamp, 2019).

Daten sammeln

Beim **Datensammeln** ist es wichtig, verschiedene informelle und formelle Datenquellen zu kennen und zu berücksichtigen, um die Qualität des inklusiven Unterrichts zu verbessern (Kearns et al., 2021; Schildkamp, 2019). Daten können sowohl durch Statusdiagnostik als auch durch formative Evaluation während des Lernprozesses erhoben werden (Breitenbach, 2020). Letztere spielt im DBDM-Prozess eine größere Rolle, da eine umfassende Statusdiagnostik zu viel Zeit in Anspruch nimmt (Gebhardt et al., 2021; Voß, 2017; Voß et al., 2016). Neben Gesprächen, Verhaltensbeobachtungen oder auch qualitativen Analysen von Hausaufgaben und Arbeitsblättern sollen Daten durch kurze Screenings zur Erfassung des Lernstandes oder Lernverlaufsdagnostik erhoben werden, um die Frage zu klären, ob Wissen und Kompetenzen zu den aktuellen Förderungen passen.

Daten analysieren und interpretieren

Sobald **Daten** auf Basis der vorher gesetzten Ziele und mittels verschiedener Methoden gesammelt wurden, werden sie **analysiert**, nach Evidenz **geordnet und interpretiert**. Dies ermöglicht den Lehrkräften, den auftretenden Lernproblemen der SchülerInnen auf den Grund zu gehen und adäquate, individuelle, datenbasierte Förderentscheidungen zu treffen (Gleason et al., 2019; Schildkamp, 2019). Dennoch zeigt sich, dass Lehrkräfte zwar Daten aus verschiedenen Quellen sammeln, aber Schwierigkeiten haben, diese auch korrekt zu analysieren und zu interpretieren, um effektiv damit arbeiten zu können (Stecker et al., 2005).

Maßnahmen umsetzen und evaluieren

Die geplanten **Fördermaßnahmen** werden mit Blick auf die im Voraus gesetzten Lernziele in die Praxis **umgesetzt**. Es gilt, diese regelmäßig, z.B. durch formatives Assessment oder Lernverlaufsdagnostik schon während des Lernprozesses der/des SchülerIn zu **evaluieren**, um zu überprüfen, ob die im Vorhinein gesetzten Lernziele erreicht werden oder ob die Maßnahmen gegebenenfalls adaptiert werden müssen (Kearns et al., 2021; Klauer, 2014; Schildkamp, 2019). Setzt man die geplante Förderung gemäß den Maßstäben des DBDM um, so werden nur diejenigen Lernangebote in der Praxis angewendet, deren Wirksamkeit auch mittels empirischer Studien erwiesen ist. Denn gut evaluierte Maßnahmen führen mit höherer Wahrscheinlichkeit zu einer positiven Entwicklungsveränderung des Kindes als andere (Voß et al., 2016).

Abbildung 1: Bausteine des DBDM-Ansatzes

die Entwicklung von Marie genauer in den Blick zu nehmen. Zudem werden häusliche Rahmenbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten besprochen. Es wird vereinbart, ein Screeningverfahren mit Marie durchzuführen, um spezifischen mathematischen Lernschwierigkeiten auf den Grund gehen zu können.

Das interdisziplinäre Team der Lehrkräfte setzt folgende Ziele und erste Fördermaßnahmen fest: Die sonderpädagogische Lehrkraft wird zweimal wöchentlich in Differenzierungsstunden mit Marie den Zehnerübergang durch Aufgaben mit Anschauungsmaterialien wie Rechenschiffchen und dem Hunderterfeld üben. Diese verdeutlichen Marie den Zehnerübergang und sie kann handelnd die Rechnungen nachvollziehen. Zusätzlich erhält die Schülerin von Frau Schmidt differenzierte Arbeitsblätter mit gezielt ausgewählten Aufgaben zum Zehnerübergang in der Wochenplanarbeit, die Marie mit dem Fördermaterial aus den Übungsstunden mit der sonderpädagogischen Lehrkraft lösen soll. Frau Schmidt wird Maries Lernfortschritt außerdem durch eine computerbasierte Lernverlaufsdagnostik einmal in der Woche erheben. Für die nächsten zwei Monate werden verbindliche Gesprächstermine, wenn möglich in vierzehntägigem Rhythmus, mit der sonderpädagogischen Lehrkraft festgelegt. Nach zwei Monaten wird zudem mit Maries Eltern ein Treffen vereinbart.

2.2 Phase 2 (Daten sammeln, analysieren und interpretieren)

Nachdem Frau Schmidt ein Screeningverfahren mit Marie durchgeführt hat, bestätigen sich Maries Schwierigkeiten beim Rechnen mit Zehnerübergang. Zudem stellt sich heraus, dass die Schwierigkeiten in der Addition und Subtraktion aus dem Missverständnis des Stellenwertsystems rühren, weshalb zur Unterstützung eine Stellenwerttafel eingesetzt wird. Im Rahmen der Förderung von Marie kommt zusätzlich ein computerbasiertes Programm der Lernverlaufsdagnostik zum Einsatz, um einmal wöchentlich zu reflektieren, ob die zusätzlichen Förderstunden mit der sonderpädagogischen Lehrkraft und die in der Wochenplanarbeit eingesetzten Anschauungsmaterialien (Rechenschiffchen etc.) als Fördermaßnahmen wirksam sind oder ob bei den nächsten Teambesprechungen die Fördermaßnahmen nochmals angepasst werden müssen. Des Weiteren wird Frau Schmidt die Hausaufgaben und Arbeitsblätter weiterhin qualitativ analysieren, um Maries Rechenwege und daraus resultierende Fehlerquellen besser nachvollziehen zu können. Strukturierte Verhaltensbeobachtungen während der Wochenplanarbeit und Lerngespräche mit Marie stützen diese Daten zusätzlich.

2.3 Phase 3 (Maßnahmen umsetzen und evaluieren)

Bereits in der ersten Phase wurde in der gemeinsamen Teambesprechung mit Maries Eltern festgelegt, dass vor allem Daten aus der regelmäßigen Lernverlaufsdagnostik für eine adäquate Förderung von Marie entscheidend sind, denn dadurch wird die Effektivität der ergriffenen Fördermaßnahmen evaluiert. Die Lernverlaufsdagnostik ergibt einen kleinen Lernfortschritt bei Marie. Ihr Arbeitstempo nimmt etwas zu und mit Hilfe des Materials kommt sie handelnd immer öfter zu richtigen Rechenergebnissen. Frau Schmidt und die sonderpädagogische Lehrkraft beschließen, dass Marie ihre Aufgaben in der Wochenplanarbeit fortan mit einem kompetenten Partner-Kind löst. Sie wählen Peer-Tutoring und kooperatives Lernen aus, weil diese evidenzbasierten und evaluierten Fördermethoden sich nachweislich positiv auf die Lernentwicklung von SchülerInnen auswirken (Hattie, 2013). Frau Schmidt versucht weiterhin eine wöchentliche computerbasierte Lernverlaufsdagnostik einzusetzen, um Maries Lernprozess verfolgen zu können und gemäß dem DBDM-Prozess datenbasiert zu handeln.

2.4 Phase 4 (Maßnahmen umsetzen und evaluieren)

Nach zwei Monaten trifft sich das interdisziplinäre Team mit den Eltern erneut, um die Förderstunden mit der sonderpädagogischen Lehrkraft, die verwendeten Anschauungsmittel und das Peer-Tutoring auf seine Wirksamkeit zu überprüfen. Es zeigt sich eine deutliche Lernentwicklung bei Marie: Sie löst nun fast alle Aufgaben mit Zehnerübergang im Hunderterraum richtig und rechnet zunehmend sicher auch ohne Material. Dies bestätigt sich auch durch die wöchentlich durchgeführte Lernverlaufsdagnostik. Mit Hilfe des Lernverlaufsgraphen lassen sich Maries Fortschritte für die Eltern gut visualisieren.

3 Fazit

DBDM als Teil des RTI-Ansatzes ist als zyklischer Prozess zu verstehen, dessen Bausteine immer wieder angewendet werden müssen (Kearns, 2021; Schildkamp, 2019). Im Sinne dessen können mittels Lernverlaufsdagnostik Lernschwierigkeiten von einzelnen SchülerInnen frühzeitig aufgedeckt werden (Schmitterer & Brod, 2021). Formative prozessbegleitende Daten haben im Gegensatz zu einer umfassenden Statusdiagnostik in einer datenbasierten Förderung eine große Bedeutung (Brown-Chidsey & Steege, 2010; Espin et al., 2017; Voß et al., 2016). Durch regelmäßige Evaluation im Rahmen einer datengeleiteten Förderplanung kann der kurzzeitig bestehende Förderbedarf eines Kindes immer wieder beurteilt und die Notwendigkeit bzw. Effektivität einer zusätzlichen Fördermaßnahme überprüft werden (Schildkamp, 2019). Dies erfordert ein anpassungsfähiges Vorgehen und flexibles Umsetzen der Fördermaßnahmen im Unterricht. Diagnostik und Förderung werden durch DBDM unmittelbar verknüpft. Somit kann auf eine umfassende Statusdiagnostik, die viele knappe Ressourcen kostet, verzichtet werden (Fletcher et al., 2019). Wird der gewünschte Lerneffekt durch die Förderung erreicht, kann die additive Unterstützung wieder enden (Voß et al., 2016). Ziel des DBDM ist es, dass das Etikett des sonderpädagogischen Förderbedarfs einer/m SchülerIn also nicht mehr langfristig verliehen wird oder besser ganz auf dieses Etikett verzichtet werden kann. Grundlagen von Förderentscheidungen ist die individuelle Entwicklung des Kindes, welche anhand von nachvollziehbaren Daten beobachtet und dokumentiert werden.

Literatur

- Begeny, J. C., Eckert, T. L., Montarello, S. A. & Storie, M. S. (2008). Teachers' perceptions of students' reading abilities: An examination of the relationship between teachers' judgments and students' performance across a continuum of rating methods. *School Psychology Quarterly*, 23(1), S. 43-55. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.43>
- Blumenthal, Y. (2017). Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen – Response to Intervention (RTI). In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 20-32). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Blumenthal, S., Blumenthal, Y., Lembke, E. S., Powell, S. R., Schultze-Petzold, P. & Thomas, E. R. (2021). Educator Perspectives on Data-Based Decision Making in Germany and the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), S. 284–299. <https://doi.org/10.1177/0022219420986120>

- Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik. Eine Einführung* (Springer eBooks Education and Social Work, Bd. 5). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-25150-5>
- Brown-Chidsey, R. & Steege M. W. (2010). *Response to Intervention, Second Edition. Principles and Strategies for Effective Practice* (The Guilford Practical Intervention in the Schools Ser, 2nd ed.). New York: Guilford Press. <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=570358>
- Carlson, D., Borman, G. D. & Robinson, M. (2011). A Multistate District-Level Cluster Randomized Trial of the Impact of Data-Driven Reform on Reading and Mathematics Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), S. 378-398.
- Deno, S. L. (2003). Curriculum-Based Measures: Development and Perspectives. *Assessment for Effective Intervention*, 28(3-4), S. 3–12. <https://doi.org/10.1177/073724770302800302>
- DeVries J.M., Rathmann K., & Gebhardt M. (2018). How Does Social Behavior Relate to Both Grades and Achievement Scores? *Frontiers in Psychology*, 9 (857), S. 1-8. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00857>
- Espin, C. A., van den Bosch, R. M., van der Liende, M., Rippe, R. C. A., Beutick, M., Langa, A. et al. (2021). A Systematic Review of CBM Professional Development Materials: Are Teachers Receiving Sufficient Instruction in Data-Based Decision-Making? *Journal of Learning Disabilities*, 54(4), S. 256-268. <https://doi.org/10.1177/0022219421997103>
- Espin, C. A., Wayman, M. M., Deno, S. L., McMaster, K. L. & Rooij, M. de. (2017). Data-Based Decision-Making: Developing a Method for Capturing Teachers' Understanding of CBM Graphs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), S. 8-21. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12123>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R. & Fuchs, L. S. (2019). *Learning Disabilities, Second Edition. From Identification to Intervention* (2nd ed.). New York: Guilford Publications. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kxp/detail.action?docID=5508451>
- Gebhardt, M., Jungjohann, J. & Schurig, M. (2021). *Lernverlaufsdiagnostik im förderorientierten Unterricht. Testkonstruktionen, Instrumente, Praxis*. München: Ernst Reinhardt. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.2378/9783497615278>
- Gebhardt, M., Oelkrug, K. & Tretter, T. (2013). Das mathematische Leistungsspektrum bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe. Ein explorativer Querschnitt der fünften bis neunten Klassenstufe in Münchner Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(2), S. 130-143.
- Gleason, P. Gleason, Crissey, S., Chojnacki, G., Zukiewicz, M., Silva, T., Costelloe S., O'Reilly, F., *Evaluation of Support for Using Student Data to Inform Teachers' Instruction—Executive Summary*. <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20194008/pdf/20194009.pdf>
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen* (Überarb. deutschsprachige Ausgabe). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8340-1190-9>
- Ingram, D., Louis, K. S. & Schroeder, R. G. (2004). Accountability policies and teacher decision making. Barriers to the use of data to improve practice. *Teachers College Record*, 106(6), S. 1258-1287.

- Kearns, D. M., Feinberg, N. J. & Anderson, L. J. (2021). Implementation of Data-Based Decision-Making: Linking Research From the Special Series to Practice. *Journal of Learning Disabilities*, 54(5), 365-372. <https://doi.org/10.1177/00222194211032403>
- Keuning, T., van Geel, M. & Visscher, A. (2017). Why a Data-Based Decision-Making Intervention Works in Some Schools and Not in Others. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), S. 32-45. <https://doi.org/10.1111/lrdp.12124>
- Klauer, K. J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik. Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdagnostik* (Tests und Trends, Neue Folge Band 12, Bd. 12, S. 1-18). Göttingen: Hogrefe.
- KMK. *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019*. Zugriff am 10.12.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- McNaughton, S., Lai, M. K. & Hsiao, S. (2012). Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: a replication series across clusters of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), S. 203-228. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.652126>
- Petriwskyj, A. (2010). Diversity and inclusion in the early years. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), S. 195-212. <https://doi.org/10.1080/13603110802504515>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), S. 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schildkamp, K., Karbautzki, L. & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in Educational Evaluation*, 42, S. 15-24. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.007>
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H. & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), S. 242-258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>
- Schmitterer, A. M. A. & Brod, G. (2021). Which Data Do Elementary School Teachers Use to Determine Reading Difficulties in Their Students? *Journal of Learning Disabilities*, 54(5), S. 349-364. <https://doi.org/10.1177/0022219420981990>
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2005). Using Curriculum-Based Measurement to Improve Student Achievement: Review of Research. *Psychology in the Schools*, 42(8), S. 795-819. <https://doi.org/10.1002/pits.20113>
- Schwohl, J. & Sturm, T. (2010). Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Eine Einführung. In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines fachwissenschaftlichen Diskurses* (Theorie Bilden, Bd. 20, S. 13-26). Bielefeld, Germany: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414903.13>
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

- UN-Behindertenrechtskonvention | Deutsches Institut für Menschenrechte (institut-fuer-menschenrechte.de)* <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk>
- Van den Bosch, R. M., Espin, C. A., Chung, S. & Saab, N. (2017). Data-Based Decision-Making: Teachers' Comprehension of Curriculum-Based Measurement Progress-Monitoring Graphs. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), S. 46-60. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12122>
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J. & Fox, J.-P. (2016). Assessing the Effects of a School-Wide Data-Based Decision-Making Intervention on Student Achievement Growth in Primary Schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), S. 360-394. <https://doi.org/10.3102/0002831216637346>
- Voß, S. (2017). Datenbasierte Förderentscheidungen. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 33-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Mahlau, K., Marten, K., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). *Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell*. Münster, New York: Waxmann.

Dr. Stephanie Lutz ist Akademische Rätin am Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. <https://orcid.org/0000-0003-3493-7013>

Sabrina Boschner ist studierte Sonderpädagogin und im Referendariat <https://orcid.org/0000-0002-8581-1878>

Prof. Dr. Markus Gebhardt ist Sonderpädagoge und Lehrstuhlinhaber für Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. <https://orcid.org/0000-0002-9122-0556>