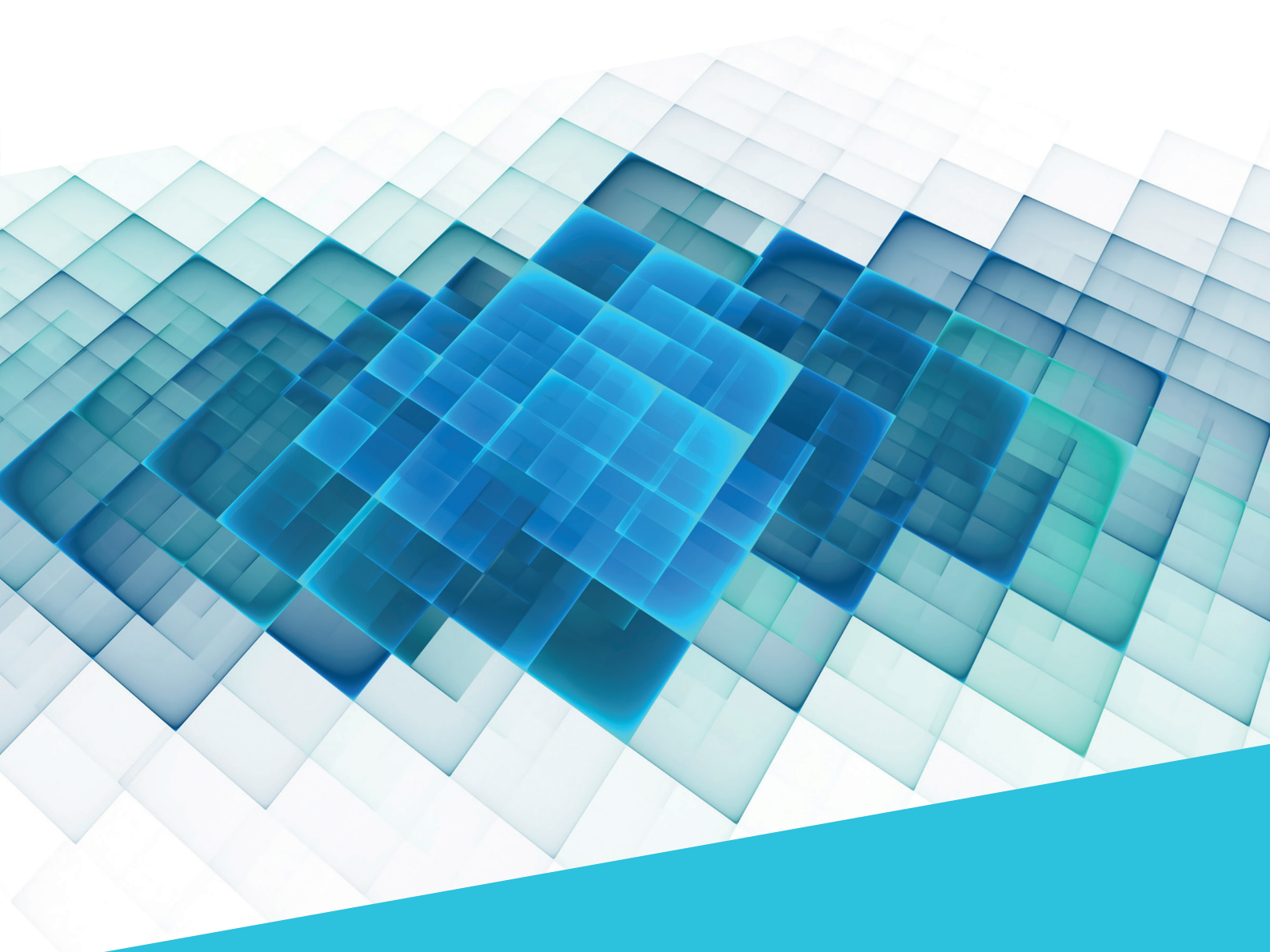


Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein

für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften



www.iqsh.de

IMPRESSUM

Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein
für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften

Herausgeber

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
Schleswig-Holstein (IQSH)
Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Direktor
Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen
www.iqsh.de

Bestellungen

Brigitte Dreessen
Tel.: +49 (0)431 5403-148
Fax: +49 (0)431 5403-200
E-Mail: brigitte.dreessen@iqsh.landsh.de

Kontakt

Cornelia Steege
Tel. +49 (0)431 5403-210
Fax +49 (0)431 5403-218
cornelia.steege@iqsh.landsh.de

Autorinnen und Autoren

Schulartteam Sonderpädagogik, IQSH: Henrike Braband, Bernd Ebert, Kerstin Engels, Gaby Harz,
Michael Lorbeer-Andresen, Brigitte Nitschke-Junge, Eckhardt Plagmann, Dörte Reimers, Hendrik Reimers,
Achim Rix, Dr. Michael Thiele, Annegret Vogelsang

Unter Mitarbeit von

Schwerpunktteam Inklusion des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes
Schleswig-Holstein (MSB): Niels Bünning, Dr. Heide Hollmer, Martina Fey, Kirsten Fischenbeck-Ohlsen,
Petra Fojut, Claudia Schiffler, Hans Stäcker

Gestaltung

Meike Voigt Grafikdesign, Kiel

Publikationsmanagement und Lektorat

Petra Haars, Jessica Hipp, Elke Wiechering

Bildnachweis:

© DrHitch - fotolia.com

Druck:

Druck auf FSC-zertifiziertem Papier

© IQSH Jan. 2016
Auflage 2.000

Best.-Nr. 14/2015

Das IQSH ist eine Einrichtung des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (MSB).

Inhalt

Vorwort – 5

Einführung – 7

Inklusion – 8

Inklusionsbegriff – 8

Rechtliche Grundlagen für Inklusion – 10

Rolle und Aufgaben der sonderpädagogischen Lehrkräfte in Schleswig-Holstein – 12

Förderzentren in Schleswig-Holstein – 14

Sonderpädagogische Arbeitsfelder – 16

Sonderpädagogische Förderschwerpunkte – 18

Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten – 18

Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – 20

Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – 22

Förderschwerpunkt Hören – 24

Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung – 25

Förderschwerpunkt Lernen – 27

Förderschwerpunkt Sehen – 30

Förderschwerpunkt Sprache – 31

Entwicklungsbereiche – 32

Entwicklungsbereich Wahrnehmung und Bewegung – 33

Entwicklungsbereich Sprache – 33

Entwicklungsbereich Denken – 34

Entwicklungsbereich Personale und soziale Identität – 35

Was unterscheidet gute und weniger gute Lerner? – 36

Diagnostik – 39

Sonderpädagogische Fragestellungen zur Diagnostik – 39

Feststellungsverfahren – 42

Leistungsbewertung und Nachteilsausgleich – 44

Kooperation – 46

Weitere schulische und außerschulische Unterstützungssysteme – 50

Schulsozialarbeit – 50

Schulpsychologischer Dienst – 51

Schulische Assistenz – 51

Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung (sog. „Schulbegleitung“) – 52

Checkliste Unterstützungssysteme „Was wäre, wenn ...“ – 54

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

Die vorliegende Broschüre „Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein“ stellt eine Arbeitsgrundlage des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein (IQSH) für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften in Schleswig-Holstein dar. Sie erläutert den Inklusionsbegriff, gibt einen Überblick zu rechtlichen Grundlagen, beschäftigt sich mit der Rolle und den Aufgaben von Sonderpädagoginnen und -pädagogen, beschreibt die sonderpädagogischen Arbeitsfelder, Förderschwerpunkte und Entwicklungsbereiche und skizziert den Zusammenhang von Diagnostik und Förderung. Zudem werden Kooperationsmöglichkeiten beschrieben und weitere schulische und außerschulische Unterstützungssysteme benannt. Durch die Darstellung dieses breiten Themenspektrums bietet die Broschüre auch den Schulen Hilfestellung bei der Umsetzung der Inklusion in der täglichen Arbeit.

Die Broschüre wurde von Studienleiterinnen und Studienleitern des Schulteamteams Sonderpädagogik in enger Absprache mit dem Schwerpunktteam Inklusion des Ministeriums für Schule und Berufsbildung erarbeitet.



Dr. Thomas Riecke-Baulecke
Direktor des IQSH

Kronshagen, im Dezember 2015

Ich danke den Autorinnen und Autoren Henrike Braband, Bernd Ebert, Kerstin Engels, Gaby Harz, Michael Lorbeer-Andresen, Brigitte Nitschke-Junge, Eckhardt Plagmann, Dörte Reimers, Hendrik Reimers, Achim Rix, Dr. Michael Thiele und Annegret Vogelsang für diese fundierte Arbeit und der Schulteambeauftragten Sonderpädagogik Brigitte Nitschke-Junge für deren Koordinierung sowie Abstimmung mit dem Bildungsministerium.

Ich wünsche den Studienleiterinnen, Studienleitern und allen Lehrkräften viel Erfolg bei der Umsetzung von Inklusion in Schule und Unterricht.

Einführung

Die Schulen des Landes sind zunehmend stärker von einer Heterogenität ihrer Schülerschaft geprägt. Diese bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche Leistungsfähigkeiten oder vielfältige soziale Lebenslagen der jungen Menschen, sondern umfasst auch Kinder und Jugendliche mit Behinderungen oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Inklusion ist zu einer zentralen Aufgabe aller Schulen geworden. Dies verlangt einen kontinuierlichen Prozess der Schul- und Unterrichtsentwicklung, in dem vor allem die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen mit ihrer Expertise als Unterstützung bereitstehen. Im Zusammenwirken der Professionen wird ein anregendes und förderndes Lernumfeld entwickelt, in dem den jeweils spezifischen Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden kann.

Gemäß den UN-Kinder-, UN-Menschen- und UN-Behindertenrechtskonventionen ist Inklusion eine übergreifende Aufgabe auch der Lehrkräftebildung. In Schleswig-Holstein beinhalten die Curricula für die allgemein bildenden Lehrämter der Primarstufe sowie der Sekundarstufen I und II an den Universitäten in Kiel und Flensburg Themen zur inklusiven Bildung. Lehramtsstudierende aller Schularten und Schulstufen sollen Kompetenzen entwickeln, um der Heterogenität ihrer Schülerschaft durch differenzierende und individualisierende Formen des Unterrichts adäquat

begegnen zu können. Dazu benötigen sie grundlegende Kenntnisse über sonderpädagogische Förderung. Lehrkräfte der Sonderpädagogik haben neben der Expertise in zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen darüber hinaus Handlungskompetenzen zu entwickeln, um spezielle Aufgaben der inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen leisten zu können.

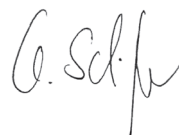
Im Vorbereitungsdienst des Landes Schleswig-Holstein wurde aus diesem Grund die Ausbildungsveranstaltung „Wissenswertes über Sonderpädagogik in Schleswig-Holstein“ etabliert. Hier soll auf der Basis von grundlegenden Texten und praxisbezogenen Aufgabenstellungen eine schulbezogene Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion initiiert und befördert werden.

Mit dieser Broschüre werden auch den Schulen grundlegende Informationen über den Bereich der Sonderpädagogik an die Hand gegeben. So können sich Lehrkräfte der allgemein bildenden Schulen einen Eindruck davon verschaffen, welche Kompetenzen Sonderpädagoginnen und -pädagogen in ihrer beruflichen Professionalisierung erworben haben, um gemeinsam mit ihnen einen inklusiv ausgerichteten Unterricht gestalten, durchführen und evaluieren zu können.



Brigitte Nitschke-Junge
Schulartbeauftragte Sonderpädagogik im IQSH

Kronshagen, im Dezember 2015



Claudia Schiffler
Leiterin des Referats für Inklusion und
Sonderpädagogische Förderung
im Ministerium für Schule und Berufsbildung
des Landes Schleswig-Holstein

Inklusionsbegriff

Achim Rix

Von der „Integration“ zur „Inklusion“

Integration und Inklusion sind untrennbar mit dem Verständnis von Behinderung und der historischen Entwicklung des Begriffs verbunden. Dieses hat Auswirkungen auf die äußere und innere Struktur von Schule.

1972 brachte BLEIDICK den Begriff „Behinderte“ (Behindertenpädagogik) ein, indem er ihn wie folgt fasste: „Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft erschwert wird.“¹ „Behinderung“ wurde als Tatbestand begriffen im Sinne einer Eigenschaft des Individuums („behindert sein) beziehungsweise des Erwerbs aufgrund von Schädigungen (zu einem „Behinderten“ werden).

Dagegen stellten sich Autoren, die den sozialen Aspekt von „Behinderung“ hervorhoben. SPECK beispielsweise betonte die speziellen Lern- und Lebenshindernisse und leitete „spezielle Erziehungserfordernisse“ ab sowie den Terminus „Förderbedarf“.²

Heute wird Behinderung als Wechselsystem verschiedener Faktoren verstanden, die Partizipation (Teilhabe) erschweren oder verhindern.³

Parallel zu dieser Begriffsdebatte gab es bereits seit etwa den 1980er-Jahren Bemühungen, Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in der allgemein bildenden Schule zu unterrichten. Trotz Bestehens eines „Sonderpädagogischen Förderbedarfes“, der zu diesem Zeitpunkt mit der Zuweisung zu einem bestimmten Bildungsgang (Sonderschulabschluss) und einer bestimmten Schulform (z. B. Schule für Lernbehinderte, ...) verbunden war, wurden diese Kinder und Jugendlichen nicht in einer „Sonderschule“, sondern in der allgemein bildenden Schule integrativ unterrichtet. Der Begriff „Integration“ bezeichnete in dieser Zeit die Beschulung von Menschen mit Behinderungen in der allgemein bildenden Schule und steht für den damit verbundenen Ansatz, die Segregation von Menschen mit Behinderungen zugunsten der Integration aufzugeben.

Im juristischen Kontext ist der Etikettierungsansatz vorherrschend. „Behinderung“ und ihre Einstufung sind eine „Ressourcen-Zuweisungsvoraussetzung“ für soziale Hilfe. Dieser Ansatz galt über lange Zeit auch im schulischen Kontext. Eine „geistige Behinderung“ erbrachte ein anderes Verhältnis an Schüler-Lehrerstunden als eine „Lernbehinderung“ (oder ein „Grundschüler“ usw.). Diese Ressourcen wurden den Förderzentren sowohl für ihre Schülerinnen und Schüler im eigenen Haus als auch für diejenigen in der Integration zur Verfügung gestellt. Im Verlauf der Integrationsbestrebungen ändert sich diese Praxis der Ressource „pro Kopf“ dahin gehend, dass sie schrittweise durch eine pauschale Ressource ersetzt wird. Ein bestimmter Prozentsatz an Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen pro Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 1 bis 10 wird vermutet und festgelegt.

1 Bleidick, Ulrich (1972): Pädagogik der Behinderten. 4. Auflage 1983. Berlin.

2 Speck (1996): System Heilpädagogik. 6., überarb. Auflage 2008. München.

3 ICF-Modell, siehe Internet: <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/> (Zugriff: 20.11.2015).

Die landesweit daraus abgeleitete Ressource an Lehrerstunden wird kreisbezogen zur Verfügung gestellt und durch die Förderzentren in Abstimmung mit den Schulämtern verteilt.

Mit dem Wandel der Sichtweise von „Behinderung“ ging auch ein veränderter Sprachgebrauch einher.⁴ „Behinderte“ wurden zu „Menschen mit Behinderung“. Aus Sonderschulen wurden Förderzentren und aus Behinderungen wurden Förderschwerpunkte, wie sie auch aktuell im Lehrplan Sonderpädagogische Förderung⁵ und in den Veröffentlichungen der KMK⁶ bezeichnet werden: *Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören, Sehen, Autistisches Verhalten, Kranke Schülerinnen und Schüler.*

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 durch die Bundesregierung wurden die Rechte von Menschen mit Behinderung auf umfassende Teilhabe und damit auch auf den ungehinderten Zugang zu allgemeinen Bildungsangeboten verbrieft. In diesem Zusammenhang wird von „Inklusion“ oder einer „inkluisiven Beschulung“ gesprochen.

Spricht man vom „engen Inklusionsbegriff“, dann bezieht sich dieser auf die in der UN-Konvention erwähnten „Behinderungen“ in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

In der Debatte ist es durchaus umstritten, Inklusion nur auf Menschen mit Behinderungen zu beziehen. Zielsetzung ist es vielmehr, diskriminierende Bedingungen für alle Risikogruppen zu minimieren und Barrieren dort abzubauen, wo sie erkennbar einer Teilhabe entgegenstehen.

Spricht man vom „weiten Inklusionsbegriff“, dem heute gängigen Verständnis, dann bezieht er sich auf die Minimierung von Diskriminierung aller Risikogruppen (auch in Schule).

Diese Sichtweise hat gravierende Auswirkungen auf das Schulsystem, das sich mit strukturellen und inhaltlichen Adaptionen dieser Aufgabe stellen und didaktische Konzepte inklusiver Beschulung und Förderung in den Fokus nehmen muss. Zudem bedarf „Inklusion“ einer Haltung, die im grundsätzlichen Annehmen eines jeden Individuums, unabhängig von allen individuellen Eigenschaften und Leistungen, besteht.

4 Man denke im Vergleich an die Entwicklung von „Aktion Sorgenkind“ zu „Aktion Mensch“.

5 Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung.

6 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz) (KMK). Bonn. Siehe Internet: <http://www.kmk.org>. (Zugriff: 20.11.2015).

Rechtliche Grundlagen für Inklusion

Gaby Harz

Woher kommt der Auftrag, Inklusion in Schulen umzusetzen?

Nachdem die Behindertenrechtskonvention (BRK)⁷ von der UN-Vollversammlung 2006 in New York verabschiedet wurde, gilt diese für alle unterzeichnenden Vertragsstaaten als verbindliche Grundlage. Die Bundesrepublik Deutschland hat diese 2009 unterzeichnet und damit deren Umsetzung zugestimmt. Der in der UN-Konvention formulierte Inklusionsgedanke ist in Schleswig-Holstein neben anderen gesellschaftlichen Bereichen auch im schulischen Kontext umzusetzen. Damit steht die Frage im Raum, wie er in den einzelnen Schulen realisiert werden kann. Da die UN-Konvention keine näheren Angaben zur Konkretisierung macht, muss jede Schule ihren Weg finden, um vor Ort die besten Umsetzungsmöglichkeiten zu entwickeln. Das Land Schleswig-Holstein hat in seinem Schulgesetz der inklusiven Beschulung Vorrang eingeräumt.

Was sagt die UN-Konvention zur inklusiven Bildung?

- Artikel 1 - Definition des Behinderungsbegriffs
„Zu den Menschen mit Behinderung zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“
(ebd.)
- Artikel 24 - Bildung
 - Anerkennung des Rechts von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ohne Diskriminierung und Gewährleistung eines integrativen Bildungssystems auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen
 - Befähigung zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft
 - Kein Ausschluss vom allgemeinen Bildungssystem
 - Gleichberechtigter Zugang zu integrativem, unentgeltlichem Unterricht

Welche weiteren rechtlichen Grundlagen gelten für inklusive Bildung?

Grundgesetz⁸

- Artikel 3 Abs. 3
„Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Schulgesetz⁹

Schulen beschreiben ihre inklusive Arbeit im Rahmen der Ausgestaltung ihrer pädagogischen Maßnahmen in ihrem Schulprogramm:

- § 3 - Selbstverwaltung der Schule
 (1) Die einzelne Schule gibt sich zur Ausgestaltung ihrer pädagogischen Arbeit und des Schullebens ein Schulprogramm. Maßstab für das Schulprogramm sind die in § 4 SchulG formulierten pädagogischen Ziele. Das Schulprogramm ist regelmäßig zu überprüfen und die Auswirkungen der Maßnahmen auf die Schülerinnen und Schüler sind zu dokumentieren.
- § 4 - Pädagogische Ziele
 (1) Der Auftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht des jungen Menschen auf eine seinen Begabungen, seinen Fähigkeiten und seiner Neigung entsprechenden Förderung und Ausbildung.
 (2) Die kognitiven, emotionalen, sozialen, kreativen und körperlichen Fähigkeiten des jungen Menschen sind unter Wahrung des Gleichstellungsgebots zu entwickeln. [...]
 (13) Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sind besonders zu unterstützen. Das Ziel einer inklusiven Beschulung steht dabei im Vordergrund.
- § 5 - Formen des Unterrichts
 (1) In den öffentlichen Schulen werden Schülerinnen und Schüler im Regelfall gemeinsam erzogen und unterrichtet. Die begabungsgerechte und entwicklungsgemäße Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist durchgängiges Unterrichtsprinzip in allen Schulen.
 (2) Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig von dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam unterrichtet werden, solange es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben.

⁷ Bundestag der Bundesrepublik Deutschland (2006): UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesanzeiger Verlag: Köln.

⁸ Parlamentarischer Rat der Bundesrepublik Deutschland (1949): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland Geänderte Fassung 1994. Juris GmbH: Saarbrücken.

⁹ Bildungsministerium Kiel (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 04.02.2014.

(4) In der Regel wird der Unterricht in derselben Gruppe erteilt, soweit für einzelne Schularten nichts anderes bestimmt ist.

- § 45 – Förderzentrum

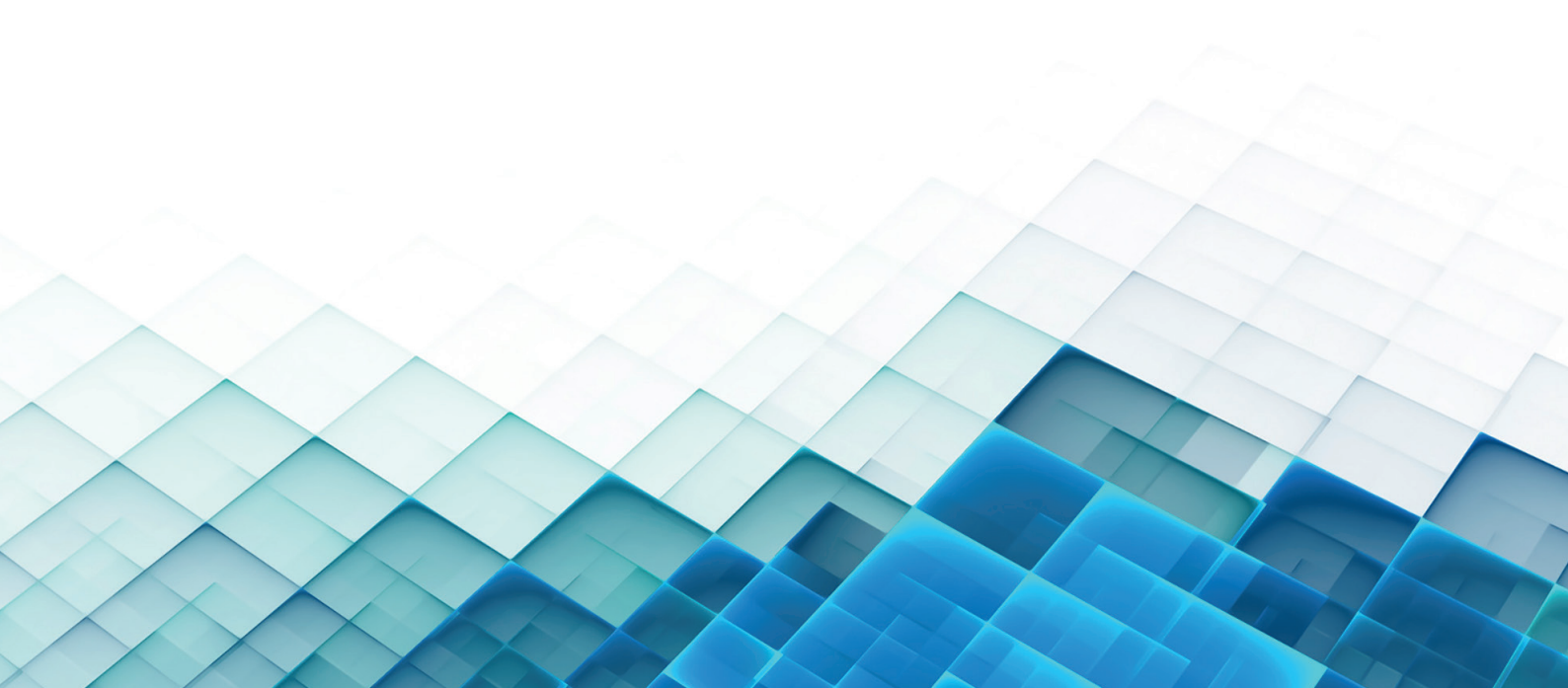
(1) Förderzentren unterrichten, erziehen und fördern Kinder, Jugendliche und Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und beraten Eltern und Lehrkräfte; die Förderung umfasst auch die Persönlichkeitsbildung. Sie fördern die inklusive Beschulung an allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen. Sie wirken an der Planung und Durchführung von Formen des Gemeinsamen Unterrichts mit.

Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO)¹⁰

Die Aufgaben der Förderzentren sind in der SoFVO spezifiziert. Die SoFVO bildet die Grundlage für präventive und sonderpädagogische Förderung in und außerhalb von Förderzentren. Sie gilt daher auch in allen Schulen, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, als Fördergrundlage.

Die SoFVO regelt das Verfahren zur Einleitung und Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und gibt Hinweise zu den einzelnen Förderschwerpunkten.

¹⁰ Bildungsministerium Kiel (2007): Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO).



Rolle und Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte in Schleswig-Holstein

Rolle und Aufgaben der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

Brigitte Nitschke-Junge

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen haben im Studium eine spezifische Expertise für zwei sonderpädagogische Fachrichtungen erworben.

„Fachrichtungen“ bezeichnen die sonderpädagogischen Spezialisierungen, die an den Universitäten studiert werden können. Ihre Bezeichnungen haben sich historisch herausgebildet und spiegeln aktuell den Wandel von einer eher krankheits- oder schädigungsbedingten Klassifizierung hin zu einem offeneren, förderorientierten Ansatz wider. In Schleswig-Holstein kann man am Institut für Sonderpädagogik der Europa-Universität Flensburg folgende Fachrichtungen studieren: Pädagogik bei der Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung (ehemals „Geistigbehindertenpädagogik“), Pädagogik für Menschen mit Sprach- und Kommunikationsstörungen (ehemals „Sprachheilpädagogik“), Pädagogik und Didaktik zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung (ehemals „Verhaltensgestörtenpädagogik“), Sonderpädagogik des Lernens (ehemals „Lernbehindertenpädagogik“).

Studierende der Sonderpädagogik erwerben neben den beiden Fachrichtungen den Master in einem Fach für Primar- oder Sekundarstufe I.

Lehrkräfte der Sonderpädagogik arbeiten am Förderzentrum als Klassen- oder Fachlehrkräfte mit Einbindung in die schulischen Strukturen. Darüber hinaus sind sie vom Förderzentrum aus mit Stundenanteilen, zunehmend auch vollumfänglich, einer allgemein bildenden Schule zugeordnet, um Aufgaben in inklusiven Settings zu übernehmen.

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen nehmen neben dem Unterricht vielfältige Aufgaben wahr, die zu einem Erziehungs- und Bildungserfolg insbesondere der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungs- oder sonderpädagogischem Förderbedarf beitragen. Zu diesen weiteren Hauptarbeitsfeldern gehören Diagnostik, Beratung und Netzwerkarbeit.

Schülerinnen und Schüler haben sonderpädagogischen Förderbedarf, wenn sie aufgrund ihrer Behinderung, Entwicklung oder chronischen Krankheit nur mit besonderer Unterstützung am Unterricht einer allgemein bildenden oder berufsbildenden Schule teilnehmen können. Dieser wird im Rahmen eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens ermittelt und gegebenenfalls durch die Schulaufsichtsbehörde festgestellt. Er bezieht sich immer auf mindestens einen Förderschwerpunkt. Als Förderschwerpunkte hat die Kultusministerkonferenz (KMK) ausgewiesen: Lernen, Sprache, Sehen, Hören, Geistige Entwicklung, Emotionale und soziale Entwicklung, Körperliche und motorische Entwicklung, Autismus, Kranke Schülerinnen und Schüler.

Die Fachrichtungsbezeichnungen beziehen sich auf das universitäre Ausbildungssystem, die der Förderschwerpunkte auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Unterricht im Fach und der Fachrichtung

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

- unterrichten im Fach unter Berücksichtigung des Lern- und Entwicklungsstands sowie des Förderschwerpunktes auf der Grundlage von Lern- beziehungsweise Förderplänen
- führen lernprozessbegleitend Diagnostik durch
- leiten daraus Maßnahmen ab im Sinne von niveau-spezifischen Lernangeboten zu individuellen Zielsetzungen sowohl in den Entwicklungs- und den fachlichen Kompetenzbereichen als auch im Förder-

- schwerpunkt und überprüfen diese
- initiieren Förderangebote, entwickeln Aufgabenformate, stellen Materialien bereit, differenzieren diese nach Umfang, Inhalt, Zeitaufwand, akquirieren Hilfsmittel in den Förderschwerpunkten, setzen sie methodisch angepasst unterrichtsimmanent, in der Einzelbetreuung oder in einer Kleingruppe um (z. B. spezielle Lese-/Rechenkurse, Angebote in den Entwicklungsbereichen, zeitlich begrenzte Sprachheil-Intensiv-Maßnahmen, Trainingbüros ...)
- unterstützen die Schule bei der Erstellung eines Nachteilsausgleichs
- bieten personelle Unterstützung
- kooperieren mit Lehrkräften der allgemein bildenden Schulen und Berufsschulen in den Arbeitsfeldern Prävention und Integration
- bringen ihre Expertise bei der Unterrichtsentwicklung
 - insbesondere des Gemeinsamen Unterrichts - ein
- klären mit Teammitgliedern die Aufgaben, Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten
- arbeiten im Teamteaching mit Regelschullehrkräften an der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht
- praktizieren unterschiedliche Kooperationsformen
- ...

Diagnostik zur individuellen Förderung

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

- diagnostizieren lernprozessbegleitend im Einsatzbereich
- unterstützen bei der Erstellung von Lernplänen
- erstellen Förderpläne mit Zielvorgaben und Förderungsansätzen (Maßnahmen)
- evaluieren die Fördermaßnahmen beziehungsweise -ergebnisse und entwickeln sie weiter
- beraten diesbezüglich ihre Teampartnerinnen und -partner
- organisieren die individuelle Förderung in ihrem Einsatzbereich
- unterstützen - partiell - bei deren Umsetzung
- übernehmen spezielle Förderung (parallel oder ergänzend)
- führen spezifische Diagnostik nach Anfrage durch (z. B. normierte, standardisierte Testverfahren)
- konzipieren Förderkonzepte (mit)
- überprüfen Kinder und Jugendliche auf sonderpädagogischen Förderbedarf und erstellen Gutachten
- ...

Beratung in sonderpädagogischem Kontext

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

- beraten zu spezifischen Fragestellungen des Lernens unter erschwerten Bedingungen (Wahrnehmung

- und Bewegung, Denken, Sprache, personale und soziale Identität, Lernstrategien etc.)
- informieren und unterstützen Lehrkräfte und Eltern bezüglich der Lernprozesse und Lernstrategien von Schülerinnen und Schülern und binden die Kinder und Jugendliche weitestgehend ein
- zeigen systemische Zusammenhänge auf durch Fallanalysen und Reaktivierung der Ressourcen der Schülerinnen und Schüler
- unterstützen Lehrkräfte bei der Gestaltung einer angemessenen Lernumgebung und eines unter fachrichtungsspezifischen Gesichtspunkten barrierefreien Unterrichts, der Partizipation aller Schülerinnen und Schüler ermöglicht
- beraten in spezifischen sonderpädagogischen Fragen
- unterstützen beratend bei der Entwicklung von Förderkonzepten
- bringen sich unterstützend ein bei Fragen zur Frühförderung, bei Kooperationsgesprächen zur Festlegung eines geeigneten Förderortes, bei der Gestaltung von Übergängen einschließlich der Vorbereitung einer Berufswahlentscheidung und beim Übergang in die berufliche Ausbildung oder Beschäftigung
- ...

Netzwerkarbeit im Sinne sonderpädagogischer Förderung

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

- kooperieren mit allen am Bildungs- und Erziehungsprozess Beteiligten zur optimalen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf
- stellen Vernetzungen her mit außerschulischen Unterstützungssystemen (Kindertagesstätten, Horte, Einrichtungen des Jugendamtes, Soziale Dienste, Sozialpädagogen, Schulpsychologen, Kreisfachberatungen, Therapeuten, karitative Verbände, ...)
- arbeiten mit Einrichtungen zur Optimierung der Förderung für Kinder und Jugendliche zusammen
- unterstützen bei Anträgen für spezielle Maßnahmen oder Hilfsmittel
- ...

Weitere Informationen

- Bildungsministerium Kiel (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 04.02.2014.
- Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung.
- Bildungsministerium Kiel (2007): Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO).

Förderzentren in Schleswig-Holstein

Förderzentren

Brigitte Nitschke-Junge

Was sind Förderzentren (FöZ)?

Förderzentren (ehemals Sonder- oder Förderschulen) sind schulische Einrichtungen der Kommunen, Städte oder Kreise beziehungsweise des Landes mit eigener Schulleitung, Lehrerkollegium und speziellen Fachkräften, abhängig vom Förderschwerpunkt. Am Förderzentrum oder vom Förderzentrum aus erfolgt die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen, die in anderen Schularten trotz besonderer Hilfen nicht ausreichend oder vorübergehend nicht gefördert werden können. Dazu gehören vor allem junge Menschen, die

- als behindert definiert und vielfach ausgegrenzt werden
- von Behinderung bedroht sind
- aus Armutslagen und/oder
- aus besonderer sozialer Problematik entstammen
- hochbegabt sind
- ...

Im Schuljahr 2014/15 bestand bei 16.616 Schülerinnen und Schülern sonderpädagogischer Förderbedarf. 67,6 Prozent davon werden inklusiv in den allgemein bildenden Schulen, 32,4 Prozent in Förderzentren unterrichtet.

Welche Förderschwerpunkte und Förderzentren gibt es?

In Schleswig-Holstein gibt es 89 Förderzentren (Schuljahr 2014/15) - zusätzlich 22 organisatorische Verbindungen mit Grundschulen beziehungsweise Gemeinschaftsschulen.

Förderzentren sind spezialisiert auf folgende sonderpädagogische Förderschwerpunkte:

- Lernen
- Sprache
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Hören
- Sehen
- Autistisches Verhalten (kein FöZ; IQSH-Beratungsstelle BIS-Autismus)
- Dauerhaft kranke Schülerinnen und Schüler

Die zahlenmäßig am häufigsten vertretenen **Förderzentren Lernen** sind zuständig für Schülerinnen und Schüler mit gravierenden Lernproblemen und sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen. Darüber hinaus unterstützen und fördern sie durch dezentrale Angebote im Förderschwerpunkt **Sprache** sowie im Förderschwerpunkt **Emotionale und soziale Entwicklung**, da es in Schleswig-Holstein jeweils nur ein Förderzentrum Sprache beziehungsweise Emotionale und soziale Entwicklung gibt.

19 Förderzentren Lernen sind Schulen ohne Schüler, ihre Schülerschaft wird in den umliegenden Schulen inklusiv unterrichtet und vom FöZ aus unterstützt. Im Förderzentrum Lernen selbst können spezielle, zeitlich begrenzte Bildungs- und Erziehungsangebote für Schülerinnen und Schüler vorgehalten werden (zum Beispiel im Bereich des Verhaltens ...).

Die **Förderzentren Geistige Entwicklung** bilden und erziehen Schülerinnen und Schüler überwiegend im eigenen Haus, zunehmend auch in Gruppen in allgemein bildenden Schulen. Die Schülerschaft lernt dauerhaft anschaulich und handelnd. Bei allen sprachlichen Aufnahme-, Verarbeitungs- und Ausdrucksleistungen wird besondere Unterstützung gewährt.

Die fünf **Förderzentren Körperliche und motorische Entwicklung** haben die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler zu unterrichten und zu erziehen, die aufgrund eines so umfangreichen sonderpädagogischen und therapeutischen Förderbedarfs nicht mit den Mitteln einer allgemein bildenden Schule gefördert werden können.

Das **Landesförderzentrum Sehen** ist eine Schule ohne eigene Klassen. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen werden landesweit in ihren jeweiligen Schulen/Ausbildungsstätten in allen Bereichen, die in Zusammenhang mit der Sehschädigung stehen, vom FöZ aus unterstützt und beraten.

Ebenfalls überregional ist das **Landesförderzentrum Hören und Kommunikation** zuständig für alle schleswig-holsteinischen Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Hören. Das Landesförderzentrum bietet Beratung, Unterstützung und Beschulung in Prävention, Inklusion und in eigenen Klassen.

Unterricht bei **physisch oder psychisch dauerhaft kranken Schülerinnen und Schülern** erfolgt als Krankenhausunterricht (auch in einem an eine Fachklinik angegliederten Förderzentrum, an der Schule Hesterberg, Landesförderzentrum für Pädagogik bei Krankheit) oder in Form von Hausunterricht.

Schülerinnen und Schüler mit dem **Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten** werden in der Regel inklusiv beschult und von der BIS-Autismus (IQSH-Beratungsstelle Inklusive Schule) unterstützt.

Was ist die Aufgabe von Förderzentren?

Die Lehrkräfte der Förderzentren unterrichten und fördern Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf der Grundlage von lernprozessbegleitender Diagnostik durch individuelle Maßnahmen. Sie beraten Eltern und Lehrkräfte bezüglich der Unterstützung ihrer Kinder und Jugendlichen, schaffen geeignete Bedingungen durch intensive Netzwerkarbeit und fördern die inklusive Beschulung an den Schulen.

Zu ihren Aufgaben zählen unter anderem:

- Bildung und Erziehung von Schülerinnen und Schüler, die in anderen Schularten auch mit besonderen Hilfen dauernd oder vorübergehend nicht ausreichend gefördert werden können
- Diagnostik und Überprüfung von Schülerinnen und Schülern auf besondere Unterstützung / sonderpädagogischen Förderbedarf
- Förderung von Kindern und Jugendlichen zur Vermeidung sonderpädagogischen Förderbedarfs
- Mitwirken bei der Planung und Umsetzung des Gemeinsamen Unterrichts

- Beratung der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern
- Zusammenarbeit mit Kindertageseinrichtungen, therapeutischem Personal, Einrichtungen der Jugendhilfe, des Sozialraumes.

Weitere Informationen

Internet: Landesportal Schleswig-Holstein:
<http://so.iqsh.de/foerderschwerpunkte>
 (letzter Zugriff 20.11.2015).

Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan
 Sonderpädagogische Förderung.

Internet: Homepages von Förderzentren
 (s. Schuldatenbank:
<https://secure-lernnetz.de/schuldatenbank>
 (letzter Zugriff: 20.11.2015)).

Sonderpädagogische Arbeitsfelder

Brigitte Nitschke-Junge

Die sonderpädagogische Förderung ist eine intensive und langfristige Unterstützung von behinderten und/oder von Behinderung bedrohten Schülerinnen und Schülern, für die sonderpädagogischer Förderbedarf in einem oder mehreren der neun Förderschwerpunkte vermutet wird oder auf der Grundlage eines sonderpädagogischen Gutachtens festgestellt worden ist. Diese Förderung erfolgt durch Lehrkräfte eines Förderzentrums in den drei Arbeitsfeldern:

- Prävention
- Inklusion
- Beschulung in einem FöZ

Sonderpädagogische Förderung im Bereich der Prävention

Förderung durch sonderpädagogische Lehrkräfte findet in einigen Förderschwerpunkten präventiv, also vorbeugend, statt, um Beeinträchtigungen rechtzeitig zu erkennen, durch gezielte Förderung gravierende Störungen zu verhindern oder zu mildern und einen späteren sonderpädagogischen Förderbedarf zu vermeiden. Der Ort sowie der Zeitpunkt der Förderung und die Dauer sind dabei abhängig von den Förderschwerpunkten.

Präventive Unterstützung erfolgt im **Förderschwerpunkt ...**

- **Sprache:** bei Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung bereits in der Kindertageseinrichtung und umfasst die Eingangsphase der Grundschule durch individuelle, Kleingruppen- oder unterrichts-immanente Angebote.

- **Lernen:** in der Eingangsphase der Grundschule durch Beratung der Lehrkräfte und Unterstützung bei diagnostischen Fragestellungen, der Erstellung von Lernplänen und durch gezielte Fördermaßnahmen im Gemeinsamen Unterricht.
- **Emotionale und soziale Entwicklung:** während der gesamten Schulzeit in der Regel durch die Beratung und Unterstützung bei Einzelfällen sowie als Unterrichtsberatung.
- **Geistige Entwicklung** sowie **Körperliche und motorische Entwicklung:** im Früh- und Elementarbereich durch die örtlichen Frühförderstellen. Die Lehrkräfte des Förderzentrums arbeiten mit den Kindertageseinrichtungen ihres Einzugsbereichs eng zusammen, um die bestmögliche Schule zu finden und den Übergang in die Schule problemlos zu gestalten.
- **Hören:** durch die Pädagogische Beratungsstelle des Landesförderzentrums Hören und Kommunikation durch Arbeit mit hörgeschädigten Kindern, Beratung von Eltern, Zusammenarbeit mit weiteren Bezugspersonen und anderen Frühfördereinrichtungen.
- **Sehen:** durch Beratung der Eltern sowie von Einrichtungen wie Frühförderstellen, Kindertageseinrichtungen mittels Informationen und durch Förderangebote, z. B. im Bereich der Wahrnehmung.

Sonderpädagogische Förderung im Bereich der Inklusion

Schülerinnen und Schüler in Schleswig-Holstein sollen gemäß dem Schulgesetz gemeinsam unterrichtet werden (Inklusion), soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und der Gemeinsame Unterricht der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht. Liegt ein anerkannter sonderpädago-

gischer Förderbedarf in einem oder mehreren Förderungsschwerpunkten bei einem Kind oder Jugendlichen vor und wird der- oder diejenige an einer allgemein bildenden oder berufsbildenden Schule unterrichtet, wird von inklusiver Arbeit gesprochen. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen des Förderzentrums unterstützen diese Arbeit durch Erstellung individueller sonderpädagogischer Förderpläne und -maßnahmen sowie Bereitstellung oder Beschaffung von Hilfsmitteln. Sie wirken mit bei der Planung, Durchführung und Analyse von Gemeinsamen Unterricht, sie unterrichten im Teamteaching und bei der ergänzenden Förderung in Kleingruppen, sie beraten und unterstützen die beteiligten Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler hinsichtlich fachrichtungsspezifischer und entwicklungsorientierter, lernförderlicher Bedingungen, die nicht nur pädagogische, sondern auch bauliche Maßnahmen umfassen können.

Sonderpädagogische Förderung im Bereich der internen Beschulung im Förderzentrum

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf können auf Wunsch der Eltern an einem Förderzentrum unterrichtet werden. Dies gilt ebenfalls, wenn die Förderung an der allgemein bildenden Schule nicht stattfinden kann beziehungsweise mit den dortigen Mitteln nicht wirksam wird (Ressourcenvorbehalt nach § 5 Abs. 2 SchulG).

Neben Klassen- und Kursunterricht werden in den Förderzentren vielfältige Angebote für die individuelle Unterstützung vorgehalten, wie zum Beispiel: fächerübergreifendes Arbeiten, Arbeiten in Projekten, offene Unterrichtsformen, Werkstatttage, in der Regel mehrere Betriebspraktika, elementare sensomotorische Förderung sowie therapeutische Angebote oder gute räumliche Ausstattung (u. a. Raumakustik, elektroakustische Verstärkeranlagen, Snoozleräume ...). Den Landesförderzentren Hören und Kommunikation sowie Körperliche und motorische Entwicklung sind Internate angeschlossen.

Schülerinnen und Schüler werden auch zeitlich begrenzt im Förderzentrum aufgenommen, um an speziellen, für ihre Entwicklung notwendigen Kursen teilzunehmen. Das Ziel befristeter Maßnahmen ist die Wiedereingliederung in die allgemein bildende Schule. Im Landesförderzentrum Sehen werden Angebote vorgehalten, die im Rahmen der inklusiven Unterstützung vor Ort nicht vermittelt werden können. Zusätzlich steht der Austausch von Menschen mit ähnlichen Voraussetzungen über Fragen der Behinderung, der Identitätsentwicklung etc. im Mittelpunkt (Peergroup-Erfahrungen).

Weitere Informationen

Bildungsministerium Kiel (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 04.02.2014.

Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung.

Bildungsministerium Kiel (2007): Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO).

Internet: Landesportal Schleswig-Holstein:
<http://so.iqsh.de/foerderung>
(Zugriff: 20.11.2015).

Internet: Homepages von Förderzentren (s. Schuldatenbank:
<https://secure-lernnetz.de/schuldatenbank>
(letzter Zugriff: 20.11.2015)).

Sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten

Lt. Lehrplan Sonderpädagogische Förderung:
Erziehung und Unterricht von Schülerinnen und
Schülern mit autistischem Verhalten

Definition

Das Leben und Lernen von Schülerinnen und Schülern mit Autismus ist geprägt durch eine tiefgreifende Entwicklungsstörung (ICD 10, F84 – Diagnosekriterien der Weltgesundheitsorganisation WHO). Sie äußert sich in qualitativ abweichenden Kompetenzen in der Kommunikation und der sozialen Interaktion, insbesondere in wechselseitigen Prozessen. Damit einher geht ein eingeschränktes Repertoire an Aktivitäten und Interessen, das in der Folge zu Beeinträchtigungen in der Wahrnehmungsverarbeitung führen kann. Die Ausprägungsformen sind individuell sehr unterschiedlich. Zur Einordnung werden sie derzeit noch in den Kategorien Frühkindlicher Autismus, Asperger-Syndrom und Atypischer Autismus geführt. Als Obergriff wird zunehmend die Bezeichnung Autismus-Spektrum-Störung verwendet. In der wissenschaftlichen Diskussion wird die Anzahl der Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung auf 0,5 bis 1 Prozent der Gesamtbevölkerung geschätzt.

Merkmale (Auswahl)

im Bereich zwischenmenschlicher Beziehungen

- Schwierigkeiten, Bedürfnisse anderer zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren
- gering ausgeprägtes Einfühlungsvermögen
- ungewöhnliches Spielverhalten
- nicht angemessener Kontakt zu Gleichaltrigen

im Bereich der Kommunikation und Fantasie

- selbstbezogene, wenig kommunikative Sprache

- eher monotone Sprache
- wenig begleitende Mimik und Gestik
- wörtliches Verstehen sprachlicher Inhalte

im Bereich von Fähigkeiten und Interessen

- Bestehen auf Gleichhaltung der Umwelt
- Angst bei Veränderung
- stereotype, zwanghafte Verhaltensweisen
- originelle und spezielle Interessen

Diagnostische Hinweise

Verfahren

Eine wesentliche Grundlage für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist die medizinisch-psychologische Begutachtung. Kenntnisse und Erfahrung der diagnostizierenden Institutionen im Autismus-Spektrum sollten die Voraussetzung sein. Vermuten Lehrkräfte autistisches Verhalten bei einer Schülerin / einem Schüler, bieten die regionalen Beraterinnen und Berater der Beratungsstelle Autismus (BIS-A) Unterstützung hinsichtlich einer ersten Einschätzung sowie bei der Planung des weiteren Vorgehens und möglicher Verfahrenswege an.

Nachteilsausgleich

Entsprechend der Zeugnisverordnung besteht für Schülerinnen und Schüler mit einer Diagnose aus dem Autismus-Spektrum nach Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder einer Behinderung entsprechend dem Sozialgesetzbuch IX ein Anspruch auf Nachteilsausgleich, wenn sie nach den Anforderungen der allgemein bildenden Schule (zielgleich) unterrichtet werden. Die fachlichen Anforderungen müssen dabei erfüllt werden. Der Nachteilsausgleich sollte sich an den individuellen Kompetenzen der Schülerin / des Schülers und den institutionellen Gegebenheiten orientieren. Eine regelmäßige Diskussion und Fortschreibung ist sinnvoll.

Arbeitsschwerpunkte der IQSH-Beratungsstelle BIS-

Autismus

- Fallbezogene schulische Beratung
- Teamberatung
- Schullaufbahnberatung
- Netzwerkarbeit
- Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen und Schulentwicklungstagen
- Ausbildung von Lehrkräften
- ...

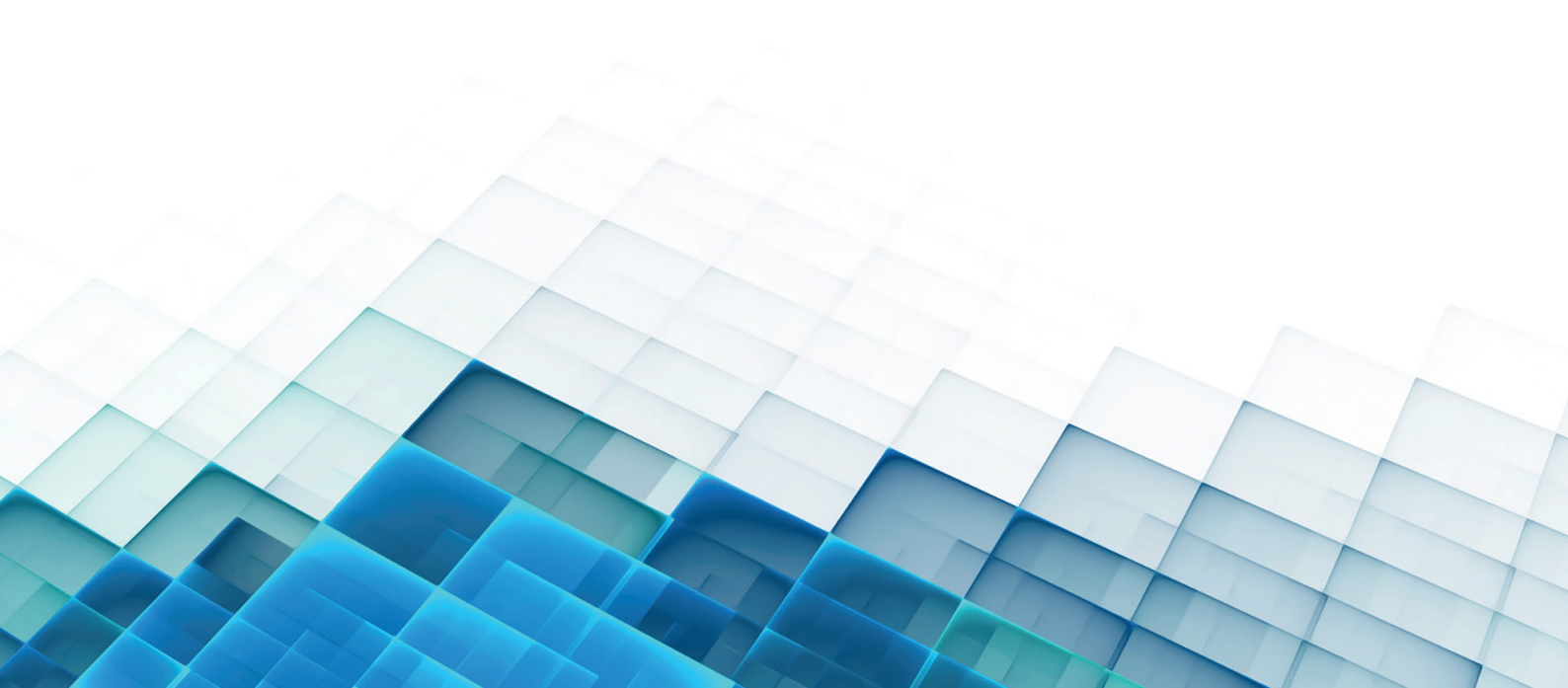
Ansprechpartner im IQSH:

Michael Lorbeer-Andresen
Leitung der Beratungsstelle Autismus (BIS-A)
E-Mail: michael.lorbeer-andresen@iqsh.de

Bernd Maaß
Landesfachberater und stellvertr. Leitung der
Beratungsstelle Autismus (BIS-A)
E-Mail: bernd.maass@iqsh.de

Literaturhinweise / Weitere Informationen

- Bildungsministerium Kiel (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Zuletzt geändert durch Gesetz vom 04.02.2014.
- Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung.
- Schirmer, Brita (2011): Schuleratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für Lehrer/-innen. München.
- Autismus Deutschland e. V., Bundesverband zur Förderung von Menschen mit Autismus (s. Internet: <http://www.autismus.de> (Zugriff: 20.11.2015)).



Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Definition

Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln stellen keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar, sondern unterliegen Entwicklungsprozessen, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können. Sie sind nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet. Pädagogische Interventionen sind deshalb in erster Linie auf die Bereitstellung von Möglichkeiten zur Veränderung innerer Verhaltensmuster und zur individuellen Anpassung an äußere Rahmenbedingungen sowie auf den Erwerb und die Stärkung emotionaler und sozialer Fähigkeiten gerichtet (Beschluss der KMK 10.03.2000¹¹).

Merkmale

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zeigen meist deutliche Unsicherheiten im Bereich des Bindungs- und Interaktionsverhaltens. Auftretende Probleme im Bereich der Beziehungsaufnahme zu Mitschülerinnen und Mitschülern und den Lehrkräften und das Ausbleiben des versorgenden emotionalen Feedbacks versetzen sie in eine permanente Stresssituation (Stresskortex). Sie unternehmen bisweilen hohe Anstrengungen, um im Mittelpunkt zu stehen, und fordern von ihren Bezugspersonen ein kaum erfüllbares Maß an ständiger Zuwendung. In Konfliktsituationen kann es hier zu externalisierendem (Verteidigung/Aggression) und internalisierendem (selbstschädigendem) Verhalten aufgrund von überlasteten oder nicht mehr ausreichenden Selbstregulationsmechanismen kommen.

Die schulische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist oft durch die Vielzahl nicht unterrichtsbezogener und zugleich kräftezehrender Interaktionsprozesse erheblich eingeschränkt. Dennoch zeigen sie zeitweise Übereifer und spontane Arbeitsbereitschaft, resignieren dann jedoch oft ebenso schnell, sind mutlos und enttäuscht, erscheinen antriebsarm und gleichgültig und wehren pädagogische Interventionen ab. Teilweise sind sie nicht mehr in der Lage bereits erlernte soziale Kompetenzen einzusetzen und bereits erlerntes Wissen abzurufen. Soziale und emotionale Kompetenzen stagnieren beziehungsweise werden nicht mehr genutzt.

Diagnostische Hinweise

Aufgrund der bisherigen Darstellungen sind geeignete diagnostische Elemente im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung kontext- und situationsbezogene Analysen. Auch die Aufschlüsselung von individuellen Verhaltensmustern beziehungsweise Verhaltensabläufen, Triggern und zirkulären Prozessen kann herangezogen werden. Diese können sich aus lernprozessbezogenen Beobachtungen oder durch Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern, durch Elterngespräche und durch kollegialen Austausch ergeben. Bei diesen Analysen sollten möglichst die wichtigsten Personen aus dem pädagogischen Kontext beteiligt sein. Es ist sinnvoll, die Ergebnisse in einen Förderplan einfließen zu lassen. Dabei sind unter anderem von Bedeutung:

- Stärken und Kräfte in der Person und in ihrem Umfeld
- individuelle Lebens- und Erziehungsumstände sowie die soziale Einbindung
- psychosoziale Grunderfahrungen und deren Entwicklung
- Formen der Klärung und Bewältigung aktueller Lern- und Lebenssituationen
- schulisches Umfeld, Beziehungen zu Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und anderen Personen

Ist das Kind in einer schwierigen Situation, zeigen sich in herkömmlichen Screening-Verfahren (z. B. SEVE-Hartke, ELDiB-ETEP, LSL-Petermann) aufgrund der Stresssituation des Kindes in der Regel Befunde in fast allen Kategorien. Deshalb sind diese Verfahren nur bedingt nutzbar oder führen häufig zu irreführenden Schlussfolgerungen. Auch können bestimmte soziale Kompetenzen vorhanden sein, die vom Kind aber nicht mehr abgerufen werden, weil sie inzwischen als unwirksam bewertet werden. Daher ist hier die Anwendung eines linearen Entwicklungsbegriffs oftmals nicht geeignet. Eher ist von einem komplexen Entwicklungsnetz mit vielfältigen Interdependenzen auszugehen.

Umgang mit Besonderheiten

Die Beratung und Unterstützung im Unterricht ist zunächst darauf ausgerichtet, allen Kindern optimale emotionale und soziale Lernprozesse in einem inklusiven Setting zu ermöglichen (Prävention / Universal-promotion-RTI-Modell). Bei Kindern auf einer höheren Risikostufe geht es darum, sie in ihrem ursprünglichen Kontext zu stabilisieren und das Gefühl von emotionaler Sicherheit zu ermöglichen. Dazu gehören neben dem Beziehungsaufbau auch sinnvolle und erkennbare Strukturen im unterrichtlichen Ablauf sowie Regeln, die geeignet sind Verhaltensziele zu erkennen. Es ist darauf zu achten, dass der eingeleitete Verhaltensaufbau durch ressourcenorientiertes versorgendes Feedback stabilisiert wird. Die Auseinandersetzung mit „schwierigen“ Emotionen (Wut, Angst,

¹¹ Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Bonn.

Trauer...) und deren Regulationskompetenzen, die Ermöglichung sozialer Unterrichtssituationen und weitere individuelle Unterstützungstechniken sind mit einzusetzen (Präventionspyramide). Geeignete schulische und außerschulische Netzwerke können sinnvoll mit einbezogen werden.

Nachteilsausgleich

Formen des Nachteilsausgleichs können die Arbeitsbedingungen (Passung der Anforderungen, Art der Mitarbeit, strukturelle Hilfen), die Arbeitsplatzgestaltung und Fragen der schulischen Organisation betreffen (vgl. Lehrplan Sonderpädagogische Förderung, Kap. 4.3.5 Emot./Soz./Leistungsbewertung¹²).

Ansprechpartnerinnen und -partner im IQSH:

Eckhardt Plagmann
Koordinator/Landesfachberater
E-Mail: eckhardt.plagmann@iqsh.de

Angelika Lock
E-Mail: angelika.lock@iqsh.de

Katja Tews-Vogler
E-Mail: katja-tews-vogler@iqsh.de

Ein konkretes Beispiel

Eine Schülerin verweigert die Mitarbeit, der Schulbesuch wird unregelmäßig.

Ansätze für Hypothesen und Diagnostik

Schulische Feedbackbilanz, sozialer Kontext in der Klasse, Konflikte (schulisch/häuslich), Aussicht auf Erfolg, Zusammenbruch des eigenen Selbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserfahrungen, Vermeidung von demütigenden Versagenssituationen, Klärung der Funktion des Verhaltens (positive Konnotation der Funktion)

Beispiele für Interventionen

Ressourcensuche, Suche nach Fähigkeiten und Kompetenzen, Arbeit am Selbstkonzept, ressourcenorientierte zielsetzende Gespräche außerhalb des Klassenraums, Integrationsversuche in die Klassengemeinschaft, Schaffung von Explorations- und Erfolgssituationen, positiver Verhaltensaufbau, Maßnahmen zur Stärkung der Persönlichkeit, Wiederherstellung von positiven Feedbacksituationen, Reaktivierung einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung, Elterngespräche, Einbeziehung des schulischen und außerschulischen Netzwerks.

Literaturhinweise

- Hillenbrand, Clemens (2008): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München. 3. Auflage.
- Stein, Roland; Müller, Thomas (2014): Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Inklusion in Schule und Gesellschaft. Stuttgart.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara; Julius, Henri u. a. (Hrsg.) (2008): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3. Göttingen.
- Hartke, Bodo; Vrbanc, Robert (2012): Schwierige Schüler – was kann ich tun? 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Donauwörth.
- Molnar, Alex; Lindquist, Barbara (1992): Verhaltensprobleme in der Schule: Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund.
- Mischke, Norbert; Stein, Robert (1993): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart. 7., überarb. u. erweiterte Auflage 2014.

¹² Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung.

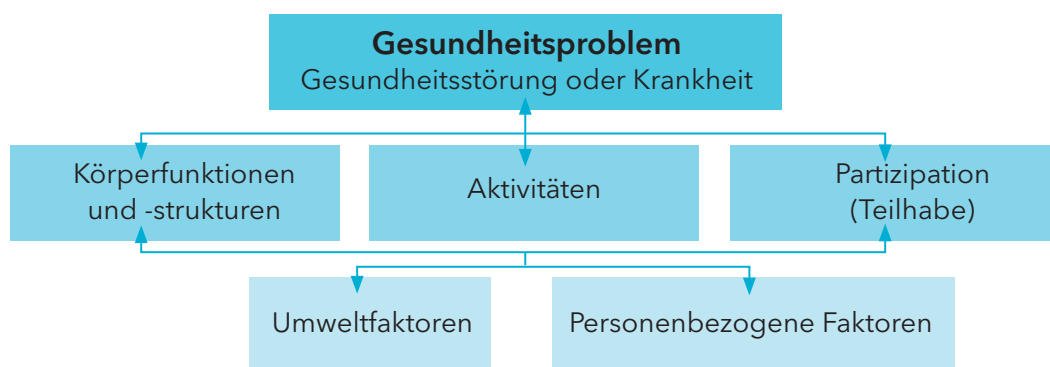
Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Definition

Der Begriff geistige Behinderung (in medizinischen Kreisen auch „mentale Retardierung“) bezeichnet einen andauernden Zustand deutlich unterdurchschnittlicher kognitiver Fähigkeiten eines Menschen sowie damit verbundene Einschränkungen seines affektiven Verhaltens. Eine eindeutige und allgemein akzeptierte Definition ist jedoch schwierig: Medizinisch orientierte Definitionen sprechen von einer „Minderung oder Herabsetzung der maximal erreichbaren Intelligenz“. So bezeichnet auch die Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten

und verwandter Gesundheitsprobleme (ICD-10) dieses Phänomen als „Intelligenzminderung“ (F70-79). Demnach lässt sich – rein auf die Intelligenz bezogen – eine geistige Behinderung als Steigerung und Erweiterung einer Lernbehinderung verstehen.

In anderen Definitionen rückt statt der Intelligenz eher die Interaktion des betroffenen Menschen mit seiner Umwelt in den Blick, wie zum Beispiel im Modell der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health):



Merkmale

Am auffälligsten sind die Lernschwierigkeiten in der Schule, die Verzögerung der kognitiv-intellektuellen Entwicklung im Kindesalter und das herabgesetzte Abstraktionsvermögen (wie Hängenbleiben am Detail oder am sinnlich Wahrgenommenen, Leichtgläubigkeit). Nicht nur die durchschnittlich maximal erreichbare Intelligenz, sondern teilweise auch das Anpassungsvermögen und die soziale und emotionale Reife sind beeinträchtigt.

Eine geistige Behinderung ist häufig mit anderen Besonderheiten verbunden (wie Autismus-Spektrum, Fehlbildungen des Gehirns, Lernstörungen, Beeinträchtigung der Motorik und der Sprache). Sie beeinflusst nicht die Fähigkeit, Gefühle zu empfinden wie Freude, Wut oder Leid (vgl. kognitive Behinderung), jedoch zum Teil die Fähigkeit, mit diesen Gefühlen umzugehen und sie (lautsprachlich) zu kommunizieren.

Die Lebenserwartung von Menschen mit einer geistigen Behinderung ist in der Regel nicht geringer als die von Menschen ohne eine geistige Behinderung. Bei einigen Syndromen gehen geistige Behinderungen jedoch mit zum Teil schwerwiegenden Beeinträchtigungen im körperlich-organischen Bereich einher, die sich

teils nur im Einzelfall, teils jedoch auch generell (behinderungsspezifisch) negativ auf die Lebenserwartung auswirken.

Diagnostische Hinweise

Extrem unterschiedlich, je nach Art und Ausprägung der Erscheinungsform

Wenige Beispiele zu Syndromen, nach Art der Entstehung geordnet

- Chromosomal verursachte Formen von geistiger Behinderung, z. B.: Langdon-Down-Syndrom (Trisomie 21), Kätzschreisyndrom, Hirschhorn-Wolf-Syndrom, Edwards-Syndrom (Trisomie 18), Partielle Monosomie 18, Patau-Syndrom (Trisomie 13) usw.
- Metabolisch verursachte Formen von geistiger Behinderung, z. B.: Phenylketonurie, Ahornsirupkrankheit (Leucinose), Hartnup'sche Krankheit, Histidinämie, Hyperammonämie, Mucopolidose (Pfaundler-Hurler-Syndrom) usw.
- Andere Formen von geistiger Behinderung (ätiologisch different): Lowe-Syndrom, Mikrozephalie, Pyridoxin-Mangelsyndrom, Lesch-Nyhan-Syndrom, Cornelia-de-Lange-Syndrom, Rubinstein-Taybi-Syndrom usw.

- Exogen verursachte Formen von geistiger Behinderung, z. B.: Virusinfektionen, Pränatale Schädigungen durch Infektionen, Pränatale Schädigungen durch Störungen der Schwangerschaft, Postnatale Schädigungen durch entzündliche Erkrankungen, usw.

Umgang mit Besonderheiten

Jeder Schüler, jede Schülerin ist hochgradig individuell in seinen/ihren spezifischen Verhaltensweisen und Lernmöglichkeiten. Übergeordnete Besonderheiten lassen sich kaum benennen, ohne dass es zu unpassenden Generalisierungen kommt. Grundsätzlich sind vielfältige Visualisierungen, umfassende Strukturierungen und leichte Sprache in jeglicher Kommunikation von hoher Bedeutung.

Die Schülerinnen und Schüler werden lernzieldifferent unterrichtet.

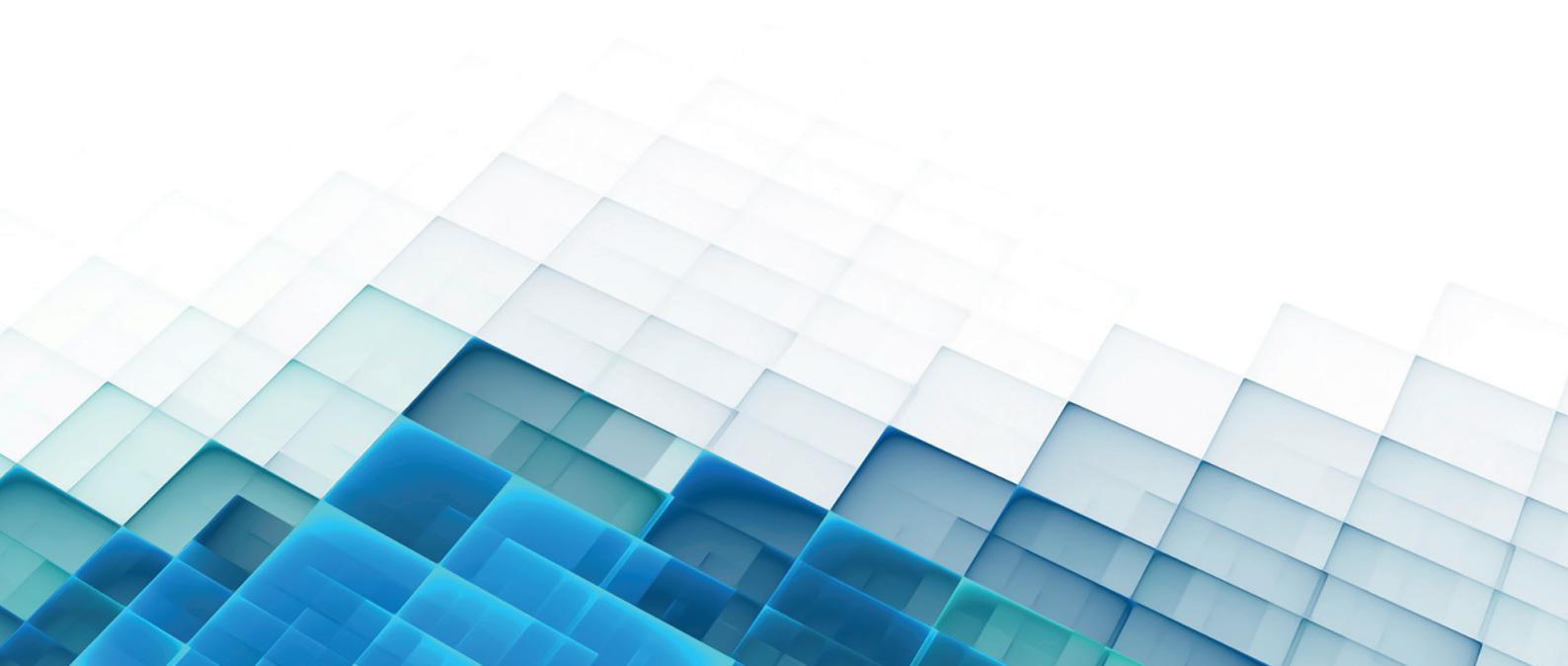
Ansprechpartnerinnen und -partner im IQSH:

Henrike Braband
Landesfachberaterin Förderschwerpunkt
Geistige Entwicklung
E-Mail:henrike.braband@iqsh.de

Hendrik Reimers
Koordinator Förderschwerpunkt
Geistige Entwicklung
E-Mail: hendrik.reimers@iqsh.de

ferner:

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen
der Förderzentren Geistige Entwicklung



Förderschwerpunkt Hören

Definition

Der Förderschwerpunkt Hören wird vom *Landesförderzentrum Hören und Kommunikation, Schleswig* festgestellt. Eine periphere Hörstörung, unter besonderen Aspekten auch eine Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung (AVWS), ist ausschlaggebend dafür.

Merkmale

Hörschwierigkeiten, Sprachschwierigkeiten, Kommunikationsschwierigkeiten, trägt Hörgeräte, Aufmerksamkeitsprobleme, Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb ...

Diagnostische Hinweise

Grundsätzlich gilt: Die sonderpädagogische Förderung hat die übergeordneten Ziele, die Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung zu fördern sowie deren Integration in die Gesellschaft zu unterstützen. Hierzu gehört unter anderem die Entwicklung eines positiven Selbstwertgefühls.

Die Förderung hat sich an der individuellen und sozialen Situation des Kindes oder Jugendlichen zu orientieren. Unabhängig vom Förderort bedeutet dies, dass besondere Aufgabenschwerpunkte gesetzt werden:

- auf die Entwicklung des Hörens, die Hörerziehung und das Hörtraining
- auf die Entwicklung der Lautsprache sowie des Schriftspracherwerbs
- auf den Einsatz von Gebärdensprache
- auf den Einsatz manueller Kommunikationsmittel zur lautsprachlichen Unterstützung
- auf die Förderung der psychosozialen Entwicklung (Lehrplan, S. 127¹³)

Nachteilsausgleich

Der Nachteilsausgleich wird individuell festgelegt. Zuständig sind die Hörgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen des Landesförderzentrum Hören und Kommunikation, Schleswig gemeinsam mit den Kollegien/Schulleitungen der Regelschulen.

Ansprechpartnerin im IQSH:

Kerstin Engels

Landesfachberaterin Förderschwerpunkt Hören

E-Mail: kerstin.engels@iqsh.de oder

E-Mail: kerstin.engels@lfz-hoeren.landsh.de

Jedem Kreis und jeder kreisfreien Stadt ist eine Beratungskraft des *Landesförderzentrums Hören und Kommunikation* zugeordnet. Die Kontaktdaten sind erhältlich unter der Telefonnummer 04621 8070 oder im Internet unter www.lfzhoeren-schleswig.de.

In Schleswig-Holstein werden etwa 76 Prozent der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Hören im Regelschulbereich unterrichtet. Diese werden durch das Landesförderzentrum unterstützt. Für hörgeschädigte Schüler/-innen mit Schwierigkeiten an der Regelschule besteht die Möglichkeit der Beschulung (zeitweise oder bis zu den zentralen Abschlüssen) in Schleswig.

Arbeitsschwerpunkte des Landesförderzentrums Hören und Kommunikation

- Frühförderung im Elternhaus, in der Kindertageseinrichtung und im Landesförderzentrum in Schleswig
- Beratung und Unterstützung in der Schule und im Elternhaus
- Beratung und Unterstützung aller beteiligten Lehrkräfte im inklusiven Unterricht
- Unterricht im Landesförderzentrum
- Planung und Umsetzung inklusiver Projekte
- Einzel- oder Gruppenförderung
- Hör- und Sprachtrainingskurse
- Eltern- und Kind-Kurse
- Fortbildung für Lehrkräfte von Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung an allgemein bildenden Schulen
- Arbeit mit hörgeschädigten Mehrfachbehinderten
- Vernetzung verschiedener Berufsgruppen (HNO-Ärztinnen und -Ärzte, Logopädinnen und Logopäden, Akustikerinnen und Akustiker, ...)
- Übergang Schule – Beruf

13 Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung.

Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

Definition

Den Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung (KmE) können Schülerinnen und Schüler erhalten, „die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt [sind], dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist“ (Leyendecker¹⁴).

Merkmale

Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen der Motorik, körperlichen Schädigungen oder Störungen (einschließlich Epilepsien), genetischen Syndromen oder auch chronischen somatischen Erkrankungen benötigen häufig gezielte und fachlich differenzierte Unterstützung zur Bewältigung ihres Schulalltags. Dabei kommt es beispielsweise zu Auswirkungen auf

- die körperliche Beweglichkeit (z. B. durch Gehbehinderungen),
- die Fähigkeit zur Überwindung räumlicher Barrieren (Treppen, Steigungen, Türen, Sanitäranlagen),
- die Fähigkeit zur Bewältigung feinmotorischer Anforderungen (Schreiben, Schneiden, Malen / künstlerisches Gestalten, Umgang mit Werkzeugen),
- den Wahrnehmungsbereich (z. B. räumliches Vorstellungsvermögen) oder
- die körperliche Belastbarkeit (z. B. durch Herz-/ Kreislauferkrankungen),
- die individuelle emotionale Bewältigung (z. B. bei progressiven Erkrankungen, Unfallfolgen),
- die soziale Integration in die Lerngruppe beziehungsweise Klassengemeinschaft.

Diagnostische Hinweise / Phänomene

Da die Ausprägungen und Auswirkungen im Förderschwerpunkt KmE sehr unterschiedlich ausfallen, sind diagnostische Hinweise nicht in allgemeiner Form zu geben. Beispielsweise erfordern (chronisches) Asthma, Diabetes, Muskelerkrankungen oder cerebrale Bewegungsstörungen zunächst medizinische Diagnostik. Ansonsten sei verwiesen auf die regionalen Beratungsmöglichkeiten (siehe weiter unten).

Nachteilsausgleich

Neben der Berücksichtigung des Förderbedarfs im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung sind alle Auswirkungen auf das Lernen und das soziale Miteinander zu beachten. Bei zielgleicher Beschulung können als Nachteilsausgleich unter anderem wichtig sein: personelle oder materielle Unterstützungshilfen, geeignete Arbeitsmaterialien (z. B. spezielle PC-Programme), Ruhephasen, größere Exaktheitstoleranz (z. B. in Geometrie), mehr Zeit, individuelle Sport- und Bewegungsanforderungen.

Ansprechpartnerin im IQSH:

Annegret Vogelsang

Landesfachberaterin Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung (KmE)

E-Mail: annegret.vogelsang@iqsh.de

Anfragen zur regionalen **Beratung und Unterstützung** im Förderschwerpunkt **Körperliche und motorische Entwicklung (BUK)** an:

Lutz-Rainer Dräger, Tel. +49 (0)4307 909301

Tobias Schubert, Tel. +49 (0)431 5377044

oder an E-Mail: buk@iqsh.de

Ein konkretes Beispiel

Ausgangssituation: Schülerin mit Fehlbildungen von Herz und Speiseröhre (bisher acht OPs), Skoliose, körperlich nur sehr eingeschränkt belastbar, sehr leise (hauchende) Stimme, Einschränkungen in der räumlichen Wahrnehmung, Merkfähigkeit nicht altersgemäß, fünf Therapien wöchentlich, Eltern lehnen Schulbegleitung ab (Befürchtung: Stigmatisierung), Schülerin kann Gefahren nicht einschätzen

Folgen: Unsicherheiten/Angst seitens der Schule, Probleme wegen der eingeschränkten Belastbarkeit und der Einschränkungen in der räumlichen Wahrnehmung, besonders in außerunterrichtlichen Situationen

Maßnahmen: Sehr enger Kontakt Schule – Eltern (inkl. BUK-Kollegin), Eltern klären andere Eltern über die vorliegenden Probleme ihres Kindes auf (Elternabend), Gewicht des Schulranzens reduzieren, Schulbegleitung erfolgt bei besonderen Anlässen, Förderung von Lernstrategien und Merkfähigkeit

14 Leyendecker, Christoph (2005): Motorische Behinderungen. Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Kohlhammer: Stuttgart.

Literaturhinweise

- Haupt, Ursula (2011): Behindert und gefördert – Kinder mit Körperbehinderungen in unserer Gesellschaft. München.
- Lelgemann, Reinhard; Singer, Philipp; Walter-Klose, Christian (Hrsg.) (2015): Inklusion im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Stuttgart.
- Lelgemann, Reinhard (2010): Körperbehindertenpädagogik – Didaktik und Unterricht. Stuttgart.
- Leyendecker, Christoph (2005): Motorische Behinderungen – Grundlagen, Zusammenhänge und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart.



Förderschwerpunkt Lernen

Definitionen

Von der „Lernbehinderung“ zur „Beeinträchtigung im (schulischen) Lernen“.

Lernbehinderung

Der Begriff der Lernbehinderung wird seit den 1960er-Jahren im Sprachgebrauch verwendet. Die eingängigste und plausibelste Definition liefert Kanter mit der These, dass eine Lernbehinderung ein „langandauerndes, schwerwiegendes und umfängliches Schulleistungsversagen“ bedeutet, das in der Regel mit einer Beeinträchtigung der Intelligenz einhergeht, die jedoch nicht so schwerwiegend ist, dass es sich um einen Fall von geistiger Behinderung handelt (vgl. Kanter 1998¹⁵, S. 9 – 14).

Beeinträchtigung im (schulischen) Lernen

„Bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt dauerhaft beziehungsweise zeitweilig so erschwert, dass sie die Ziele und Inhalte der Lehrpläne der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können. Diesen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern muss Hilfe durch Angebote im Förderschwerpunkt Lernen zuteilwerden.“¹⁶ Hier setzt das Konzept der Lernförderung an. „Das, was wir Lernbehinderung nennen, läßt sich lern- und entwicklungspsychologisch analysieren und interpretieren. Eventuelle Lern- und Leistungsrückstände sind hier auf fehlende fördernde oder auf hemmende Bedingungen für das Lernen und den Lernaufbau eines Menschen rückführbar. Dabei ist von einer Vielzahl möglicher Bedingungen auszugehen“ (ebd., S. 16).

Merkmale

Lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler wenden keine oder kaum Strategien beim Lernen an. Neuere Untersuchungen belegen, dass diese Schülerinnen und Schüler beispielsweise keine oder kaum „...Strategien der

- Informationsaufnahme und -verarbeitung (z. B. Bildung von Bedeutungsassoziationen, Rückgriff auf Vorerfahrungen, Gedächtnisstrategien anwenden, Notizen machen)
- Handlungsorganisation (z. B. den Lernverlauf planen, Schwierigkeiten vorwegnehmen, Termine für Klassenarbeiten einplanen)

- Selbstanleitung (z. B. das eigene Vorgehen sprachlich steuern, an sich selbst gerichtete Fragen formulieren) oder
 - Selbstüberprüfung (z. B. den Handlungsverlauf überwachen, emotionale und motivationale Selbststeuerung ausüben) und
 - raschen Orientierung (z. B. neue Informationen kategorisieren, Bedeutungssysteme bilden, neue Informationen aktiv einordnen)
- ...“ anwenden (Lauth 2000¹⁷, S. 24 f.).

Diagnostische Hinweise

Diagnostische Herangehensweisen im Förderschwerpunkt Lernen erstrecken sich über alle diagnostischen Zugangsweisen:

- normorientierte Verfahren wie Intelligenztests, Schulleistungstests, Konzentrationstests, Persönlichkeitstests, Wahrnehmungstests, Motoriktests;
- lernzielorientierte Verfahren (in der Regel kriteriengeleitete Tests);
- qualitative, strukturniveaubezogene Verfahren (Entwicklungsabfolgen, Struktur eines Lerngegenstands, Handlungsstruktur einer Tätigkeit).
- Besondere Bedeutung hat die lernprozessbegleitende Diagnostik (u. a. direkte Unterrichtsbeobachtungen, diagnostischer Dialog, Auswertungen Schülerergebnisse, systematische Aufgabenvariationen, Lernplan / Förderplan / Dokumentation) in präventiven und inklusiven Settings.

15 Kanter, G. O. (1998): Von den generalisierenden Prinzipien der Hilfsschuldidaktik/-methodik zur konzeptgebundenen Lernförderung.

In: Greisbach, M.; Kullik, U.; Souvignier, E. (Hrsg.): Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. S. 9 – 22. Lengerich.

16 Kultusministerkonferenz (01.10.1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 2. Bonn.

17 Lauth, G. W. (2000): Lernbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. S. 21 – 31. Göttingen.

Umgang mit Besonderheiten

Tab. 1: Lernbehinderungsspezifische Merkmale und resultierender Förderbedarf

| Merkmal | Merkmalsbeschreibung Betroffene (junge) Menschen | Förderbedarf Betroffene (junge) Menschen |
|---|---|--|
| 1. Zeitaufwand | <ul style="list-style-type: none"> - lernen und erfassen langsamer - benötigen mehr Zeit für das aktuelle Lernen - benötigen mehr Zeit für die Gesamtentwicklung | <ul style="list-style-type: none"> - brauchen eine zeitliche Dehnung der Lernprozesse - bringen bei geduldiger und intensiver Übung verstärkten Lernertrag |
| 2. Kapazität | <ul style="list-style-type: none"> - lernen weniger (geringere Gedächtniskapazität und Merkfähigkeit i. V. mit metakognitiven Problemen) - lernen fragmentarisch und collagenhaft (fehlender Zusammenhang) | <ul style="list-style-type: none"> - dürfen nicht überfordert werden - brauchen gediegenes Elementarwissen durch sinnvolle Stoffreduzierung auf Wesentliches - sollten vier didaktische Prinzipien z.B. in Projektarbeit erleben (Beschränkung auf Wesentliches, Vorgehen in kleinen Schritten, Veranschaulichung, wiederholendes Üben) |
| 3. Abstraktion | <ul style="list-style-type: none"> - lernen vor allem konkret und weniger sprachlich abstrakt - haben große Probleme mit dem Verallgemeinern und sind deshalb auch weniger flexibel | <ul style="list-style-type: none"> - lernen vor allem anschaulich, handelnd und bedürfnisnah - haben weniger von verbaler Vermittlung, sondern mehr von praktischer Anwendung |
| 4. Handlungsorganisation (metakognitiver Aspekt) | <ul style="list-style-type: none"> - zeigen allgemein eine geringere Handlungsorganisation (ungünstige Wissensorganisation und Bildung heuristischer Konzepte mit Zielantizipation) i. V. mit kurzer Zeitperspektive - haben eine erschwerte eigengeleitete Handlungssteuerung, - brauchen permanente Rückversicherungen | <ul style="list-style-type: none"> - profitieren mehr von Förderungen, die direkt auf den Lerngegenstand und das Lernverhalten in ihren Zusammenhängen zielen und weniger von isolierten Schlüssel-fertigkeits-Modulen - erleben handlungsorientierte Projekte als besonders sinnvoll |
| 5. (Lern-) Transfer | <ul style="list-style-type: none"> - haben bereits Schwierigkeiten bei der Übertragung auf ähnliche und schon gar auf neue, ungewohnte Situationen, - beweisen eine geringere Flexibilität in der Anwendung - sind stark situationsabhängig und detailverhaftet | <ul style="list-style-type: none"> - brauchen das Einüben von Standardsituationen und progrediente Förderung von beweglicher, situationsunabhängiger Anwendung, - verbessern ihr kreatives Denken über musische und sportliche Aktivitäten |
| 6. Personale Abhängigkeit | <ul style="list-style-type: none"> - lernen (zumindest anfangs) weniger sachorientiert, sondern vor allem personenabhängig | <ul style="list-style-type: none"> - sind auf vertraute, verlässliche und konsequente pädagogische Beziehung angewiesen - benötigen personale Kontinuitäten in der Förderung und Begleitung |
| 7. Extrafunktionale Schlüsselfertigkeiten | <ul style="list-style-type: none"> - lassen ungenügend entwickelte Schlüsselfertigkeiten (personal, sozial, methodisch) deutlich werden, z.B. bei Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten, Soziabilität, Belastungsfähigkeit | <ul style="list-style-type: none"> - profitieren von Verlängerungen der Lern- und Trainingsperioden mit spezieller Betonung der "Querschnittsaufgabe" Schlüsselqualifikationen |

Nachteilsausgleich

Da lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler in der Regel ziendifferent unterrichtet werden, wird kein Nachteilsausgleich gewährt.

Ansprechpartner im IQSH:

Bernd Ebert

Landesfachberater Förderschwerpunkt Lernen

E-Mail: bernd.ebert@iqsh.de

Beispiele

Siehe: Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2003): Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. S. 13 - 16. München.

Literaturhinweise

- Kanter, G. O. (1998): Von den generalisierenden Prinzipien der Hilfsschuldidaktik/-methodik zur konzeptgebundenen Lernförderung. In: Greisbach, M.; Kullik, U.; Souvignier, E. (Hrsg.): Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung. S. 9 – 22. Lengerich.
- Kultusministerkonferenz (01.10.1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Bonn.
- Lauth, G. W. (2000): Lernbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. S. 21 – 31. Göttingen.
- Eser, K.-H. (2005): Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick“. Oder: Sind (junge) Menschen mit Lernbehinderung überhaupt behindert? (s. Internet: <http://so.iqsh.de/eser> (Zugriff: 20.11.2015)).

Förderschwerpunkt Sehen

Definition

Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen liegt vor, wenn sich die Auswirkungen der Beeinträchtigung des Sehens nachteilig auf die Alltagsbewältigung eines jungen Menschen, insbesondere auf sein Lernverhalten, auswirken. Entsprechende Lebenserschwernisse sind in der Regel gegeben, wenn eine Sehschädigung im sozialrechtlichen Sinne mit entsprechenden Folgen für die Sehschärfe, das Gesichtsfeld oder das Lichtempfinden vorliegt. In Einzelfällen kann auch bei besserem Sehverhalten Förderbedarf vorliegen, wenn die visuelle Wahrnehmungsverarbeitung betroffen ist (z. B. die Schwierigkeit, Gesichter zu erkennen beziehungsweise den visuellen Eindruck zu speichern).

Merkmale

Innerhalb des Förderschwerpunktes lassen sich vor dem Hintergrund dieser Definition sowohl in Bezug auf die allgemeinen Lebenserschwernisse als auch in Bezug auf die pädagogischen Konsequenzen zwei große Gruppen unterscheiden:

- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit einer Sehbehinderung können ihr eingeschränktes Sehvermögen mit entsprechenden spezifischen Hilfen (z. B. verbesserte Ausleuchtung des Arbeitsplatzes, Vergrößerungen von Schulbüchern oder Arbeitsblättern, Nutzung eines Bildschirm-Lesegerätes) nutzen. Statistisch geht man davon aus, dass 1 von 500 Kindern von einer Sehbehinderung betroffen ist.
- Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Blindheit eignen sich Informationen aus der Umwelt vollständig oder überwiegend über die anderen Sinne und Wahrnehmungsbereiche an. Mögliche visuelle Eindrücke (z. B. Hell-dunkel-Unterscheidung, Wahrnehmung von Umrissen) reichen für die Bewältigung des Alltags nicht aus. Der überwiegende Teil dieser Kinder und Jugendlichen nutzt als Schriftsprache Braille („Blindenschrift“) und entsprechende assistive Technologien (z. B. eine mit einem Notebook verbundene elektronische Braillezeile, die den Bildschirminhalt in Braille abbildet). Statistisch ist 1 von 10.000 Kindern von Blindheit betroffen.

Diagnostische Hinweise

Beiden Gruppen gemein ist die Notwendigkeit, Unterrichtsinhalte und -methoden pädagogisch differenziert an die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen. Da jede Form der Wahrnehmung immer als ein subjektbezogener und erfahrungsabhängiger Prozess zu verstehen ist, können die konkreten Konsequenzen nur

auf der Basis einer spezifischen individuellen Diagnostik abgeleitet werden. Dies gilt auch in Bezug auf das Ausmaß und die Formen eines zu gewährenden Nachteilsausgleichs.

Ansprechpartner im IQSH:

Dr. Michael Thiele

Landesfachberater Förderschwerpunkt Sehen

E-Mail: michael.thiele@iqsh.de

E-Mail: thiele@lfs-schleswig.de

Wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen vermutet wird, können sich Betroffene an das Landesförderzentrum Sehen, Schleswig (LFS) wenden. Das LFS macht vorrangig Unterstützungs- und Beratungsangebote vor Ort (i. d. R. als Unterstützung der Inklusion), ergänzt durch zentral in Schleswig angebotene Schülerkurse, Familienwochenenden oder Seminare für Lehrkräfte.

Ein umfängliches fachspezifisches Medienzentrum und ein sehgeschädigtenspezifisch multiprofessionell zusammengesetztes Kollegium gewährleisten in sächlicher und personeller Hinsicht ein nach Alter und Lernvoraussetzung differenziertes Angebot bei geringer Prävalenzrate und dezentraler Bedarfsstruktur.

Die Zuständigkeit des LFS reicht vom Früh- und Elementarbereich über alle Schulformen bis zum Ende der Ausbildung.

Kontakt

Landesförderzentrum Sehen, Schleswig

Lutherstraße 14, 24837 Schleswig

Tel. +49 (0)4621 807-5

Fax +49 (0)4621 807-405

E-Mail: mail@lfs-schleswig.de

Förderschwerpunkt Sprache

Definition

„Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der Sprache ist bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die in ihrer Entwicklung sprachlicher Handlungsmöglichkeiten so erheblich beeinträchtigt sind, dass sie nicht altersgemäß kommunizieren und ihr Schulerfolg ohne sonderpädagogische Unterstützung gefährdet ist.“ (LP SF, S. 85)¹⁹

Merkmale

Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Sprache haben aufgrund ihrer nicht altersgemäß entwickelten Sprachkompetenz Probleme, den sprachlichen Anforderungen des Unterrichts zu folgen beziehungsweise sich sprachlich korrekt und verständlich auszudrücken. Sie können Schwierigkeiten haben im Sprachverständnis durch fehlende Begriffe, in der Aussprache durch nicht korrekte Lautbildung beziehungsweise Lautverwendung, im Grammatikerwerb oder im Bereich der kommunikativen Handlungskompetenz.

Diagnostische Hinweise

Sprachliche Schwierigkeiten werden im Unterricht nur dann schnell erkannt, wenn sie so auffällig sind, dass ein Kind entweder nicht verstanden wird oder sich gar nicht sprachlich äußert. Häufig werden sprachliche Auffälligkeiten durch die unterrichtenden Lehrkräfte zwar beobachtet, aber wenig differenziert beschrieben. Dann sind genauere Überprüfungen erforderlich, um die auftretenden Störungsbilder spezifizieren zu können. Diese Diagnostik führen sonderpädagogische Lehrkräfte mit der Qualifikation in der Fachrichtung Sprache durch. Dabei kommen sowohl lernprozessbegleitende Beobachtungen als auch spezifische Testverfahren zum Einsatz. Jede bei Schülerinnen und Schülern beobachtete sprachliche Äußerung durch die Regelschullehrkraft ergänzt und unterstützt den diagnostischen Prozess.

Phänomene

Im Förderschwerpunkt Sprache sind vier unterschiedliche Sprachebenen, die isoliert oder in verschiedenen Kombinationen auftreten können, zu unterscheiden:

- Kommunikation/Pragmatik:
→ Störungen im Bereich der kommunikativen Kompetenzen
- Semantik/Lexikon:
→ Störungen im Bereich des Wortschatzes, der Begriffsbildung und der Begriffsverwendung
- Morphologie/Syntax:
→ Störungen im Bereich der grammatischen Kompetenzen

- Phonetik/Phonologie:
→ Störungen im Bereich der Lautbildung und Aussprache

Besonderheiten

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Sprache begrenzt sich in Schleswig-Holstein auf den Bereich der Primarstufe. Die formale Feststellung eines solchen Förderbedarfs erfolgt durch die untere Schulaufsichtsbehörde, die sprachliche Förderung erfolgt durch die zuständigen Förderzentren. Allgemeine sprachfördernde Maßnahmen, auch solche im Sinne einer Durchgängigen Sprachbildung oder Fachsprache, werden von jeder Lehrkraft durchgeführt, um die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen.

Nachteilsausgleich

Dieser ist zu gewähren, wenn nach den lehrplanmäßigen Anforderungen der Grundschule unterrichtet wird und die Schülerinnen und Schüler vorübergehend (aufgrund ihres sprachlichen Entwicklungsstandes) in der Teilnahme am Unterricht beeinträchtigt sind. Der Nachweis über die Behinderung oder die vorübergehende Beeinträchtigung muss durch die Eltern erbracht werden. Bei formal festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sprache ist das zuständige Förderzentrum vor einer Entscheidung durch die Schulleitung der Grundschule einzubeziehen. Bei präventiver sprachlicher Förderung ohne Nachweis über eine sprachliche Beeinträchtigung kann kein Nachteilsausgleich gewährt werden.

Ansprechpartnerinnen im IQSH:

Gaby Harz
Landesfachberaterin Förderschwerpunkt Sprache
E-Mail: gaby.harz@iqsh.de

Mareike Timmermann-Vollbehr
E-Mail: mareike.timmermann-vollbehr@iqsh.de

Angela Holm
E-Mail: angela.holm@iqsh.de

Ein konkretes Beispiel

„Tota Tola dut smett“ (→ „Coca-Cola schmeckt gut.“)

Als unauffällig im Alter bis ca. 4 Jahre, danach als Störungen in der Lautbildung und Grammatik zu bezeichnen:

- Das lautsprachliche [k] wird durch [t] ersetzt, das [g] durch [d], das [sch] durch [s].
- Die Wörter stehen nicht an der korrekten Satzposition (schmeckt gut).
- Hier ist die Verbzweitstellung noch nicht sicher entwickelt.

¹⁹ Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung.

Entwicklungsbereiche

Entwicklungsbereiche sind im Lehrplan Sonderpädagogische Förderung ausgewiesene Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung. Es werden unterschieden:

- Wahrnehmung und Bewegung
- Sprache und Denken
- Personale und soziale Identität

Die Entwicklungsbereiche stehen naturgemäß miteinander in enger Beziehung und bilden quasi die Kompetenzgrundlage für (schulisches) Lernen (in den Fächern). Aufgrund ihrer Bedeutung sind die Entwicklungsbereiche Anliegen aller Lehrkräfte, indem sie die Kinder und Jugendlichen vielfältig in ihrem Kompetenzerwerb unterstützen.

Körperliche, wahrnehmungsbezogene, motorische, sprachlich-kommunikative, kognitive oder soziale Beeinträchtigungen oder Störungen im Entwicklungsprozess eines Individuums führen zu vergleichsweise weniger gut ausgebildeten Kompetenzen in den Entwicklungsbereichen. Diese wirken sich dann auf das schulische Lernen insgesamt aus und beeinträchtigen somit auch das fachliche Lernen.

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen lernen Kompetenzen in diesen Bereichen und Bedingungen ihrer Entwicklung diagnostisch zu betrachten, hieraus individuelle Förderangebote abzuleiten und diese zu organisieren. Sie diagnostizieren und fördern auf dieser Ausbildungsgrundlage Kinder und Jugendliche in der allgemein bildenden Schule.

Ihre spezifische Aufgabe ist es, bei Schülerinnen und Schülern mit Special Needs individuelle Bildungs- und Erziehungsprozesse aufzugreifen, zu initiieren, zu begleiten und zu evaluieren. Dieses beinhaltet die Organisation oder Durchführung einer individuellen, kompetenzorientierten Förderung auf differenzierter diagnostischer Grundlage unter Berücksichtigung systemischer Aspekte sowie die Beratung und Unterstützung in diesen Kontexten.

Bei Vorliegen eines Förderbedarfs planen und evaluieren sonderpädagogische Lehrkräfte die Förderung mithilfe von Förderplänen und beschreiben die Kompetenzen, Zielsetzungen und Maßnahmen. Im präventiven Bereich beraten sie bei der Erstellung von Lernplänen.

Entwicklungsbereich Wahrnehmung und Bewegung

Achim Rix

Der Entwicklungsbereich Wahrnehmung und Bewegung ist kein originär „sonderpädagogischer Inhalt“. Dennoch bereitet die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen diese für ihre eingangs skizzierte Aufgabe vor, Schülerinnen und Schüler mit Special Needs mithilfe von Diagnostik differenziert zu erkennen, zu beschreiben und zu fördern.

Entsprechend werden in der Ausbildung diagnostische Grundstrukturen zum Entwicklungsbereich vermittelt. Durch diese Strukturen kann der Anspruch einer differenzierten, individuellen Förderung auf diagnostischer Grundlage einschließlich einer lernprozessbegleitenden Diagnostik eingelöst werden. So dienen die thematisierten Inhalte der diagnostisch-didaktischen und didaktisch-methodischen Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst.

Im Detail werden sonderpädagogische Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst durch die Vermittlung diagnostisch-didaktischer Strukturen im Sinne der Analyse der Anforderung in den Bereichen

- taktil-kinästhetische Integration,
 - akustisch-vibratorische Integration,
 - visuelle Integration und
 - Grafomotorik
- grundsätzlich dazu befähigt,
- beliebige Aufgabenstellungen in diesen Bereichen hinsichtlich ihrer Anforderung zu analysieren,
 - diagnostische Frage- und Aufgabenstellungen abzuleiten,
 - eine Analyse individueller Kompetenz in diesen Bereichen vornehmen zu können und
 - Förderangebote in diesen Bereichen ableiten zu können.

In der Ausbildung wird dieses beispielhaft geübt und durch die Vorstellung von Fördermöglichkeiten (Settings / methodische Strukturierung) sowie von Materialien zur Förderung ergänzt.

Exemplarisch kann auch im Entwicklungsbereich Wahrnehmung und Bewegung eine Vertiefung der Kompetenz durch die Übernahme und aufbereitende Darstellung eines Förderprozesses erfolgen.

Entwicklungsbereich Sprache

Gaby Harz

In der Ausbildung werden die Bereiche Sprache und Denken getrennt voneinander vermittelt, obwohl ihnen dieselben Tätigkeitsbereiche zugrunde liegen. Diese werden unter den Aspekten der Denkentwicklung und der Sprachentwicklung spezifisch aufgeschlüsselt und differenziert. Im Entwicklungsbereich Sprache schlüsseln sich die Tätigkeitsfelder Symbolisieren – Erkennen – Anwenden – Gestalten wie folgt auf:

Das **Symbolisieren** umfasst das Bilden und Verwenden von Begriffen. Es unterliegt im Kontext semantisch-lexikalischer Sprachförderung weiteren Anforderungen. Dabei sind insbesondere die Anforderungen an das Verstehen, Aktivieren und Festigen von Begriffen bedeutsam.

Das **Erkennen** von Regeln zu sprachlichen Strukturelementen wie beispielsweise zu Phonemen, Morphemen oder Wort- und Satzarten bildet die Grundlage für das Verstehen von Sprache.

Das **Anwenden** erkannter Sprachregeln erfolgt in neuen Kontexten. Dabei werden die Anwendung linguistischer Einheiten und deren sinnvolle serielle Verknüpfung in grammatisch korrekter Form geübt.

Das **Gestalten** von Sprache setzt den Erwerb eines hinreichenden Begriffsbestandes ebenso voraus wie den Erwerb grammatischer Strukturen. Sprache kann durch den gezielten Einsatz sprachgestaltender Mittel auf vielfältige Weise gestaltet werden.

In der Ausbildung werden die Grundstrukturen dieser Tätigkeitsbereiche vermittelt, die gegebenenfalls auch unter Berücksichtigung einer lernprozessbegleitenden Diagnostik für einen allgemein sprachfördernden Unterricht genutzt werden können. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst werden dazu befähigt, sprachfördernde Aspekte in ihre Unterrichtsplanung zu integrieren und diese mit fachlichen Inhalten zu verknüpfen.

Die exemplarische Beschreibung eines Förderprozesses im Entwicklungsbereich Sprache über einen längeren Zeitraum ist möglich und kann der Vertiefung und Kompetenzerweiterung in diesem Bereich dienen.

Entwicklungsbereich Denken

Dörte Reimers

Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen diagnostizieren und fördern Kinder und Jugendliche im Regelschulbereich präventiv, integrativ und inklusiv.

Ein möglicher Förderbedarf wird in den Förderplänen oder auch präventiv in den Lernplänen der Schülerinnen und Schüler festgeschrieben.

Aufgabe von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ist es, die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Entwicklungsbereich Denken zu diagnostizieren und eine individuelle Förderung zu organisieren.

Im Entwicklungsbereich Denken, der eng mit dem Entwicklungsbereich Sprache verbunden ist, werden Aspekte der Denktätigkeit wie Erkennen, Symbolisieren, Anwenden und Gestalten gefördert. Über entsprechende didaktisch-diagnostische und didaktisch-methodische Entscheidungen wird die Förderung in den Fachunterricht integriert und im Sinne einer kontinuierlichen lernprozessbegleitenden Diagnostik evaluiert.

Basierend auf den Theorien der Denkentwicklung nach Piaget und der Psychologie der kulturhistorischen Schule nach Wygotzki, Luria und Leontjew, hier insbesondere die Tätigkeitspsychologie Leontjews, sind die vier Aspekte der Denktätigkeit definiert.²⁰

Sie beschreiben fundierte diagnostische Zugänge und eröffnen Fördermöglichkeiten im Entwicklungsbereich Denken für Kinder mit und ohne Förderschwerpunkt.

Bei der **Erkenntnistätigkeit** geht es darum, wesentliche Informationen von unwesentlichen zu unterscheiden oder auch die didaktische Zielsetzung einer Lernaufgabe zu erkennen. Die Erkenntnistätigkeit beschreibt die Nahtstelle zwischen sensorischer Wahrnehmung – im Sinne einer serialen Verknüpfung vielfältiger Sinneseindrücke – und kognitiven Erkenntnisprozessen.

Bei der **Symbolisierungstätigkeit** handelt es sich um kognitive Abstrahierungsprozesse, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, Gegenstände, Sachverhalte und Ereignisse über symbolische Repräsentanten zu codieren und zu decodieren. Zu den Repräsentanten gehören vereinbarte Zeichensysteme wie Grapheme im Schriftsprache, Ziffern in der Zahlbegriffsentwicklung und Notationen als Abbildung von Wirklichkeit.

Die **Anwendungstätigkeit** bezieht sich auf Handlungen, die zeitlich und sachlogisch geordnet werden können. Lernhandlungen oder Lösungsschritte können sinnvoll im Sinne der Lernaufgabe durchgeführt werden, zum Beispiel Rechenoperationen der Addition, sinnerfassendes Lesen oder die Umsetzung von Lernstrategien.

Die **Gestaltungstätigkeit** beschreibt die Fähigkeit, das individuelle Erfahrungswissen im Hinblick auf die Zielsetzung einer Lernaufgabe zu strukturieren, um so zu individuellen Lösungswegen zu gelangen. Hierzu gehören das antizipierende Denken, die Hypothesenbildung und die Bearbeitung von Gestaltungsaufgaben in allen Unterrichtsfächern.

20 Vgl.: Lompscher, Joachim; Rückriem, Georg (Hrsg.) (2002): Lew Wygotzki: Denken und Sprechen. Weinheim und Basel.
Vgl. Kölbl, Carlos (Hrsg.) (2006): Wygotzki, Luria, Leontjew: Die Psychologie der kulturhistorischen Schule. Göttingen.

Entwicklungsbereich Personale und soziale Identität

Henrike Braband

Personale und soziale Identität resultiert aus der Definition einer Person als einmalig und unverwechselbar durch die soziale Umgebung wie durch die Person selbst.

Sie hat zwei Komponenten: die Person, für die sie sich selbst hält, und die Person, für die andere sie halten. Identität ist ein subjektiver Konstruktionsprozess, in dem Menschen die Passung von innerer und äußerer Welt suchen.

Dieser Identitätsentwicklungsprozess wird in den zentralen Elementen und deren wechselseitigen Bezügen anhand folgender Fragen erfasst:

- Wie gelingt es Kindern und Jugendlichen (männlich/weiblich) mit Behinderungen, sich Handlungsfähigkeit zu sichern?
- Wie gelingt es ihnen, ein Gefühl für ihre Identitätskonstruktionen zu entwickeln?
- Welche Bedeutung kommt den realen Erfahrungen von sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit für die Identitätsarbeit zu?
- Wie hängen Qualität und Ergebnis der individuellen Identitätsarbeit von den psychischen, sozialen, kulturellen und materiellen Ressourcen einer Person ab?
- Wie können Schule und Unterricht zur Entwicklung von Identität von Kindern und Jugendlichen beitragen?

Stichworte hierzu

Resilienz, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Empowerment

Literaturhinweise

- Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung. Kap. 3. Entwicklungsbereiche, Personale und soziale Identität, S. 57 – 62.
- Hurrelmann, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Keupp, Heiner u. a. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 2. Auflage. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH: Reinbek bei Hamburg.
- Cloerkes, Günther (2000): Die Stigma-Identitäts-These. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung. Nr. 3-00. S. 104 – 111.
- BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, Hrsg.) (2002): Achtsamkeit und Anerkennung. Materialien zur Förderung des Sozialverhaltens in der Grundschule (ISBN 3-933191-85-8);

in den Klassen 5 – 9 (ISBN 3-937707-41-7).

Bestelladresse: BZgA, Ostmerheimer Str. 220, 51109 Köln.

- Eggert, Dietrich; Reichenbach, Christina; Bode, Sandra (2003): Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeit der Diagnostik. verlag modernes lernen, Borgmann KG: Dortmund.
- Abels, Heinz (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Lehrbuch, Neuausgabe. VS Verlag: Wiesbaden.

Was unterscheidet gute und weniger gute Lerner?

Was unterscheidet gute und weniger gute Lerner?

Achim Rix

In der Auseinandersetzung um das Phänomen „Lernbehinderung“ rückt LAUTH (2000)²¹ das Lernverhalten selbst in den Mittelpunkt.

Weniger gute Lerner unterscheiden sich von guten Lernern auffällig in ihren Strategien hinsichtlich der **Informationsaufnahme** und der **Informationsverarbeitung** (Bilden von Bedeutungsassoziationen, Rückgriff auf Vorerfahrungen, ...), der **Handlungsorganisation** (Lernverlauf planen, Schwierigkeiten vorwegnehmen, ...), der **Selbstanleitung** (das eigene Vorgehen sprachlich steuern, an sich selbst gerichtete Fragen formulieren, ...), der **Selbstüberprüfung** (den Handlungsablauf überwachen, emotionale und motivationale Selbststeuerung ausüben, ...) sowie der **raschen Orientierung** (neue Informationen kategorisieren, Bedeutungssysteme bilden, neue Informationen aktiv einordnen).

Die Schwierigkeiten liegen demnach in der Handlungsplanung (Handlungsorganisation), der Handlungsausführung (Handlungssteuerung) und in den Ausführungsfertigkeiten.

Lernschwache Schülerinnen und Schüler

- verwenden weniger Zeit auf die aktive Verarbeitung der Aufgabenstellung
- fragen vorhandenes Vorwissen in geringerem Maße ab

- greifen seltener auf übergeordnete, regelhafte Vorgehensweisen zurück
 - bilden seltener eine Aufgabe aktiv ab beziehungsweise formulieren das Lernproblem in eigenen Worten
 - formulieren seltener ein verbindliches Ziel, das sie später auch überprüfen können
 - üben weniger handlungsbegleitende Kontrolle über ihre Lerntätigkeit aus und überwachen ihr Lernen seltener und korrigieren entsprechend den eingeschlagenen Lernweg weniger, wenn er nicht zum Erfolg führt²²
 - zeigen geringere Kompetenzen bezogen auf die Ausführungsfertigkeiten
- als gut lernende Schülerinnen und Schüler.

Wie können diese Erkenntnisse didaktisch wirksam werden?

Dieses könnte gelingen, indem sie auf den „Unterrichtlichen Dreischritt“ bezogen werden, welcher der Unterrichtsplanung am IQSH zugrunde liegt. Hier werden die Phasen Orientierung, Aneignung und Reflexion unterschieden. Diese Struktur lässt sich wiederum ergänzen durch die „Wesensmerkmale von Handlung“²³, die zu beschreiben versuchen, wie eine Handlung abläuft beziehungsweise welche Merkmale sie enthält. Handlungen verlaufen demnach bedeutungsgebunden, zielgerichtet, plangeleitet, werden strukturiert ausgeführt und kontrolliert sowie wertorientiert reflektiert. In Stichworten sind es die Merkmale: Bedeutung – Ziel – Plan – Ausführung – Reflexion.

21 Lauth, G. W. (2000): Lernbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. S. 21 – 31. Göttingen.

22 Ebenda, S. 24 ff.

23 Vgl. Leontjew, A.: Probleme bei der Entwicklung des Psychischen (1973) und Gallinat, H.-J.; Rix, A.: Den Körper im Gleichgewicht (2003) Horneburg.

Didaktisch ist demnach zu fragen, was in den drei Phasen zu thematisieren ist. Lehrkräfte und Lernende sollten im Unterricht wissen:

| Orientierung | |
|--------------|---|
| Bedeutung | „Warum“ bzw. „Wozu?“ |
| Ziel | „Was?“ |
| Plan | „Was?“ (Inhalt) und „Wie?“ (Methode und Organisation: „Wer?“, „Mit wem?“, „Wo?“, „Wie lange?“, ...) |

Der inhaltliche Plan kann auch Bestandteil der Aneignungsphase sein; z. B.: „Findet heraus, wie man ... am besten lösen kann.“ Dieses Vorgehen beeinflusst die Reflexionsphase, da hier die verschiedenen Lösungen thematisiert und verglichen werden sollen.

| Aneignung | |
|------------|--|
| Ausführung | „Welche Hilfen/Unterstützung“ werden notwendig sein? |

| Reflexion | |
|-----------|---|
| Reflexion | Als Beurteilung der Lernhandlung beispielsweise: „Bedeutsamkeit?“ (Spaß, ...) „Ziel erreicht?“ Der Plan war ...?“ „Bei der Ausführung zeigte sich ...“ „Das Ergebnis ist ...“, „Das nächste Mal ...“ „Ich kann gut ...“ / „Ich will noch üben ...“ |

Betrachtet man auf dieser „didaktischen Folie“ die Unterschiede zwischen guten und weniger guten Lernern, dann sind folgende Fragestellungen individuell zu betrachten:

Fragen zur individuellen Unterstützung des Lernverhaltens

Bedeutung

- Nimmt sie/er einen Lerngegenstand, eine Problemstellung für sich an?
- Setzt sie/er sich ausreichend lange aktiv mit einer Aufgabe auseinander?
- Bildet sie/er mit dem Lerngegenstand verbundene

Bedeutungsassoziationen, greift sie/er auf (positive/negative) Vorerfahrungen zurück?

- Kann sie/er neue Informationen rasch zu- und einordnen?

Ziel

- Nimmt sie/er sich ausreichend Zeit zur Formulierung eines Ziels?
- Entwickelt sie/er eigene Ziele zu Themen/Lerninhalten?
- Formuliert sie/er für sich ein verbindliches und überprüfbares Ziel in eigenen Worten?

Plan

- Greift sie/er bei der Planung der Handlung auf Vorerfahrungen zurück?
- Verfügt sie/er lerngegenstands- und aufgabenbezogen über ausreichende Lernkompetenzen (Fertigkeiten) zur Handlungsplanung?
- Plant sie/er den Handlungsverlauf in Umfang und Tiefe ausreichend?
- Nimmt sie/er möglicherweise auftretende Schwierigkeiten vorweg?

Ausführung

- Überwacht sie/er die Handlungsdurchführung aktiv?
- Reagiert sie/er korrigierend auf Unstimmigkeiten?
- Übt sie/er motivationale Selbststeuerung aus?
- Begleitet sie/er das eigene Tun sprachlich (innere oder äußere Sprache)?
- Verfügt sie/er über die lerngegenstands- und aufgabenbezogen notwendigen Lernkompetenzen (Fertigkeiten) zur Handlungsdurchführung?

Reflexion

- Reflektiert und bewertet sie/er das Ergebnis?
- Stellt sie/er Bezüge zwischen der Bedeutung, dem Ziel, dem Plan, der Durchführung und dem Ergebnis her?
- Zieht sie/er hieraus Schlussfolgerungen und Konsequenzen (ggf. Modifikation von Ziel, Plan, Durchführung, Bewertung)?

Ableitung für die eigene Unterrichtsplanung

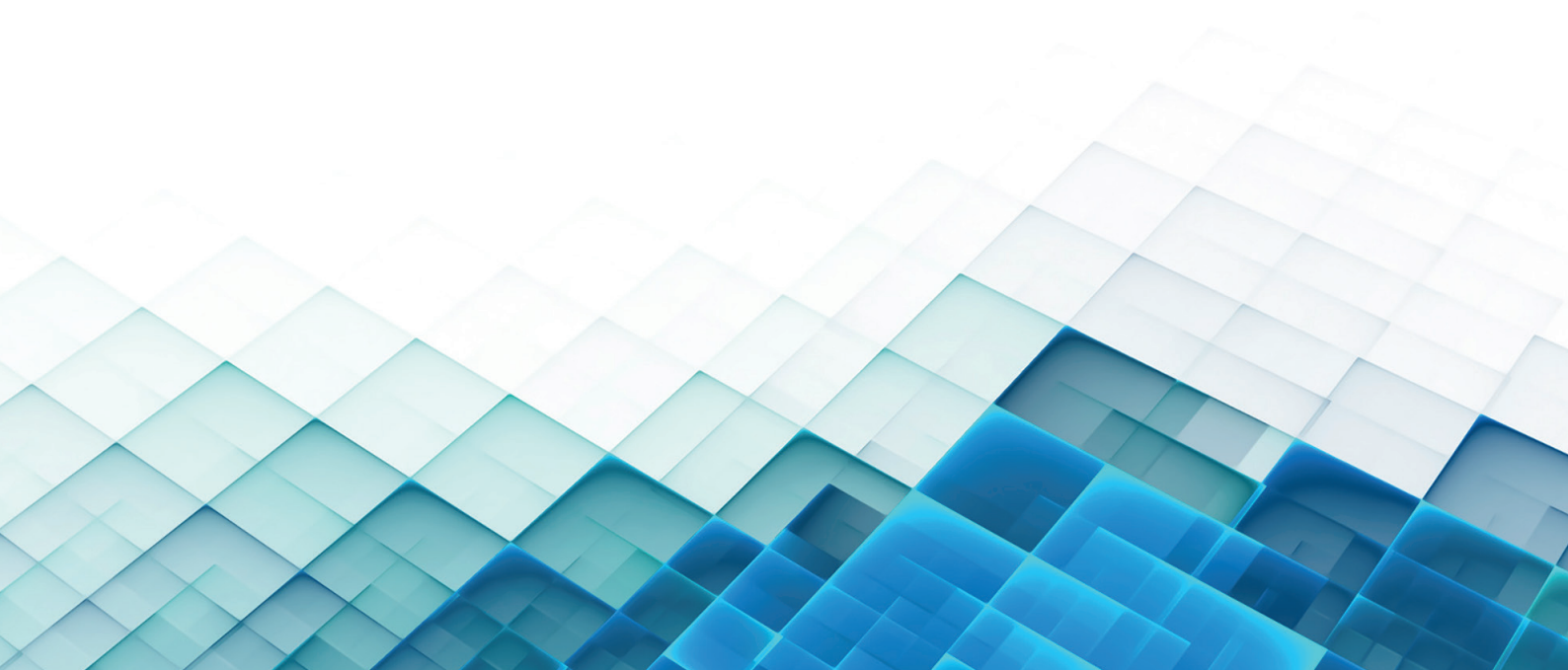
Welche Unterstützungsmaßnahmen sind notwendig, um das Lernverhalten der Schülerin oder des Schülers zu optimieren?

Zum Beispiel: individualisierte Zielsetzungen und Aufgabenstellungen; Thematisieren von Bedeutsamkeit; persönliche oder medial aufbereitete Unterstützung bei der Zielfindung, Zielerkennung oder Zielformulierung, bei der Planentwicklung, bei der Durchführung und Reflexion; veränderte Zielsetzungen, Zeitansätze usw.

Was bedeutet das konkret für die Ausgestaltung der Phasen „Orientierung, Aneignung und Reflexion“?

Literaturhinweise

- Lauth, G. W. (2000): Lernbehinderungen. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. S. 21 – 31. Göttingen.
- Gallinat, H.-J.; Rix, A. (2003): Den Körper im Gleichgewicht. Horneburg.



Sonderpädagogische Fragestellungen zur Diagnostik

Bernd Ebert

Welche schulrechtlichen Grundlagen sind hinsichtlich sonderpädagogischer Diagnostik zu berücksichtigen?

- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG). 2007, zuletzt geändert mit Gesetz vom 04.02.2014, u. a. § 4, § 5, § 30, § 45.
- Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO). Kiel 2007.
- Sonderpädagogische Schülerakte (Teil I und Teil II).
- Zeugnisverordnung (ZVO). Kiel 2008, geändert 2014, u. a. Nachteilsausgleich.
- Lehrplan Sonderpädagogische Förderung. Kiel 2002, besonders: Seite 6 bis Seite 9.

Welche Diagnostiken sind zu analysieren und zu unterscheiden?

Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, Diagnostiken zu klassifizieren.

Siemes (2008, S. 17) grenzt Statusdiagnostik von Prozessdiagnostik und Förderdiagnostik sowie systemischer Diagnostik ab.

Die Statusdiagnostik als defizitorientierte Diagnostik wertet sie als Selektionsdiagnostik.

Zur Prozessdiagnostik und zur Förderdiagnostik zählt sie

- verfahrensorientierte Diagnostik
- verstehensorientierte Diagnostik
- ressourcenorientierte Diagnostik
- kompetenzorientierte Diagnostik (= Zusammenschau verstehensorientierter und ressourcenorientierter Diagnostik).

Zu den Konsequenzen der einzelnen Diagnostiken für Schülerinnen und Schülern siehe nächsten Textabschnitt. Nach Siemes (2008, S. 17) bildet die systemische Diagnostik eine eigene Rubrik.

(Aus: Siemes, A.(2008): Diagnosetheorien. In: Kliemann, S. (Hrsg.):

Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I. Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen. S. 17. Berlin.)

Welche Konsequenzen ziehen die einzelnen Diagnostiken für die Schülerinnen und Schüler nach sich?

Defizitorientierte Diagnose

... lenkt den Blick auf die „Lücken“, die ein/-e Schüler/-in bei einer Aufgabenbearbeitung aufweist ...

Verfahrensorientierte Diagnose

... lenkt den Blick auf den Prozess statt auf das Endprodukt ...

Verstehensorientierte Diagnostik

... überprüft das Verstehen eines Begriffs, eines Textes oder eines Modells

und Ressourcenorientierte Diagnostik

... erfasst Vorkenntnisse und verschiedene Umfeldbedingungen der Schüler/-innen ...

Kompetenzorientierte Diagnostik (als Zusammenschau von verstehensorientierter und ressourcenorientierter Diagnostik) ... erfasst vorhandene Kompetenzen der Schüler/-innen, um darauf aufbauend Unterricht zu planen...

(Ebenda, S. 14 - 16.)

An diese Diagnostiken sind jeweils Aufgabenformate gekoppelt, die unter anderem Auskunft darüber geben können, ob zielgleich oder zieldifferent unterrichtet werden muss.

Wie entsteht ein sonderpädagogisches Gutachten?

- Bildungsministerium Kiel (2007): Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO).
- Sonderpädagogische Schülerakte, Teil I und Teil II.

Was ist zur Erstellung eines Lernplans zu beachten?

- Bildungsministerium Kiel (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG). Zuletzt geändert mit Gesetz vom 04.02.2014: § 65 Abs. 1.
- Bildungsministerium Kiel (Hrsg.) (2003): Erster Leitfaden für die Lernplanarbeit. Informationen für Lehrkräfte an allgemein bildenden Schulen.

Was ist zur Erstellung eines Förderplans zu beachten?

- Lehrplan Sonderpädagogische Förderung. Kiel 2002. Seiten 5/6.
- Strukturierungsvorschlag für einen Förderplan (Auszug)
(Überarbeitung Christensen/Ebert 2015)
Bitte beachten: Aufbau, Inhalte und Vorgehensweisen variieren je nach Fachrichtung/Förderschwerpunkt!

Strukturierungsvorschlag für einen Förderplan (Auszug)

| Förderbereiche | Ausgangssituation | Zielsetzungen | Fördermöglichkeiten Zeitplanung | Überprüfung der Zielsetzungen Verantwortliche(n) | Elternarbeit Außerschulische Beobachtungen |
|--|-------------------|---------------|------------------------------------|--|--|
| Somatischer Bereich Selbstversorgung Außerschulische Situation | | | | | |
| Personale und soziale Identität Wahrnehmung und Bewegung Sprache und Denken Förderschwerpunkt Spielentwicklung | | | | | |
| Deutsch / Schriftspracherwerb Mathematik/ Mathematische Einsichten Sachfächer/Sachverhalten | | | | | |

Feststellungsverfahren

Gaby Harz

Grundlagen

- Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz (SchulG). 2007, zuletzt geändert mit Gesetz vom 04.02.2014, § 27, § 30, § 45, § 129, § 141.
- Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO)²⁴, hier insbesondere § 3, § 4, § 5, § 6, § 7.
- Sonderpädagogische Schülerakte, Teil I und Teil II.

Was ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf?

Ein sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dann vor, wenn Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Behinderung, ihrer Entwicklung oder einer chronischen Krankheit nur mit besonderer Hilfe am Unterricht einer Grundschule, einer weiterführenden allgemein bildenden Schule oder einer berufsbildenden Schule teilnehmen können und sonstige Förderung nicht ausreichend ist (SoFVO, § 3).

Sonderpädagogischer Förderbedarf kann in neun Förderschwerpunkten bestehen:²⁵

- Lernen
- Sprache
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Geistige Entwicklung
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Hören
- Sehen
- Autistisches Verhalten
- Dauerhaft kranke Schülerinnen und Schüler

Wie wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt?

Das Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs kann auf Antrag der Eltern, der besuchten Schule oder der volljährigen betroffenen Schülerinnen und Schüler eingeleitet werden, wenn ein sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird (SoFVO, § 4).

Beteiligt an dem Verfahren sind die besuchte Schule, die aufnehmende Schule, die Eltern und das regional zuständige Förderzentrum. Die Eltern sind über den vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf und die Einleitung des Überprüfungsverfahrens zu informieren.

Das zuständige Förderzentrum erstellt ein sonderpädagogisches Gutachten mit einem Entscheidungsvorschlag, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt und nach welchem Förderschwerpunkt die Schülerin oder der Schüler unterrichtet werden soll. Gegebenenfalls können auch Vorschläge für einen zu gewährenden Nachteilsausgleich gemacht werden. Das Gutachten wird den Eltern erläutert.

Die Leitung des Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs liegt beim Förderzentrum.

Die zuständige Schulaufsichtsbehörde trifft die formale Entscheidung darüber, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, an welcher Schule die Schülerin oder der Schüler beschult und nach welchem Förderschwerpunkt Unterricht erteilt werden soll.

Welche Aufgaben hat die besuchte beziehungsweise meldende Schule?

Die besuchte Schule²⁶ oder die meldende Schule²⁷ informiert die Eltern über den vermuteten sonderpädagogischen Förderbedarf und über den Ablauf des weiteren Verfahrens. Sie informiert diese auch über mögliche Formen der Beschulung und fragt nach den Beschulungswünschen. Die von den Eltern gewünschte Art der Beschulung (Inklusion oder Förderzentrum) dient später als Grundlage für die Prüfung eines infrage kommenden Beschulungsortes (SoFVO, § 4).

Die besuchte Schule dokumentiert die bisher geleisteten Fördermaßnahmen in der sonderpädagogischen Schülerakte Teil I und fügt die erstellten Lernpläne bei. Sie veranlasst eine schulärztliche Untersuchung und übersendet den ersten, vollständig bearbeiteten Teil der sonderpädagogischen Schülerakte zur weiteren Bearbeitung an das zuständige Förderzentrum (SoFVO, § 4).

Welche Aufgaben hat das Förderzentrum?

Das Förderzentrum leitet das Verfahren und bearbeitet den zweiten Teil der sonderpädagogischen Schülerakte. Es prüft, ob die dokumentierte, bisher geleistete Förderung hinreichend Anlass gibt, einen sonderpädagogischen Förderbedarf zu vermuten, und entscheidet über die Fortsetzung oder den Abbruch des Feststellungsverfahrens. Der Abbruch des Verfahrens ist schriftlich zu begründen.

Im Falle der Fortsetzung des Feststellungsverfahrens erstellt eine sonderpädagogische Lehrkraft mit der

²⁴ Bildungsministerium Kiel (2007): Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO).

²⁵ Bildungsministerium Kiel (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Zuletzt geändert mit Gesetz vom 04.02.2014, § 45.

²⁶ bei Schülerinnen und Schülern, die bereits eine Schule besuchen und sonderpädagogischer Förderbedarf vermutet wird

²⁷ ggf. bei Kindern, die noch keine Schule besuchen, oder eine der aufnehmenden Schulen

entsprechenden Fachrichtungsqualifikation für den vermuteten Förderschwerpunkt ein sonderpädagogisches Gutachten. Dazu werden geeignete Testverfahren, eventuell lernprozessbegleitende Beobachtungen und gegebenenfalls auch vorliegende medizinische oder sonstige außerschulische Ergebnisse herangezogen. Das Gutachten endet mit einem Entscheidungsvorschlag, ob sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt und nach welchem Förderschwerpunkt die Schülerin oder der Schüler unterrichtet werden soll (SoFVO, § 4).

Das Förderzentrum prüft zusammen mit den infrage kommenden Schulen den Beschulungswunsch der Eltern, schlägt nach Koordinierungsgesprächen mit einem einvernehmlichen Ergebnis einen Beschulungsort vor und übersendet die vollständige sonderpädagogische Schülerakte an die zuständige Schulaufsicht zur weiteren Entscheidung. Sollte es im Rahmen der Koordinierungsgespräche nicht zu einem einvernehmlichen Ergebnis kommen, wird dieses in der Schülerakte vermerkt und die zuständige Schulaufsicht beruft einen Förderausschuss ein, um zu einem einvernehmlichen Ergebnis zu kommen, welches als weitere Entscheidungsgrundlage dient (SoFVO, § 5 und § 6).

Welche Aufgaben hat die Schulaufsicht?

Die untere Schulaufsichtsbehörde trifft die formale Entscheidung über das Vorliegen und die Art des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Sie entscheidet ferner über die Maßnahmen zur Förderung der Schülerin oder des Schülers und legt das zuständige Förderzentrum fest (SoFVO, § 6 und § 7).

Müssen Eltern ihre Kinder sonderpädagogisch untersuchen lassen?

Nach § 27 SchulG haben sich Kinder und Jugendliche, Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung schulischer Maßnahmen und Entscheidungen schulärztlich, schulpsychologisch und sonderpädagogisch untersuchen zu lassen. Sie müssen an den vom zuständigen Ministerium für Bildung zugelassenen standardisierten Tests teilnehmen.

Welche Möglichkeiten gibt es, gegen die getroffene Entscheidung vorzugehen?

Gegen die Entscheidung der zuständigen Schulaufsichtsbehörde, also die formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Zuweisung zu einer Schule, kann Widerspruch eingelegt werden (SchulG, § 141). Über den eingelegten Widerspruch entscheidet das für Bildung zuständige Ministerium.

Leistungsbewertung und Nachteilsausgleich

Gaby Harz

Leistungsbewertung

Im Kontext inklusiver Bildung stellt sich die Frage, wie Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen im Lernen zu beurteilen sind. Die individuellen Lernvoraussetzungen können in kognitiver und medizinischer Hinsicht ein erfolgreiches Lernen erschweren oder dieses erheblich beeinträchtigen. Daher ist diesen unterschiedlichen Lernausgangslagen angemessen Rechnung zu tragen. Die folgenden Ausführungen zur Leistungsbewertung beziehen sich ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Auf welcher Grundlage werden Leistungen bewertet?

Die individuelle Leistungsbewertung orientiert sich am Lernvermögen der Schülerinnen und Schüler und an den Zielvorgaben des jeweiligen Förderschwerpunktes. Grundsätzlich ist darauf zu achten, dass die Durchlässigkeit in andere Bildungsgänge gewährleistet ist und Möglichkeiten eröffnet werden, den jeweils nächsthöheren Abschluss zu erreichen (Lehrplan Sonderpädagogische Förderung, S. 15²⁸).

Die Leistungsbewertungen in Zeugnissen richten sich nach den Anforderungen der Lehrpläne, der Bildungsstandards und nach den Fachanforderungen (ZVO, § 2²⁹).

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erhalten **zielgleichen** Unterricht, wenn sie nach den Leistungsanforderungen einer allgemein bildenden oder einer berufsbildenden Schule unterrichtet werden (ZVO, § 5). Das trifft, außer für die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung, für alle Förderschwerpunkte zu. Dabei ist die Behinderung angemessen zu berücksichtigen (siehe Nachteilsausgleich).

Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung werden **zielfferent** unterrichtet. Das heißt, im Gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern der allgemein bildenden Schulen oder der berufsbildenden Schulen erhalten diese Schülerinnen und Schüler im Unterricht ein an ihre individuellen Lernmöglichkeiten angepasstes, differenziertes Lernangebot. Die Leistungsanforderungen richten sich dabei nach dem Förderschwerpunkt und dem

Lehrplan Sonderpädagogische Förderung sowie nach den in ihrem Förderplan festgelegten Zielen. Das Erreichen der Ziele in den einzelnen Fächern oder Fachanforderungen der allgemein bildenden oder berufsbildenden Schulen ist für diese Schülerinnen und Schüler nicht immer möglich und auch nicht zwingend erforderlich.

Wie werden differenzierte Leistungsanforderungen im Zeugnis dokumentiert?

Bei Schülerinnen und Schülern, die nicht oder nicht in allen Fächern nach den lehrplanmäßigen Anforderungen einer allgemein bildenden oder berufsbildenden Schule unterrichtet werden, ist der Förderschwerpunkt im Zeugniskopf aufzuführen.

Nehmen diese Schülerinnen und Schüler (inklusive) am Unterricht einer Regelschule teil, sind die Fächer, in denen sie nach den Anforderungen der besuchten Schule unterrichtet und beurteilt wurden, mit einer Fußnote zu kennzeichnen (ZVO, § 5).

Die **Fußnote** ist wie folgt zu erläutern:

„In den gekennzeichneten Fächern wurden dem Zeugnis die Anforderungen der Lehrpläne des besuchten Bildungsganges zugrunde gelegt. In allen anderen Fächern wurde Unterricht entsprechend dem oben vermerkten Förderschwerpunkt erteilt.“

Das bedeutet konkret, bei inklusiver Beschulung werden im Zeugniskopf ausschließlich die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung aufgeführt und Fächer, in denen zielgleicher Unterricht erteilt wird, erhalten im Zeugnis eine Fußnote.

Für wen werden Berichtszeugnisse erstellt?

Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung erhalten unabhängig von der besuchten Schulart ein Berichtszeugnis. Bei inklusiver Beschulung kann die Schulkonferenz der besuchten allgemein bildenden oder berufsbildenden Schule im Einvernehmen mit dem zuständigen Förderzentrum beschließen, dass ab der Jahrgangsstufe 3 Notenzeugnisse erteilt werden und die Benotung durch eine frei formulierte oder tabellarische Ergänzung erläutert wird. Wenn solche Schülerinnen und Schüler Berichtszeugnisse erhalten, kann die Schulkonferenz beschließen, dass anstelle des Halbjahreszeugnisses gemeinsam mit dem Förderzentrum der Förderplan fortgeschrieben wird (ZVO, § 5).

Welche Voraussetzungen gelten für Schulabschlüsse?

Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen oder Geistige Entwicklung erhalten von der

28 Bildungsministerium Kiel (2002): Lehrplan Sonderpädagogische Förderung.

29 Bildungsministerium Kiel (2008): Landesverordnung über die Erteilung von Zeugnissen, Noten und anderen ergänzenden Angaben in Zeugnissen (ZVO).

besuchten Schulart ein Abschlusszeugnis, wenn sie nach Erfüllung der Schulpflicht die Ziele ihres Förderplans erreicht und die von der obersten Schulaufsicht empfohlenen Kriterien (→ die im Lehrplan Sonderpädagogische Förderung formulierten fachrichtungsspezifischen Anforderungen) erfüllt haben (ZVO, § 5).

Weitere Ausführungen zum Unterricht mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung sind in der Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO)³⁰ in § 8 und § 9 nachzulesen (→ Förderplan und Abschluss).

Nachteilsausgleich

Der Nachteilsausgleich soll den spezifischen behinderungsbedingten Beeinträchtigungen angemessen Rechnung tragen, ohne die fachlichen Anforderungen geringer zu bemessen. Bei allen Leistungsanforderungen ist daher mit geeigneten Maßnahmen über einen zu gewährenden Nachteilsausgleich Rücksicht auf die Beeinträchtigungen zu nehmen (§ 6 ZVO und Lehrplan Sonderpädagogische Förderung).

Wem ist ein Nachteilsausgleich zu gewähren und wer entscheidet darüber?

Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder mit einer Behinderung entsprechend der Definition im Sozialgesetzbuch IX, Abs. 2, Satz 1, die nach den lehrplanmäßigen Anforderungen einer allgemein bildenden Schule oder einer berufsbildenden Schule unterrichtet werden, ist ein Nachteilsausgleich zu gewähren. Dieser ist auch Schülerinnen und Schülern zu gewähren, die vorübergehend in der Teilnahme am Unterricht beeinträchtigt sind, um ihrer Beeinträchtigung angemessen Rechnung zu tragen. Ein gewährter Nachteilsausgleich darf sich nicht auf die fachlichen Anforderungen auswirken (ZVO, § 6 Abs. 1).

Ein Nachteilsausgleich für die Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung ist nicht vorgesehen, da die Lernangebote für die individuelle Förderung ohnehin speziell aufbereitet werden, um die Beeinträchtigung angemessen zu berücksichtigen.

Schulen sind von Amts wegen verpflichtet, einen Nachteilsausgleich zu gewähren. Über die Behinderung oder vorübergehende Beeinträchtigung haben die betroffenen Schülerinnen und Schüler oder deren Eltern entsprechende Nachweise zu erbringen.

Über die Art und den Umfang des Nachteilsausgleichs entscheidet die Schulleiterin oder der Schulleiter. Liegt ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, hat die

Schulleiterin oder der Schulleiter die Stellungnahme des zuständigen Förderzentrums zu berücksichtigen. Hinweise auf einen gewährten Nachteilsausgleich dürfen nicht in die Bewertung von Leistungen aufgenommen werden. Das heißt, im Zeugnis darf es keine Hinweise auf einen Nachteilsausgleich geben (ZVO, § 6 Abs. 2).

Welche Formen des Nachteilsausgleichs gibt es?

Die Formen des Nachteilsausgleichs richten sich nach der Art der Beeinträchtigung.

Im Lehrplan Sonderpädagogische Förderung sind zu den einzelnen Förderschwerpunkten spezifische Hinweise für mögliche Formen des Nachteilsausgleichs aufgelistet, die hier exemplarisch genannt werden:

- Hilfen beim Erlesen von Anweisungen
- Unterstützung beim Erfassen längerer Texte
- Verkürzte oder differenzierte Aufgabenstellungen bei Diktaten
- Größere Exaktheitstoleranz bei zeichnerischen Aufgabenstellungen
- Differenzierte Aufgabenstellungen
- Arbeitsplatzgestaltung
- Verlängerte Arbeitszeiten
- Bereitstellung spezieller Arbeitsmittel, technischer Hilfen
- Unterrichtsorganisatorische Veränderungen
- ...

Maßnahmen im Sinne eines Nachteilsausgleichs

Im Falle besonderer und andauernder Schwierigkeiten im Lesen oder Rechtschreiben beschließt die Klassenkonferenz – auch unabhängig von der förmlichen Feststellung einer Lese-Rechtschreib-Schwäche – über angemessene Maßnahmen im Sinne eines Nachteilsausgleichs (ZVO, § 6 Abs. 4).

³⁰ Bildungsministerium Kiel (2007): Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO).

Kooperation

Eckhardt Plagmann

In § 5 des Schleswig-Holsteinischen Schulgesetzes wird ausgeführt:

(2) Schülerinnen und Schüler sollen unabhängig von dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeinsam unterrichtet werden, soweit es die organisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten erlauben und es der individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf entspricht (Gemeinsamer Unterricht).³¹

Dieses bedingt die Kooperation von Lehrkräften der allgemein bildenden Schule mit sonderpädagogischen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht.

Was ist das Ziel von „Kooperation“ im Unterricht

Ziel der Kooperation im inklusiven Unterricht ist es, dass allen Schülerinnen und Schülern, auch denen mit besonderen Förderbedarfen, das höchstmögliche Maß an „Chancengleichheit und Zugang zu einem inklusiven und hochwertigen Unterricht“ im Sinne der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Artikel 24, zuteilwird. In der Praxis erfolgt diese Unterstützung durch ein Teamteaching, in dem allgemein bildende Lehrkräfte und Sonderpädagoginnen und -pädagogen geeignete Lerngegenstände aufbereiten (universelles Design; einfache, allgemein verständliche Sprache) und im Unterricht gemeinsam so vermitteln, dass alle Kinder auf unterschiedlichsten Niveaustufen von einem größtmöglichen Lernzuwachs profitieren.

Der Kooperationsprozess zwischen beiden beteiligten Personen vollzieht sich auf einer kommunikativen Ebene, gleichzeitig sind emotionale, inhaltliche und organisatorische Belange zu berücksichtigen beziehungsweise können zu gutem Gelingen oder zu Störungen führen.

Woran kann „gelungene“ beziehungsweise „gute“ Kooperation erkannt werden?

Als gute Kooperation kann pädagogisches Handeln verstanden werden, wenn es für alle Beteiligten zielgerichtet, wertorientiert und plangeleitet erfolgt. Die beteiligten Personen bewegen sich dabei in einem gemeinsamen Wertezusammenhang, nämlich der inklusiven Orientierung auf weitestmögliche Partizipation und bestmögliche Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler, und verfolgen diese in bewusster, gleichwertiger und wechselseitig aufeinander bezogener Interaktion. Diese Interaktion ist als fortwährender Prozess zu verstehen (vgl. Lütje-Klose/Urban 2014).

Kooperation bedarf eines hohen Maßes an gegenseitigem Vertrauen. Sie setzt eine gewisse Autonomie des Einzelnen voraus, gleichzeitig ist sie dem Prinzip der Gegenseitigkeit verpflichtet (vgl. Wocken 1988). Dieser Prozess muss auf einer partnerschaftlichen Grundlage, also in einer gleichwertigen und wechselseitigen, möglichst konkurrenzarmen Beziehung verantwortet werden, da letztlich beide Interaktionspartner modellhaft für ihre Lerngruppe wirken (Metapher: Den Teampartner gut vor der Klasse aussehen lassen).

31 Bildungsministerium Kiel (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Zuletzt geändert mit Gesetz vom 04.02.2014, § 5.

Qualitätsstufen von Kooperation als Prozess

Lütje-Klose/Willenbring³² skizzieren vier Qualitätsstufen des kooperativen Prozesses:

| co-activity | cooperation | coordination | collaboration |
|---|---|---|--|
| Getrennte Durchführung von Maßnahmen und Initiativen; Planungen des Einzelnen sind nicht transparent. | Absprache in Bezug auf grobe Zielsetzungen. | Klare Absprachen; gemeinsame Aktivitäten. | Grundlegende Übereinstimmung in Zielen und Werten; gegenseitiges Vertrauen; situationsabhängiger Rollentausch. |

Wie kann eine Aufgabenverteilung im Gemeinsamen Unterricht gestaltet werden?

Wenn in einer Klasse punktuell zwei Lehrkräfte mit unterschiedlicher Ausbildung arbeiten, ist eine Verteilung der Aufgaben erforderlich, Verantwortungsbereiche müssen klar festgelegt werden; dabei gilt das Ziel, von der „co-activity“ schrittweise zur „collaboration“ zu gelangen. Dafür empfiehlt es sich, dass die Teampartner und -partnerinnen im Vorwege klare Absprachen treffen (auch in Anlehnung an Kooperationsvereinbarungen, die an den Schulen bereits vorliegen).

Grundsätzlich betrachtet ist die sonderpädagogische Lehrkraft insbesondere für die Feststellung der vorhandenen individuellen Kompetenzen (Diagnostik) und die daraus folgenden Unterstützungs- und Förderungsmaßnahmen zuständig. Weiterhin legt sie den Schwerpunkt auf die Lernprozessbegleitung der im Fokus stehenden Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus gehört es zu ihren Aufgaben, für die Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf einen Förderplan zu erstellen und für die Planung und Organisation der durchzuführenden Maßnahmen Sorge zu tragen.

Die Lehrkraft der allgemein bildenden Schule trägt die Verantwortung für die gesamte Lerngruppe. Sie ist zuständig für die Umsetzung des Schulinternen Curriculums, die Dokumentation der Leistungen aller Schülerinnen und Schüler, die Führung der Klassengeschäfte und die Elternkontakte.

32 Lütje-Klose, Birgit; Willenbring, Monika (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel. In: Behindertenpädagogik. 38. Jg., Heft 1.

Kooperationsformen

Lütje-Klose/Willenbring (1999) unterscheiden in Anlehnung an eine von Elksnin durchgeführte Untersuchung noch weitere Kooperationsformen:

1. **Lehrerin und Beobachterin („one teach, one observe“)**
Eine der Pädagoginnen übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, während die andere beobachtet.
2. **Lehrerin und Helferin („one teach, one drift“)**
Eine der beiden Lehrkräfte übernimmt die primäre Unterrichtsverantwortung, die andere unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Arbeit, bei der Regulation ihres Verhaltens, bei der Verwirklichung ihrer kommunikativen Absichten.
3. **Stationsunterricht („station teaching“)**
Der Unterrichtsinhalt wird in zwei Bereiche aufgeteilt. Es werden Gruppen gebildet, die von einer Person zur anderen wechseln, sodass alle Schülerinnen und Schüler nacheinander von beiden Lehrkräften unterrichtet werden.
4. **Parallelunterricht („parallel teaching“)**
Jede Lehrerin unterrichtet eine Klassenhälfte, beide beziehen sich auf dieselben Inhalte, z. B. bei Anwendung des RTI-Ansatzes.
5. **Niveaudifferenzierter Unterricht („remedial teaching“)**
Eine Lehrerin unterrichtet eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die den Unterrichtsstoff bewältigen kann, die andere arbeitet mit denjenigen, die auf einem anderen Niveau operieren.
6. **Zusatzunterricht („supplement teaching“)**
Eine Lehrerin führt die Unterrichtsstunde durch; die andere bietet zusätzliches Material und differenzierte Hilfe für diejenigen Schülerinnen und Schüler an, die den Stoff so nicht bewältigen können.
7. **„Teamteaching“**
Regelschullehrerin und Sonderpädagogin führen den Unterricht mit allen Schülerinnen und Schülern gemeinsam durch, indem sie gemeinsam oder abwechselnd die Führung übernehmen.

Welche „Türöffner“ für die Umsetzung sind zu beachten?

Kooperation kann als eine Art „Beziehungsvereinbarung“ betrachtet werden. Daher ist die Beziehungsarbeit ein wesentlicher Gelingensfaktor.

Wocken weist darauf hin, dass sich im Kooperationsprozess beide Lehrkräfte ihre Autonomie im Unterricht ebenso wie die Satisfaktion bei der Erlangung von Erfolgen teilen und sich über Ziele und Wege der gemeinsamen pädagogischen Bemühungen einigen müssen. Diese Einigungsprozesse zwischen Personen mit unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen, Biografien, unterschiedlichen beruflichen Zielsetzungen und in der Regel unterschiedlich langen Berufserfahrungen können konfliktträchtig sein, deshalb ist die Bereitschaft zum behutsamen Austragen von Konflikten sowie die grundsätzliche Wertschätzung und Akzeptanz der anderen Person von größter Wichtigkeit. Ebenso spielt ein ausgebildetes Selbstkonzept, ein Bewusstsein für die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten bis hin zur Selbstwirksamkeitsüberzeugung der einzelnen Teampartnerinnen und -partner, eine wichtige Rolle (Metapher: Begegnung auf Augenhöhe).

Als Voraussetzung für einen Kompetenztransfer ist es notwendig, die andere Person am eigenen Wissen und den eigenen Fähigkeiten teilhaben zu lassen und den Einsatz der besonderen Qualifikationen der anderen Person zu unterstützen („to capitalize from the skills“, Christine A. Marvin³³), statt ihn aus Konkurrenzängsten zu verhindern. Folgt man der Auffassung, dass eine angemessene Arbeitsbeziehung nicht nur vom guten Willen der Beteiligten abhängt, sondern erst allmählich durch den Aufbau von gegenseitigem Respekt und Vertrauen entsteht, so kann davon ausgegangen werden, dass von der „co-activity“ bis zur „collaboration“ bestimmte konstruktive Zwischenstadien als Schritte auf einem gemeinsamen Weg durchlaufen werden.

Ein erster Schritt: Die Kontraktgestaltung

Zu Beginn einer Kooperation zwischen zwei Teampartner(inne)n sollten zur Transparenz von gegenseitigen Erwartungen und vorhandenen Strukturen in einem wertschätzenden Gespräch wesentliche Aspekte offengelegt werden, um die Voraussetzung für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu schaffen.

33 Marvin in: Lütje-Klose, Birgit; Willenbring, Monika (1999): Kooperation fällt nicht vom Himmel. In: Behindertenpädagogik. 38. Jg., Heft 1.

Kooperation – Kontraktgestaltung

1. Zeitlicher Rahmen (z. B. Zeitabsprachen für Planungen)
2. Räumliche Bedingungen
3. Materielle Bedingungen (Material, Finanzen usw.)
4. Erwartungen (Zustimmungen und Vorbehalte) an die Kooperation austauschen
5. Formen der Zusammenarbeit
6. Inhaltliche Arbeit (Prozessfragen klären – Wie wollen wir vorgehen?)
7. Ziele der Kooperation
8. Verpflichtungen und Bedingungen, „Arbeitsmoral“ (gemeinsame Verhaltensregeln des Miteinanders abklären)
9. Verantwortlichkeiten klären
10. Entscheidungen (Wer entscheidet was? Wie werden Entscheidungen getroffen?)
11. Umgang mit Kritik, Konflikten und Veränderungen
12. Zusammenarbeit mit dem Kollegium / der Schule
13. Zusammenarbeit mit den Eltern und sonstigen Personen
15. Sonstiges

(Checklist n. Lütje-Klose/Willenbring)

Literaturhinweise

- Lütje-Klose, Birgit; Willenbring, Monika (1999): Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: Behindertenpädagogik. 38. Jg., Heft 1.
- Wocken, Hans; Antor, Georg; Hinz, Andreas (Hrsg.) (1988): Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen. In: Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. S. 199 – 274. Curio Verlag: Hamburg.
- Lütje-Klose, Birgit (2011): Inklusion – Welche Rolle kann die Sonderpädagogik übernehmen? In: VDS Sonderpädagogische Förderung in NRW. Heft 4.
- Lütje-Klose, B.; Urban, M. (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: VHN Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarggebiete. 83. Jg., S. 112 – 123.

Weitere schulische und außerschulische Unterstützungssysteme

Weitere schulische und außerschulische Unterstützungssysteme

Eckhardt Plagmann et al.

Die generelle Veränderung von Schule und insbesondere die Entwicklung des Gemeinsamen Unterrichts von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf führen seit 20 Jahren vermehrt zu multiprofessionellen Teams. Neben den Lehrkräften gehören dazu insbesondere die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, der Schulpsychologische Dienst, die Schulischen Assistenzkräfte (an den Grundschulen) sowie die Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter.

Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit stellt eine Aufgabe an der Schnittstelle von Schule und Jugendhilfe dar. Sie ist seit 2011 auch im Schulgesetz des Landes Schleswig-Holstein (§ 6 Abs. 6) verankert. 2012 hat eine gemeinsame Arbeitsgruppe des Bildungs- und Sozialministeriums unter Beteiligung von Vertretern der Schulaufsicht, des IQSH, der Aktion Kinder- und Jugendschutz Landesarbeitsstelle Schleswig-Holstein e. V. (AKJS) sowie des Landesarbeitskreises Schulsozialarbeit (u. a.) die Aufgaben und Ziele sowie die Handlungsfelder von Schulsozialarbeit erarbeitet. Zu den Aufgaben und Zielen gehören demnach insbesondere:

- die Gewährleistung von ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung und von erfolgreichen Bildungsverläufen

- die Unterstützung der Entwicklung von Schule zu einem offenen Lern- und Lebensort
- der Abbau von Bildungsbenachteiligung

Als Handlungsfelder wurden bestimmt:

- Allgemeine Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern
- Einzelfallhilfe in Form von Beratung, Begleitung und Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler bei persönlichen, sozialen oder schulischen Problemen, die je nach Bedarf auch Lehrkräfte, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und externe Fachkräfte einbeziehen kann
- Sozialpädagogische Gruppenarbeit zur Stärkung personaler, kommunikativer und sozialer Kompetenzen oder zur Prävention
- Themenorientierte präventive Angebote (zum Beispiel Gewalt, Sucht, Mobbing, Medien)
- Zusammenarbeit mit Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern (einzelfallbezogen oder im Rahmen von Prävention und Schulentwicklung)
- Kooperation mit außerschulischen Institutionen und Trägern mit dem Ziel der Öffnung von Schule und der sozialräumlichen Vernetzung

Über die Schulsozialarbeit fließen in die Gestaltung von Schule auch Angebote und Methoden der Jugendhilfe ein. Darüber hinaus zeichnet sich die Schulsozialarbeit auch dadurch aus, dass ihre Angebote sehr niederschwellig und für alle Beteiligten zeitlich und räumlich direkt erreichbar sind. Jugendliche, Eltern und Lehrkräfte müssen nicht erst in einem Jugendamt eine Hilfe beantragen, sondern können die Schulsozialarbeit in ihrer Schule aufsuchen. Die Scheu vor offiziellen Institutionen kann somit umgangen werden, und immer wieder wird es als Bereicherung erfahren, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Lernende, sondern als in der Schule lebende Personen mit Bedürfnissen und unterschiedlichen sozialen Bezügen erfahren werden.

Die Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter sind in der Regel beim Schulträger oder bei einem freien Träger beschäftigt, die bei der Wahrnehmung dieser Aufgabe mit Landesmitteln unterstützt werden. Seit dem Schuljahr 2011/12 werden auf der Grundlage der „Leitlinien zur Förderung von Schulsozialarbeit“ insbesondere Angebote der Schulsozialarbeit an Grundschulen mit 4,6 Mio. € pro Jahr gefördert. Darüber hinaus erhalten die Kreise und kreisfreien Städte seit 2015 jährlich 13,2 Mio. €, die an die Schulträger zur Unterstützung von Schulsozialarbeit weiterzuleiten sind; maßgeblich dafür ist – neben § 6 Abs. 6 SchulG – § 28 Abs. 1 des Gesetzes zur Neuordnung des kommunalen Finanzausgleichs (FAG) vom 10.12.2014.

Schulpsychologischer Dienst

Aufgabe des Schulpsychologischen Dienstes ist es, bei Schulschwierigkeiten zu helfen, die Schulen und Schulaufsichtsbehörden in psychologischen Fragen zu unterstützen und mit anderen Beratungsdiensten zusammenzuarbeiten.

Grundsätzlich können sich alle in Schule Tätigen (Schulleiter/-in, Lehrkräfte, Mitarbeiter/-innen der Schulsozialarbeit, schulische Assistenzkräfte) sowie Eltern und Schülerinnen/Schüler direkt an den Schulpsychologischen Dienst wenden, es gibt keinen Dienstweg. Die Beratung unterliegt der (psychologischen) Schweigepflicht und die Inanspruchnahme erfolgt freiwillig. Wenn sich in Schule Tätige mit beruflichen Problemen an Schulpsychologen wenden, werden sie bevorzugt berücksichtigt, damit sie möglichst zeitnah eine Unterstützung erhalten.

Das Tätigkeitsfeld des Schulpsychologischen Dienstes umfasst neben der Beratung und Supervision auch den Bereich der Krisenintervention: In schulischen Krisenfällen unterstützen und begleiten die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen Schulleitungen und alle am Schulleben Beteiligten im Management und bei der Bewältigung von Krisen (Krisennachsorge). Jede Schule verfügt zudem über den „Notfallwegweiser für die Schule bei Krisen- und Unglücksfällen“, der 2009 vom Bildungsministerium erstellt und allen Schulen ausgehändigt worden ist; darin ist der Schulpsychologische Dienst ebenfalls verankert.

Ein weiterer Schwerpunkt des Schulpsychologischen Dienstes ist das Thema Lehrergesundheit. Schulpsychologen unterstützen alle in Schule Tätigen in Fragen der Gesundheitsförderung und der Gesundheitsvorsorge durch Angebote zur Prävention etwa im Rahmen von schulinternen Fortbildungstagen. Teilweise sind akute gesundheitsrelevante Themen Anlass für die Inanspruchnahme einer schulpsychologischen Beratung (z. B. die Gefahr eines Burnouts).

Auf Anfrage führt der Schulpsychologische Dienst auch individuell gestaltete Schulentwicklungstage zu schulpsychologischen Themen durch (zum Beispiel „Umgang mit Schülern/Schülerinnen in schwierigen Situationen“) oder bietet Konfliktmoderationen an und ergänzt so das Angebot des IQSH.

Eltern und Schüler/-innen können sich bei schulischen Problemen oder Fragen ebenfalls direkt an den Schulpsychologischen Dienst wenden. Hier erfolgt eine Beratung und bei Bedarf eine schulpsychologische Diagnostik, aus der sich Empfehlungen für die weiteren Unterstützungsbedarfe ableiten lassen.

Schulische Assistenz

Ab dem Schuljahr 2015/16 richtet das Land an den Grundschulen eine Schulische Assistenz ein, deren Tätigkeitsfelder in den „Eckpunkten zur Zielsetzung und zu den Aufgaben Schulische Assistenz“ bestimmt sind. Diese Unterstützungsform ist an der Schnittstelle von (inklusive) Schule und Eingliederungshilfe verortet und berührt insoweit auch den Bereich der Schulbegleitung.

Zunächst wird die Schulische Assistenz an Grundschulen aufgebaut, weil sich diese Schulart durch eine besonders heterogene Schülerschaft auszeichnet. Am Beginn der schulischen Laufbahn findet eine substantielle Umstellung auf systematische Lernprozesse statt, und es werden neue emotionale und soziale Anforderungen an Kinder gestellt. Mithilfe von Assistenzkräften soll der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule erleichtert und die präventive Arbeit der Schulen wirksamer gestaltet werden. Die Assistenzkräfte unterstützen insbesondere die Schülerinnen und Schüler, damit für alle Kinder in einer Klasse die Lernbedingungen verbessert und dadurch auch die Lehrkräfte entlastet werden.

Zu den Aufgaben und Tätigkeitsfeldern der Schulischen Assistentinnen und Assistenten gehören insbesondere:

- die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern im sozialen und emotionalen Bereich mit dem Ziel der Förderung des sozialen Verhaltens und der besseren Integration in den Klassenverband sowie einer dauerhaften schulischen Teilhabe
- die Unterstützung von Lehrkräften sowie von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts
- die Unterstützung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung des gesamten Schultags einschließlich der Pausen
- die Unterstützung von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern bei besonderen Projekten, Ausflügen bzw. Klassenfahrten, Sporttagen, Schul- und Klassenfesten sowie generell beim Lernen am anderen Ort

- die Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler bei unterrichtsergänzenden Angeboten, um deren Teilnahme zu ermöglichen (z. B. Ganztage, Betreuung, Hausaufgabenhilfe, Arbeitsgemeinschaften)
- die punktuelle Unterstützung von Schülerinnen und Schülern in belastenden Situationen

Die Schulischen Assistenzkräfte dürfen nicht für eigenständigen Unterricht oder für Unterrichtsvertretungen eingesetzt werden.

Die Kosten für die Schulische Assistenz trägt das Land. Dies gilt auch dann, wenn diese Unterstützungsform nach dem Optionsmodell entweder vom Schulträger (Option 1) oder von einem freien Träger (Option 2) realisiert wird. Bei Option 3 stellt das Land das entsprechende Personal. Unabhängig von der jeweiligen Organisationsstruktur sind die „Eckpunkte zur Zielsetzung und den Aufgaben der Schulischen Assistenz“ für alle gleichermaßen verbindlich.

Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung („Schulbegleitung“)

Die „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung“ stellen eine Leistung der Eingliederungshilfe dar, die auf der Grundlage von § 54 Abs. 1 Nr. 1 SGB XII beziehungsweise § 35a SGB VIII bei bestehender oder drohender körperlicher, geistiger oder seelischer Behinderung gewährt wird.

Art und Umfang dieser Leistung sind von den individuellen Bedarfen der Schülerin / des Schülers und von den Rahmenbedingungen abhängig. Nach einer im Jahr 2013 beschlossenen „Empfehlung der Schleswig-Holsteinischen Kreise“ gehören zu den Aufgaben der Schulbegleitung unter anderem

- lebenspraktische Hilfestellungen bei körperlichen Funktionseinschränkungen,
- einfache pflegerische Tätigkeiten,
- Hilfe zur Mobilität,
- Vorbeugung von Krisensituationen, Hilfen in Krisen (Hilfestellung bei Selbst-, Fremd- und Sachaggression), usw.

Die konkrete Aufgabenbeschreibung leitet sich aus der Einzelfallbetrachtung (z. B. im Rahmen der Hilfeplanung) ab. Die Vermittlung unterrichtlicher Inhalte ist jedoch nicht Bestandteil des Aufgabenkatalogs der Schulbegleitung, sondern eine der Kernaufgaben der Schule, und liegt damit in der Zuständigkeit der Lehrkräfte.

Auf die Leistungen der Eingliederungshilfe besteht ein individueller Rechtsanspruch, über den die kommunalen Träger der Sozial- beziehungsweise der Jugendhilfe in Abhängigkeit vom jeweiligen Bedarf befinden. Ein landesweit einheitliches Verfahren für die Bewilligung von Schulbegleitung als Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung gibt es nicht; die Kreise und kreisfreien Städte entscheiden darüber in eigener Verantwortung.

Der zeitliche Rahmen für eine Schulbegleitung richtet sich nach dem Unterstützungsbedarf der einzelnen Schülerin / des einzelnen Schülers und kann von punktueller Präsenz bis zu vollumfänglicher Begleitung im Umfang des Stundenplans reichen und im Einzelfall auch außerunterrichtliche schulische Angebote (z. B. im Offenen Ganztage) umfassen. Ebenso unterschiedlich sind die Genehmigungszeiträume. Sie können eine kurzzeitige Begleitung ebenso vorsehen wie eine mehrjährige Unterstützung.

Die Zuständigkeit der Ämter ergibt sich aus der Art der drohenden beziehungsweise bestehenden Behinderung:

- Das **Sozialamt** ist in der Regel zuständig für Kinder und Jugendliche mit einer körperlichen oder geistigen Behinderung. Zu den körperlichen Behinderungen werden auch die Sinnesbehinderungen gezählt.
- Ansprechpartner für Kinder und Jugendliche mit einer seelischen Behinderung ist das **Jugendamt**. Der Begriff „seelische Behinderung“ **kann** (muss aber nicht zwangsläufig) unter anderem
 - ein ADS-/ADHS-Syndrom
 - Entwicklungsverzögerungen
 - ein Asperger-Syndrom (Störung aus dem Autismus-Spektrum)
 umfassen.

Für die Tätigkeit als Schulbegleitung bedarf es keiner spezifischen Qualifikation. In der Regel beauftragen die Ämter mit ihnen kooperierende Träger der Jugend-/ Sozialhilfe (z. B. Diakonie, AWO, Lebenshilfe ...) mit der Gestellung von Schulbegleitungen. Qualifizierung und Fortbildung obliegen ebenfalls dem Träger.

Literaturhinweise

Schulsozialarbeit

- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2014): Leitlinien zur Förderung von Schulsozialarbeit. In: Bericht der Landesregierung. Schulsozialarbeit. Drucksache 18/2061, Anlage 1, S. 8 – 10.
- Bildungsministerium Kiel (2007): Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz. Zuletzt geändert mit Gesetz vom 04.02.2014.

- Bundestag der Bundesrepublik Deutschland (August 2014): Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, SGB VIII). juris GmbH: Saarbrücken.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag: Gesetz über den kommunalen Finanzausgleich in Schleswig-Holstein (FAG) vom 10. Dezember 2014.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2014): Bericht der Landesregierung Schleswig-Holstein: Schulsozialarbeit. Drucksache 18/2061
- Landesarbeitskreis Schulsozialarbeit in Schleswig-Holstein (2009): Standards für Schulsozialarbeit. Bildungsagentur Steinburg.
- Werner Miehe-Fregin, Pädagogische Hochschule Karlsruhe (2004): Dienst- und Fachaufsicht für sozialpädagogische Fachkräfte an Schulen.

Links

Schulpsychologischer Dienst

Informationen und die aktuellen Adressen der schulpsychologischen Beratungsstellen sind zu finden unter:

<http://so.iqsh.de/schulpsychologen>

Der Notfallwegweiser für die Schule bei Krisen- und Unglücksfällen ist digital abrufbar unter:

<http://so.iqsh.de/notfallwegweiser>

Schulische Assistenz

Sämtliche Informationen sowie notwendige Unterlagen zur Schulischen Assistenz (z. B. für Antragsteller) werden veröffentlicht unter:

<http://so.iqsh.de/schulassistenz>

dort sind auch die „Eckpunkte zur Zielsetzung und zu den Aufgaben Schulischer Assistenz“ sowie die Termine und Inhalte der Zertifikatsfortbildung des IQSH eingestellt.

Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung („Schulbegleitung“)

Sozialgesetzbuch IX:

http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_9

Sozialgesetzbuch VIII:

http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8

Sozialgesetzbuch XII:

http://www.gesetze-im-internet.de/sgb_12/

Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter

Ein Informationsblatt des Lebenshilfe-Landesverbandes und des Verbandes Sonderpädagogik (VDS),

Landesverband Schleswig-Holstein:

<http://so.iqsh.de/schulbegleitung>

Servicestellen Schleswig-Holstein, z. B.:

<http://so.iqsh.de/reha>

Checkliste Unterstützungssysteme „Was wäre, wenn ...“

Checkliste Unterstützungssysteme „Was wäre, wenn ...“

Michael Lorbeer-Andresen

Im Unterricht begegnen Lehrkräften immer auch Schülerinnen und Schülern, die Beeinträchtigungen in ihrer Lernentwicklung zeigen. Diese Schwierigkeiten

können in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen auftreten und sich im Lern- und Leistungsverhalten sowie in der emotionalen sozialen Entwicklung niederschlagen. Externe Unterstützungssysteme greifen dort, wo die pädagogischen Maßnahmen und Möglichkeiten der Regelschule alleine nicht mehr ausreichen, um diese Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern.

| Mögliche Handlungsschritte | Status | Anmerkungen |
|--|--------|-------------|
| Auffällige Verhaltensaspekte genau beobachten, beschreiben, dokumentieren | | |
| Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler suchen Austausch bzw. Abgleich der Beobachtungen und Erfahrungen mit Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeiter(inne)n des Klassenteams | | |
| Gespräch suchen mit der Schülerin bzw. dem Schüler, den Eltern, anderen Bezugspersonen, ggf. Therapeut(inn)en, Ärzt(inn)en | | |
| Probleme eingrenzen und verifizieren | | |
| Schulleitung einbeziehen | | |
| In der Klassenkonferenz thematisieren, schulinterne Fördermaßnahmen abstimmen unter Einbeziehung des schulinternen Unterstützungssystems (Schulsozialarbeit, Schulassistenz etc.) | | |
| Lernplan anlegen und fortschreiben | | |
| Schulinterne Fördermaßnahmen erproben, überprüfen und modifizieren | | |
| Ansprechpartner/-innen des schulübergreifenden Unterstützungssystems hinzuziehen | | |

Es liegt im Ermessen der beteiligten Personen zu entscheiden, welche Handlungsschritte im jeweiligen Einzelfall sinnvoll und notwendig sind und wann und in welcher Reihenfolge sie angegangen werden.

Weitere Unterstützungssysteme (Auswahl)*

Ergänzend zu den oben genannten Handlungsschritten besteht die Möglichkeit, Partner aus dem Unterstützungssystem in Anspruch zu nehmen:

| Institution | Orientierende Hinweise | Weitere Informationen / Kontakt |
|---|--|---|
| Örtlich zuständiges Förderzentrum (FöZ) (Lernen / Sprache / Emotionale und soziale Entwicklung) | Das FöZ ist zentraler Ansprechpartner für die Schulen seines Einzugsgebiets. Es koordiniert die sonderpädagogische Förderung und verweist ggf. auf andere Kooperationspartner des regionalen Netzwerkes. | http://schuldaten.iqsh.de |
| Förderzentren Geistige Entwicklung | Regionale Förderzentren: beschulen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und unterstützen ihre Partnerschulen im Gemeinsamen Unterricht | http://schuldaten.iqsh.de |
| Förderzentren Körperliche und motorische Entwicklung | Regionale Förderzentren und ein Landesförderzentrum: Aufgaben s. o. | http://schuldaten.iqsh.de |
| Landesförderzentrum Sehen | Zuständig für die Beratung und Beschulung / Unterstützung der Schüler und Schülerinnen mit den entsprechenden sonderpädagogischen Förderbedarfen | www.lfs-schleswig.de |
| Landesförderzentrum Hören und Kommunikation | | www.lfzhoeren-schleswig.de |
| Kreisfachberatung Schulische Erziehungshilfe | Beratungs- und Unterstützungsangebote auf Kreisebene, meist in den Schulämtern verortet, nur für Schulen des jeweiligen Kreises | http://erziehungshilfe-sh.de/ |
| Beratung und Unterstützung für Kinder- und Jugendliche mit Körperbehinderungen und chronischen Erkrankungen (BUK) | | http://so.iqsh.de |
| Kreisfachberatung Integration, Inklusion | | nur in einigen Kreisen vorhanden |
| Schulpsychologischer Dienst | | http://so.iqsh.de/schulpsychologen |
| Beratungsstelle Inklusive Schule (IQSH-BIS) | Information, Beratung im Kontext inklusiver Schule sowie Begleitung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen | http://so.iqsh.de |
| Beratungsstelle Autismus (BIS-A) | Einzelfallberatung im Kontext autistischen Verhaltens durch Teammitglieder der BIS-A an allen Schulen des Landes, Fortbildungen | http://so.iqsh.de |
| Projekt Barrierefreie Schule (BIS) | Verleih von Materialien (Barriboxen, Rollstühle) zur Sensibilisierung von Schülern und Schülerinnen für Barrieren für Menschen mit Behinderungen | http://www.barrierefreie-schule-sh.de |
| BIS – InPrax | Begleitung von inklusiven Schulentwicklungsprozessen | http://so.iqsh.de |
| Schulische Begabungsförderung | | http://so.iqsh.de/begabungsforderung |

| Institution | Orientierende Hinweise | Weitere Informationen / Kontakt |
|---|--|--|
| Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler | Informationsbroschüre zum Umgang mit kranken Schülerinnen und Schülern | http://so.iqsh.de/krankenunterricht |
| Initiative Inklusion | Projekt zur Begleitung von Schülern und Schülerinnen beim Übergang von der Schule in den Beruf | http://so.iqsh.de/inklusion |
| Inklusionsbüro | Informations- und Austauschplattform für Menschen mit Behinderungen | http://www.alle-inklusive.de |
| Landesbeauftragter für Menschen mit Behinderungen | Interessenvertreter für Menschen mit Behinderungen in Schleswig-Holstein auf Landesebene | www.landtag.ltsh.de/beauftragte/lb/ |

*Hinweis: Eine regionalisierte Übersicht mit Ansprechpartnerinnen und -partnern im Kontext inklusiver Schule wird zurzeit erarbeitet.





IQSH

**Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein**

Schreberweg 5
24119 Kronshagen
Tel.: 0431 5403-0
Fax: 0431 5403-200
info@iqsh.landsh.de
www.iqsh.de