

HANDBUCH ZUR FÖRDERDIAGNOSTIK



Das Handbuch zur Förderdiagnostik bezieht sich auf die zum Zeitpunkt der Herausgabe (2005) gültige Rechtslage. Bei der Nutzung des Handbuches sind insbesondere die jetzt geltende Fassung der Schulordnung Förderschulen (SOFS), geändert durch Verordnung vom 14. August 2013, sowie die gültigen Formblätter gemäß ‚VwV Muster sonderpädagogischer Förderbedarf und Beratung‘ vom 18. November 2013 zu beachten.

HANDBUCH ZUR FÖRDERDIAGNOSTIK IN SACHSEN

**Handlungs- und Arbeitsgrundlage
zum Verfahren zur Feststellung des
Sonderpädagogischen Förderbedarfs**

**Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an den
allgemein bildenden Förderschulen,
Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien und
berufsbildenden Schulen**

Staatsministerium für Kultus

2005

Impressum

Das Handbuch Förderdiagnostik ist Handlungs- und Arbeitsgrundlage für alle an der Förderdiagnostik Beteiligten.

Es benennt verbindliche Regelungen zu Inhalt, Organisation und Verantwortlichkeiten im Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs in Sachsen und gibt Empfehlungen zur Arbeit mit dem Förderplan.

Das Handbuch wurde unter Leitung des

Sächsischen Staatsinstituts für Bildung und Schulentwicklung
Comenius-Institut
Dresdner Straße 78 c
01445 Radebeul

unter Mitwirkung von

Beisert, Bärbel; Förderzentrum "Makarenko" Dresden
Bonitz, Dieter; Regionalschulamt Chemnitz
Fuchs, Andrea; Schule zur Lernförderung Grimma
Dr. Gnausch, Günther; Bannewitz
Gursinsky, Annerose; Regionalschulamt Bautzen
Härtel, Ulrike; Schule zur Lernförderung "Pestalozzi" Dresden
Hemman, Sabine; Sächsische Akademie für Lehrerfortbildung Meißen
Hempel, Uwe; Sprachheilschule Dresden
Hoim, Christiene; Förderschulzentrum Görlitz
Jainz, Angelika; Förderzentrum für Körperbehinderte "Dr. Friedrich Wolf" Hoyerswerda
Dr. Jogschies, Peter; Institut für Förderpädagogik Universität Leipzig
Dr. Koinzer, Petra; Comenius-Institut Radebeul
Leonarczyk, Tobias; Sonderpädagogisches Förderzentrum "Johannes Trüper" Chemnitz
Schob, Claudia; Schule zur Lernförderung Leipzig Grünau
Sdralek, Brigitte; Förderzentrum "Makarenko" Dresden
Wollert, Reina; Gutenbergschule Niesky

erarbeitet.

Titelgrafik: Elisa und Uwe Hempel, Dresden

HERAUSGEBER

Sächsisches Staatsministerium für Kultus
Carolaplatz 1
01097 Dresden

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	8
2	Problemaufriss	11
2.1	Begriffsentwicklung im historischen Kontext	13
2.2	Definition von Förderdiagnostik	20
2.3	Gemeinsamkeiten und Abgrenzung pädagogischer und sonderpädagogischer Diagnostik	24
2.4	Schlussfolgerungen für den Prozess der Förderdiagnostik	29
3	Gesetze, Richtlinien und Empfehlungen	32
3.1	Verweis auf die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland	32
3.2	Relevante bundesrechtliche Regelungen	33
3.3	Verweis auf landesrechtliche Regelungen	34
4	Zur Wissenschaftlichkeit von Förderdiagnostik	36
4.1	Gütekriterien empirischen wissenschaftlichen Arbeitens	36
4.2	Diagnostik als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess	38
4.3	Methoden in der Förderdiagnostik	39
5	Vorgehen im Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	47
5.1	Zeitlicher Ablauf	47
5.2	Aufgaben der meldenden Einrichtung	51
5.3	Organisationsformen der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	54
5.3.1	Diagnostik in Kleingruppen an der Förderschule	55
5.3.2	Probeweise Unterrichtung in einer Klasse an der mit der Diagnostik beauftragten Förderschule	55
5.3.3	Probeweise Unterrichtung bei vorgesehener (Re)Integration in eine allgemein bildende Schule	55
5.3.4	Diagnostik an einem anderen Ort	55
5.4	Aufgaben der diagnostizierenden Einrichtung	56
5.5	Aufgaben der Schulaufsicht	59
6	Das Förderpädagogische Gutachten	62
6.1	Erstellung und Gestaltung von Förderpädagogischen Gutachten	62
6.2	Anforderungen an das Förderpädagogische Gutachten	63
6.2.1	Formelle Anforderungen	64
6.2.2	Inhaltliche Anforderungen	64
6.3	Aufbau des Förderpädagogischen Gutachtens	74
6.3.1	Gliederung und Bearbeitungshinweise	74

6.3.2	Beispiel	77
6.4	Empfehlungen für die Förderplanung	78
6.4.1	Ausgangspositionen für die Erarbeitung von Förderplänen	78
6.4.2	Aspekte der Planung von Erziehungsvorgängen	79
6.4.3	Erzieherische Kooperation und Abstimmung	83
6.4.4	Konsequenzen für die Erarbeitung und Umsetzung von Förderplänen	84
7	Prävention und Integration im System Schule	89
7.1	Prävention	89
7.1.1	Beratung und Kooperation im Rahmen der Grund-, Mittelschulen und Gymnasien	91
7.1.2	Beratung und Kooperation der allgemein bildenden Förderschulen untereinander	95
7.1.3	Kooperation mit anderen Institutionen und Diensten	96
7.2	Integration	98
7.2.1	Definition und Begriffsbestimmung	98
7.2.2	Integration als Ziel und Mittel	100
7.2.3	Bedingungen für die schulische Integration	101
7.2.4	Formen der Integration	103
7.2.5	Möglichkeiten und Grenzen bei der Integration	106
7.3	Lehrerfortbildung	109
8	Anforderungen an Diagnostiklehrer	115
9	Qualitätsstandards in der Förderdiagnostik	120
9.1	Vorleistungen der Grund- und Mittelschule sowie des Gymnasiums	123
9.2	Methoden in der Förderdiagnostik	124
9.3	Diagnostiknetzwerke und Kooperation in der Förderdiagnostik	125
9.4	Förderpädagogische Gutachten	126
9.5	Förderdiagnostik und Verwaltungshandeln	127
9.6	Förderplanung und Gestaltung der Förderung	130
9.7	Prävention und Integration	131
9.8	Diagnostiklehrer	133
9.9	Über den weiteren Umgang mit den Qualitätsstandards	134
10	Zusammenfassung und Ausblick	135
11	Literatur	138
12	Glossar	143
13	Formulare zum Verfahren lt. Verwaltungsvorschrift des SMK	146
14	Auszüge aus Gesetzestexten und Verordnungen	168

Vorwort

Gegenwärtige gesellschaftliche Veränderungen durchziehen nahezu alle Bereiche unseres Lebens. Sie zeigen sich im Wandel der Familie, führen zu einer veränderten Kindheit und beinhalten die Entwicklung unserer Gesellschaft sowohl zu einer Wissensgesellschaft, in der Wissen selbst zum Handlungsgegenstand wird, als auch zu einer Gesellschaft, die zur Selbstverwirklichung des Menschen in den verschiedenen Bereichen führen soll. Damit werden neue Eckpunkte für die Schulentwicklung gesetzt, wie sie sich für die Schulen im Freistaat Sachsen beispielsweise in der Lehrplanreform für alle Schularten, im Zweiten Gesetz zur Umsetzung des besseren Schulkonzepts oder in der verbesserten Schuleingangsphase zeigen.

Die aktuellen Prozesse der Schulentwicklung in Sachsen sowie die gegenwärtigen Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft beinhalten auch Veränderungen im System der sonderpädagogischen Förderung (Integration, Förderzentren, Förderschulzentren).

Sie verfolgen alle das Ziel, Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf¹⁾ so zu fördern, dass sie als junge Menschen zu selbstbestimmter und verantwortlicher Lebensgestaltung sowie zum gestaltenden Mitwirken in einer demokratischen Gesellschaft im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten befähigt werden.

Die Verlagerung von Kompetenzen aus dem Bereich der allgemein bildenden Förderschule in die Grund- und Mittelschule sowie das Gymnasium, die Professionalisierung des förderpädagogischen Handelns der Pädagogen in der sonderpädagogischen Förderung sowie die Optimierung von Abläufen im Prozess der sonderpädagogischen Diagnostik als auch der Ausbau und die Intensivierung des kooperativen und interdisziplinären Arbeitens, haben an der Erreichung der genannten Zielstellung entscheidenden Anteil.

Um den Prozess und das Ergebnis der Förderung von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf¹⁾ zu verbessern, sind sowohl das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs als auch die Förderung der Schüler zu optimieren.

Diesen Aufgaben stellt sich die Projektgruppe Förderdiagnostik mit der Erarbeitung eines Handbuchs zur Förderdiagnostik in Sachsen. Es soll als Rahmen dienen, der verbindliche Regelungen zu Inhalt, Organisation und Verantwortlichkeiten im Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs in Sachsen benennt und Empfehlungen zur Arbeit mit dem Förderplan gibt.

Außerdem wird das Ziel verfolgt, förderpädagogische Arbeit transparenter zu gestalten und damit zu einer Steigerung ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz beizutragen.

Jeder Schule in Sachsen steht das Handbuch als Handlungs- und Arbeitsgrundlage zur Verfügung.

Damit ergeht die Aufforderung an alle Pädagogen der Schulen und die Mitarbeiter der Schulaufsicht, sich mit den Inhalten des Handbuchs auseinanderzusetzen und es als eine wichtige Grundlage für die (förder-)diagnostische Arbeit zu Rate zu ziehen.

¹⁾ Sonderpädagogischer Förderbedarf ist ein von der KMK geprägter feststehender Begriff.

Die Projektgruppe Förderdiagnostik verbindet mit dem Handbuch die Hoffnung, dass es als

- Arbeitshilfe angenommen wird,
- die Verantwortung und Kompetenz der Förderschulen für die Förderdiagnostik stärkt,
- den Pädagogen in den Schulen veränderte Perspektiven auf die Aufgabe der Diagnostik eröffnet,
- Anregungen und praktische Unterstützung bietet,
- die Schulaufsicht von Aufgaben im Zusammenhang mit der Diagnostik entlastet und damit
- zur Optimierung der sonderpädagogischen Förderung in Sachsen beiträgt.

Letztlich sollen die Kinder und Jugendlichen, die sonderpädagogisch gefördert werden müssen, besser und rechtzeitig erkannt, deren notwendige Förderung bestimmt und im pädagogischen Alltag verwirklicht werden. Die Auseinandersetzung mit den Inhalten kann und soll helfen, förderdiagnostisches Handeln der Lehrer weiterzuentwickeln und ihre diagnostische Kompetenz zu stärken.

Die Schuljahre 2002/2003 und 2003/2004 dienten der Erprobung der veränderten Verfahrensweisen, erarbeiteter Formulare und Handlungshilfen und einer kritischen Reflexion der Inhalte sowie zu einer weiteren Evaluation der Förderdiagnostik in Sachsen. Im gleichen Zeitraum erhielt das Handbuch eine Fortsetzung, die eine Sammlung geeigneter förderdiagnostischer Verfahren, bewährter Materialien und Hilfen für den Lehrer enthält.

In der gemeinsamen Arbeit mit allen am Prozess Beteiligten wurde immer wieder deutlich, dass Förderdiagnostik eine möglichst umfassende und genaue Darstellung der höchst subjektiven Lebens- und Lernsituation eines Schülers ist und die veränderungsnotwendigen und veränderbaren Entwicklungs- und Lernbereiche eines Kindes finden muss. In diesem Prozess entstehen verständlicherweise auch Stolperstellen und Probleme im übergreifenden Verwaltungshandeln und in der interdisziplinären Zusammenarbeit oder Zweifelsfälle in Bezug auf Empfehlungen und Fördervorschläge. Eine mögliche Anrufstelle könnte sachgerecht und kompetent diesen Schwierigkeiten begegnen. Ihre Aufgabe wäre in der Beratung und zeitnahen Unterstützung sowie Entlastung von Schulaufsicht und Schulen in allen diagnostischen Fragestellungen bei eben diesen auftretenden Problemen zu sehen. Zur möglichen Realisierung dieser verantwortungsvollen Aufgabe ist es erforderlich, eine enge Zusammenarbeit mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus, den Regional- und Schulämtern, der Universität Leipzig, dem Comenius-Institut und der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung zu pflegen.

Allen, die am Zustandekommen des Handbuches beteiligt waren, gilt herzlicher Dank für die geleistete Arbeit.

Erst die kooperative Zusammenarbeit von Diagnostiklehrern, Schulleitern und stellvertretenden Schulleitern, Schulpsychologen und Mitarbeitern der Schulaufsicht sowie die Beteiligung des Staatlichen Seminars für das Lehramt an Grundschulen und an Förderschulen, der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung und insbesondere des Instituts für Förderpädagogik der Universität in Leipzig haben zu einem Ergebnis geführt, dass innerhalb der Projektgruppe Förderdiagnostik und während der Erprobung in den Schulen auf breite Resonanz und Zustimmung - über die verschiedenen Förderschwerpunkte hinweg - gestoßen ist und sich nun in der Praxis bewähren soll.

Ein besonderer Dank gilt der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts durch Herrn Prof. Dr. Mutzeck, der mit seinem Forschungsbericht 2000 den Anstoß für das Projekt gab. Durch sein Engagement half er der Projektgruppe mit Anregungen für die inhaltliche Arbeit und bestärkte sie in der kritischen Reflexion.

Die den einzelnen Kapiteln vorangestellten Zeichnungen wurden von Schülerinnen und Schülern der Gutenbergschule Niesky, einer Schule zur Lernförderung, im Kunsterziehungsunterricht bzw. während der Kreativtage angefertigt.

Nachsatz:

Im Handbuch wird aus schreibökonomischen Gründen darauf verzichtet, die weibliche Form immer neben der männlichen Form zu nennen. Bei der Nennung der männlichen Form ist selbstverständlich immer auch die weibliche Form gedanklich mit eingeschlossen.

Trotz aller Bemühungen der Autoren ist es möglich, dass sich Fehler in den Text eingeschlichen haben. Für Hinweise auf Unrichtigkeiten und Versäumnisse sowie für Kritik und Anregungen zu den Inhalten des vorliegenden Handbuchs und seiner Fortsetzung ist Ihnen die Projektgruppe Förderdiagnostik dankbar. Sie sind Grundlage einer weiteren Abstimmung der Inhalte des Handbuchs auf die praktischen Erfordernisse.

Sie erreichen uns unter folgender Adresse:

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung
Comenius-Institut
Dresdner Str. 78 c
01445 Radebeul

Telefon: 03 51/83 24 – 411
Telefax: 03 51/83 24 – 487

E-Mail: kontakt@ci.smk.sachsen.de

1 Einleitung

Der Erstellung des Handbuchs war eine vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus (SMK) veranlasste Untersuchung durch die Universität Leipzig zur Qualität von Fördergutachten an Förderschulen für Erziehungshilfe und an Schulen für Lernbehinderte im Freistaat Sachsen sowie die Darlegung der Ergebnisse in einem Forschungsbericht vorausgegangen (Mutzeck, Schulze, Rühlmann 2000).

Im Forschungsbericht wurden u.a. folgende Probleme benannt:

- Struktur und Gliederung der Förderpädagogischen Gutachten²
- Fehlen von Hypothesen als Ausgangsbasis für die Auswahl diagnostischer Methoden
- Repertoire an diagnostischen Methoden eingeschränkt und Qualität der Anwendung unzureichend
- Diagnostische Erhebungen meist auf der Stusebene
- Empfehlungen werden selten differenziert genug begründet
- Gutachten beinhalten zu wenig Fördervorschläge

Daraus ergaben sich folgende Empfehlungen der Universität Leipzig, die zur Grundlage der Arbeit der Projektgruppe Förderdiagnostik wurden:

- Entwicklung von Richtlinien und Kriterien für den Prozess der Förderdiagnostik und seine Bezugsbereiche Beratung und Förderung, die landesweit gelten und zur Anwendung kommen
- spezielle Fortbildung auf zentraler Ebene (Ausbildung von Multiplikatoren als Langzeitmaßnahme), auf regionaler Ebene und als schulinterne Lehrerfortbildung
- Einrichtung einer landesweiten Beratungsstelle zu Fragen der Diagnostik, Beratung und Förderung

Die entwickelten Richtlinien und Empfehlungen begründen sich nicht nur aus den Untersuchungsergebnissen des vorliegenden Forschungsberichtes, sondern greifen auch die Weiterentwicklung des schulorganisatorischen Rahmens für Sonderpädagogik in den "Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland" der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Drave, Rumpler, Wachtel 2000) auf. Des Weiteren nehmen sie europäische Entwicklungen hinsichtlich der Sicherung und Entwicklung von Qualität in der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf.

Unter den gegebenen Umständen erschien eine Überarbeitung der Verordnungen und Erlasse des Freistaates Sachsen als Fortsetzung dieser Entwicklungen auf Landesebene sowie die Entwicklung von Qualitätskriterien für die Durchführung und das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs folgerichtig.

² Förderpädagogisches Gutachten ist ein von der KMK geprägter feststehender Begriff.

Durch die Bündelung dieser Aspekte in einem Handbuch zur Förderdiagnostik wurde das Ziel verfolgt, zu einer Professionalisierung von Diagnostik beizutragen.

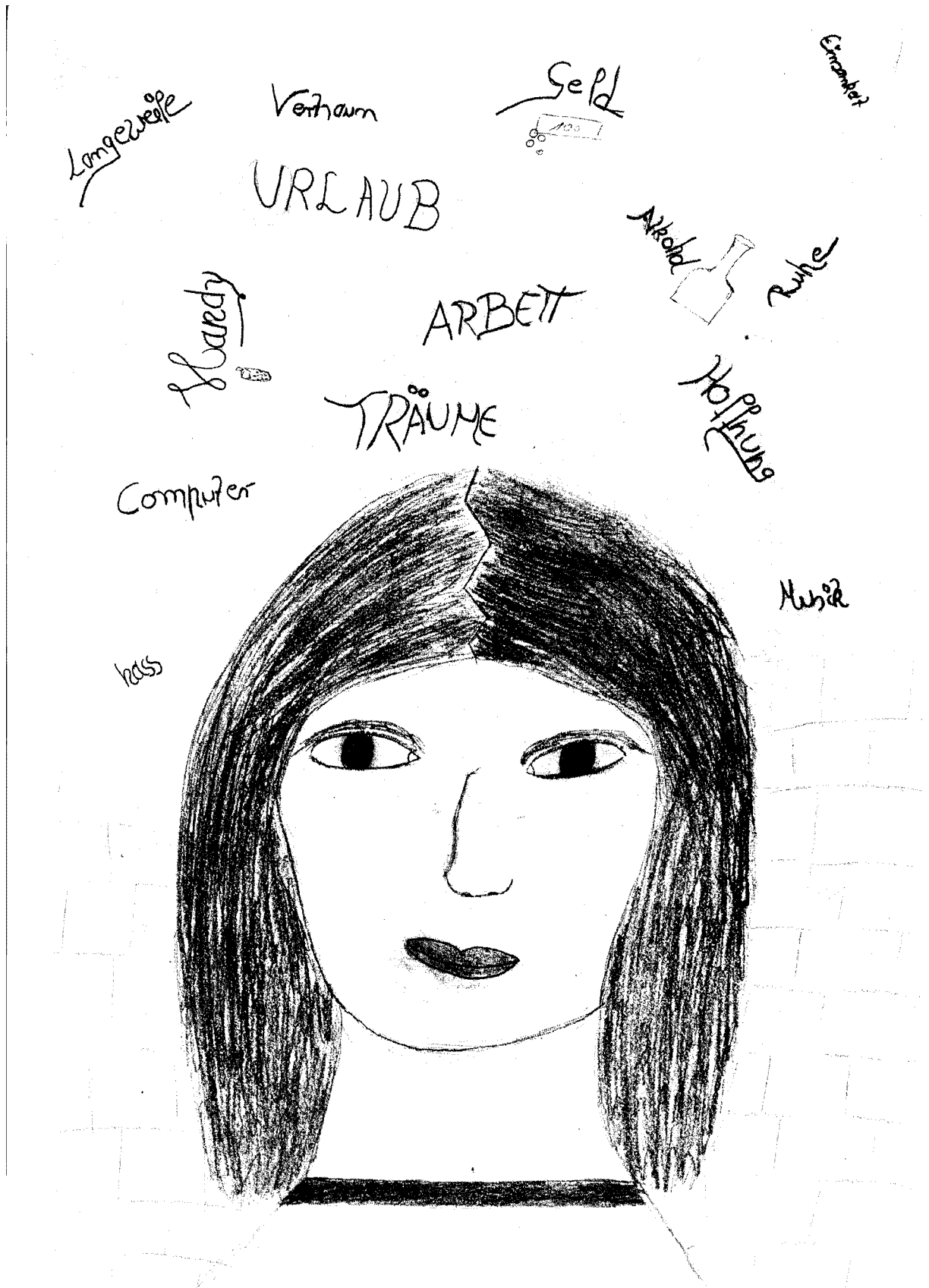
In der Arbeit von Vertretern der Schulaufsicht, der Schulleitungen, der für die Diagnostik verantwortlichen Lehrer, der Schulpsychologie sowie der Lehrerfort-, Lehrer- aus- und Lehrerweiterbildung kristallisierten sich fünf Schwerpunktbereiche für die Erstellung des Handbuchs heraus:

- Zusammenstellung wissenschaftlicher Grundlagen für Förderdiagnostik,
- Beschreibung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs,
- Gestaltung des Förderpädagogischen Gutachtens,
- Ableitung von Konsequenzen für [Prävention](#) und Integration im System Schule sowie
- Empfehlungen zur Weiterentwicklung der sächsischen Verordnungen und schulorganisatorischen Regelungen und Anpassung an die veränderten Begrifflichkeiten.

Eine entscheidende Forderung für die Erarbeitung des Handbuches war es, die Vorgehensweisen und Regelungen zur Förderdiagnostik so zu gestalten, dass sie über alle Förderschwerpunkte Anwendung finden.

Das Handbuch kann nur bedingt auf die alters- und bildungsgangspezifischen Besonderheiten von berufsbildenden Schulen eingehen. Bei der Feststellung von Sonderpädagogischem Förderbedarf im Rahmen einer beruflichen Bildung sind alle am Bildungsprozess beteiligten Partner einzubeziehen.

Die Vereinheitlichung des Verfahrens soll dazu beitragen, die Qualität der pädagogischen Arbeit im Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs zu optimieren und an Qualitätskriterien messen zu können. So sollen Unsicherheiten bei den beteiligten Lehrern, Schulleitern und Vertretern der Schulaufsicht abgebaut und die Transparenz im Diagnostikprozess erhöht werden.



2 Problemaufriss

Förderdiagnostik ist ein Arbeitsfeld, das die sonderpädagogischen Disziplinen seit den siebziger Jahren beschäftigt. Mit der Diskussion zur Förderdiagnostik wird eine Wende in der sonderpädagogischen Theoriediskussion in Verbindung gebracht, indem die grundlegende Blickrichtung sonderpädagogischer Diagnostik zu einer entwicklungsbeschreibenden Diagnostik unter Beachtung der potentiellen Möglichkeiten des Schülers orientiert. Die sonderpädagogische Praxis folgte diesem Paradigmenwechsel nur in Ansätzen und sporadisch.

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1994 zur sonderpädagogischen Förderung und deren differenzierte Ausarbeitung in den folgenden Jahren (vgl. Drave, Rumpler, Wachtel 2000) haben die bildungspolitischen Voraussetzungen für eine höhere Praxiswirksamkeit von Förderdiagnostik geschaffen. Neben den allgemein bildenden Förderschulen wurden die anderen [allgemein bildenden Schulen](#) für sonderpädagogische Förderung geöffnet. Damit ist die Diagnostizierung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs für den betroffenen Schüler nicht zwangsläufig mit dem Wechsel an eine Förderschule verbunden. Der Ort der schulischen Förderung wird im Rahmen der Förderdiagnostik entsprechend den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Schülers bestimmt.

Die Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Schüler bedeutet – gleichgültig, ob dem durch integrative Unterrichtung oder durch Förderung an einer Förderschule entsprochen wird – zusätzliche Aufwendungen für die Schulaufsicht oder die Schulträger. Damit diese bereitgestellt werden, muss die Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung begründet werden. Dies geschieht im Förderpädagogischen Gutachten. Bedeutsam ist die Begründung, dass der betreffende Schüler unter regulären schulischen Bedingungen nicht hinreichend gefördert werden kann (vgl. Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 28/29).

Ohne die Feststellung von mindestens einem "Defizit" oder Problembereich bei dem Schüler können diese Fördermöglichkeiten für ihn nicht erschlossen werden.

Das hat – obwohl es in der wissenschaftlichen Diskussion um Förderdiagnostik kaum berührt wird - weitreichende Konsequenzen für die praktische Gestaltung sonderpädagogischer Diagnostik.

Notwendig ist eine theoretisch begründete Antwort auf die Frage, wie viel "Defizit" ein Schüler haben muss, damit er sonderpädagogische Förderung erhalten kann. Damit ist auf der theoretischen Ebene das sehr grundsätzliche Problem des Verhältnisses von regelhafter Bildung und Erziehung in der Schule aus der Sicht der Schulpädagogik und sonderpädagogischer Förderung aus der Sicht der Sonderpädagogik berührt. Genau an dieser "Grenze" muss jenes Maß von negativer Normabweichung liegen, das schulpädagogisches Handeln wirkungslos werden lässt, aber bei dem sonderpädagogisches Handeln Erfolgchancen haben kann.

Gegenstand und methodisches Instrumentarium stellen weitere Problembereiche von Förderdiagnostik dar. Beide Bereiche gehören zusammen, weil die theoretische Bestimmung des Gegenstandes unmittelbar Konsequenzen auf die Art und Weise seiner empirischen Erfassung in der Wirklichkeit hat. Und umgekehrt beeinflussen die verfügbaren Methoden und Mittel zur empirischen Erfassung eines Objektes dessen theoretische Bestimmung mit.

Diese Fragen stehen für sonderpädagogische Diagnostik seit den ersten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zur Förderung von Kindern mit Behinderungen. Sie sind jedoch von den sonderpädagogischen Wissenschaftsdisziplinen nicht allein zu beantworten. Vielmehr ist dies einerseits durch die Allgemeine Pädagogik und die Schulpädagogik im Hinblick auf die grundsätzliche Wirkung von Schule auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern zu untersuchen. Die Reduktion der Aufgabe der Schule auf Bildung (zuletzt Giesecke 1996) im Sinne der Vermittlung und Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten scheint zugunsten einer Verbindung von Bildung und Erziehung überwunden. Aber die Verknüpfung beider Aspekte ist in ihrem Umfang und der Qualität nach wie vor strittig.

Folgt man der Definition von BÄUMER (1929) für Sozialpädagogik, so werden drei gesellschaftliche Erziehungskräfte genannt, die erziehende Anteile an der sich entwickelnden Persönlichkeit nehmen: die Familie, die Schule und jene gesellschaftlichen Kräfte, die sich bei ihrer Erziehung der sozialpädagogischen Theorie bedienen. D.h. Schule nimmt einen Anteil an der Erziehung. Dafür ist sie mit entsprechenden Aufgaben, Instrumentarien und Handlungskompetenzen (Lehrplan, Fachauswahl, ...) ausgestattet. Darüber hinaus müssen die verschiedenen sonderpädagogischen Wissenschaftsdisziplinen angesichts der erschwerten Entwicklungsbedingungen ihrer Schüler Klarheit über die pädagogischen Wirkungsmöglichkeiten in ihren Handlungsfeldern erschließen.

In diesem Zusammenhang steht auch die theoretisch erhobene Forderung, Schüler ganzheitlich zu fördern. Die differenzierten Anteile der verschiedenen Erziehungskräfte an der Sozialisation einer sich entwickelnden Persönlichkeit sind nicht empirisch belegbar. Für die schulisch bedeutsame Diagnostik folgt daraus die Aufgabe, den zu diagnostizierenden Schüler als Gesamtpersönlichkeit zu erfassen. Eine Aufgabe, die methodisch nur schwer zu realisieren ist.

Daraus folgt: Pädagogische Diagnostik hat keine theoretisch fundierte Gegenstandsbegrenzung, die eine praktisch erforderliche Beschränkung für die empirische Erfassung der Lebenswirklichkeit von Schülern zulässt.

Dieses Gegenstandsproblem wird verstärkt, weil der größte Teil des Methodeninventars aus sozialwissenschaftlichen, psychologischen und medizinisch-therapeutischen Wissenschaftsdisziplinen entstammt. Es ist grundsätzlich für die Datenerhebung und deren Interpretation in der pädagogischen Diagnostik geeignet, da es auch in der pädagogischen Diagnostik darum geht, psychische Sachverhalte, individuelles kognitives Leistungsvermögen und Handlungsdispositionen zu ermitteln, Handlungen und Verhalten zu verstehen. Jedoch ist die Übertragung der so gewonnenen Daten in den pädagogisch-sonderpädagogischen Kontext nicht problemfrei. Determinierend für pädagogische Handlungsfelder ist, dass sich individuelles Handeln und Verhalten nur im Zusammenhang mit dem pädagogischen Bezug erklären und verstehen lassen. Dies wird jedoch durch die psychometrischen und sozialwissenschaftlichen Methoden in der Diagnostik ungenügend berücksichtigt.

Darüber hinaus müssen schulische Rahmenbedingungen für die Förderung mitbedacht werden. Sie akzentuieren die Methodenwahl sowie ihren Einsatz. Die den klassischen Regeln der psychometrischen Methoden zuwider laufenden Forderungen nach variablen Handhabungen von Testbedingungen, nach zusätzlichen Hilfen, letztlich die Kritik an den empirischen Gütekriterien solcher Verfahren (vgl. Bundschuh 1994, Eggert 1998) verweisen auf dieses Dilemma von Förderdiagnostik.

2.1 Begriffsentwicklung im historischen Kontext

Diagnose ist ursprünglich die Bezeichnung einer *"unterscheidenden Beurteilung"*, einer "Erkenntnis". Sie beschreibt *"... auf Grund genauer Beobachtungen, Untersuchungen abgegebene Feststellungen, Beurteilungen über den Zustand, die Beschaffenheit von etwas (z. B. von einer Krankheit)"* (Drosdowski et al. 1990, S. 180).

In diesem Sinne wird der Begriff auch in der Pädagogik verwendet. INGENKAMP kennzeichnet **pädagogische Diagnostik** als Gesamtheit diagnostischer Tätigkeiten, *"durch die beim einzelnen Lernenden und den in dieser Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren"* (1988, S. 423; zitiert nach Jäger 1992, S. 131).

Hinsichtlich der **sonderpädagogischen Diagnostik** meint SCHUCK (2000): *"Die sonderpädagogische Diagnostik ist nichts anderes als eine pädagogische Diagnostik zur Begleitung von Prozessen der Bildung, Erziehung und Förderung unter erschwerten Bedingungen und als Spezifikation im allgemeinen Begriff enthalten"* (S. 233).

Nach KNAUER ist Förderdiagnostik eine besondere Akzentuierung sonderpädagogischer Diagnostik: Förderdiagnostik sollte sonderpädagogische Feststellungs- und Zuweisungsdiagnostik überwinden (vgl. 1998, S. 57). *"Mit der Begriffswahl sollte die Zielsetzung zum Ausdruck gebracht werden, die Aufmerksamkeit nicht, wie bislang, auf die Defizite eines Kindes im Hinblick auf schulisches Lernen zu richten, sondern zum einen die individuellen Stärken und die im Umfeld liegenden Ressourcen aufzudecken und zum anderen das schulische Angebot mit diesen Voraussetzungen zur Passung zu bringen"* (Knauer, 1998, S. 57).

Diese definitorischen Ansätze stellen sonderpädagogische Diagnostik als voraussetzungsreiches Handeln dar: Von zentraler Bedeutung ist deren Einbindung in den förderpädagogischen Kontext.

Im Folgenden sollen die Konsequenzen aus dieser Voraussetzung für diagnostisches Handeln in förderpädagogischen Handlungsfeldern geklärt werden. In diesem Zusammenhang wird den Forderungen von SCHUCK und MUTZECK (vgl. Mutzeck 1998, Schuck 2000) zumindest in Ansätzen nachgekommen, die einer Theorie förderpädagogischen Handelns zu Grunde liegenden **Menschenbildannahmen** sowie die zugehörige Handlungstheorie offen zu legen.

Für pädagogische Sachverhalte sind drei Faktoren konstitutiv:

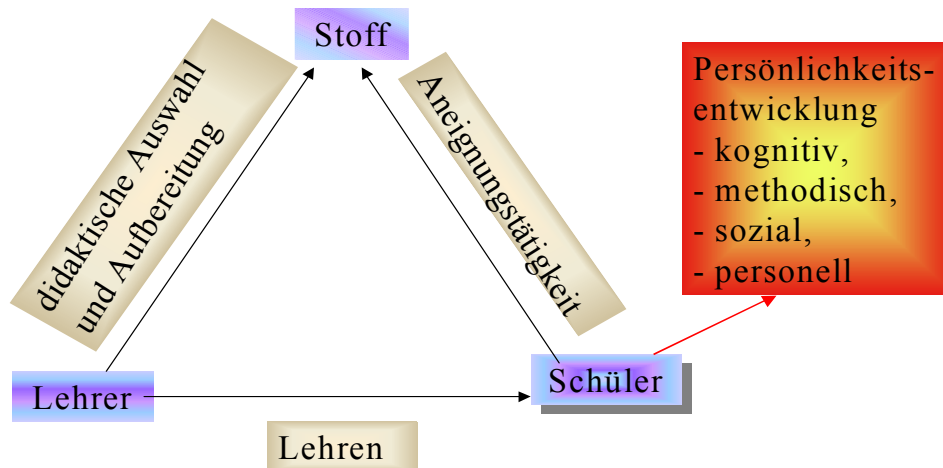
ein Erzieher,

ein zu Erziehender und

die Sache,

an der sie gemeinsam und arbeitsteilig an Bildung und Erziehung tätig sind.

Schülerorientierter Unterricht



Soziale Sachverhalte wirken in diesem Dreiecksverhältnis als Bedingungen.

Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass der Mensch ein **ganzheitliches Wesen** ist, "welches von seinen generellen Möglichkeiten her (potentiell) die Fähigkeiten des Denkens, einschließlich des Entscheidens und Wollens, des Fühlens, des Sprechens und Handelns besitzt. Bezugssystem dieser potentiellen Fähigkeiten sind dessen Körperlichkeit und Spiritualität einerseits und die Umwelt, Sozialität und Historizität andererseits. Der Mensch kann zu sich selbst in Beziehung treten (Intraaktion) und zu seiner Umwelt, insbesondere zu seinen Mitmenschen (Interaktion). Er ist ein potentiell aktives Wesen" (Mutzeck 1998, S. 244).

Der Mensch ist in der Lage, über sich selbst nachzudenken, er verfügt über Rationalität, Intentionalität, Sinnorientierung und Erkenntnisfähigkeit, sein Verhalten ist auch emotional bestimmt. Er ist fähig, sich verbal und nonverbal mit anderen Menschen zu verständigen. Er ist autonom.

Auf der Grundlage dieser anthropologischen Zuschreibungen für die beteiligten Personen ist bedeutsam, dass Erzieher und zu Erziehender – zumindest in schulischen Zusammenhängen – unterschiedlichen Generationen angehören. Bezogen auf die vorgenannten Merkmale, über die potentiell alle Menschen verfügen, leitet sich eine Differenzierung in ein Mehr und Weniger dieser menschlichen Eigenschaften ab. Es wird davon ausgegangen, dass diese menschlichen Merkmale sich beim zu Erziehenden noch vervollständigen, differenzieren und entwickeln. Durch pädagogische Führung soll deren Entwicklung gefördert und unterstützt werden.

Eine für die weitere Betrachtung wesentliche Voraussetzung ist die theoretische Annahme des Diagnostikers über den Entwicklungsprozess und seine Beeinflussbarkeit durch pädagogisches Handeln.

Der Mensch gilt als das einzige Wesen, das sich seine **eigenständige Lebenswelt** geschaffen hat. Die für das Überleben jedes Einzelnen und die Gestaltung dieser Lebenswelt (Kultur, Zivilisation) notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten bilden die Basis für die Sachen, mit denen sich Erzieher und zu Erziehender befassen – die Inhalte des Unterrichts.

Als pädagogisch gilt, dass die Sache und die Handlungsanteile des Erziehers so gewählt, gestaltet und bemessen sind, dass der zu Erziehende in und bei seinen Handlungsanteilen Erfahrungen macht, sich an Werten orientiert, Wissen erwirbt, Kompetenzen entwickelt, also lernt. Das gemeinsame, aufeinander bezogene Handeln von Erzieher und zu Erziehendem ist im Kontext der Sachbezogenheit mit Kooperation und Kommunikation verbunden und ermöglicht beiderseits soziale, emotionale und Selbstwirksamkeitserfahrungen. In diesem Vorgang entwickeln sich auch Wertvorstellungen, Handlungsdispositionen, Gewohnheiten und grundlegende Persönlichkeitsmerkmale bei dem zu Erziehenden.

Die Sache und sich entwickelnde Persönlichkeitsmerkmale stehen **nicht in einer linearen Kausalbeziehung**. Umfang und Qualität der Auseinandersetzung mit der Sache haben Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit. Gleichzeitig bestimmen die Persönlichkeitsmerkmale die Gestaltung der Auseinandersetzung. Gleiches gilt für die Persönlichkeitsentwicklung und die Beziehung zwischen Erzieher und zu Erziehendem.

In diesem Zusammenhang hat pädagogische Diagnostik die Aufgabe, für den Erzieher die sachlichen und interaktionalen Notwendigkeiten und Möglichkeiten zu erschließen, damit deren Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung des zu Erziehenden optimiert werden. Dabei hat sich in der theoretischen Diskussion in der Pädagogik, insbesondere in der Auseinandersetzung mit den Herbartianern eine nachhaltige Entwicklung vollzogen, die von NOHL wie folgt reflektiert wurde: *"War bis dahin (bis zur reformpädagogischen Bewegung; d. Verf.) das Kind das willenlose Geschöpf, das sich der älteren Generation und ihren Zwecken anzupassen hatte und dem die objektiven Formen eingeprägt wurden, so wird es jetzt in seinem eigenen spontanen produktiven Leben gesehen, hat seinen Zweck in ihm selber, und der Pädagoge muss seine Aufgabe, ehe er sie im Namen der objektiven Ziele nimmt, im Namen des Kindes verstehen* (Nohl 1961, S. 126 f; zitiert nach Bundschuh (1994, S. 78).

Dass der Lehrer faktisch in jeder Situation bezogen auf Schüler und Sache Entscheidungen über seine Handlungsanteile treffen muss und diese Entscheidungen möglichst gut empirisch begründet sein müssen, wird als eine Aufgabe von Förderdiagnostik verstanden.

Gleichzeitig kann man von Lehrern nicht erwarten, dass sie sich in jeder Situation bewusst entscheiden. Ein großer Teil der aktuell notwendigen Handlungsentscheidungen wird intuitiv getroffen, aus der Erfahrung heraus, bestimmte Alltagsroutinen schleifen sich in der Lehrer-Schüler-Interaktion ein.

Das heißt, nicht jede Beobachtung eines Schülers in einer Unterrichtssituation durch den Lehrer wird zur Diagnose, wie auch nicht jede Entscheidung, die ein Lehrer im Unterricht trifft, eine entsprechende empirische Begründung erfährt, damit man sie als Diagnose bezeichnen könnte. Das steht im Widerspruch zu der Darstellung bei Bundschuh (1994), der jede wertende Aussage über ein Kind als Diagnose auffasst.

Um eine gemeinsame Verständigungsposition zu haben, wird Diagnostik hier wie nachfolgend gebraucht. Es werden nur die pädagogischen Vorgänge als diagnostisches Handeln bezeichnet, in denen **der Erzieher bewusst Verhalten und Handeln des zu Erziehenden erfasst, analysiert und interpretiert, um Entscheidungen für die Gestaltung seines künftigen pädagogischen Handelns begründet zu treffen**. Unsystematische Alltagsbeobachtungen können Ausgangspunkt für die Hypothesenbildung sein und dadurch einen diagnostischen Prozess anregen.

Das bisher dargestellte Interaktionsgefüge zwischen Lehrer und Schüler im Umgang mit dem Stoff wird auf ganz unterschiedlichen Ebenen sozial beeinflusst durch:

1. die unmittelbare **interaktionale Ebene**,
weil sich Unterricht und Erziehung im schulischen Kontext in Klassen vollziehen. Damit müssen alle Handlungen von Lehrer und Schüler in den Bewertungsrahmen von Mitschülern gestellt werden, die in vergleichbaren erzieherischen Situationen sind. Der zentrale Maßstab für die Einordnung von Lehrerhandlungen ist die Gerechtigkeit.
2. die **schulische Ebene**,
weil sich Bildung und Erziehung in der Schule in einem arbeitsteiligen Prozess vollziehen, an dem mehrere Lehrer beteiligt sind, die bei aller individuellen Verschiedenartigkeit und fachspezifischer Ausrichtung eine Grundrichtung ihres pädagogischen Agierens haben sollten.
3. die **institutionelle Ebene**,
weil Schule als gesellschaftliche Institution bildungspolitisch bestimmte Aufgaben hat, zu deren Erfüllung inhaltliche Vorgaben (Lehrplan) gemacht, personale Voraussetzungen geschaffen, zeitliche und räumliche Bedingungen (Stunden-tafel, Schuljahres- und Schultagesablauf) gesetzt werden.
4. die **sozialisatorische Ebene**,
weil schulische Bildung und Erziehung neben den familialen und den allgemeinen sozialen Einflüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben.
5. die **kulturelle Ebene**,
weil zwischenmenschliche Beziehungen und damit auch Lehrer-Schüler-Beziehungen sowie Schüler-Schüler-Beziehungen immer nach grundlegenden überlieferten und aktuellen kulturellen Werten und Normen gestaltet sind.

Diese Einflussfaktoren auf pädagogische Interaktion sind zum großen Teil historisch gewachsen.

Die soziale Beeinflussung von Bildung und Erziehung in der Schule bringt auch die Differenzierung in **regelmäßige Bildung und Erziehung für alle Schüler und sonderpädagogische Förderung** hervor und damit unseren Gegenstand der Untersuchung: Wenn sich bezogen auf einen Schüler abzeichnet, dass die allgemein bildende Schule als Institution ihre Aufgabe nicht erfüllen kann, unternimmt sonderpädagogische Förderung den Versuch, dessen Entwicklung im Sinne der grundlegenden schulischen Aufgabenstellung zu begleiten (vgl. Bach 1999). **Für den Beginn sonderpädagogischer Förderung steht als Aufgabe der sonderpädagogischen Diagnostik die Forderung, genau die dafür notwendigen Bedingungen abzuklären.**

Mit der Entscheidung, einen Schüler sonderpädagogisch zu fördern, ändern sich die sozialen Einflüsse auf die pädagogische Interaktion so grundlegend, dass man auch von einer Neukonstituierung des pädagogischen Geschehens ausgehen muss: Gegenüber der Sache erhält der zu Erziehende aus der Sicht des Erziehers eine deutlich höhere Bedeutung in der Gestaltung der gemeinsamen Tätigkeit. Diesen Zusammenhang umreißt SCHUCK auf der Grundlage der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1994 wie folgt: *"Der neue Schlüsselbegriff, der Sonderpädagogische Förderbedarf, wird zum Zielkriterium diagnostischer und pädagogischer Tätigkeit, ohne dass er gesetzgeberisch genügend definiert wäre. Auch aus einer Definition von BLEIDICK et al. (1995, S. 254) folgt nur sehr allgemein, dass bei einer Problembearbeitung zunächst die je individuell vorhandenen pädagogischen Bedürfnisse und Notwendigkeiten zu bestimmen sind und zu klären wäre, ob am gegebenen Lernort in der allgemeinen Schule das bisherige Arrangement von Lernbedingungen eine den Möglichkeiten entsprechende Entwicklungsförderung garantiert. Sollte dies nicht der Fall sein, wäre der zusätzliche Förderbedarf (der Sonderpädagogische Förderbedarf) an pädagogischen Hilfen festzulegen"* (Schuck 2000, S. 235/236, Hervorhebungen: die Autoren).

Diese Aufgabe kann Förderdiagnostik nur erfüllen, wenn sie neben der pädagogischen Interaktion auch die konstituierenden sozialen Rahmenbedingungen in die Diagnose mit einbezieht.

In einem Zwischenergebnis bleibt festzustellen, dass unter der **sonderpädagogischen Diagnostik** zwei Aufgaben zusammengefasst werden:

1. Die Beobachtung, Analyse und Interpretation von **Lernvorgängen** im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich mit dem Ziel, Entscheidungen hinsichtlich der **Stoffauswahl und -aufbereitung** sowie der **Lehrertätigkeit** so treffen zu können, dass sich die Persönlichkeit des zu Erziehenden optimal entwickelt.
2. Die Beobachtung, Analyse und Interpretation von **pädagogischen Interaktionen** in ihrem **sozialen Kontext** mit dem Ziel, diese Rahmenbedingungen so zu verändern, dass die **Bedingungen für (sonder-)pädagogisches Handeln** im Sinne einer optimalen Persönlichkeitsentwicklung verbessert werden. Anspruch von Förderdiagnostik ist es, die Entwicklungspotenziale vor allem der Kinder zu erschließen, deren Entwicklung andersartig verläuft und durch Behinderung oder Benachteiligung erschwert ist.

Für die Ausdifferenzierung und die historische Entwicklung der verschiedenen Theorien der Heil- und Sonderpädagogik war die Diagnostik der Schüler ein konstituierendes Element. Um den Kindern mit Behinderungen in ihrer Entwicklung helfen zu können, war die Feststellung ihrer Entwicklungsmöglichkeiten aber auch ihrer Grenzen für die Gestaltung der pädagogischen Interaktion von zentraler Bedeutung. Dazu war Diagnostik erforderlich. *„Taubstummen-, Blinden- und Hilfsschullehrer waren die ersten und rund 100 Jahre lang die einzigen pädagogischen Berufe mit einer speziellen Ausbildung für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen“* (Bundschuh 1994, S. 76).

Exemplarisch soll diese Entwicklung für die Verhaltensgestörtenpädagogik nachgezeichnet werden.

„Um die Jahrhundertwende herum bahnte sich eine neue Auffassung vom schwierigen Kind den Weg. Man redet vom psychopathisch minderwertigen Kind, in zunehmender Substantivierung vom Psychopathen und verbindet damit eine krankhafte Veranlagung des Gemüts und des Willenlebens. Die durch die unnormale Veranlagung und Entwicklung verursachten Störungen der Bildsamkeit werden zum Gegenstand der pädagogischen Pathologie“ (Schmidt 1996, S. 187).

Damit rückt **auffälliges Verhalten** von Kindern in die Nähe von **Krankheit**. Es lässt sich mit medizinischen Arbeitsweisen untersuchen und behandeln. Das entspricht in mehrerer Hinsicht den damaligen Paradigmen in der Pädagogik:

- die Entwicklung der experimentellen, an naturwissenschaftlichen Methoden orientierten Psychologie durch Wundt und Fechner in Leipzig und in deren Folge die empirische Pädagogik,
- die Beobachtung der psychischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und die Erkenntnis ihrer Regelmäßigkeit durch Ch. Bühler und A. Busemann,
- die Auseinandersetzung mit der Herbartischen (Schul-)Pädagogik und die daraus entstehenden reformpädagogischen Strömungen.

Es bildet sich die Heilpädagogik heraus. THEODOR HELLER veröffentlicht 1904 einen "Grundriß der Heilpädagogik", die er im "Grenzgebiet zwischen Pädagogik und Medizin" ansiedelt, *"insbesondere jenem Teile ..., der sich mit den krankhaften Zuständen des Seelenlebens befasst"* (Heller 1904, S. VII; zitiert nach Moser, S. 181). Weiter schreibt er: *"Ihr Arbeitsgebiet erstreckt sich ... auf alle jene im Kindesalter vorkommenden geistigen Abnormitäten, bei denen durch Herstellung günstiger Entwicklungsbedingungen, die jedem einzelnen Fall angepasst sein müssen, eine Regelung der gestörten psychischen Funktion erwartet werden kann"* (Heller 1904, S. 3; zitiert nach Moser 2000, S.182). HELLER verwendet mit Abnormität und Psychopathologie medizinische Begriffe. Die Nähe zur Medizin wird besonders deutlich, wenn er das grundlegende heilpädagogische Vorgehen erläutert: *„Der Arzt wird dem Heilpädagogen durch Nachweis der Krankheit und der krankmachenden Ursachen den Weg zeigen. Der Heilpädagoge hingegen wird die Fälle zunächst vom Standpunkt der Psychologie zu ergründen trachten. Er wird sich darüber klar werden müssen, inwieweit und in welchen Beziehungen sich Unterschiede ergeben zwischen den psychischen Funktionen des gesunden und des kranken Kindes. Die Äußerungen psychischer Regelwidrigkeit wird er auf eine psychologische Grundformel zu bringen versuchen. Hat er erkannt, worauf die Störung in psychologischer Hinsicht beruht, so wird er auch in der Lage sein, die richtige Methode in Anwendung zu bringen.*

Die Kunst psychologischen Beobachtens und Erkennens ist in den heilpädagogischen Seminaren besonders zu üben“ (Heller 1904, S. 651; zitiert nach Moser 2000, S. 183).

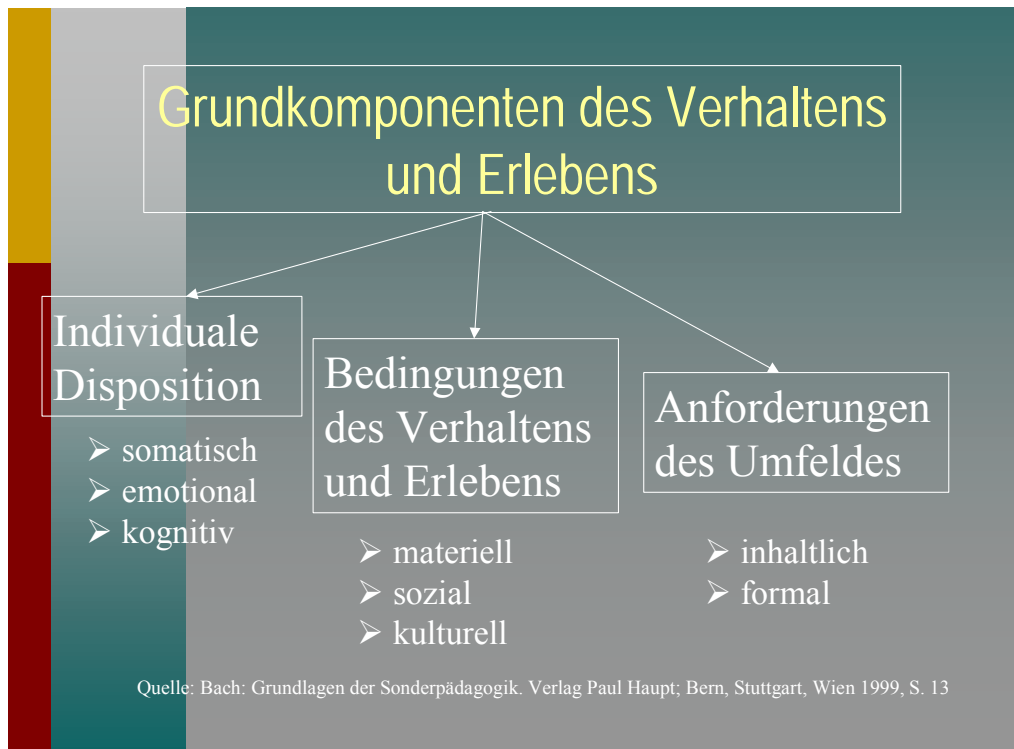
Im Verlauf der theoretischen Diskussion verlagert sich der Arbeitsschwerpunkt der Heilpädagogik wieder stärker zur Pädagogik hin, ohne die medizinische Terminologie und Arbeitsweise aufzugeben. Von DÜRINGS konstatiert 1925, Heilpädagogik *„sei ein Teil der Erziehungslehre. Sie hat zum Gegenstand erstens die Erkenntnis derjenigen Abweichungen von der Norm der psychischen Persönlichkeit, durch welche die Erziehung der Kinder und Jugendlichen erschwert wird. ... Zweitens soll sie darüber unterrichten, welche Wege und Hilfen vorhanden sind, um auf erzieherischer Grundlage möglichst die schädlichen Folgen solcher Anomalien zu verhüten oder zu heilen“* (von Dürings 1925, S. 23; zitiert nach Moser 2000, S. 183). Auch diese theoretischen Vorstellungen waren als allgemeines pädagogisches Prinzip gedacht und nicht auf ein bestimmtes Arbeitsfeld bezogen. HERMANN NOHL weist jedoch nachdrücklich darauf hin, dass die Erziehung des "normalen" und des "verwahrlosten" Kindes gleichen Prinzipien zu folgen habe. Der pathologiebezogene Diskurs wurde deshalb zurückgewiesen (vgl. Nohl 1949, S. 181). In der Konsequenz etabliert sich Heilpädagogik über den "Verband der Hilfsschullehrer". Sie versteht sich als *„Erziehung so wesentlich und so gut wie normale Erziehung, aber sie hat zum Gegenstand krankes, beschädigtes, gehemmtes und eben darum besonderer Hilfe, besonderer Maßnahmen bedürftiges Menschenleben“* (Bopp 1930, S. 8).

Als Konsequenzen aus dieser Theorieentwicklung ergaben sich für die Sonderpädagogik einerseits die Konzentration auf die individuelle Spezifik des einzelnen Zöglings und seine pädagogische Führung (vgl. Nohl zum pädagogischen Bezug) und andererseits seine Unterrichtung in der Schule, mit den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der jeweiligen (Sonder-)Schule, was zwingend mit einer bildungsorientierten Gemeinschaft verbunden ist. Gleichzeitig ist in Analogie zur Medizin eine Arbeitsweise mit Diagnostik und pädagogischer Förderung geschaffen worden.

Übernommen aus dem medizinischen Sinnzusammenhang wird der Begriff der Diagnose individueller Lernerfordernisse und -möglichkeiten zu einem konstituierenden Terminus der Sonderpädagogik. Historisch grenzt sich diese Disziplin damit auch von anderen pädagogischen Disziplinen ab, die sich auch mit der Erziehung schwieriger Kinder und Jugendlicher befassen, zum Beispiel der Sozialpädagogik.

Geht man vom ursprünglichen, medizinischen Begriffsinhalt von Diagnostik aus, so ist die begründete Entscheidung des Arztes über die Art und die Schwere der Krankheit des Patienten die Voraussetzung für die Festlegung einer Therapie.

Auf Grund der Diagnose bestimmt der Arzt Inhalt sowie Art und Weise der Heilbehandlung. Diese Vorstellung trifft auch für die Sonderpädagogik zu. Allerdings sind eine Krankheit und das Bestehen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Menschen unterschiedlich determiniert: Im Verlauf seiner Entwicklung hat sich der Gegenstand sonderpädagogischer Diagnostik erheblich erweitert. Die Erklärung sonderpädagogisch relevanter Problemlagen bei einem Schüler erfolgt auf der Grundlage erhobener Daten, die sowohl sein Verhalten und dessen innere Disposition als auch sein unmittelbares soziales Umfeld dokumentieren und interpretieren. BACH beschreibt den Komplex, aus dem die Daten für sonderpädagogische Diagnostik erhoben werden sollen, über die Grafik:



2.2 Definition von Förderdiagnostik

Die Erweiterung des Gegenstandes von Förderdiagnostik wird mit dem Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik in Verbindung gebracht. Ein Paradigma ist eine grundlegende wissenschaftliche Betrachtungsweise, die den Gegenstand und das methodische Herangehen an seine empirische Beschreibung bestimmt. Für die Entwicklung der verschiedenen sonderpädagogischen Teildisziplinen hatte das medizinische Paradigma zentrale Bedeutung. Dessen Überwindung wurde vor allem damit begründet, dass die Ursachen für die Entstehung sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Kind nicht allein in seiner Persönlichkeit liegen können. In einer handlungsorientierten Wissenschaft kann die Änderung einer theoretischen Betrachtungsweise nur dann eine Änderung der von ihr beschriebenen und angeleiteten Praxis bewirken, wenn die entsprechenden Rahmenbedingungen solch geändertes Handeln auch erlauben. Das heißt, die pädagogische Praxis, also das Schulsystem muss daraufhin untersucht werden, inwieweit es den Rahmen für die Realisierung des modernen (sonder-)pädagogischen Paradigmas bieten kann:

Das moderne sonderpädagogische Paradigma besagt, dass alle Kinder lernen können, wenn die Schule ihnen die entsprechenden Bedingungen und Inhalte dafür bereitstellt.

Das ist zunächst eine grundlegende pädagogische These. Pestalozzi und Montessori haben darauf aufbauend ihre pädagogischen Arbeitsstile entwickelt.

Neu daran ist, dass diese These in der Sonderpädagogik heute zum Tragen kommt, die sich mit der Bildung von behinderten Kindern und Jugendlichen befasst, denen bisher eine eingeschränkte Lernfähigkeit attestiert wurde. Diese Kinder und Jugendlichen können in Grund-, Mittelschulen und Gymnasien sowie Berufsschulen gemeinsam mit "normalen" Kindern unterrichtet werden. Auch wenn sie nicht in allen Lernbereichen zu gleichwertigen Leistungen kommen können, werden sie durch das gemeinsame Lernen in der Schule besser auf das gemeinsame Leben in der Gesellschaft vorbereitet. Sie lernen mit ihrer eingeschränkten Lernfähigkeit umzugehen und sie durch Stärken auf anderem Gebiet zu kompensieren.

KNAUER forderte für die Unterrichtung aller Schüler, einschließlich der Schüler mit Behinderungen eine Schule, die in der Lage ist, sich den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Schüler anzupassen (vgl. 1998, S. 55 f.). Diese Anforderung steht nicht für die verschiedenen Sonderschulen, sondern für alle Schulen. *"Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik.*

Dieser Prozess ist vor allem gekennzeichnet durch

- *die Erfahrungen sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und allgemeinen Schulen,*
- *ein verändertes Verständnis im Umgang mit behinderten Menschen,*
- *die Ausweitung der Früherkennung und Frühförderung,*
- *die Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten in Kindergärten, Kindertagesstätten und allgemeinen Schulen sowie von erweiterten Fördermöglichkeiten vor allem in der Grundschule,*
- *den Einsatz weiter entwickelter und neuer technischer Hilfen,*
- *die Verbesserung der förderdiagnostischen Möglichkeiten,*
- *eine Höherbewertung der wohnortnahen Schule für das Kind.*

Die Empfehlungen haben zum Ziel, ausgehend vom heute erreichten Standard in der Behindertenförderung, die Weiterentwicklung der schulischen Förderung aller behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen abzusichern und die Bemühungen um gemeinsame Erziehung und gemeinsamen Unterricht für Behinderte und Nichtbehinderte zu unterstützen." (Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 26/27)

Die mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz 1994 festgeschriebene erhebliche Erweiterung der Fördermöglichkeiten für behinderte Schüler sowie Kinder und Jugendliche, die von Behinderung bedroht sind, stellt ohne Zweifel eine neue qualitative Grundlage sonderpädagogischer Förderung dar.

Im Zusammenhang mit der kritischen Auseinandersetzung um den Behinderungsbegriff und die mit der Zuschreibung dieses Status zu einem Menschen verbundene Diskriminierung änderte dieses Paradigma auch die Funktion sonderpädagogischer Diagnostik.

KOBI stellte der bislang praktizierten Selektionsdiagnostik, deren Aufgabe darin bestand, die Kinder und Jugendlichen herauszufinden, die auf Grund ihrer Behinderung in Sonderschulen betreut werden müssen, die Förderdiagnostik gegenüber, die die Fördermöglichkeiten und -notwendigkeiten für diese Kinder herausfinden soll. Die spezielle Förderung dieser Kinder soll integriert in den normalen Unterricht erfolgen, in den Klassen und Schulen, die die Kinder aufgrund ihrer Wohnung ohnehin besuchen müssten, nicht mehr in besondern Schulen (vgl. Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 26 ff.).

EGGERT charakterisiert die **sonderpädagogische Diagnostikdiskussion** in ihrem Zusammenhang zu dem neuen Paradigma so:

"Nun vollzieht sich dieser Wandel keineswegs reibungslos, so wird gerade in der Sonderpädagogik zur Zeit ein Streit mit zunehmender Erbitterung und Irrationalität zwischen "Testbefürwortern" und "Testgegnern" geführt, der zwar im Vordergrund ein Streit um die "richtige" diagnostische Methode ist, im Hintergrund aber auch ein Streit um den gesamten Ansatz: Um die Fortführung der Segregation (also um "bewährte" Formen der Sonderschule angesichts der vermuteten Absicht der Schließung sonderpädagogischer Einrichtungen) oder die Integration, den gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder ohne Aussonderung angesichts begrenzter finanzieller und persönlicher Ressourcen" (1998, S. 18).

Mit diesem Paradigma wird aber der theoretische Bereich der Sonderpädagogik verlassen. So lange Förderdiagnostik als theoretisches Konstrukt sonderpädagogisch diskutiert wird, bleibt eine zentrale praktische Frage sonderpädagogischer Diagnostik ausgeblendet: **Wie gelangt ein Schüler in das Blickfeld sonderpädagogischer Diagnostik? Wann wird der Handlungsbereich der Schulpädagogik verlassen, so dass sonderpädagogische Förderangebote unterbreitet werden müssen?**

In der Schulpädagogik hat ebenfalls eine starke Orientierung auf die Zuwendung zu jedem einzelnen Schüler stattgefunden (vgl. exemplarisch Meyer 1999). Unter Berücksichtigung des in den Sozialwissenschaften schon länger nachgewiesenen Trends zur Individualisierung, der in immer früheren Lebensaltern einsetzt, werden auch Fragen der individuellen Gestaltung der Lernwege durch die Schüler diskutiert und in verschiedenen didaktischen Konzepten umgesetzt. Gleichzeitig wurde die pädagogische Forderung, die Selektionsfunktion der Schule aufzugeben, schulpolitisch nicht umgesetzt. Damit werden einerseits alle Schüler aufgrund ihrer Leistung und des Elternwillens ab der Orientierungsstufe differenziert unterrichtet und die Grundschule bereitet darauf vor. Da das Schulsystem nach wie vor so strukturiert ist, dass Schüler nach ihrem schulischen Leistungsvermögen differenziert unterrichtet werden, werden Schüler, die den "normalen" Leistungsanforderungen nicht genügen, auffällig. Damit wird ein Teil der sonderpädagogisch zu betreuenden Schüler "erzeugt". Jene Schüler, die einen Sonderpädagogischen Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung zugeschrieben bekommen, werden vielfach dazu, weil sie eine Schule erleben, die ihnen auch aufgrund der Selektionsfunktion mit solchen Leistungsanforderungen begegnet, dass sie wenig Erfolge erleben und keine Freude am Lernen finden (vgl. Kretschmann et al. 1997).

Diese strukturell problematische Gegebenheit wird durch eine zweite Tendenz verstärkt: Die zunehmende Ökonomisierung der Schulsysteme. Angesichts knapper öffentlicher Mittel gibt es die Bestrebungen, Schulen wirtschaftlich effizient zu führen. Vorgaben über Lehrerarbeitszeit, über Klassen- und Gruppenstärken, über Mindestschülerzahlen für den Betrieb von Schulen sind nicht nur Ausdruck ökonomischer Erfordernisse der Länder und Kommunen. Sie zeichnen gleichzeitig ein Schülerbild, das die politischen Entscheidungsträger für "normal" halten und für welches das Schulsystem optimale Bedingungen für Lernen und Entwicklung bietet.

Dazu dienen auch die Lehrpläne, Stundentafeln und die räumlichen und zeitlichen Bedingungen, unter denen Unterricht an Grund- und Mittelschulen bzw. Gymnasien ablaufen soll.

In der Zusammenfassung des oben Dargestellten ergeben sich folgende grundlegende Bestimmungen für Förderdiagnostik:

Förderdiagnostik ist eine spezielle Form sonderpädagogischer Diagnostik. Sie akzentuiert in besonderer Weise den Aspekt der Förderung von Kindern und Jugendlichen, die bewusst an den Ressourcen dieser Schüler ansetzt.

Förderdiagnostik konstatiert - dem modernen sonderpädagogischen Paradigma folgend - die für die Gestaltung entwicklungsfördernder Lehrer-Schüler-Beziehungen wesentlichen sachlichen, interaktionalen und sozialen Möglichkeiten und Notwendigkeiten.

Förderdiagnostik sucht die optimalen Bedingungen für die Gestaltung des Lernprozesses von Schülern hinsichtlich ihrer schulischen, unterrichtlichen und sozialen Einbindung.

Damit ergeben sich zwei grundlegende Aufgaben für die sonderpädagogische Diagnostik:

Aufgaben sonderpädagogischer Diagnostik

1. Feststellung der Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung
2. Erkundung der Möglichkeiten für die Förderung.

Ergebnis von Förderdiagnostik soll die Optimierung der individuellen Lehr- und Lernsituation des Schülers mit Sonderpädagogischem Förderbedarf sein. Als Zwischenschritt zwischen dem diagnostischen Prozess und den Lehr- und Lernprozessen werden die Entscheidungen hinsichtlich des Sonderpädagogischen Förderbedarfs und ihre Begründungen im Förderpädagogischen Gutachten und im Förderplan als Grundlage für die Planung und Gestaltung der Förderung dokumentiert.

2.3 Gemeinsamkeiten und Abgrenzung pädagogischer und sonderpädagogischer Diagnostik

Bei der Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sonderpädagogischer und pädagogischer Diagnostik ist zunächst davon auszugehen, dass die sonderpädagogische Diagnostik, damit auch Förderdiagnostik, eine besondere Form der pädagogischen Diagnostik darstellt (vgl. Schuck 2000). Damit ergibt sich ein weitgehend identischer Gegenstand, untersucht werden Lehr- und Lernprozesse in der Schule, die grundlegenden methodologischen und methodischen Voraussetzungen für eine Entscheidungsfindung sind gleich. Jedoch gilt für die sonderpädagogische Diagnostik eine wesentliche Akzentsetzung gegenüber pädagogischer Diagnostik, die sich aus den **erschweren Bedingungen** ergibt, unter denen sich Bildung und Erziehung für diesen Schüler vollziehen. Damit wird der Gegenstand sonderpädagogischer Diagnostik spezifiziert. Darüber hinaus ist ein formaler Aspekt bedeutsam: Die Ergebnisse sonderpädagogischer Diagnostik werden als Gutachten bzw. als Förderplan schriftlich formuliert. Sie dienen als Grundlage für Verwaltungshandeln: Für den Schüler, bei dem Sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wurde, ergeht eine Entscheidung. Damit ist ein deutlich höherer Anspruch an die Qualität sonderpädagogischer Diagnostik verbunden.

Im Weiteren wird versucht, die Grenze zwischen pädagogischer und sonderpädagogischer Förderung aufzuzeigen. Dazu werden die Bedingungen beschrieben, die den Bildungs- und Erziehungsprozess so erschweren, dass der Schüler sonderpädagogisch geführt werden muss. Da sowohl die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen für Bildung und Erziehung von Schülern als auch ihre Toleranzen nicht klar definiert sind, ist es schwierig, diese Grenze zu bestimmen. Hinzu kommt, dass die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen nur als Vorschriften existieren, deren konkrete, soziale und personale Ausprägung differenziert gesehen werden können. Sonderpädagogische Diagnostik hat unter diesem Aspekt die Aufgabe, einen **interindividuellen Konsens** darüber herzustellen, ob bei dem zu diagnostizierenden Schüler ein Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht.

Folgt man den Überlegungen zur Funktion von Schule in der Bildung und Erziehung, sind in die Diagnostik einzubeziehen:

- der Lehrer
- der Schüler
- der Stoff
- die Lehrer-Schüler-Beziehungen
- die Schüler-Stoff-Interaktionen
- die Rahmenbedingungen
 - die Lernbedingungen in der Klasse
 - die Lernbedingungen in der Schule

Lehrer, Schüler, Stoff

Die grundlegende pädagogische Kompetenz des Lehrers kann bei der Diagnostik Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Schüler vorausgesetzt werden. Für ihre Sicherung ist u. a. die Schulaufsicht zuständig. Gleiches muss für die grundlegende Auswahl und Zusammenstellung der Lehrplaninhalte gesagt werden.

Der Schüler selbst hat eine zentrale Position in der Förderdiagnostik. Geht man davon aus, dass das Handeln des Schülers auf der Grundlage seiner [Subjektiven Theorien](#) erfolgt, so kann Förderung als Prozess der Änderung der Subjektiven Theorien dieses Schülers verstanden werden (vgl. Schlee 2000, S. 178 ff.). Der Diagnostik kommt dann die Aufgabe zu, den Entwicklungsstand, Inhalte und Strukturen der Subjektiven Theorien des Schülers zu erkennen. Das umfasst auch das Auffinden von Ursachen und Einflüssen, die dazu geführt haben, dass der zu diagnostizierende Schüler die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen nicht erfüllt. Dazu sind vier diagnostische Fragen zu beantworten:

1. Ist das Maß der Abweichungen von den gesellschaftlichen Normerwartungen tatsächlich so groß, dass mit regelhaften schulpädagogischen Mitteln keine ausreichende Förderung möglich ist?
2. Wie ist (bildungs-)biografisch diese Abweichung zu Stande gekommen?
3. Wie reflektiert der Schüler selbst seine Besonderheit?
4. Wie kann die Förderung dieses Schülers erfolgen?

Die gesellschaftliche Bewertung dieser Normabweichung ist eines der ungelösten Probleme der Sonderpädagogik. Auch die Veränderung des Grundgesetzes hinsichtlich des Diskriminierungsschutzes behinderter Menschen bietet keinen alleinigen Lösungsansatz. Die moralische Diskreditierung abweichender Schulkarrieren in der Gesellschaft wirkt ungebrochen. KNAUER deutet sogar ihre Verstärkung an: *"Im Zuge umwälzender gesellschaftlicher Wandlungen greift ein neuer Sozialdarwinismus um sich: ... Betroffen von der verschärften Konkurrenz am Arbeits- und Wohnungsmarkt sind in erster Linie sozial wenig einflussreiche und (...) vermindert leistungsfähige Menschen"* (1998, S. 55). Grundsätzlich muss Sonderpädagogik mit dem Problem umgehen, dass die Kinder und Jugendlichen, die sonderpädagogisch betreut werden müssen, soziale Ausgrenzungsprozesse erfahren haben und damit in ihrem Selbstbewusstsein verletzt sein können.

Die gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen gehen davon aus, dass alle Kinder eines Geburtsjahrganges annähernd gleich weit geistig entwickelt sind und mit Vollendung des 6. Lebensjahres in der Schule lernen können. Ihre Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Merkfähigkeit und Konzentration sind so weit entwickelt, dass sie regelmäßig und systematisch unterrichtet werden können.

Die Entwicklung der Sprache soll die Kinder in die Lage versetzen, sich sinnvoll und situationsadäquat sprachlich zu äußern und den Inhalt und Sinn der Äußerungen von anderen zu verstehen. Das Kind soll mit Erwachsenen und Gleichaltrigen umgehen können. In den folgenden Schuljahren sollen sich – auch auf der Grundlage des Unterrichts und der in ihm besonders geförderten kognitiven Fähigkeiten – alle diese Merkmale weiterentwickeln.

Die Suche nach verlässlichen, wissenschaftlichen Kriterien, an denen der Stand der Entwicklung einer Schülerpersönlichkeit beurteilt werden kann, lässt sich bis in die Anfänge der Heilpädagogik zurückverfolgen. Die interne Kritik an den vorgeschlagenen diagnostischen Instrumentarien auch.

Weiter erschwerend kommt hinzu, dass die Schule für sich in Anspruch nimmt, Kinder und Jugendliche ganzheitlich zu entwickeln. Diese Ganzheitlichkeit ist diagnostisch aber auch in schulischer Bildung und Erziehung nicht fassbar. Das veranlasste BUNDSCHUH zu der Überlegung: *"Es ist in der Tat fraglich, ob sich im pädagogischen Bereich überhaupt eine "messende Erfassung" von Entwicklungs- und damit auch von Lernfortschritten als sinnvoll erweist oder ob es nicht wichtiger ist, dass überhaupt eine positive Erweiterung der Persönlichkeit stattgefunden hat, auch wenn sie sich nicht mittels messbarer Ergebnisse bestätigen lässt"* (1998, S. 101).

Von großer Bedeutung für die sonderpädagogische Diagnostik ist die individuelle Sicht des zu diagnostizierenden Schülers auf sich selbst, sein Verhalten und die Besonderheit, die letztlich zur Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs führte. Diese Reflexion der eigenen Entwicklung, der Gründe für das So-Sein und der Wünsche und Vorstellungen für die eigene Zukunft offenbart letztlich auch die Ansatzpunkte zur Förderung. Nur wenn der Schüler sich selbst ändern möchte und kann, wird eine (sonder-)pädagogische Förderung erfolgreich sein können. Und diese Veränderung kann besonders in Bereichen beginnen, in denen sich das Kind bzw. der Jugendliche mit relativer Sicherheit, Freude und Erfolg bewegen kann. Die Aufgabe besteht darin, solche Bereiche in den Fachunterricht zu integrieren.

Lehrer-Schüler-Beziehungen

Ausgangspunkt ist hier die These Hermann NOHLs, dass bei allem Engagement des Lehrers der pädagogische Bezug nicht gelingen muss, weil hier auch irrationale Elemente im Spiel sind, die Lehrer und Schüler nicht in der Hand haben (vgl. 1924, S. 154). Untersucht werden muss, ob und inwieweit der Lehrer den Schüler pädagogisch beeinflussen kann, ob der Schüler Aufgaben des Lehrers annimmt, kritische Hinweise und Korrekturen beherzigt, ob er Vertrauen zu ihm hat. Beim Schüler soll das Lehrerhandeln Lernvorgänge auslösen und unterstützen, steuern und wenn notwendig auch korrigieren.

Erkundet werden muss auch die Geschichte der pädagogischen Beziehungen des betreffenden Kindes. Die Wirksamkeit des pädagogischen Bezugs wird auch ganz enorm von den Vorerfahrungen des Kindes in pädagogischen Verhältnissen bestimmt. Dabei sind die personale Kontinuität und Langfristigkeit besonders bedeutsam.

Verstärkt Diskontinuität in den professionellen pädagogischen Bezügen eine möglicherweise gegebene familiäre Diskontinuität, dann scheinen gelingende pädagogische Bezüge immer unwahrscheinlicher. Das Kind wird misstrauisch gegen jeden, der sein Verhalten beeinflussen will (vgl. Permien/Zink 1998).

Ein zweiter zu analysierender Aspekt ist die Gestaltung der Arbeitsteilung im Umgang mit dem Unterrichtsstoff: Wie greift der Lehrer die Vorerfahrungen des Schülers in der Gestaltung der Lernangebote auf, welche Hilfen gibt er, wie viel Freiraum und Selbstständigkeit gewährt er dem Schüler?

Da sich normaler Unterricht im Klassenverband vollzieht, ist die Gerechtigkeit des Lehrers wichtiger Bezugspunkt für die Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung: Jeder Schüler braucht seine individuelle Gestaltung der Arbeitsteilung mit dem Lehrer. Gerechtigkeit heißt auch, jeder Schüler hat die gleiche Chance wie seine Mitschüler, Zeit, Aufmerksamkeit, Zuwendung, Hilfe, Kontrolle, Lob und Tadel zu bekommen. Wenn ein Schüler aufgrund aktueller Lern- oder Verhaltensprobleme über eine bestimmte Zeit gegenüber anderen Schülern in der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehungen vorgezogen werden muss, kann normaler Unterricht in erheblicher Weise behindert und damit für die beteiligten Schüler behindernd werden (vgl. Kornmann 1998, S. 59 ff.).

Schüler-Stoff-Interaktion

Die verschiedenen diagnostischen Angebote zur Lernprozessanalyse (vgl. Eberwein/Knauer 1998) versuchen Wege aufzuzeigen, wie die individuellen Prozesse der Verinnerlichung der Bildungsinhalte analytisch erfasst und für die Entscheidung hinsichtlich eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs genutzt werden können. Dabei wird einerseits die Qualität des Lernens untersucht:

- die Art und Weise der Aneignung,
- motivationale Aspekte des Lernens,
- der Abstraktionsgrad sowie
- die Komplexität der bearbeiteten Lerngegenstände.

Andererseits ist unter dem Blickwinkel der bildungspolitischen "Normalität" auch bedeutsam, **inwieweit der untersuchte Schüler die vom Lehrplan vorgeschriebenen Inhalte als Lernangebote nutzen kann**. Das ist von größter Bedeutung für die Erfüllung der gesellschaftlichen Aufgabe von Schule: Da diese Institution von allen Gesellschaftsmitgliedern durchlaufen wird, liegt ihre zentrale Aufgabe in der Weitergabe der Kultur an die folgenden Generationen, einschließlich ihrer Weiterentwicklung. Der Besuch der Schule ermöglicht für jedes Gesellschaftsmitglied die Aneignung des individuell notwendigen Grundbestandes der Kultur, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können.

Wenn die Qualität der Aneignungstätigkeit auf Dauer bei einem Schüler von der Norm abweicht, wird die weitere Gestaltung der an den Lehrplänen orientierten Lernangebote im Unterricht immer komplizierter, weil die individuellen Voraussetzungen der verschiedenen Schüler für die Lernvorgänge immer weiter differieren.

Innerhalb der Schulklasse können die Bildungsinhalte in ihrer didaktischen Aufbereitung für die einzelnen Schüler nicht beliebig weit differenziert werden, wenn der Unterricht als sozialer Lehr- und Lernprozess gestaltet werden soll.

Schüler-Schüler-Interaktion

Von grundsätzlicher Bedeutung für den Lernerfolg eines Schülers ist seine **Verwurzelung in der Schulklasse**. Wenn in der Klasse dann noch eine öffentliche Meinung die Lernerfolge jedes Schülers positiv bewertet, sind Lern- und Verhaltensprobleme pädagogisch relativ einfach zu kompensieren. Der Analyse der Lernatmosphäre in einer Klasse kommt bei der Diagnose eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs eine wichtige Funktion zu.

Sie untersetzt die vom Gesetzgeber vorgegebenen abstrakten Rahmenbedingungen für "normalen" Unterricht in einem konkreten Sozialraum mit konkreten Individuen, unter denen sich diese "Normalität" praktisch realisieren muss. Weicht ein Schüler von diesen Normvorstellungen ab, dann sind soziale Ausgrenzungsprozesse sehr wahrscheinlich, so dass Spannungen zwischen den Schülern letztlich auch die Lehrer-Schüler-Verhältnisse belasten, indem gegen den Lehrer der Vorwurf erhoben wird, einzelne Schüler vorzuziehen bzw. zu benachteiligen, also nicht gerecht zu sein.

Gleichzeitig wird für die Schüler die "Normalität" über die bildungs- und schulpolitischen Vorstellungen hinaus erweitert. Klassen- und schulspezifische Wert- und Normvorstellungen entwickeln sich in Anlehnung an gesellschaftliche Vorgaben. Sie bestimmen die Art und Weise des Umgangs der Schüler miteinander. Die **Entwicklung von sozialen Kompetenzen** ist eine wichtige Aufgabe der Schule. (Förder-) Pädagogisch ist von Interesse, inwieweit die differenzierten Normvorstellungen zu einer generalisierten sozialen Struktur in der Klasse geführt haben. Haben Schüler eine Chance, durch Lernerfolge ihr soziales Ansehen bei den Mitschülern zu steigern? Gibt es außerunterrichtliche und außerschulische gemeinschaftliche Aktivitäten, bei denen sich Schüler die Anerkennung ihrer Mitschüler erarbeiten können? Schließlich ist es auch wichtig herauszufinden, wie weit Toleranz und Solidarität innerhalb der Klasse praktiziert werden.

Die hier aufgeführten Elemente des pädagogischen Bezugs und deren soziale Einbindung sind nur zum Zweck der Darstellung vereinzelt dargestellt. Hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Diagnose eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs sind sie in ihrem Zusammenhang zu analysieren und als Entscheidungsgrundlage heranzuziehen. Dabei ist die wesentliche Frage, ein Maß zu finden, mit dem die Abweichung von der schulpolitisch vorgegebenen Normalität so beschrieben werden kann, dass die Qualität sonderpädagogischer Arbeitsbedingungen notwendig ist, um die angestrebten Lernfortschritte bei dem Schüler zu erreichen. Jeder einzelne angesprochene Punkt kann im Verlauf der Schulzeit bei jedem Schüler auftreten und als temporäres Ereignis vergehen oder überwunden werden. Andererseits sind diese Normabweichungen gewichtige Gründe für Lehrer oder Eltern, für Schüler das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs zu beantragen.

Die Erfüllung der Forderung von BACH (vgl. 1993, S. 3 f.) den Sinn der Norm zu hinterfragen und die Kriterien der Norm explizit zu machen, ist schwierig, weil diese Normen nicht im Belieben des Lehrers liegen, sondern durch ökonomische Vorgaben verschlüsselt und teilweise als abstrakte juristische Festschreibungen sanktioniert sind, also nur über grundlegende politische Entscheidungen veränderbar sind.

2.4 Schlussfolgerungen für den Prozess der Förderdiagnostik

Die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs betrifft jene Schüler, die unter den politisch, ökonomisch, kulturell und sozial vorgegebenen Bedingungen der allgemein bildenden Schule nicht die gesellschaftlich erwarteten Lernerfolge erzielen können. *"Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können"* (Drave, Rumppler, Wachtel, S. 28/29).

Für diese Schüler müssen die schulischen Rahmenbedingungen an ihre Lernmöglichkeiten und ihre Lernbedürfnisse angepasst werden.

Damit lässt sich eine Aufgabe des Förderpädagogischen Gutachtens so formulieren, dass festgestellt werden muss, ob der betreffende Schüler unter normalen schulischen Rahmenbedingungen nicht in der Lage ist, die Lernfortschritte zu erzielen, die gesellschaftlich als normal erwartet werden. Diese Aufgabenformulierung richtet die Aufmerksamkeit des Diagnostikers unmittelbar auf das pädagogische Geschehen in der Schule. Untersucht werden die Bedingungen schulischen Lernens. Das sind zum einen die beteiligten Personen sowie die Gestaltung des pädagogischen Bezugs und zum anderen die schulischen und außerschulischen Lernbedingungen. Damit greifen wir Überlegungen von SANDER zur Kind-Umfeld-Analyse auf (vgl. 1998, S. 6 ff.) und konzentrieren uns auf die Analyse der Lernsituation des betreffenden Schülers in seiner Klasse. *"Der Begriff Umfeld wird hier weitgehend auf das schulische Umfeld eingeschränkt. Diese Begriffsverkürzung erscheint bei schulbezogener Kind-Umfeld-Analyse zweckmäßig, weil das außerschulische Umfeld eines Kindes, vor allem seine Familie, den schulischen Einflussmöglichkeiten weitgehend entzogen ist"* (1998, S. 10). Mit dieser Konzentration auf die schulischen Lernbedingungen soll vor allem das Änderungspotenzial bezogen auf diesen Schüler erschlossen werden. Dabei ist uns die Bedeutung der familialen Erziehung für die Gestaltung der Bildung und Erziehung in der Schule bewusst. Ihre Kenntnis ist für die Erarbeitung eines Förderpädagogischen Gutachtens wichtig. Allerdings sind die Möglichkeiten von Lehrern sehr begrenzt, Einfluss auf die Familien zu nehmen. Darüber hinaus gibt es auch moralische und rechtliche Bedenken gegen die Erkundung und Bewertung der Erziehung in der Familie durch den sonderpädagogischen Diagnostiker (vgl. Knauer 1998). Wichtiger ist, die Eltern als Miterzieher zu gewinnen, so dass sie schulische Förderung unterstützen oder mindestens akzeptieren.

EGGERT schlägt auf der Grundlage des Landesrechtes der Bundesländer NRW und Niedersachsen Abgrenzungen zwischen pädagogischer und sonderpädagogischer Förderung vor (2000, S. 122/123):

Stufen	Stufen	Fördermethode/Lernort
Kein Förderbedarf	Kind braucht im Wesentlichen keine Hilfe. Es organisiert sich und seine Lernprozesse erfolgreich selbst	
Individueller Förderbedarf	Kind braucht vorübergehend in einzelnen Lerngegenständen oder für einen kurzen Zeitraum generell Hilfe und Zuwendung vom Lehrer	innere oder äußere Differenzierung in der Grundschule etc.
Sonderpädagogischer Förderbedarf		
- niedrig	Kind braucht zusätzlich begrenzte Hilfe durch (sonderpädagogische) Beratung oder Einzelförderung	sonderpädagogische Förderung in den GS
- mittelgradig	Kind braucht dauernde sonderpädagogische Förderung in Teilbereichen; kann aber zielgleich lernen	Integrationsklasse
- hoch	Kind braucht dauernde Hilfe und Unterstützung wegen umfänglicher, langandauernder und schwerwiegender Lernprobleme; Lernen kann überwiegend nur zieldifferent erfolgen	Integrationsklasse oder Sonderschule
wichtig:	Überprüfung des Andauerns des Förderbedarfs mindestens jährlich (NRW) oder alle zwei Jahre (Niedersachsen)	



3 Gesetze, Richtlinien und Empfehlungen

3.1 Verweis auf die Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland

Die Empfehlungen der KMK sind ein Instrument, um die Vergleichbarkeit der Bildung und Erziehung innerhalb der föderal organisierten Schulsysteme der Bundesrepublik zu gewährleisten. Die KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 stellen eine diesbezüglich gemeinsame Arbeitsgrundlage der Länder dar. Sie bieten Orientierungshilfen und Handlungsanregungen, die auf einer gemeinsamen Absprache der Länder beruhen und unterstützen die Veränderungsprozesse in den einzelnen Ländern, so auch in Sachsen.

"Sie berücksichtigen einerseits die pädagogischen Folgen der enormen gesellschaftlichen Umbrüche und Wandlungen und andererseits die veränderten Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen ... Ein höchst mögliches Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung sind die Ziele der sonderpädagogischen Förderung in Unterricht und Erziehung, die stets als Einheit gesehen werden.

Die wesentlichen Aspekte der Empfehlungen von 1994 sind:

- *der Ausgang von einem individuellen Sonderpädagogischen Förderbedarf anstelle einer Sonderschulbedürftigkeit,*
- *die Feststellung des Förderbedarfs durch eine Kind-Umfeld-Analyse, bei der die elementaren Bereiche der Entwicklung (Motorik, Sensorik, Kognition, Motivation, sprachliche Kommunikation, Interaktion und Emotionalität) einbezogen sind,*
- *der Ausgang von Förderschwerpunkten der Schülerinnen und Schüler und nicht mehr die Zuordnung von Behinderungsarten zu Sonderschultypen,*
- *die Grundlegung von Erziehung und Unterricht durch eine den Lernprozess begleitende Diagnostik,*
- *die Pluralisierung der Förderorte: sonderpädagogische Hilfen können im Prinzip an jeder Schulform angeboten werden, die Priorität liegt bei der Allgemeinen Schule. Ein Sonderpädagogischer Förderbedarf führt nicht automatisch zu einer Einweisung in die Sonderschule,*
- *die Profilierung der Sonderschule als Sonderpädagogisches Förderzentrum, das die Integration der Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinen Schulen unterstützt" (Drave, Rumpfer, Wachtel, 2000, S. 19).*

Das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst die Ermittlung des individuellen Förderbedarfs sowie die Entscheidung über die notwendige Förderung.

Bei der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs sind die diagnostischen Fragestellungen auf ein qualitatives und quantitatives Profil der Fördermaßnahmen gerichtet, das Grundlage sein soll für die angestrebte Entscheidungsempfehlung.

Für die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs sind Informationen aus folgenden Bereichen von Bedeutung:

- *"Erleben und Verhalten, Handlungskompetenzen und Aneignungsweisen,*
- *Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung,*
- *Entwicklungs- und Leistungsstand,*
- *soziale Einbindung,*
- *Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit,*
- *individuelle Erziehungs- und Lebensumstände,*
- *das schulische Umfeld und die Möglichkeiten seiner Veränderung,*
- *das berufliche Umfeld und die erforderlichen Fördermöglichkeiten"* (a. a. O., S. 30).

Bei jeder einzelnen Entscheidung sind zu berücksichtigen:

- *"Art und Umfang des Förderbedarfs,*
- *Stellungnahme der Erziehungsberechtigten, ggf. beratender Gremien,*
- *Fördermöglichkeiten der allgemeinen Schule,*
- *Verfügbarkeit des erforderlichen sonderpädagogischen Personals,*
- *Verfügbarkeit technischer, apparativer Hilfsmittel sowie spezieller Lehr- und Lernmittel, ggf. baulich-räumlicher Voraussetzung"* (a. a. O., S. 31).

Auszüge aus den Empfehlungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten, Anhang, vgl. S. 169 – 172

Gleichzeitig mit der Erarbeitung des vorliegenden Handbuches waren die sächsischen schulrechtlichen Regelungen (Schulordnung für Förderschulen) den veränderten Rahmenbedingungen anzupassen. Dabei wurden die Empfehlungen der KMK weitgehend berücksichtigt.

3.2 Relevante bundesrechtliche Regelungen

Auszug aus dem Grundgesetz (GG), Anhang S. 173

Auszug aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB), Anhang S. 173

Auszug aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Anhang S. 173

Auszug aus dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG), Anhang S. 174

3.3 Verweis auf landesrechtliche Regelungen

Auszug aus der Verfassung des Freistaates Sachsen, Anhang S. 177

Auszug aus dem Schulgesetz des Freistaates Sachsen, Anhang S. 177

Auszug aus dem Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG), Anhang S. 178

Auszug aus der Schulordnung Grundschule, Anhang S. 179

Auszug aus der Schulordnung Mittelschule, Anhang S. 179

Auszug aus der Schulordnung Gymnasium, Anhang S. 180

Auszug aus der Schulordnung Förderschulen, Anhang S. 180

Auszug aus der Schulintegrationsverordnung, Anhang S. 184

Auszug aus der gemeinsamen Vereinbarung des Staatsministeriums für Soziales und dem Staatsministerium für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule, Anhang S. 185



4 Zur Wissenschaftlichkeit von Förderdiagnostik

Um über einen Schüler begründet entscheiden zu können, muss man ihn kennen lernen. Der **sicherste Weg**, etwas zu erkennen, das heißt, sich ein gedankliches Abbild vom wirklichen Objekt zu erarbeiten, ist die **wissenschaftliche Vorgehensweise**. Die Gewinnung von Erkenntnis geht von schon Bekanntem aus und folgt Regeln, die die Wahrscheinlichkeit von Fehlern und Irrtümern minimieren. Gütekriterien, wie Validität, Objektivität und Reliabilität, sind Ausdruck von Wissenschaftlichkeit (vgl. Bundschuh 1996). Sie haben Bedeutung für die induktive Erkenntnisweise, wie sie in den Sozialwissenschaften bei empirischen Untersuchungen praktiziert wird.

Da die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs eine für die Entwicklung des Schülers gravierende Entscheidung darstellt, müssen Fehler möglichst ausgeschlossen werden. Diese Forderung ist auch rechtlich von großer Bedeutung, da mit einer Entscheidung in wesentliche Rechte des Schülers und seiner Eltern eingegriffen wird.

In der psychologischen und sonderpädagogischen Theorie sind die diagnostischen Verfahren und Mittel stets sehr kritisch hinterfragt worden. Mit dem der vom Regionalschulamt getroffenen Entscheidung wird eine den Möglichkeiten des Kindes entsprechende Förderung organisiert, aber ggf. gleichzeitig in seine persönliche Freiheit (Wahl der Schule) eingegriffen.

4.1 Gütekriterien empirischen wissenschaftlichen Arbeitens

Es gibt die Forderung von sonderpädagogischen Wissenschaftlern, bei der Begutachtung von Schülern genau auf diese Kriterien der Wissenschaftlichkeit zu verzichten (vgl. Eggert 1998, Bundschuh 1994). Das wird unter anderem mit der Notwendigkeit begründet, dass in der Diagnostik eine solche persönliche Beziehung zu dem zu diagnostizierenden Schüler aufgebaut werden muss, die notwendig erscheint, ihn kennen zu lernen, aber gleichzeitig gegen das Kriterium der Objektivität verstößt.

Die Objektivität in der sonderpädagogischen Diagnostik aufzugeben, hätte jedoch zur Konsequenz, dass die Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Schüler in das Belieben des diagnostizierenden Sonderpädagogen gestellt würde. In der Folge kämen verschiedene Sonderpädagogen bei dem gleichen Schüler zu völlig unterschiedlichen Entscheidungen. Eine solche Situation kann weder theoretisch, noch bildungspolitisch, noch praktisch gewollt sein. Deshalb ist SCHLEE vorbehaltlos zu unterstützen, wenn er fordert, dass, falls sich Gütekriterien empirischen wissenschaftlichen Arbeitens als untauglich für die Fragestellung sonderpädagogischer Diagnostik erweisen, diese durch andere, die die Wissenschaftlichkeit der Diagnose sichern, ersetzt werden müssen (vgl. 1998, S. 75 f.).

Damit greift SCHLEE einen Trend auf, der in den empirischen Sozialwissenschaften ebenfalls zu erkennen ist: Mit der Entwicklung und dem Einsatz qualitativer Methoden in der empirischen Forschung in den verschiedenen human- und sozialwissenschaftlichen Bereichen stand und steht auch für diese Disziplinen die Sicherung der Wissenschaftlichkeit des Vorgehens bei gleichzeitiger Abwendung von klassischen Gütekriterien.

Auf eine **exakte Trennung zwischen Datengewinnung und Dateninterpretation** wird Wert gelegt. Auch wenn diese Prozesse im Sinne eines hermeneutischen Zirkels (vgl. Dilthey) mehrfach durchlaufen werden müssen, ist zwischen den erhobenen Daten und der Sinn- und Bedeutungszuschreibung durch den Forscher zu trennen. Dann können Daten von mehreren Forschern unabhängig interpretiert werden. Durch einen Vergleich der je eigenständig erarbeiteten Interpretationen können die Gemeinsamkeiten als interpersonell übereinstimmend gesetzt werden. Unterschiede werden als aus den subjektiv unterschiedlichen Sichtweisen entstanden, eingestuft und gemeinsam besprochen, bis die Forscher zu einer übereinstimmenden Interpretation gelangen. Unter Umständen sind dazu zusätzliche Daten notwendig, um konkurrierende Interpretationen auf ihre Plausibilität hin zu prüfen.

Ein weiterer Aspekt wird von VAN DER KOIJ (2000) in die sonderpädagogische Diskussion eingebracht. Er berührt das Erkenntnisobjekt: Sozialwissenschaftliche Erkenntnis richtete sich auf die Erkenntnis allgemeiner, notwendiger und wesentlicher Zusammenhänge im menschlichen und gesellschaftlichen Leben. In diesem Kontext bildeten sich in Anlehnung an die naturwissenschaftlichen Erkenntnisstrategien die Gütekriterien heraus. Da sich diese Zusammenhänge innerhalb sozialer Systeme nur als statistische Tendenzen im Handeln größerer Menschengruppen repräsentieren, sind keine bindenden Aussagen über das Handeln eines konkreten Menschen möglich. Ein solches Vorgehen wird als nomothetisch bezeichnet.

Dem steht die idiographische Erkenntnis gegenüber. In ihr geht es um die verstehende und erkennende Beschreibung von Individualität, also wissenschaftliche Erkenntnis von Einzigartigkeit und Besonderheit.

Beide Erkenntnisweisen sind für die Förderdiagnostik bedeutsam: Unser Vorschlag nach Differenzierung der Diagnostik in die Feststellung der Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung und in die Bestimmung der Ansatzpunkte für die Förderung würde folgende Konsequenzen haben: Die Entscheidung über die Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung zielt auf die **Feststellung einer Abweichung von der Normalität** schulbildungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale, über die nach bildungspolitischen Normalitätsvorstellungen jeder Schüler dieser Alterstufe verfügen müsste. Damit muss nomothetisch gefragt werden, ob die allgemein angenommenen Persönlichkeitsmerkmale vorhanden sind. Die Beantwortung dieser Frage muss wissenschaftlich möglichst exakt, das heißt objektiv, reliabel und valide erfolgen. Das ist auch möglich, weil die allgemein bildende Schule davon ausgehend konzipiert ist, dass jeder Schüler über diese Merkmale verfügt.

Idiographisch wird die Diagnostik, wenn **Ansatzpunkte für die Förderung gesucht** werden. Das sind die **Stärken dieses Kindes**, die in der schulischen Förderung aufgegriffen werden können. Dieses Besondere, Einzigartige erschließt sich nicht objektiv, also unabhängig vom Erkenntnissubjekt, sondern in der Interaktion mit dem Diagnostiker, wenn eine vertrauensvolle Beziehung zwischen ihm und dem Kind besteht. Wahrscheinlich wird sie sich für verschiedene Diagnostiker – würden sie mit demselben Kind arbeiten – sehr unterschiedlich erschließen, weil das Erspüren der Potenziale und Bedürfnisse eines Kindes, das Einfühlen des Diagnostikers auch mit seinen Vorerfahrungen, seiner Subjektivität zu tun hat. Diese verstehende Beschreibung der individuellen Besonderheit eines Kindes liefert Ansatzpunkte, an denen Lernfreude und Lernfähigkeit so entwickelt werden können, dass schulische Bildungsinhalte wieder erfolgreich durch das Kind bearbeitet werden können.

Allerdings hat diese Subjektivität auch die Konsequenz, dass Diagnostik und Förderung eng verknüpft sind. Auf diesen Umstand machen KRETSCHMANN (vgl. 1997) und SCHLEE (vgl. 2000, S. 185) aufmerksam, um ihn auch schulorganisatorisch aufzugreifen.

4.2 Diagnostik als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess

Wissenschaft hat für sich auch den Anspruch der Öffentlichkeit. Erkenntnis wird erst durch ihre Veröffentlichung Allgemeingut. Damit werden zwei wichtige Aufgaben von Wissenschaft erfüllt:

1. Durch die Veröffentlichung einer neuen Erkenntnis wird diese inhaltlich und bezüglich des Erkenntnisprozesses methodisch kritisierbar. Das ist wichtig für eine Fehlerminimierung. Für die wissenschaftliche Theoriebildung ist Transparenz ein wichtiges Qualitätssicherungsinstrument (vgl. Schlee 2000). Für die Förderdiagnostik ist Transparenz wesentlich, weil alle an der Diagnostik Beteiligten diesen Prozess inhaltlich und methodisch kritisieren können müssen. Insbesondere Eltern und der zu diagnostizierende Schüler sollten über das Vorgehen in der Diagnostik einen Überblick haben und die Schlussfolgerungen und Entscheidungen auf der Grundlage der erhobenen Daten nachvollziehen können. Gelingt das in der Diagnostik – erkennen Eltern und der betreffende Schüler die Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung – so sind damit wichtige motivationale Voraussetzungen für die Förderung gegeben. AVENARIUS weist nachdrücklich darauf hin, dass gegenüber den Eltern aufgrund ihrer Erziehungsverantwortung eine umfassende Informationspflicht der Schule besteht (vgl. 1990).
2. Die zweite Aufgabe besteht darin, dass durch die neue Erkenntnis menschliches Handeln erfolgreicher werden kann. Für die sonderpädagogische Diagnostik bedeutet dies, dass **der zu diagnostizierende Schüler auf der Grundlage des Gutachtens und der Förderung durch Eltern und Lehrer seine schulischen Aufgaben besser bewältigen kann.**

Auch wenn deutlich wird, dass aufgrund der Sensibilität der Daten und ihrer Interpretation die Öffentlichkeit einzuschränken ist, müssen Gutachten den an der Förderung Beteiligten zugänglich sein.

Die wissenschaftliche Erkenntnis soll mit einer äußerst kritischen Haltung gegenüber dem eigenen Erkenntnisfortschritt verbunden sein. Dieses findet seinen Ausdruck in einem [hypothesegeleiteten Vorgehen](#), in dem begründete Vermutungen formuliert werden, die dann empirisch, mit hypotheseangemessenen Methoden bestätigt oder zurückgewiesen werden. Von zentraler Bedeutung ist in diesem Zusammenhang, dass die von der wissenschaftlichen Theorie gegebenen Erklärungspotenziale für die Begründung einer Vermutung weitgehend ausgeschöpft werden. Damit wird die Komplexität der diagnostischen Fragestellung begründet und nachvollziehbar in Einzelfragen aufgegliedert, für die Vermutungen geäußert werden. Dabei ergeben sich [Hypothesen](#) unterschiedlicher empirischer Reichweiten. Durch **Operationalisierung** dieser Vermutungen werden sie aus abstrakt theoretischen Aussagen über verschiedene Konkretisierungsstufen in praktisch prüfbare Phänomene überführt. Hypothesen leiten die Auswahl von Methoden der Datenerhebung und ihre Interpretation.

Schließlich soll auch das zu erarbeitende Gutachten Ausdruck der Wissenschaftlichkeit sein: Das zeigt sich unter anderem in einer exakten Begrifflichkeit und einer genauen sprachlichen Beschreibung der gewonnenen Informationen, der Untersuchungsbedingungen und der Dateninterpretation.

Angesichts der Tragweite einer Entscheidung für den betreffenden Schüler muss ein solches Vorgehen grundlegend für sonderpädagogische Diagnostik sein.

4.3 Methoden in der Förderdiagnostik

Prinzipiell steht für die Förderdiagnostik das gesamte sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire zur Verfügung. Grundsätzlich muss gelten, dass der zu untersuchende Schüler durch die ausgewählten Untersuchungsmethoden und –verfahren so wenig wie möglich belastet wird. Darüber hinaus wird die Auswahl bestimmt durch

- die Sachkompetenz des diagnostizierenden Sonderpädagogen (Diagnostik-lehrer),
- die Bereitstellung entsprechender Verfahren und Materialien durch die Wissenschaft, die Schulverwaltung (Schulträger) und die Schule,
- die Zeit, die für die Diagnostik zur Verfügung steht.

Die **Sachkompetenz des Sonderpädagogen** wird durch die Ausbildung begründet. Sie muss durch Fortbildung, Selbststudium und praktische Erfahrung ständig aktualisiert und erweitert werden. Gründe dafür sind:

1. Methoden und Materialien werden ständig weiterentwickelt.
2. Die diagnostischen Materialien sind nicht theoriefrei. Bei ihrem Einsatz, der Bewertung der gewonnenen Daten und ihrer Interpretation sind die theoretischen Implikationen des eingesetzten Verfahrens immer zu berücksichtigen.
3. Die gesamte Gesellschaft und damit auch die Kinder und Jugendlichen entwickeln sich weiter, so dass auch Verfahren veralten können.
4. Diagnostische Methoden sind oft mit komplizierten Handlungsanweisungen an den Diagnostiker verbunden, die im Prozess der Datenerhebung beherrscht werden müssen.

Auch die zweite Bedingung - **die Bereitstellung entsprechender Verfahren und Materialien** - hat für die Qualität des diagnostischen Prozesses einige Bedeutung. Problematisch ist, wenn Hypothesen nicht geprüft werden können oder mit veralteten Verfahren geprüft werden müssen, weil die modernen Instrumentarien dem Diagnostiker nicht zur Verfügung stehen. Insbesondere hinsichtlich der Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung ist der Vergleich der Leistungen des zu diagnostizierenden Schülers mit einer Norm, also einer Vergleichsstichprobe, erforderlich. Dazu müssen diese Normwerte aktuell sein.

Die Auswahl der empirischen Methoden wird inhaltlich von der pädagogischen Aufgabe der Schule bestimmt.

Alle Daten, die erhoben werden, sollen einen Bezug zum schulischen Lernen des Schülers haben. Es geht um sein Lernen in der Schule und die Bedingungen unter denen es sich vollzieht.

Damit unterscheidet sich Förderdiagnostik und die sich unter ähnlichen Prämissen vollziehende schulpsychologische Diagnostik grundsätzlich von klinisch-psychologischer oder medizinisch-therapeutischer Diagnostik. Gleichwohl kann die sonderpädagogische Diagnostik Hinweise darauf geben, dass dem betroffenen Schüler auch außerschulisch durch medizinische, psychologische, sozialpädagogische oder therapeutische Intervention geholfen werden könnte. Dann sind die Eltern entsprechend zu beraten, die jeweiligen Fachkräfte aufzusuchen.

Die **Zeit**, in der durch den Diagnostiker ein Gutachten erstellt werden muss, ist immer knapp bemessen. Oft ist die Situation des betroffenen Schülers in der Klasse so schwierig, dass eine Normalisierung oder positive Veränderung der Situation dringend erforderlich ist.

Aus den vorliegenden Erfahrungen mit Förderdiagnostik im Bereich emotionale und soziale Entwicklung sind mindestens 12 Stunden für die Datenerhebung, -auswertung und die Gutachtenerstellung notwendig. Im Projekt "präventive und integrative Erziehungshilfe", das vom Institut für Förderpädagogik der Universität Leipzig wissenschaftlich begleitet wird, werden von den beteiligten diagnostizierenden Lehrern etwa 20 Stunden pro Schüler für die Diagnostik aufgewandt.

In den folgenden Abschnitten werden Methoden für die Datenerhebung auf ihre Brauchbarkeit für die Förderdiagnostik hin betrachtet. Es kann sich dabei nicht um eine vollständige Darstellung der verschiedenen Methoden handeln. Vielmehr sollen die Eignung und die Risiken dieser Methoden für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und für die Erkundung der Fördermöglichkeiten erschlossen werden.

Sekundäranalyse

In der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur (z. B. Selg et al. 1992, Wotawa 1998) bezeichnet man die erneute Auswertung und Interpretation von empirischen Untersuchungen, die in anderen Zusammenhängen erhoben und interpretiert wurden, als Sekundäranalyse. In der Förderdiagnostik ist diese Methode unter mehreren Aspekten notwendig und anwendbar:

- Die Lernleistungen und das Verhalten des zu diagnostizierenden Schülers werden während seiner gesamten Schulzeit eingeschätzt und bewertet. Die bis zum Zeitpunkt der Diagnostik vorliegenden schriftlichen Einschätzungen und Beschreibungen von Vorkommnissen geben als Fremdurteile Auskunft über Leistungs- und Sozialverhalten auf verschiedenen Unterrichtsgebieten. In der Begründung des Antrags zur Durchführung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs des Schülers beschreiben Lehrer aus ihrer Sicht, warum dieser Schüler nicht hinreichend an ihrer Schule gefördert werden kann.

- In ihrer zeitlichen Abfolge beschreiben diese Dokumente den Verlauf der Lernbiografie des Schülers aus der Sicht der Beurteiler. Die Entwicklung der Normabweichung kann nachvollzogen werden.
- Diese Bewertungen lassen unter Umständen auch Rückschlüsse auf das Verhältnis der Beurteiler zu dem betreffenden Schüler zu. Damit werden eventuell aktuell beobachtbare Normabweichungen bei dem Schüler als erzieherische Wirkungen aus der Qualität früherer pädagogischer Bezüge erklärbar.
- Experten anderer Disziplinen haben über den betreffenden Schüler Gutachten erarbeitet, aus denen wichtige Hinweise über Fördermöglichkeiten und –grenzen erschlossen werden können (Psychologen, Ärzte, Sozialpädagogen, Therapeuten u. a.).

Für die diagnostische Nutzung vorliegender Beurteilungen, Zeugnisse und Gutachten über einen Schüler müssen die **Daten** - also die Verhaltens- und Leistungsbeschreibungen sowie die Bedingungen in den jeweiligen Situationen für den Schüler - von den **Bewertungen**, die der Autor der jeweiligen Dokumente vorgenommen hat, **unterschieden** werden. Insbesondere um Stigmatisierungen zu vermeiden, muss der Diagnostiker in der Bewertung von Verhalten und Leistungen des Schülers frei von Vorurteilen und Pauschalierungen sein sowie ständig die Möglichkeit haben, persönliche Fehler in der Diagnostik zu reflektieren.

Screening

Mit Hilfe von Screeningverfahren werden Risikopopulationen hinsichtlich bestimmter Merkmale aus Grundgesamtheiten kenntlich gemacht. Im Rahmen der Förderdiagnostik werden Lehrer, Eltern und Kindergärtnerinnen zu Persönlichkeitsmerkmalen einzelner Kinder oder der gesamten Gruppe befragt, die für schulisches Lernen Bedeutung haben. Die Fragen sind entweder alternativ (das Merkmal tritt auf oder nicht auf) oder graduell abgestuft (das Merkmal tritt z. B. immer, häufig, selten oder nie auf) zu beantworten. Die Auswertung gestaltet sich relativ einfach und liefert einen Überblick über die Situation des Kindes. Mit Hilfe der eingesetzten Screeningverfahren gelangt der diagnostizierende Sonderpädagoge zu einem orientierenden Überblick. Dieser erstreckt sich auf die Gesamtheit schulisch bedeutsamer Verhaltensweisen eines Schülers, seine soziale Einbindung in die Klasse oder mögliche Kompetenzen.

Beobachtung

Die Beobachtung des zu diagnostizierenden Schülers in der natürlichen Situation ist in der Schulpraxis als **Unterrichtshospitation** bekannt und üblich. Sie hat in der sonderpädagogischen Diagnostik eine herausragende Bedeutung für die Feststellung und die Beschreibung der Normabweichung dieses Schülers unter den bisher für ihn und seine Mitschüler normalen Unterrichtsbedingungen. Aus methodischer Sicht müssen drei Aspekte wissenschaftlicher Beobachtung hervorgehoben werden:

1. Die hypothesegeleitete Gestaltung der Beobachtung *"... ist dadurch gekennzeichnet, dass zielgerichtet, systematisch und selektiv bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit sinnlich wahrgenommen werden, dass diese Beobachtungen also nach vorher festgelegten Gesichtspunkten oder nach einem ausgearbeiteten Beobachtungsschema erfolgen und im Erkenntnisprozess strukturiert und bewertet und eindeutig reproduzierbar registriert werden."* (Berger/Wolf 1989, S. 232). Dahinter verbirgt sich ein **Katalog von Verhaltensweisen und Handlungen, die im Verlauf der hospitierten Unterrichtsstunde bei dem betreffenden Schüler beobachtet werden sollen.**
2. Die sichere, genaue und reproduzierbare Dokumentation des Beobachteten gewährleistet eine Interpretation des Beobachteten – also der Daten – durch verschiedene Personen. Es eröffnen sich Vergleichsmöglichkeiten mit weiteren hospitierten Stunden.
3. Für den Beobachter ist es unerlässlich, die Beschreibung und Kategorisierung von wahrgenommenen Verhaltensakten von ihrer Interpretation, also ihrer Verallgemeinerung und der Zuschreibung von Sinn und Bedeutung zu trennen.

Inhaltlich ist die Beobachtung zur Wahrnehmung der Normabweichung bei dem Schüler notwendig. Aus ihrer Auswertung ergeben sich vielfältige Hinweise über die Lehrer-Schüler-Beziehungen und über die soziale Einbindung des zu diagnostizierenden Schülers in seiner Klasse sowie deren Wert- und Normensystem. Diese Aspekte sind insbesondere bei der Entscheidung über die notwendige Förderung wichtig.

Eine besondere Form der Beobachtung ist für die begleitende Diagnostik in einer Klasse der Förderschule notwendig. Die probeweise Unterrichtung in der Förderschule ist eine Möglichkeit zur Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Es gibt damit positive Erfahrungen, die bis in das Schulsystem der ehemaligen DDR zurückreichen. Die Situation des zu diagnostizierenden Schülers in den pädagogischen und sozialen Bezügen seiner Schule ist gelegentlich so gespannt, dass eine Herausnahme aus dieser Schule sofort notwendig erscheint.

Forschungsmethodisch muss jedoch berücksichtigt werden, dass mit der probeweisen Unterrichtung in der Förderschule nicht das "normale" Verhalten des Schülers beobachtet werden kann. Er befindet sich in einer vollkommen neuen Situation. Interessant ist die Fragestellung, wie er sich in einer neuen Umgebung zurechtfindet. Darüber hinaus muss in der Regel methodisch zu Formen der teilnehmenden Beobachtung übergegangen werden. Damit hat der beobachtende Lehrer in erster Linie Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts, in dem der zu beobachtende Schüler mit agiert. Die Beobachtung erfolgt dann innerhalb dieses Kontextes, was zu Lasten ihrer Systematik geht. Auch die Protokollierung des beobachteten Verhaltens kann erst nach Abschluss des Unterrichts erfolgen, was die Beobachtungsobjektivität mindert. Die beschriebenen Risiken können gemindert werden, wenn die Diagnostizierung im Team, d.h. von mindestens zwei Pädagogen (Unterrichtender, Beobachter) erfolgt.

Explorationsgespräche

Das **Gespräch** mit dem betroffenen Schüler ist der wichtigste Weg, über den sich die inneren Vorgänge, auf deren Grundlage sich äußerlich wahrnehmbares Handeln und Verhalten erklären und verstehen lassen, für den Diagnostiker erschließt. Deshalb kommt dieser Methode innerhalb der Förderdiagnostik so große Bedeutung zu.

Forschungsmethodisch entspricht das Gespräch dem Interview. Die nichtstandardisierten Interviewformen werden der qualitativen Sozialforschung zugerechnet. Die Interviewdurchführung und die Auswertung sind methodisch anspruchsvoll, insbesondere, wenn über die Kommunikation neben den vom Interviewten bewusst geäußerten Informationen mitkommunizierte unbewusste Anteile erschlossen werden sollen. Auf die Bedeutung dieser unbewussten Anteile für die Förderdiagnostik machen beispielsweise SCHLEE und KAUTTER aufmerksam (1998). SCHLEE bietet in diesem Aufsatz auch eine methodische Anleitung zur Gesprächsführung und mit der Strukturlegetechnik ein Auswertungs- und Interpretationsschema an. Dies ist auf der Grundlage des Forschungsprogramms Subjektive Theorien speziell für die Förderdiagnostik erarbeitet. Andere Auswertungsstrategien liegen mit der "grounded theory" (Glaser/Strauss 1998) oder dem Verlaufskurvenkonzept (Schütze 1981) in der qualitativen Sozialforschung vor.

Methodisch sind für die Gespräche mit dem Schüler zwei Aspekte wichtig:

1. Bei der gedanklichen Sicherung der kommunizierten Inhalte durch den Interviewer muss sich dieser immer wieder versichern, dass er das Aufgenommene auch so verstanden hat, wie es vom Interviewten gemeint war. Dafür ist immer wieder die Herstellung von "Dialog-Konsens" (Groeben/Scheele 2000) im Gesprächsverlauf notwendig.
2. Für die Gesprächsgestaltung, die ein flexibles Agieren des Interviewers verlangt, und für die Auswertung, die eine Reproduktion der Gesprächsinhalte erfordert, ist es empfehlenswert, das Gespräch auf Ton- oder Videoband mitzuschneiden. Dem Interviewer bleibt dadurch das Protokollieren des Gesprächsverlaufs erspart. In der Auswertung können in Pausen, nonverbalen Geräuschen, Betonungen oder in der Wortwahl zum Ausdruck kommende Informationen mit erfasst werden.

Im Gespräch soll die Entwicklung des zu diagnostizierenden Schülers

- retrospektiv – Wie ist der Schüler so geworden?
- aktuell – Wie sieht sich der Schüler in der Gegenwart? und
- prospektiv – Wie soll es für den Schüler weitergehen?

mit dem Diagnostiker besprochen werden. Vom Gesprächsinhalt her wird deutlich, dass das Gespräch für den zu diagnostizierenden Schüler nicht einfach ist. Daraus ergeben sich sowohl hinsichtlich der Gestaltung der Beziehung von Diagnostiziertem und Diagnostiker wesentliche Anforderungen an Einfühlungsvermögen als auch an Fremdverstehen bei dem Diagnostiker.

Zusätzlich erschwert wird dieses Gespräch dadurch, dass sich Selbstbild und Selbsteinschätzung des Kindes oder Jugendlichen noch in der Entwicklung befinden und die Selbstdarstellung ohnehin schwierig ist. MUTZECK schlägt deshalb Hilfen für das Kind vor, die ihm die Selbstdarstellung erleichtern sollen (2000, S. 172). Der Diagnostiklehrer soll dabei alle kommunikativen Möglichkeiten des Kindes nutzen.

Diese methodischen Aussagen über das Gespräch mit dem Schüler treffen genauso auf das Gespräch mit dem Lehrer und den Eltern zu. Mit Sicherheit werden die Inhalte dieser Gespräche andere sein. Die Bewertungen des betreffenden Schülers durch die befragten Dritten sollen deren Beziehungen zu dem Kind erhellen, seine bisherige Entwicklung aus deren Sicht darstellen und insbesondere die bisherigen erzieherischen Bemühungen deutlich machen. Bei einem Vergleich der unterschiedlichen Sichtweisen der Beteiligten auf dieselbe Situation geht es dem Diagnostiker nicht um Wahrheit oder Lüge, sondern um das Verstehen, dass das Zusammentreffen unterschiedlicher Sichtweisen in ebendieser Situation Fehlentwicklungen ermöglicht und begünstigt hat.

Analyse von Schülerleistungen

Der Diagnostiklehrer nimmt vorliegende Ergebnisse von Schülertätigkeiten zur Kenntnis. Sie sind Ausdruck der Tätigkeitsorientierung und -regulation des Schülers und weisen auf Probleme, aber auch auf mögliche Stärken und damit Ansatzpunkte für seine Förderung hin. Ein Vergleich der Handlungsergebnisse des betreffenden Schülers mit den Arbeitsergebnissen anderer eröffnet auch den Blick auf bestehende Differenzen und spezielle Probleme, die die Notwendigkeit besonderer Förderung dokumentieren. Dabei geben auch die Wege, wie diese Ergebnisse durch den Schüler erzielt werden, Hinweise für Notwendigkeiten und Ansätze sonderpädagogischer Förderung.

Methodisch ist die Dokumentation der Materialien bedeutsam.

Pädagogische Experimente

In Anlehnung an die Naturwissenschaften stellen [pädagogische Experimente](#) **Vorgänge** dar, **in denen Zusammenhänge zwischen Einzelmerkmalen überprüft werden**. Dazu werden Einzelmerkmale als unabhängige bzw. abhängige Variable definiert. Unter konstant gehaltenen Bedingungen sind durch Variation der unabhängigen Variablen die Veränderungen der abhängigen Variablen zu beobachten. Für die sonderpädagogische Diagnostik lässt sich die probeweise Unterrichtung an der Förderschule als ein solches pädagogisches Experiment in sehr vereinfachter Form auffassen.

Der Lernerfolg des Schülers oder sein Verhalten sind die abhängige Variable, die neuartige schulische und unterrichtliche Situation an der Förderschule die unabhängige Variable. Die Beobachtung des Schülers unter den neuen Bedingungen lässt dann Rückschlüsse auf sein Lernpotenzial und auf die Gestaltung individuell günstiger Lernbedingungen zu.

Pädagogische Experimente sind methodisch sehr anspruchsvoll, weil eine Kausalität in pädagogischen Zusammenhängen aufgrund ihrer Komplexität nur schwer nachweisbar ist. Der Beobachter muss sowohl das Handeln des Schülers unter den sozialen Bedingungen in der Klasse als auch das pädagogische Vorgehen des unterrichtenden Lehrers in ihren Wechselwirkungen erfassen.

Einsatz von Tests und informellen Verfahren

Die Durchführung von Tests erlaubt dem Diagnostiklehrer den **Vergleich der Testleistungen des zu diagnostizierenden Schülers mit den Leistungen einer Eichstichprobe**. Dafür sind verschiedene Tests entwickelt worden. Sie werden inhaltlich und für die Eichung hinsichtlich der Stichprobe aktualisiert. Die Testdurchführung stellt gleichfalls ein Experiment dar. Die unabhängige Variable wird durch die Aufgaben des konkreten Tests bestimmt, während die Leistungen des zu diagnostizierenden Schülers die abhängige Variable bilden.

Ihre diagnostische Aussagekraft erhalten Testergebnisse nur, wenn die Vorschriften für die Testdurchführung, die Auswertung und die Interpretation genau eingehalten werden. Damit sind die wesentlichen methodischen Prämissen für den Einsatz von Tests umrissen. Die Sachkompetenz und methodische Sicherheit des diagnostizierenden Sonderpädagogen vorausgesetzt, liefern Tests wichtige Begründungen für die Annahme oder Zurückweisung der Hypothese von der Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung.

Sonderpädagogische Diagnostik sollte sich beim Einsatz von Tests auf die Prüfung lern- und schulrelevanter Merkmale des Schülers konzentrieren. Denn auf dem Gebiet des Testeinsatzes berührt Förderdiagnostik psychologische und medizinische Diagnostik. Wenn Symptome bei dem Schüler die Notwendigkeit solcher Diagnosen andeuten, sind die Kinder entsprechenden Fachleuten vorzustellen.

Schulleistungstests, Schreib-, Lese- und Rechentests sind wichtige Methoden für die Förderdiagnostik.

Darüber hinaus stehen dem diagnostizierenden Lehrer auch nicht standardisierte Verfahren (Fragebögen, Inventare etc.) zur Verfügung, die ihm ebenfalls gute und wichtige Informationsquellen sein können, auch wenn an die Durchführung solcher Verfahren nicht so hohe methodische Ansprüche gestellt werden wie bei Tests.



5 Vorgehen im Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs

5.1 Zeitlicher Ablauf

Um die Zusammenarbeit aller am Verfahren beteiligten Personen und Institutionen zu koordinieren, wurde ein Zeitplan festgelegt. Der terminliche Ablauf kann in Form einer tabellarischen Übersicht im Folgenden eingesehen werden.

Termine im Verfahren zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs

Termine im Schuljahr	GS, MS, GYM, BS	FÖS	RSA
1. August		<ul style="list-style-type: none"> o terminliche Abstimmung zwischen den FÖS zu den Diagnostikterminen im Schuljahr V: SL (Schulleiter) 	<ul style="list-style-type: none"> o Organisation der terminlichen Abstimmung zwischen <ul style="list-style-type: none"> - Grund- und Förderschulen zur Feststellung der Lernausgangslagen bei Grundschulern - Schulpsychologie und FÖS o Koordination der Termine mit dem LRS - Verfahren
September	<ul style="list-style-type: none"> o Beobachtung der Schüler mit vermutetem Förderbedarf im Unterricht V: KL (Klassenlehrer), FL, (Fachlehrer), BL (Beratungslehrer) o Nutzung aller Fördermaßnahmen und Beratungsangebote durch die Schule für Schüler mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten V: SL, KL, BL o Gespräche mit den Eltern über die Lern- und Verhaltensschwierigkeiten des Kindes und die Information über die voraussichtliche Beantragung des Verfahrens zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs V: KL o Zusammenstellung aller relevanten Informationen über den Schüler für die Beantragung des Verfahrens zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs V: KL, BL o Abgabe an das RSA: <ol style="list-style-type: none"> 1. Formblatt 1: Antrag zur Einleitung des Verfahrens zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs unter Beteiligung des Öffentlichen Gesundheitsdienstes 	<ul style="list-style-type: none"> o Informationsveranstaltung für Schulleiter und Beratungslehrer von Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien V: SL o Beratung der Klassenleiter an GS, MS und GYM zu möglichen Fördermaßnahmen V: Diagnostiklehrer o Hospitationen im Unterricht V: Diagnostiklehrer o Beratung der Eltern von zur Diagnostik vorgeschlagenen Schülern (vor Ort) V: Diagnostiklehrer o Informations- und Beratungsveranstaltungen für Kindergärtnerinnen V: SL 	<ul style="list-style-type: none"> o Registrierung aller Schüler, die zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs angemeldet wurden o Abstimmung zwischen den Schulleitern für FÖS, GS, MS und GYM
Oktober			
November			

	<p>2. Formblatt 2: Angaben zur vorschulischen und schulischen Entwicklung 3. Formblatt 3: Begründung der Antragsstellung Weiterleitung der vollständigen Unterlagen (Formblatt 1-11 und Kopie des Antrags) an die vom RSA beauftragte diagnostizierende Förderschule V: BL; SL</p>		
<p><u>30. November</u></p>	<p>o Abschluss der Meldungen für Schüler der Klassen 2, 3 und 4 an GS V: SL</p>	<p>o Prüfung der Unterlagen auf Vollständigkeit V: Diagnostiklehrer</p>	
<p>Dezember Januar</p>	<p>o kooperative Mitarbeit im Förderausschuss o Bildungsberatung für Eltern von Schülern, die ihr Kind neu an der Schule angemeldet haben o Information zur - Verfahrensweise bei der Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs - mögliche Schullaufbahn - spezielle Förderung des Kindes V: SL</p>	<p>o Information der Eltern über die Durchführung/ Gestaltung der Diagnostik V: Diagnostiklehrer o Bildung der Förderausschüsse V: SL o ggf. Einbeziehung des Schulpsychologen o Diagnostik der gemeldeten Schüler der Klassenstufen 2, 3, 4 V: Diagnostiklehrer o Beim Antrag auf Integration: - Prüfung der notwendigen Fördermaßnahmen bezogen auf das Kind und der in der aufnehmenden Schule gegebenen Bedingungen - Einholung der Zustimmung des Schülers V: DL (Diagnostiklehrer)</p>	<p>o Bei Integration Prüfung der Zustimmung des Schulträgers o Genehmigung der Integration o Erarbeitung einer Entscheidung auf der Grundlage des vorliegenden Förderpädagogischen Gutachtens o Anhörung der Eltern vor der Entscheidung o Entscheidung und Erstellung des Bescheides an die Eltern des Schülers mit Empfehlung einer bestimmten Schule V: SR (Schulreferent) FÖS</p>
<p><u>31. Januar</u></p>	<p>o Abschluss der Meldungen von Schülern aus den Klassen 1 und 5 o Meldschluss für Schüler mit vermutetem sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ beschult werden sollen</p>		
<p>Februar März</p>			

<p>31. März</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Abschluss der Meldungen von Schulanfängern, Rückstellern, Schülern aus anderen Verfahren 	<ul style="list-style-type: none"> ○ nach der Diagnostik Auswertungsgespräch mit den Eltern zur Ergebnisdarstellung und Entscheidungsvorschlag V: DL ○ Weiterleitung des <ul style="list-style-type: none"> - Originals des Antrags - Protokolls des Auswertungsgesprächs sowie - Förderpädagogischen Gutachtens - an das RSA ○ Organisation der Schülerbeförderung in Zusammenarbeit mit dem Schulträger V: SL 	
<p>April</p>	<p>Der Meldezeitraum ist beendet!</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnostik der Schulanfänger, Schüler aus anderen Verfahren (z.B. LRS) ○ gleiche Verfahrensweise wie oben V: DL 	<ul style="list-style-type: none"> ○ gleiches Verfahren wie oben gilt bei Schulanfängern
<p>Mai</p>			
<p>Juni</p>			
<p>Diagnostikfreie Zone</p>			

5.2 Aufgaben der meldenden Einrichtung

Den Meldenden kommt im Zuge des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs eine wichtige Rolle zu. In der Verantwortung der Schulen liegt es, besonderen Förderbedarf bei einem Schüler zu erkennen und die notwendigen Maßnahmen einzuleiten. Damit wird die meldende Einrichtung zum Initiator eines Verfahrens, das es am Ende ermöglicht, auf der Basis einer eingehenden Diagnostik Hilfen bereitzustellen, die dem Sonderpädagogischen Förderbedarf des Schülers gerecht werden.

Ein pädagogischer Grundsatz ist es, möglichst frühzeitig Förderbedarf zu erkennen, damit rechtzeitig gehandelt werden kann. In dieser Verantwortung stehen Pädagogen, insbesondere in der Schuleingangsphase, gegenüber ihren Schülern.

Damit das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet werden kann, muss die meldende Einrichtung/Person **einen entsprechenden Antrag beim zuständigen Regionalschulamt** stellen.

Im Falle der Antragstellung durch eine Schule sind dem Antrag die ausgefüllten **Formblätter 2 (Angaben zur bisherigen vorschulischen und schulischen Entwicklung) und 3 (Begründung des Antrages)** beizufügen.

Falls das Kind durch andere von Amts wegen bevollmächtigte Institutionen oder Personen gemeldet wird, erfolgt der Antrag formlos. Das Regionalschulamt trägt dafür Sorge, dass die zuständige Schule die notwendigen Formblätter nachreicht.

Die Begründung des Antrages stellt für den jeweiligen Schulreferenten die Entscheidungsgrundlage für die Einleitung des Verfahrens dar. Insofern ist die gewissenhafte Bearbeitung entscheidende Voraussetzung für eine qualitativ hochwertige Förderdiagnostik. Dazu ist es erforderlich, Zustände und Prozesse möglichst genau zu beschreiben, aus denen eine Vermutung über den Sonderpädagogischen Förderbedarf abgeleitet wird. Auf der Grundlage der gemeinsamen Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales sowie des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus sollen Grundschullehrer insbesondere bei Schulanfängern Informationen aus Kindergärten einholen. Darüber hinaus sollten Kindertageseinrichtungen dringend die Eltern bei der Antragstellung begleiten. Eine Datenweitergabe kann nur mit Einwilligung der Eltern erfolgen.

Zu den eben beschriebenen Maßnahmen müssen durch die meldende Stelle die **Formblätter 1- 9 und 11 (Formblätter 2 und 3 in Kopie)** ausgefüllt **an die vom RSA beauftragte diagnostizierende Förderschule** geschickt werden.

Eine möglichst genaue Beantwortung der gestellten Fragen dient der umfassenden Vorbereitung der Ermittlung von Art und Umfang des möglichen Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei dem gemeldeten Schüler.

Bei Wechsel des Förderschultyps nach § 15 Absatz 1 SOFS erarbeiten die beteiligten Schulen ein gemeinsames Förderpädagogisches Gutachten. Bei Wechsel von einer integrativen Maßnahme in die Förderschule bzw. von der Förderschule in eine integrative Maßnahme nach § 16 Absatz 2 erstellt die allgemein bildende Förderschule unter Einbeziehung der beteiligten allgemein bildenden Schule ein Förderpädagogisches Gutachten.

In beiden Fällen leitet die abgebende Förderschule die vorliegenden Entwicklungsberichte, Förderpläne und bereits vorliegende Gutachten an die aufnehmende Schule weiter.

Mit **Formblatt 10 (Amtsärztliche Untersuchung)** wird der **öffentliche Gesundheitsdienst** zu einer medizinischen Stellungnahme im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs aufgefordert.

Die Eltern sind immer über die Absicht zur Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs in Kenntnis zu setzen. Auf dem Antrag ist zu vermerken, ob die Eltern der Verfahrenseinleitung zustimmen oder nicht.

Die Einleitung des Verfahrens ist aber auch unabhängig von der Zustimmung der Eltern möglich!

Wenn die Eltern dem Verfahren zustimmen, sollten sie auch gebeten werden, das **Formblatt 11 (Entbindung von der Schweigepflicht)** auszufüllen. Dieses ermöglicht der diagnostizierenden Förderschule die direkte Kontaktaufnahme mit anderen Gutachtern, Therapeuten, Psychologen und Ärzten sowie Erziehern.

Eine Schweigepflichtentbindung durch die Eltern ist in jedem Falle **freiwillig**.

Übersicht über die einzureichenden Formblätter/Unterlagen durch die meldende Einrichtung

Wer? An wen?	Welche Unterlagen? (Bezeichnung der Formblätter/Unterlagen)	Nummer der Formblätter
meldende Einrichtung an Regionalschulamt	Antrag auf Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	Antragsformular, Kopie verbleibt an der Einrichtung
	Angaben zur bisherigen vorschulischen und schulischen Entwicklung	Formblatt 2
	Begründung des Antrages	Formblatt 3
meldende Einrichtung an die diagnostizierende Förderschule	Antrag auf Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	Kopie vom Antrag
	Allgemeine Angaben	Formblatt 1
	Angaben zur bisherigen vorschulischen und schulischen Entwicklung	Kopie von Formblatt 2
	Begründung des Antrages	Kopie von Formblatt 3
	Erziehungssituation im häuslichen Umfeld/ Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten	Formblatt 4
	derzeitige schulische Bedingungen	Formblatt 5
	Förderspezifische Maßnahmen und Hilfen	Formblatt 6
	Nutzung von Beratungsmöglichkeiten	Formblatt 7
	Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten	Formblatt 8
	Notenübersicht	Formblatt 9
	Stellungnahme/Gutachten der Behörde des Öffentlichen Gesundheitsdienstes	Stellungnahme (Antwort auf Anforderung durch Formblatt 10)
Entbindung von der Schweigepflicht	Formblatt 11	
RSA an Förderschule	Auftrag zur Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs	Originalantrag, Kopie verbleibt im RSA
Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die zuständige Förderschule		
Förderschule an Schulpsychologen und weitere Dienste	Anschreiben mit Bitte um Zuarbeit	Formblatt 14 und Formblatt 15
nach Abschluss des Verfahrens zur Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs		
Förderschule an Schulträger	Zustimmung zur integrativen Unterrichtung	Formblatt 16
Förderschule an RSA	Antragsformular	Originalantrag, Kopie verbleibt an der FÖS
	Protokoll zum Auswertungsgespräch	Formblatt 12
	Förderpädagogisches Gutachten	
	Zustimmung des Schulträgers zur integrativen Unterrichtung	Formblatt 16
RSA an Eltern des Kindes	Anschreiben zur Terminvereinbarung der Anhörung	Formblatt 13
	Entscheidung und Information der Eltern	

5.3 Organisationsformen der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs

Im Freistaat Sachsen hat sich in den letzten Jahren die Flexibilität in den Organisationsformen zur Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs bewährt.

Die Diagnostik durch die Förderschulen wird je nach territorialen Gegebenheiten

- gleitend über das gesamte Schuljahr,
- in gebundener Zeit als Diagnostikwoche(n) und
- unterrichtsimmanent

praktiziert.

Dabei ist die kollegiale Zusammenarbeit zwischen den allgemein bildenden Förderschulen und den anderen allgemein bildenden Schulen auf die komplexe Analyse des Kindes in seiner Umwelt ausgerichtet.

In Abhängigkeit von den sächlichen und personellen Bedingungen an der diagnostizierenden Förderschule und in Absprache mit den Eltern sind nachfolgend angeführte Organisationsformen möglich:

- Diagnostik in Kleingruppen an der Förderschule,
- probeweise Unterrichtung in einer Klasse an der mit der Diagnostik beauftragten Förderschule (mit Zustimmung der Eltern),
- probeweise Unterrichtung bei vorgesehener (Re)Integration in der Grund- oder Mittelschule bzw. dem Gymnasium (mit Zustimmung der Eltern) oder
- Diagnostik an einem anderen Ort.

Die Entscheidung für eine Organisationsform hat auch Konsequenzen für die Auswahl diagnostischer Methoden (vgl. 4.3) und sollte nach den diagnostischen Bedürfnissen des Kindes bestimmt werden.

Unabhängig von der gewählten Organisationsform sind Hospitationen im regulären Unterricht bzw. in Kindertagesstätten sowie die Begutachtung des Kindes bei der Erfüllung individueller Aufgaben in seiner gewohnten Umgebung Bestandteil jeder Förderdiagnostik.

5.3.1 Diagnostik in Kleingruppen an der Förderschule

Diese Form bietet sich an, wenn Diagnostikaufträge für mehrere Schüler einer Altersgruppe in vergleichbaren Problemlagen in der Förderschule vorliegen. Zeitpunkt und Dauer des Verfahrens zur Ermittlung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie verantwortliche Diagnostiklehrer werden vom Leiter der Förderschule festgelegt.

5.3.2 Probeweise Unterrichtung in einer Klasse an der mit der Diagnostik beauftragten Förderschule

In dringenden Fällen oder bei Vorliegen einer einzelnen Meldung in einer bestimmten Altersstufe bietet es sich an, diesen Schüler in den Unterrichtsprozess der für die Förderung vorgesehenen Schule einzugliedern (probeweise Unterrichtung) und darüber hinaus in Einzelsituationen zu überprüfen. Dazu ist die Einwilligung der Eltern unbedingt erforderlich. Der mit der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs beauftragte Diagnostiklehrer bezieht alle in der Klasse unterrichtenden Lehrer in den diagnostischen Prozess mit ein.

Um eine möglichst problemlose Wiedereingliederung des Schülers in seine reguläre Klasse nach Beendigung der probeweisen Unterrichtung zu ermöglichen, sollte der Zeitraum so kurz wie möglich gehalten werden.

Im Einzelfall darf die probeweise Unterrichtung bis zu 12 Wochen andauern.

5.3.3 Probeweise Unterrichtung bei vorgesehener (Re)Integration in eine allgemein bildende Schule

In Fällen

- der Aufhebung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs,
- des Wechsels des Förderortes,
- des Wechsels des Förderschwerpunktes

ist eine probeweise Unterrichtung des Schülers in der Grund-, Mittelschule oder im Gymnasium bzw. einer Förderschule anderen Typs mit Zustimmung der Eltern möglich. Im Einzelfall darf die probeweise Unterrichtung bis zu 12 Wochen andauern.

5.3.4 Diagnostik an einem anderen Ort

In Fällen, z. B.

- wenn der psychische Zustand bzw. die physischen Besonderheiten es erforderlich machen,
- wenn die Möglichkeit geprüft werden soll, ob die meldende Einrichtung der künftige Förderort für das Kind wird,
- bei Vorschulkindern

kann die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs mit Einverständnis der Eltern auch in der meldenden Einrichtung erfolgen.

5.4 Aufgaben der diagnostizierenden Einrichtung

Nachdem das Regionalschulamt einen Antrag auf Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs erhalten hat, entscheidet es über die Eröffnung des Verfahrens und erteilt der zuständigen Förderschule den Auftrag zur Diagnostik des betreffenden Schülers.

Nach Erhalt der Unterlagen nimmt die Förderschule Kontakt mit der meldenden Einrichtung und den Eltern auf. Um das gemeldete Kind in seinem gewohnten Umfeld zu erleben, vereinbart der diagnostizierende Lehrer Hospitationstermine im Unterricht bzw. Gruppenalltag der Kindereinrichtung. Dazu ist sowohl das Einverständnis der Eltern als auch der Einrichtungen einzuholen. Der diagnostizierende Lehrer nutzt die Gelegenheit zu Gesprächen mit den unterrichtenden Lehrern bzw. den Erziehern.

Im Gespräch mit den Eltern werden die Angaben der meldenden Einrichtung konkretisiert und ergänzt. Besonders wichtig erscheinen:

- die Biografie des Kindes im familiären und schulischen Umfeld,
- die Entwicklung seiner Problemlage,
- die medizinische Vorgeschichte,
- die Möglichkeiten der Förderung des Kindes in der Familie,
- die Sicht der Eltern auf die bisherige Förderung.

Sollten die Eltern bereits pädagogische, psychologische, medizinische Beratung oder eine Therapie in Anspruch genommen haben, können die Schweigepflichtentbindung von den Eltern eingeholt und bereits vorhandene Gutachten von den entsprechenden Personen oder Einrichtungen angefordert werden.

In Vorbereitung der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs sind mit den Eltern zu besprechen:

- der Termin bzw. Zeitraum der Diagnostik,
- der Ablauf und die Inhalte der Diagnostik,
- die Beförderung des Kindes,
- die mitzubringenden Arbeitsmaterialien und Zeugnisse,
- die gesetzlichen Grundlagen im Zusammenhang mit der Förderdiagnostik (falls nicht schon durch die meldende Einrichtung geschehen).

Dabei können Fragen beantwortet sowie eventuelle Ängste und Vorbehalte der Eltern abgebaut werden.

Aus den erlangten Informationen erarbeitet der diagnostizierende Förderschullehrer die Fragestellung(en) für die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs und leitet Hypothesen ab. Die konkret auf die Situation des Kindes in seinem Umfeld bezogenen Problemstellungen und Hypothesen sollen die beiden grundlegenden Fragen der Förderdiagnostik nach

- der Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung und
- Ansatzpunkten für die Förderung

untersetzen.

Dadurch werden geeignete diagnostische Methoden bestimmbar.

Das sind:

- Beobachtung,
- Screening,
- Exploration,
- pädagogisches Experiment, z. B. Unterrichtslektionen in verschiedenen Fächern,
- Sekundäranalyse,
- Analyse von Schülerleistungen, z. B. individuelle Aufgabenstellungen,
- standardisierte Tests und informelle Verfahren (vgl. 4.3).

Wenn die Problemlage des Schülers es erfordert, bezieht die diagnostizierende Einrichtung den Schulpsychologen in die Diagnostik mit ein.

Prozessimmanent werden alle mündlichen und schriftlichen Ergebnisse ausgewertet. Erst durch die allseitige umfassende Analyse und Bewertung aller Beobachtungen und Untersuchungsergebnisse nimmt der diagnostizierende Lehrer eine Interpretation hinsichtlich der förderungsrelevanten Persönlichkeitsbereiche vor.

Das Förderpädagogische Gutachten enthält die Angaben aus verschiedenen Informationsquellen. Solche können sein:

1. die von der allgemein bildenden Schule ausgefüllten Formulare,
2. Kopien von Halbjahresinformationen, Zeugnissen und Bildungswegsempfehlungen,
3. Protokolle von Gesprächen mit Eltern, Lehrern, Erziehern und dem zu diagnostizierendem Kind oder Jugendlichen,
4. Beobachtungsprotokolle von Hospitationen im Unterricht der Schule/ bei Gruppenbeschäftigung in Kindertageseinrichtungen,
5. Informationen aus der Untersuchung von Behörden des öffentlichen Gesundheitsdienstes,
6. Zuarbeiten vom Schulpsychologen, von der örtlichen öffentlichen Jugendhilfe, von Fachkliniken, Sozialpädiatrischen Zentren, Therapeuten.

Diese Unterlagen verbleiben in der diagnostizierenden Einrichtung, sind dort archiviert und von autorisierten Personen einsehbar. Sie sind nicht Bestandteil des Förderpädagogischen Gutachtens.

Der Schulleiter der Förderschule bildet zur Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs einen [Förderausschuss](#). Dieser besteht aus mindestens drei Mitgliedern. In Zusammenschau aller Ergebnisse wird vom Förderausschuss ein Vorschlag über den zukünftigen Bildungsgang und über den Ort der Förderung erarbeitet. Er kann, um zu einem begründeten Entscheidungsvorschlag zu gelangen, weitere Personen anhören.

Dem Förderausschuss gehören an:

- ein mit der Diagnostik beauftragter Lehrer der Förderschule,
- Vertreter der meldenden Einrichtung (Schulleiter, Klassenleiter, Beratungslehrer Fachlehrer, Erzieher, u.a.),
- mindestens ein Elternteil.

Dem Förderausschuss sollen angehören:

- ein Vertreter des öffentlichen Gesundheitsdienstes,
- ein Schulpsychologe der Schulpsychologischen Beratungsstelle sowie
- der betroffene Schüler selbst.

Der Förderausschuss kann:

- einen Vertreter der örtlichen öffentlichen Jugendhilfe,
- sowie mit Einwilligung der Eltern
- Therapeuten,
 - Vertreter des Schulträgers sowie
 - weitere zur bisherigen Entwicklung des Schülers aussagefähige Personen

anhören.

Der Förderausschuss gibt außer den Vorschlägen zu Bildungsgang sowie Förderschwerpunkt und Maßnahmen auch Anregungen zur Schaffung fördernder Lernbedingungen und zu förderspezifischen Hilfen sowie darüber hinaus Empfehlungen zu förderlicher außerschulischer Betreuung, therapeutischen Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen für die Familie.

Art und Umfang des Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei dem Kind bestimmen die organisatorische Gestaltung der Arbeit des Förderausschusses.

Im Förderpädagogischen Gutachten werden die Vorschläge und Empfehlungen vom diagnostizierenden Pädagogen dokumentiert.

Bei integrativer Unterrichtung ist eine enge Zusammenarbeit mit der integrierenden Schule und dem Schulträger zwingend notwendig. Der Diagnostiklehrer prüft im Rahmen der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs die erforderlichen Voraussetzungen einer integrativen Unterrichtung.

Den Eltern werden die Ergebnisse der Diagnostik ausführlich erläutert. Ihnen wird Gelegenheit gegeben, ihre Sicht und die Befindlichkeit des Kindes während der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs darzustellen.

Die Eltern werden über ihr Recht auf eine Anhörung beim Regionalschulamt sowie ihre 4-wöchige Widerspruchsfrist nach Erhalt der Entscheidung des Regionalschulamtes aufgeklärt.

Bei Einverständnis der Eltern mit dem Entscheidungsvorschlag der diagnostizierenden Einrichtung kann eine Anhörung entfallen, wenn das Regionalschulamt diesem Entscheidungsvorschlag folgt. Das RSA kann aber nicht von sich aus eine Anhörung entfallen lassen.

Wenn Sonderpädagogischer Förderbedarf besteht, ist vom zukünftigen Klassenlehrer in Kooperation mit den unterrichtenden Lehrern sowie unter Einbeziehung der Eltern und des Schülers ein Förderplan für diesen zu erarbeiten. Bei integrativer Förderung erfolgt die Erstellung des Förderplans mit Unterstützung des Sonderpädagogen. Es ist regelmäßig zu prüfen, ob der Sonderpädagogische Förderbedarf noch besteht und wo er realisiert werden sollte.

Wird kein Sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, sollten dem Klassenlehrer und/oder den Eltern durch den diagnostizierenden Sonderpädagogen Empfehlungen zur individuellen Förderung des Schülers gegeben werden.

5.5 Aufgaben der Schulaufsicht

Die meldende Schule reicht die für die Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs notwendigen Unterlagen beim zuständigen Regionalschulamt ein.

Zu den Unterlagen gehören:

1. Antrag auf Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs (Original),
2. Angaben zur bisherigen vorschulischen und schulischen Entwicklung (Formblatt 2),
3. Begründung des Antrages (Formblatt 3).

Bei Eingang der vollständig ausgefüllten Formblätter im Regionalschulamt erfolgt die Registrierung unter Vergabe eines Aktenzeichens.

Die Unterlagen gehen zur sofortigen Bearbeitung an den zuständigen Referenten zur Prüfung auf Vollständigkeit und zur fachlichen Begutachtung.

Die Vollständigkeit der Unterlagen und eine ausführliche und schlüssige Nachweisführung, dass begründete Anhaltspunkte für den Sonderpädagogischen Förderbedarf bestehen, führt durch das Regionalschulamt zur Beauftragung einer Förderschule mit der Durchführung der Diagnostik.

Unvollständigkeit und inhaltliche Mängel in den Unterlagen können zu erheblichen Verzögerungen und Erschwernissen führen.

Das Regionalschulamt beauftragt schnellstmöglich die in Frage kommende Förderschule mit der Durchführung eines förderdiagnostischen Verfahrens.

Nach Abschluss der Diagnostik reicht die Förderschule das Förderpädagogische Gutachten, das den Sonderpädagogischen Förderbedarf und die Fördervorschläge benennt sowie Empfehlungen zum weiteren Bildungsgang und Förderschwerpunkt oder zu einer integrativen Maßnahme nach Schulintegrationsverordnung gibt, an das Regionalschulamt weiter.

Sie teilt gleichzeitig mit, ob die Eltern ihr Recht auf Anhörung wahrnehmen wollen (Formblatt 12).

Im Ergebnis des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs trifft das RSA auf der Grundlage des Förderpädagogischen Gutachtens eine begründete Entscheidung nach § 30 Abs. 2 Satz 1 SchulG.

Das Regionalschulamt kann eine bestimmte Schule empfehlen.

Darüber hinaus informiert es die Eltern über ihre Rechte und Pflichten im Zusammenhang mit der Sonderpädagogischen Förderung ihres Kindes.

Wenn integrative Beschulung vorgeschlagen wird, unterstützt das RSA deren Realisierung. Es stimmt mit dem Schulträger Fragen zur Schulausstattung, zusätzlichem Personal und förderspezifischen Hilfen und Maßnahmen ab. Die Schülerbeförderung ist im Interesse des Schülers zu regeln. Nach Prüfung aller notwendigen Voraussetzungen erteilt das RSA nach SchIVO die Genehmigung. Es trifft die Entscheidung nach Anhörung der Eltern.

Die Entscheidung durch das Regionalschulamt ist ein Verwaltungsakt, gegen den die Eltern unter Wahrung der Fristen Widerspruch einlegen können. Bei Ablehnung des Widerspruches ist das Verfahren für die Eltern kostenpflichtig.



6 Das Förderpädagogische Gutachten

6.1 Erstellung und Gestaltung von Förderpädagogischen Gutachten

Das Gutachten hat mindestens vier Funktionen:

- Es beschreibt die Ursachen, die Entstehung, die Art und die Form des Sonderpädagogischen Förderbedarfs.
- Es beinhaltet einen Entscheidungsvorschlag über Umfang, Charakter und Ort der Förderung.
- Mit dem Gutachten wird dieser Vorschlag begründet.
- Durch den Text wird der diagnostische Prozess dokumentiert.

Es ist damit der materialisierte Nachweis des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses, den der Diagnostiker vollzogen hat.

Dazu gehören neben den persönlichen Angaben des Kindes eine Analyse seiner Problemlage in seinem Umfeld einschließlich der erarbeiteten Untersuchungsfragen und Hypothesen in den unterschiedlichen Operationalisierungsstufen.

Bedeutsam sind – nicht nur aus wissenschaftlicher Sicht – die Hypothesen, die sich im weiteren Verlauf der empirischen Untersuchung als nicht zutreffend herausstellten. Durch sie wird der Untersuchungsablauf erklärt und sie vervollständigen das Bild des Schülers.

Der inhaltliche Schwerpunkt des Förderpädagogischen Gutachtens liegt auf den Interpretationen der gewonnenen Daten, die zunächst zu jeder Datenquelle einzeln erfolgen sollten und dann schrittweise zusammengeführt werden. In diesen Interpretationen wird der Prozess der Operationalisierung von Fragen und Hypothesen umgekehrt. Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen werden zu einem **Gesamtbild des Schülers** - bezogen auf die grundlegenden Fragen nach der Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung und individueller Fördermöglichkeiten - zusammengeführt. Die Bedeutung der Einzelergebnisse wird wesentlich von der Individualität, dem Selbstbild des Schülers und damit von der Kenntnis des Diagnostikers über den Schüler mitbestimmt. Dazu gehören die Darstellung sowohl der Problemlage des Kindes als auch seiner Stärken als Ansatzpunkte für die individuelle Förderung.

Die Widerspruchsfreiheit der interpretierten Folgerungen aus den Daten ist Ausdruck der Wissenschaftlichkeit des im Förderpädagogischen Gutachten dokumentierten Vorgehens.

Als Konsequenz aus dieser komplexen Interpretation der Daten erwächst ein Entscheidungsvorschlag über den Bedarf sonderpädagogischer Förderung. Der Entscheidungsvorschlag macht Angaben zum Umfang, der Art und den Formen der sonderpädagogischen Förderung sowie zum Förderort.

Die Dokumentation der im Prozess der Datenerhebung gewonnenen Informationen (vgl. 5.4) ist entscheidende Grundlage des Förderpädagogischen Gutachtens. In den Interpretationen muss der Bezug zu den jeweiligen Daten für den Gutachtenleser herstellbar sein.

Die angegebenen Gliederungspunkte dienen der Orientierung des Gutachtenautors. Je nach konkretem diagnostischem Vorgehen sollen Schwerpunkte gebildet werden, können Punkte zusammengefasst oder weiter differenziert werden. Mit einem so erarbeiteten Förderpädagogischen Gutachten wird – als Ausdruck wissenschaftlichen Arbeitens – Öffentlichkeit hergestellt: Die entscheidungsbegründenden Daten liegen offen, ihre Interpretation und Zusammenführung bis zum Entscheidungsvorschlag können auf der Grundlage der Darstellung nachvollzogen werden. Damit steht der Schulaufsicht und der Schule eine wesentliche Grundlage für die weitere Arbeit mit dem betroffenen Schüler und seinen Eltern zur Verfügung.

6.2 Anforderungen an das Förderpädagogische Gutachten

Die Erstellung Förderpädagogischer Gutachten, Einschätzungen und Beurteilungen ist ein steuerbarer Prozess. Das heißt, alle diagnostischen Schritte können **durchschaubar und nachvollziehbar** gemacht werden. Wenn ein Förderpädagogisches Gutachten seine Aufgaben erfüllen soll, so müssen alle getroffenen Aussagen begründet und Schritt für Schritt nachvollziehbar beschrieben sein.

Eine primäre Voraussetzung für die Erstellung eines Förderpädagogischen Gutachtens ist eine immanente Fort- und Weiterbildung aller Beteiligten in förderpädagogischer Theorie und Praxis. Die erforderlichen Kenntnisse können nicht allein durch lange Berufserfahrung ausgeglichen werden.

Grundlage bei der Erstellung eines Förderpädagogischen Gutachtens ist ein hypothesengeleitetes Vorgehen.

Für Diagnostiklehrer und Adressaten machen die Hypothesen deutlich, welche Schwerpunkte der Fragestellung einer intensiven Betrachtung bedürfen. Sie bestimmen die Inhalte und die Art und Weise der Datenerhebung.

Damit die Adressaten eines Förderpädagogischen Gutachtens dessen Inhalte entsprechend verwenden können, müssen sie alle Formulierungen in der Weise verstehen, wie sie vom Diagnostiklehrer gemeint sind. Dazu ist es hilfreich, wenn statt ungebräuchlicher Fremdwörter deutsche Bezeichnungen und Fachbegriffe Anwendung finden. **Klare und eindeutige Formulierungen** erleichtern es, die Aussagen des Gutachtens zu verstehen. Komplizierte Satzkonstruktionen führen leichter zu Missverständnissen. Die unkritische Übernahme unverstandener Formulierungen oder Wörter aus anderen Quellen kann Fehlinterpretationen und -einschätzungen zur Folge haben.

Alle Überlegungen, Schlussfolgerungen und Entscheidungen werden im **Präsens** ausgedrückt. Durch das Präsens wird deutlich, dass der Diagnostiklehrer Stellung bezieht und zu begründeten Aussagen und Empfehlungen kommt.

6.2.1 Formelle Anforderungen

Förderpädagogische Gutachten entsprechen allgemeinen Standards des Schriftsatzes und gewähren eine gute Lesbarkeit.

- Sie entsprechen prinzipiell den Anforderungen an den Schriftsatz nach DIN 5008.
- Sie enthalten den Kopf der diagnostizierenden Einrichtung und die entsprechende Fußzeile.
- In den Kopfzeilen jeder weiteren Seite sind der Name des Schülers und das Aktenzeichen des Vorgangs einzutragen.
- Überschrift: Förderpädagogisches Gutachten nach § 13 bzw. § 15, § 16 Förderschulordnung/14 pt unterstrichen/
- Gutachtenkopf: Persönliche Daten /12 pt fett/
- Gutachtentext: in Arial oder Times New Roman 12 pt; einfacher Zeilenabstand; Blocksatz
- Gliederung: Überschriften unterstrichen
- Gliederung des Textes durch Absätze und Einrückungen
- Angabe von Ort, Datum der Erstellung
- Namen und Unterschriften der diagnostizierenden Pädagogen/Schulleiter

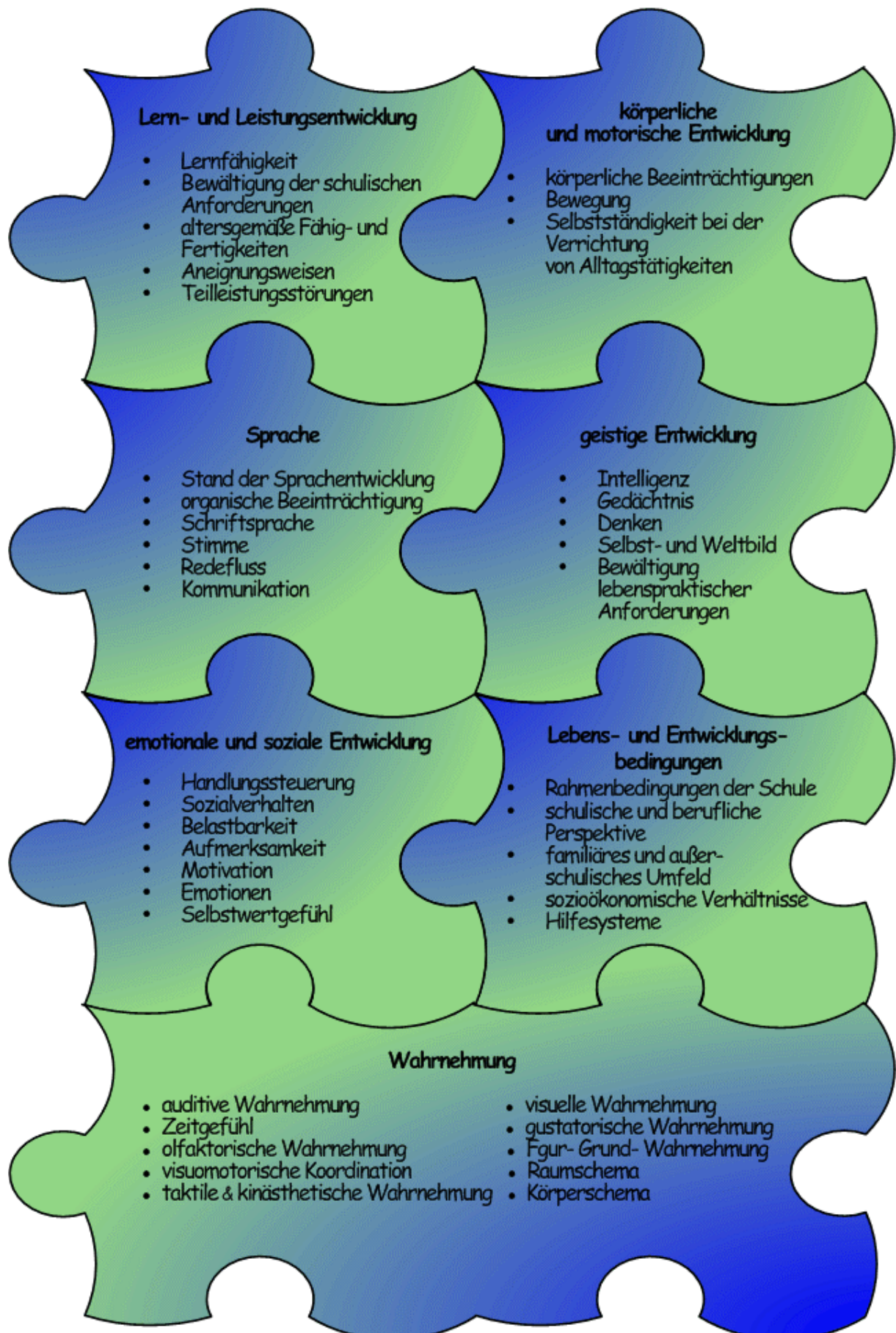
6.2.2 Inhaltliche Anforderungen

"Für die Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs sind daher Informationen aus folgenden Bereichen wichtig:

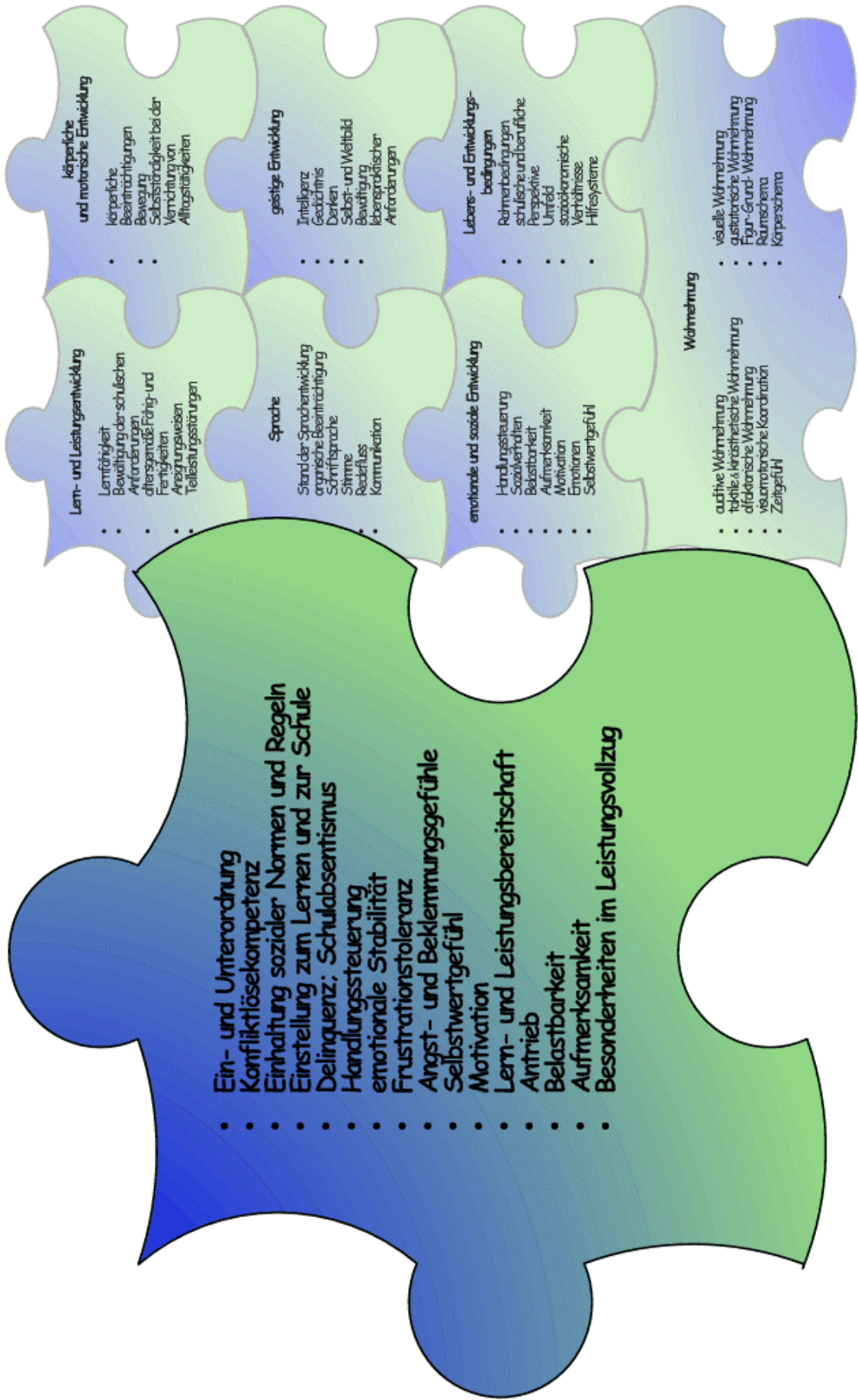
- *Erleben und Verhalten, Handlungskompetenzen und Aneignungsweisen,*
- *Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung,*
- *Entwicklungs- und Leistungsstand,*
- *soziale Einbindung,*
- *Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit,*
- *individuelle Erziehungs- und Lebensumstände,*
- *das schulische Umfeld und die Möglichkeiten seiner Veränderung,*
- *das berufliche Umfeld und die erforderlichen Fördermöglichkeiten"* (Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 30).

Je nach Individualität des Schülers, möglichem Förderschwerpunkt und theoretischer Herangehensweise müssen jeweils verschiedene Aspekte des Schülers und seiner Umwelt diagnostiziert werden. Da Förderdiagnostik auf die Ermittlung des individuellen Förderbedarfes zielt, lassen sich keine allgemeingültigen Aussagen treffen, sondern lediglich erfahrungsgemäß bedeutsame Aspekte der Förderdiagnostik benennen, die in den nachfolgenden Übersichten graphisch dargestellt werden. Der diagnostizierende Lehrer ist gefordert, diese auf die konkrete Situation des zu diagnostizierenden Schülers schöpferisch und verantwortungsvoll anzuwenden.

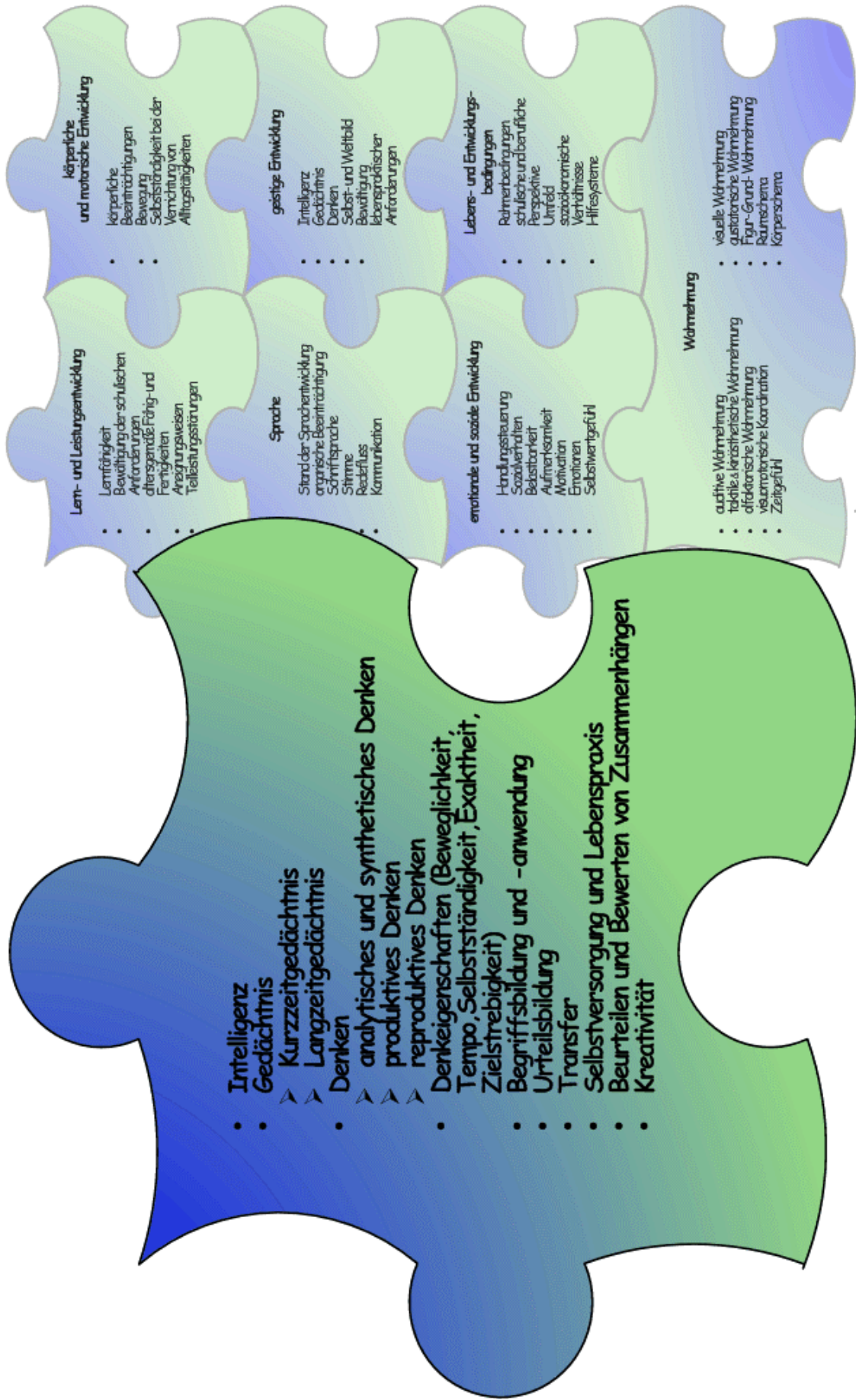
WESENTLICHE ASPEKTE DER FÖRDERDIAGNOSTIK



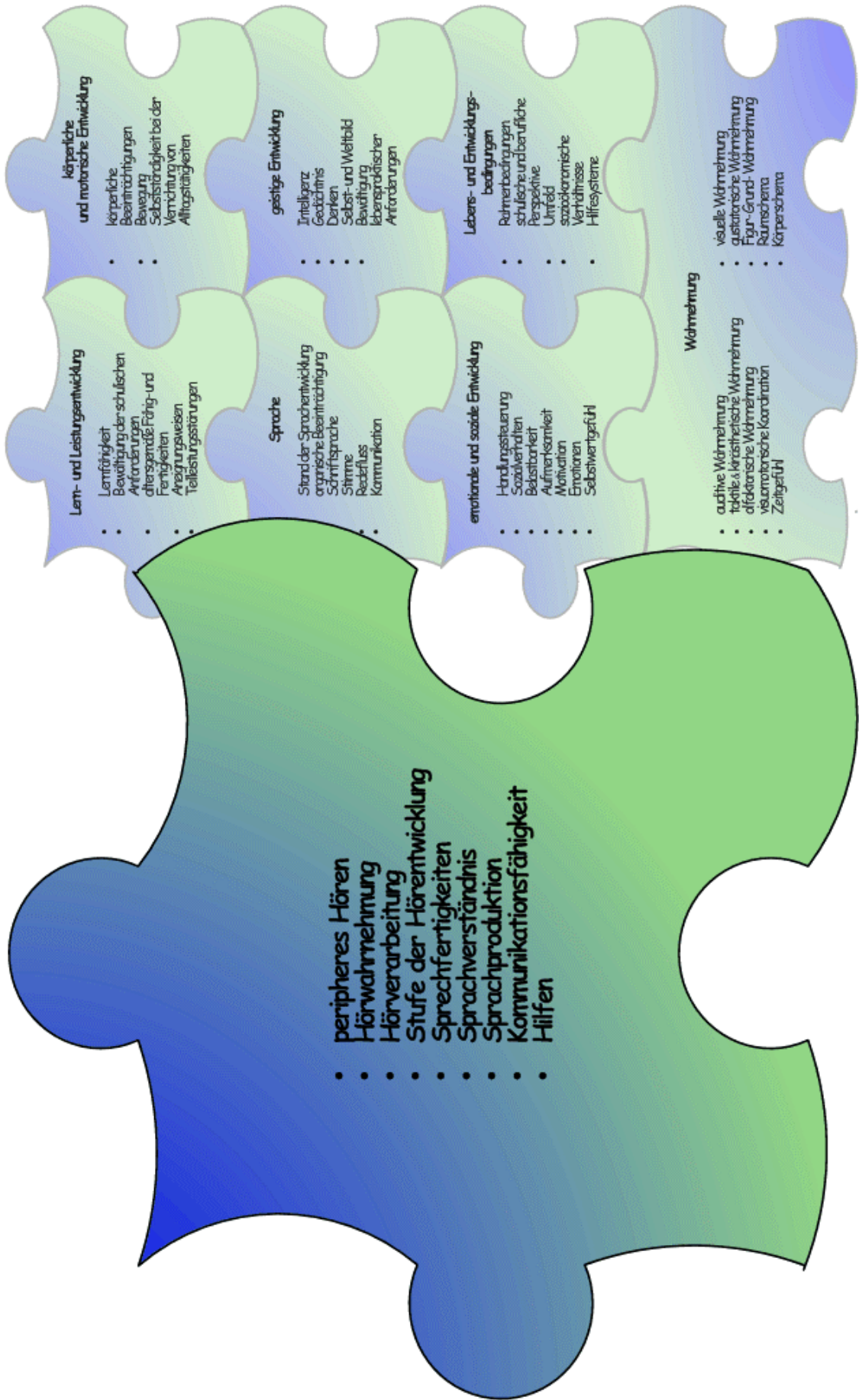
FÖRDERSCHWERPUNKT EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG



FÖRDERSCHWERPUNKT GEISTIGE ENTWICKLUNG



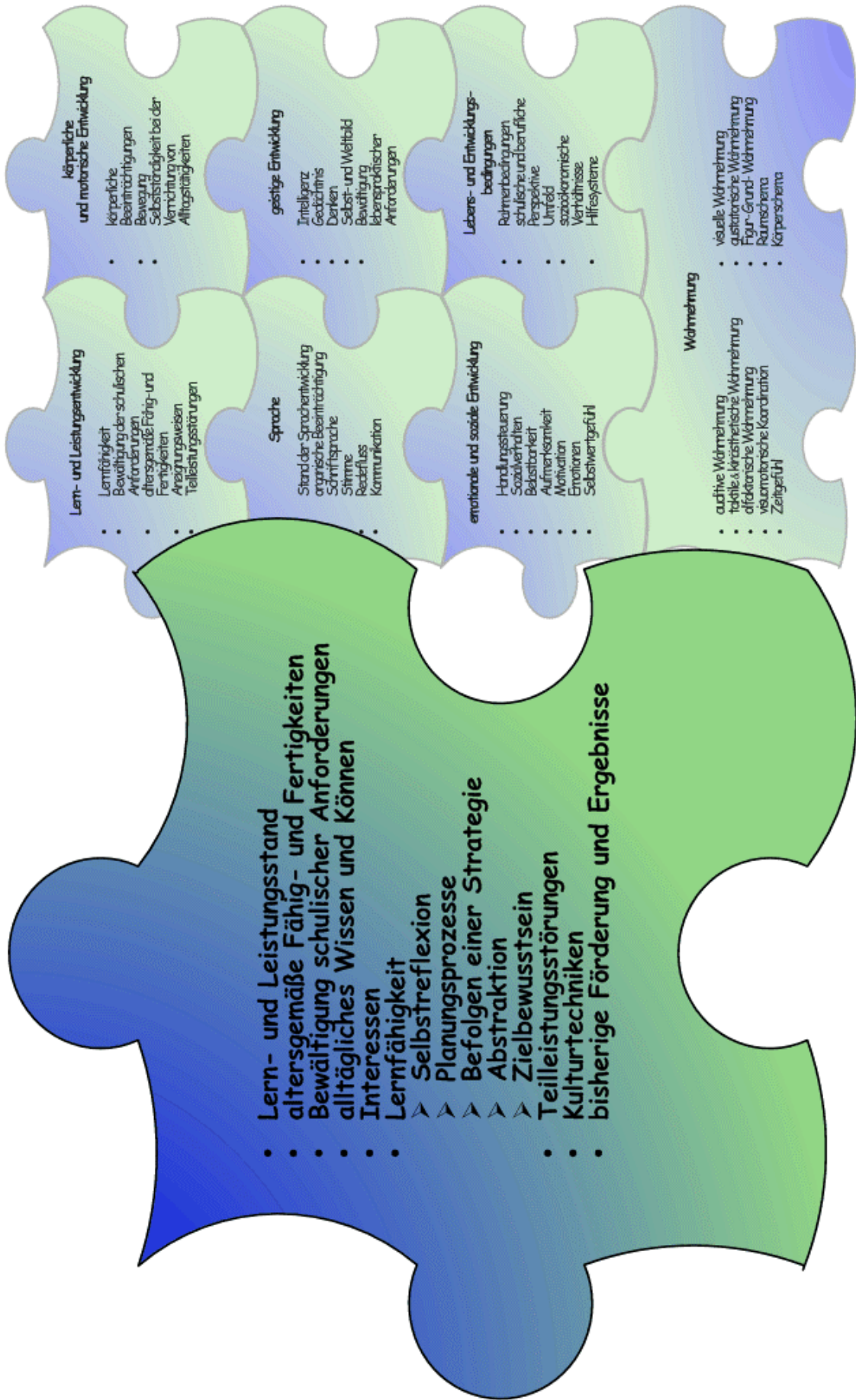
FÖRDERSCHWERPUNKT HÖREN



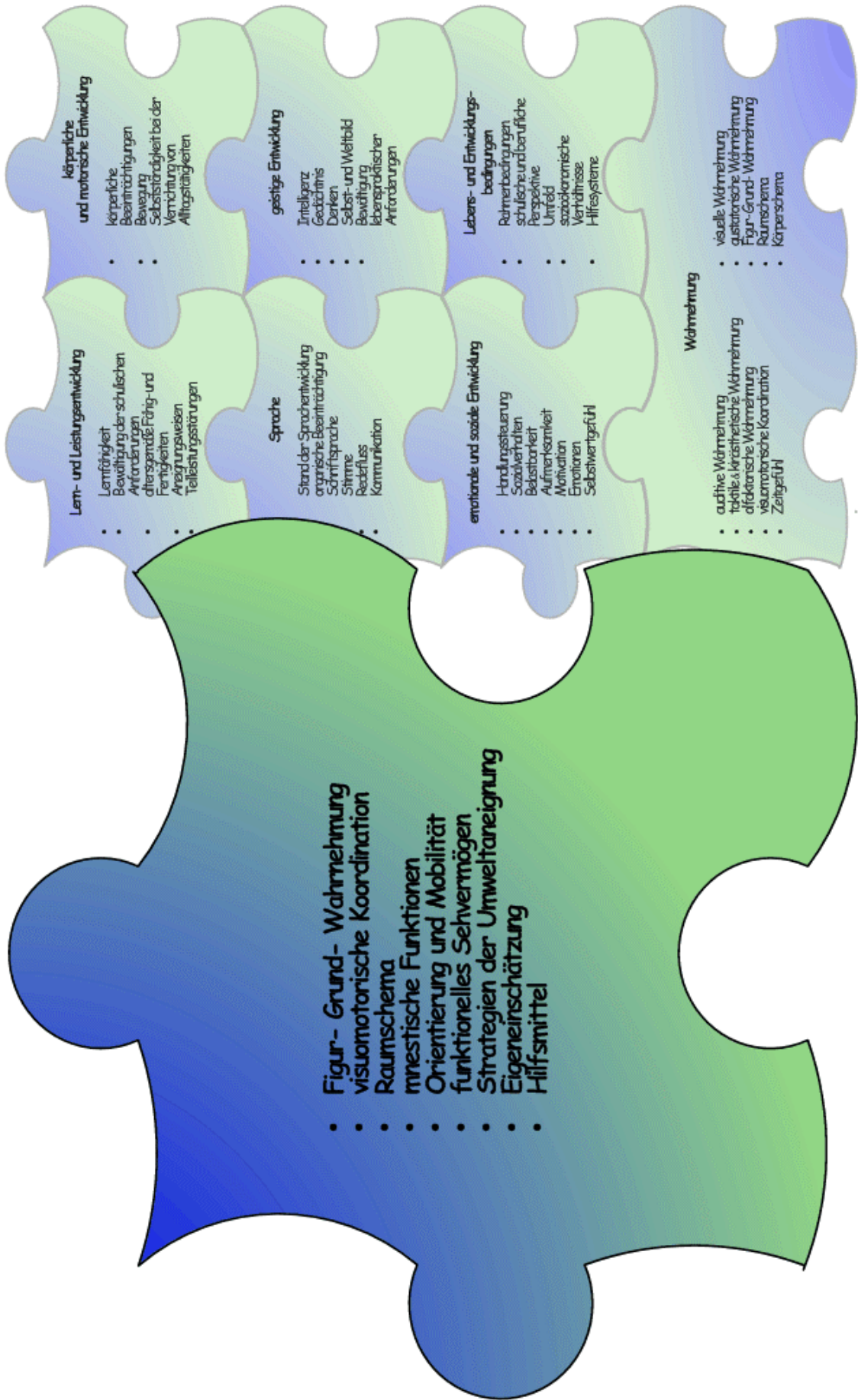
FÖRDSCHWERPUNKT KÖRPERLICHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG



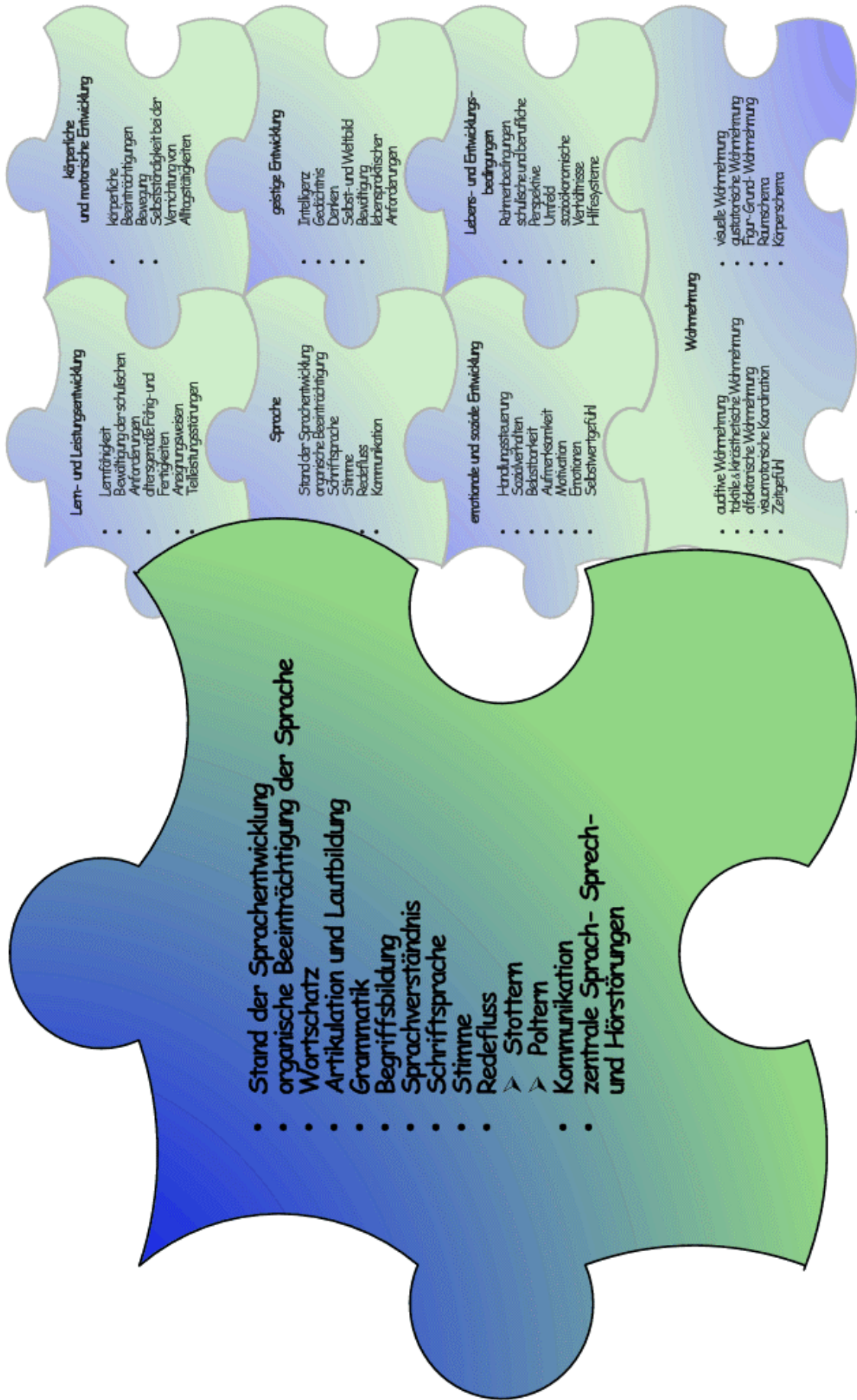
FÖRDERSCHWERPUNKT LERNEN



FÖRDERSCHWERPUNKT SEHEN



FÖRDERSCHWERPUNKT SPRACHE



Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten (Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 383)

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten erfordert die Einbeziehung aller Entwicklungsbereiche in Erziehung und Unterricht.

Sonderpädagogische Förderung hilft Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten bei ihrer Bewältigung von Schul- und Alltagssituationen und strebt als Bestandteil von umfassenden Eingliederungsmaßnahmen an, dass sie Zurückgezogenheit überwinden und Bildungsangebote annehmen können.

Vielfältige Erscheinungsformen und häufig nicht erkennbare Ursachen erschweren die Diagnostik autistischen Verhaltens. In jedem Fall werden die Ergebnisse der Diagnostik anderer Fachdisziplinen berücksichtigt. *"Die Annahme autistischen Verhaltens beruht auf einer fachärztlichen Diagnose, auf freier und gebundener Verhaltensbeobachtung und auf einer Anamnese und Exploration, bei denen Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Therapeutinnen und Therapeuten einbezogen werden"* (Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 388/389).

Insbesondere folgende Aspekte sollen im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse Berücksichtigung finden:

- Individueller Entwicklungsstand in Bezug auf
 - Kognition
 - Emotionalität
 - Sozialkompetenz
 - Kommunikation
 - Sprachkompetenz,
- Ergebnisse der medizinischen Diagnostik,
- Beschreibung der (vorhandenen/notwendigen) Rahmenbedingungen wie Räumlichkeiten, materiell-technische Ausstattung und personeller Bedarf.

Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler (Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 143)

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die lang andauernd oder wiederkehrend erkrankt sind.

Sonderpädagogischer Förderbedarf lässt sich nicht allein von schulfachbezogenen Anforderungen her bestimmen; seine Klärung und Beschreibung müssen Art und Grad der Krankheit der Schülerin bzw. des Schülers und die persönlichen Fähigkeiten, Interessen, Zukunftserwartungen gleichermaßen berücksichtigen. Insbesondere folgende Aspekte sollen im Rahmen einer Kind- Umfeld- Analyse Berücksichtigung finden:

- Bedeutung und Auswirkungen der Erkrankung für den Bildungs- und Lebensweg ,
- die Folgen für die Aneignungsweisen,
- die Auswirkungen der Krankheit auf das psychische Gleichgewicht.

6.3 Aufbau des Förderpädagogischen Gutachtens

6.3.1 Gliederung und Bearbeitungshinweise

0 Persönliche Daten

- Nach- und Vorname des Schülers
- Geburtsdatum
- Alter
- Anschrift der/des Eltern/-teils
- Schulbesuch Ist/Soll
- Anschrift der meldenden Schule
- Aktenzeichen beim Regionalschulamt

1 Untersuchungsanlass/Fragestellung

- Anlass, Vorstellungsgrund
- Person/Institution, die die Untersuchung veranlasste
- Zeitpunkt der Antragstellung
- Ziel bzw. Erwartung der vorstellenden Person an die Untersuchung
- diagnostische Fragestellung aus Sicht des Auftraggebers (z. B. Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs, Feststellung eines zusätzlichen Sonderpädagogischen Förderbedarfs, Gutachten zur Änderung der Entscheidung des Regionalschulamtes)

2 Anamnese/bisherige Entwicklung

Mit Hilfe der Anamnese werden die Entstehung und Entwicklung der Besonderheiten des Kindes beschrieben und verstehbar gemacht, die zu dieser Diagnostik geführt haben. Sie beinhaltet die Kennzeichnung der bisherigen Entwicklungsumstände aus der Lebenswelt des Kindes.

Vorliegende Beurteilungen, Gutachten, Diagnosen und Sichtweisen wichtiger Bezugspersonen und des Kindes selbst werden zur Kenntnis genommen und ausgewertet.

Die bisherige Entwicklung umfasst jeweils:

aus der Sicht des Lehrers/Erziehers

aus der Sicht der Eltern

aus der Sicht des Kindes/Jugendlichen

- die Biografie des Kindes/Jugendlichen in seinem Umfeld
- die Besonderheiten in der persönlichen Entwicklung des Kindes/Jugendlichen
- die Betreuung und Behandlung:
 - bisherige Betreuung (förderpädagogisch, sozialpädagogisch, medizinisch, logopädisch, psychologisch, u.a.)
 - bisherige Behandlungen (Symptomatik, Institutionen, Therapie, Maßnahmen der Therapie, Zeitraum, Ergebnisse)

- Institutionen und Fachkräfte, bei denen das Kind/der Jugendliche zur Zeit betreut wird (Symptomatik, Institutionen, Therapie, Maßnahmen der Therapie, Zeitraum, Ergebnisse)
- die schulische Förderung
 - bisherige Förderung (Auffälligkeit, Fördermaßnahme, Fördernder, Zeitraum, Ergebnisse)
 - aktueller Entwicklungsstand (Fähigkeiten, Ressourcen, Probleme, Schwächen)
- die Beschreibung des aktuellen Entwicklungsstandes und der Lebensumstände des Kindes/Jugendlichen
 - Fähigkeiten, Stärken, Ressourcen in den Lernbereichen und im Sozialverhalten
 - Schwächen in den Lernbereichen und im Sozialverhalten
 - soziale Stellung des Schülers in seiner Klasse

Aus der Zusammenschau dieser Informationen erfolgt die Ableitung konkreter, den weiteren Untersuchungsgang leitende Fragestellungen und Hypothesen.

3 Vorgehen

Um den diagnostischen Prozess nachvollziehbar zu machen, werden die durchgeführten Untersuchungen dokumentiert. In der Darstellung muss der Bezug zwischen den eingesetzten Methoden und den aufgestellten Hypothesen unter den organisatorischen Rahmenbedingungen deutlich werden. Gleichzeitig werden bereits vorliegende Informationen über das Kind und sein Umfeld berücksichtigt.

- Fragestellung(en) und Untersuchungshypothesen
- verwendete diagnostische Methoden
- Organisationsform der Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs
- Zeitpunkte der Datenerhebung

4 Darstellung der Untersuchungsergebnisse

Alle Ergebnisse der eingesetzten Methoden werden übersichtlich und objektiv dargestellt, diskutiert und interpretiert. In vorsichtiger, hypothesenprüfender Form werden die Einzelergebnisse zu einem Gesamtbild des Kindes zusammengefügt, das es erlaubt, die grundlegenden diagnostischen Fragestellungen nach dem Bestehen eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs und den Ansatzpunkten für die Förderung zu beantworten. Das heißt, sowohl die Problemlage des Kindes in seinem Umfeld als auch seine Stärken, an denen Förderung ansetzen kann, sind darzustellen.

- Ergebnisdarstellung zu jeder einzelnen Fragestellung und Hypothese
- Interpretation der Einzelergebnisse
- Zusammenschau sämtlicher Ergebnisse der Analyse, Interpretationen, Übereinstimmungen, Widersprüche
- offene Fragen und Vorschläge für weitere Untersuchungen
- Zusammenfügen der gewonnenen Teilergebnisse zu einem komplexen Bild der Problemlage des Schülers in seinem Umfeld mit seinen Ressourcen

5 Entscheidungsvorschlag mit Begründung

In [rechtssicherer Form](#) wird die grundlegende diagnostische Fragestellung beantwortet und zusammenfassend begründet.

- Bestehen von Sonderpädagogischem Förderbedarf
- Vorschlag zum weiteren Bildungsgang
 - Vorschlag zu einer bestimmten Schule
 - Beschulungsvorschlag (Klassenstufe, Zeitpunkt)
- Zusammenfassung der Ergebnisse, die die Empfehlung begründen

6 Fördervorschläge

Ausgehend von den Ergebnissen der Diagnostik, den Stärken und Ressourcen sowie den Problembereichen des Kindes werden geeignete individuelle [Fördermaßnahmen](#) vorgeschlagen. Sie stellen die Grundlage des zu erstellenden Förderplanes dar und werden an der Schule durch Fachpersonal realisiert.

- erkannte Ressourcen des Kindes in seinem Umfeld
- Fördervorschläge
- angesichts der Schwächen und Probleme notwendige Fördermaßnahmen

7 Empfehlungen

- Empfehlungen zu flankierenden Maßnahmen, die über die schulische Förderung hinaus gehen
- weitere zu klärende Fragestellungen

8 Prognose

Die unterbreiteten Fördervorschläge erheben den Anspruch, die Entwicklung des Kindes durch sonderpädagogische Förderung in der Schule in bestimmte Richtungen zu unterstützen. Diese sollen offen gelegt werden, indem die zu erwartenden Entwicklungsergebnisse beschrieben werden:

- bei Durchführung der o.g. Fördermaßnahmen
- wenn die Fördermaßnahmen nicht funktionieren.

Das Förderpädagogische Gutachten ist mit dem aktuellen Datum zu versehen und durch den oder die diagnostizierenden Lehrer und den Schulleiter der mit der Diagnostik beauftragten Förderschule zu unterschreiben.

6.3.2 Beispiel

Comenius-Schule Schule für Erziehungshilfe Sonderpädagogisches Förderzentrum		
Förderpädagogisches Gutachten nach § 15 SOFS (Gemeinsames Förderpädagogisches Gutachten der Schule für Erziehungshilfe und der Sprachheilschule)		
0. Persönliche Daten		
Name:	Vorname:	
Geburtsdatum:	Alter:	
Anschrift:	Schulbesuch Ist/Soll:	
Aktenzeichen:		
Anschrift der meldenden Schule:		
1. Untersuchungsanlass/Fragestellung		
2. Anamnese/bisherige Entwicklung		
3. Vorgehen		
4. Darstellung der Untersuchungsergebnisse		
5. Entscheidungsvorschlag mit Begründung		
6. Fördervorschläge		
7. Empfehlung		
8. Prognose		
Radebeul, den ...		
Name Schulleiter	Name Diagnostiklehrer	Name Diagnostiklehrer

6.4 Empfehlungen für die Förderplanung

Sowohl die Schulordnung für Förderschulen (§ 17) als auch die SchIVO (§ 5 Abs. 2) verlangen zwingend die Erstellung von Förderplänen. Wenn die [Förderung](#) individuell auf die Bedürfnisse des Schülers abgestimmt werden soll, ist es nur folgerichtig, sie auch individuell zu planen.

6.4.1 Ausgangspositionen für die Erarbeitung von Förderplänen

Förderpädagogische Arbeit ist in erster Linie pädagogische Tätigkeit. Sie entwirft Verhaltens- und Handlungsangebote für die zu Erziehenden und schafft Bedingungsarrangements, in denen die zu Erziehenden agieren können, in der Hoffnung, dass sich im Vollzug der Tätigkeit und in deren Reflexion die Persönlichkeiten in die gewünschte Richtung entwickeln. Förderpädagogisch wird diese Arbeit, wenn das Engagement des Erziehers für die Persönlichkeitsentwicklung der zu Erziehenden über das Regelhafte hinausgeht (vgl. Bach 1999).

Die Funktion eines Planes besteht darin, dem Handelnden in der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten die Orientierung auf die zielbezogenen Handlungsnotwendigkeiten zu geben. Das eröffnet einerseits die Möglichkeit eines strategischen Handelns über einen längeren Zeitraum, birgt jedoch andererseits die Gefahr für den Handelnden, nicht mehr situationsadäquat agieren zu können.

In vielen Beiträgen zur Planung erzieherischer Vorgänge werden der **Ableitung und Bestimmung konkreter pädagogischer Ziele** als wesentliche Bestandteile von Erziehungsplanung große Aufmerksamkeit geschenkt. Dieses Problem wurde insbesondere unter dem Aspekt der Legitimation von Erziehungszielen gesehen (vgl. Brezinka 1976, 1981).

Der vorliegende Beitrag legt das Gewicht eher auf **die Planung des Weges, auf dem Erziehungsziele verwirklicht werden können**. Im Zentrum steht dabei die planende Erfassung unterrichtlicher Tätigkeiten in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Schülers. Neben den Tätigkeitsinhalten kommen den sozialen Bezügen, in denen sie sich vollziehen, Bedeutung für die Planung zu. Der Ausgangspunkt ist, dass (sonder-)pädagogische Förderung an die gemeinsame Tätigkeit von Lehrer und Schüler in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff gebunden ist. In der Tätigkeit, *"die auf die den Zielen und Bedürfnissen des Menschen entsprechende Veränderung der Umwelt gerichtet ist, verändert sich der Mensch selbst"* (Clauß 1978, S. 525). Die Förderung eines Schülers als Stimulierung seiner Veränderung auf ein vorgegebenes Ziel hin, vollzieht sich in seiner Tätigkeit.

Die Förderung von Kindern und Jugendlichen, denen im diagnostischen Verfahren die Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung bestätigt wurde, soll möglichst effektiv durchgeführt werden. Das ist nicht nur eine Frage eines auch wirtschaftlichen Zwängen unterliegenden Schulsystems. Vielmehr ist dies ein pädagogisches Grundprinzip: Jede Gestaltung pädagogischer Vollzüge nach dem Prinzip Versuch und Irrtum, die erfolglos bleibt, belastet die Beziehungen zwischen Erzieher und zu Erziehendem. Damit wird jeder folgende Schritt in der Erziehung erschwert. Das Streben nach hoher Effektivität in der Erziehung ist untrennbar mit dem pädagogischen Ethos verbunden.

Ein Weg, die Wirksamkeit der individuellen Förderung zu steigern, ist die Erarbeitung und Umsetzung von Förderplänen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche Möglichkeiten und Grenzen für die Planung förderpädagogischer Arbeit bestehen. Voraussetzung dafür ist die Klärung der Fragen, welche förderpädagogischen Vollzüge auf der Ebene des praktisch tätigen Lehrers geplant und wie sie geplant werden können. Die Überlegungen beinhalten eine Analyse von Teilen eines ganzheitlichen Systems, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen, so dass Änderungen eines Teiles innerhalb des Systems Änderungen der anderen Teile und des Gesamtsystems nach sich ziehen (vgl. von Schlippe, Schweitzer 1997). Gelegentlich müssen auch Bezüge zu übergeordneten Systemen und deren Planung hergestellt werden.

Geht man vom oben Gesagten aus, müssen in die Förderplanung

alle wesentlichen Tätigkeiten des Lehrers aufgenommen werden, mit denen Tätigkeitsmomente des Schülers und die Bedingungen, unter denen sie ihre persönlichkeitsbildenden Wirkungen entfalten sollen, beeinflusst werden.

Das sind:

- die gemeinsame Tätigkeit von Lehrer und Schüler mit ihren
 - Zielen
 - Inhalten
 - Methoden und
 - den persönlichen Bezügen des Schülers zu ihnen,
- die Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler,
- die Beziehungen des Schülers in der Klasse und in der Schule.

Darüber hinaus sind Eltern, Cliques und Freizeitgestaltung wichtige Rahmenbedingungen schulischen Lernens und Verhaltens für die Schüler. Ihre Kenntnis hat wesentliche Bedeutung für die Tätigkeitsgestaltung des Lehrers.

6.4.2 Aspekte der Planung von Erziehungsvorgängen

Die Tätigkeit des Schülers mit dem Stoff

Die arbeitsteilige, aufeinander bezogene Tätigkeit von Lehrern und Schülern ist das entscheidende Moment jeder Erziehung (vgl. Mollenhauer 1982) und damit jeder Förderung. Im Unterricht wird die Schülertätigkeit durch den Lehrer angeregt, arrangiert, kontrolliert und bewertet.

Der Stoff als Medium der Tätigkeit von Lehrern und Schülern wird durch Lehrpläne weitgehend vorgegeben. Er repräsentiert ein Stück objektivierter menschlicher Erfahrung und ist in ein fachlogisches Aussagesystem eingebunden, das sich alle Schüler didaktisch vereinfacht aneignen müssen. **Das Agieren der Schüler mit dem Stoff** soll die Fachlogik erfahrbar machen, die Bezüge zur Lebenswelt der Schüler herstellen und gleichzeitig Denken, Sprechen, Merken usw. trainieren.

Methodisch soll der Lehrer im Unterricht den Schüler mit Aufgaben unterschiedlicher Art so konfrontieren, dass die Tätigkeit für ihre Lösung den Schüler in die **"Zone der nächsten Entwicklung"** (Wygotski, 1964) führt.

Damit ist ein erster wichtiger Bestimmungspunkt für Förderpläne benannt: Die "Zone der nächsten Entwicklung" muss bezogen auf den einzelnen Schüler möglichst genau bestimmt und beschrieben werden. Sie muss weitgehend operationalisiert werden, sodass **Aufgaben in Inhalt, Umfang, Form und Hilfen so gestellt werden können, dass sie für den Schüler entwicklungsfördernd sind**. Gemeint ist, dass die Lösung der Aufgaben den Schüler weder über- noch unterfordert. Die Feststellung der "Zone der nächsten Entwicklung" ist eine wesentliche diagnostische Aufgabe. Aktuelle Handlungsbedingungen beeinflussen jedoch die Leistungsfähigkeit eines Schülers:

- Ablenkende Reize, somatische Beschwerden und ähnliches setzen sie herab,
- Wille, Interesse und Motivation können sie situativ steigern.

In der Förderdiagnostik kann die "Zone der nächsten Entwicklung" nur tendenziell bestimmt werden. Sie mit den jeweiligen Aufgaben zu treffen, liegt in der Verantwortung des Pädagogen.

Inhaltlich und methodisch werden die Unterrichtsinhalte so angeboten, dass Schüler auf **Vorwissen** zurückgreifen und **Alltagserfahrungen** in die gemeinsame Tätigkeit einbringen können, um sich selbst auf diesen Grundlagen Neues, bisher Unbekanntes zu erarbeiten oder für sich selbst neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

Diagnostisch wird die Frage bedeutsam, ob und inwieweit die dem Lehrer schulstufen- und schulartenspezifisch vorgegebenen Unterrichtsinhalte angesichts des individuellen Förderbedarfs die notwendigen Entwicklungspotenziale liefern können.

Die grundlegende pädagogische Forderung besteht darin, sich **bei Aufgabenstellungen an den Stärken des Schülers zu orientieren**. Bezogen auf den Förderplan heißt das, die Tätigkeitsbereiche zu finden und zu planen, in denen der zu Fördernde mit Engagement und Freude aktiv wird. Dies geschieht in der Hoffnung, dass sich der Schüler nicht nur hinsichtlich seiner Stärken entwickelt, sondern "in deren Sog" auch Bereiche seiner Persönlichkeit voranbringt, deren normabweichender Stand zur Zuschreibung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs geführt hatte. **Diese Tätigkeitsbereiche müssen planend in das Spektrum konkreter unterrichtlicher Tätigkeiten aufgenommen werden**. Verwiesen sei hier auf den im Aufsatz von Berndt-Schmidt et. al. geführten Nachweis, dass es sich dabei um keine neue Fragestellung, „sondern vielmehr um das wesentliche Prinzip allgemeiner sonderpädagogischer Sichtweise, nämlich der Pädagogik vom Kinde aus handelt“ (1995, S. 324). Diese zwei Inhaltsaspekte der Tätigkeit reflektieren den sachlich-kognitiven und den interessegeleitet-volitiven Zugang zum Unterrichtsstoff. Mit Hilfe dieser Überlegungen und der Erkenntnisse des Lehrers über die Stärken des Schülers in den verschiedenen Tätigkeitsbereichen können in der Unterrichtsplanung für ihn differenzierte Tätigkeitsangebote vorbereitet werden.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung

Die gesamte Tätigkeit des Schülers vollzieht sich in Beziehung zur Tätigkeit des Lehrers. Die

- Auswahl der Tätigkeitsinhalte,
- ihre didaktische und mediale Aufbereitung,
- die motivationale Vorbereitung der Schüler,
- die Einbeziehung der Schülererfahrungen, aber auch
- die Unterstützung,
- Korrektur,
- Kontrolle und
- Bewertung des Tätigkeitsvollzuges und seiner Ergebnisse

sind Aufgaben des Lehrers in der gemeinsamen Tätigkeit mit den Schülern.

Aus dieser Aufzählung könnte man folgern, der Schüler reagiert auf Lehrertätigkeiten, er funktioniert in Verwirklichung von Anweisungen. Diese Folgerung ist nicht richtig. Der Unterricht stellt eine Interaktion von Lehrer und Schülern sowie Schülern und Schülern dar, d. h. auch der Schüler ist aktiv, macht Tätigkeitsangebote, die der Lehrer aufgreifen sollte.

Die rationalen Elemente der Lehrertätigkeit sind der Planung zugänglich: Ausgehend von den differenzierten Tätigkeitspotenzialen der Schüler können ihnen in der Planung individuelle Aufgabenstellungen zugewiesen und Hilfen angeboten werden.

Die Planung der Tätigkeitsangebote der Schüler ist jedoch nicht allein rational zu bewältigen, für ihre Annahme ist die Persönlichkeit des Lehrers gefordert. **Die Akzeptanz der Individualität des Schülers, das empathische Erfassen der Angebote wie auch der Probleme des Schülers im Umgang mit dem Unterrichtsstoff, das Vertrauen in seine Leistungsfähigkeit und das Zulassen von Fehlern** sind Elemente in der Lehrer-Schüler-Beziehung, die vor allem emotional vom Lehrer verwirklicht werden müssen. Die Kinder und Jugendlichen haben häufig hinsichtlich ihrer Lehrer-Schüler-Beziehungen negative Erfahrungen gemacht. Sie hatten aufgrund ihrer Normabweichung Misserfolgserlebnisse, die sie oft auch ihren bisherigen Lehrern zuschreiben. Hier entsteht ein zentraler Anspruch, dem Sonderpädagogen in besonderem Maße gerecht werden müssen. Sie benötigen die Fähigkeit, für die Unterrichtsgestaltung tragfähige Beziehungen, eingebunden in die stoffliche Vermittlung und den Lernprozess, zu den Schülern aufbauen zu können. Diese Fähigkeit wird oftmals durch hohes berufliches Engagement erworben, das gelegentlich über das eigentliche Leistungsvermögen des Lehrers hinausgeht. Bedeutsam ist, dass **in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern die Verwirklichung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, wahrscheinlich stärker als in Feldern regelhafter Pädagogik, von der Existenz belastbarer Lehrer-Schüler-Beziehungen abhängt.** Das berührt jedoch über den Förderplan hinaus Fragen der Personalplanung innerhalb des Schulsystems, denn **die Tragfähigkeit solcher Beziehungen hat sowohl mit der Länge ihres Bestandes als auch mit dem zeitlichen Umfang der gemeinsamen Tätigkeiten zu tun.** In der unmittelbaren Interaktion zwischen Lehrer und Schüler hat die **Schülerorientierung** des Lehrers grundsätzliche Bedeutung.

Darunter ist zu verstehen

- die schülerbezogene Auswahl und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte,
- die Eröffnung von Möglichkeiten für eigene Aktivitäten der Schüler im Unterricht,
- die Ermutigung zu selbstständigem Handeln im Umgang mit dem Unterrichtsstoff und im Kontext mit den Lehrplananforderungen.

Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist im Wesentlichen ein Resultat aus der Interaktion zwischen beiden in einer Vielzahl gemeinsam durchlebter Situationen. Wenn der Förderplan die Gestaltung dieser Beziehung planend erfassen soll, muss er **das Agieren des Lehrers bezogen auf den Schüler in den potenziell denkbaren Situationen des Planungszeitraumes** aufnehmen. Dies sind die in der Erziehungsplanung praktikablen Formen. Sie basieren auf der grundlegenden These, dass die Pädagogen wissen, was für die Erziehung des Kindes gut ist. **Den Schüler** im Prozess der Erziehung als Partner gewinnen zu wollen, ihn **zum Subjekt seiner Erziehung zu machen**, heißt konsequenterweise auch, ihm ein **Mitspracherecht bei der Planung** seiner Förderung einzuräumen.

Die Tätigkeit des Schülers innerhalb der Klasse

Die gemeinsame Tätigkeit von Lehrern und Schülern vollzieht sich weitgehend im sozialen Kontext der Klasse. Durch die sozialen Prozesse und gängige Wertvorstellungen in der Klasse werden den unterrichtlichen Tätigkeiten Bedingungsrahmen gesetzt. Sie können die erzieherischen Wirkungen der Tätigkeit des Lehrers auf die Schüler verstärken, aber auch modifizieren und kompensieren. Im Ergebnis dieser Vorgänge entstehen für die Schüler stark bindende Verhaltensnormen, differenzierte soziale Rangreihen und Beziehungen. Sie werden im Zusammenleben der Schüler in und außerhalb der Klasse und Schule ständig geprüft, variiert oder stabilisiert. Die Möglichkeiten des Lehrers, diese Vorgänge zu beeinflussen, beschränken sich auf die Gestaltung der unterrichtlichen Tätigkeiten der Schüler. Wenn die Förderung einzelner Schüler in der Klasse gelingen soll, müssen möglichst vielfältige soziale Beziehungen zwischen den Schülern bestehen, die in die Gestaltung der unterrichtlichen Tätigkeit produktiv eingebracht werden können. Die damit verbundenen gruppendynamischen Prozesse sind eine Bedingung für die Entwicklung jedes Schülers.

Von Leistungshomogenität kann in sonderpädagogischen Arbeitsfeldern nur bedingt ausgegangen werden, wenn es sich um Klassen an Förderschulen handelt. Bei integrativer Betreuung von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf muss die Frage der Klassenhomogenität sehr differenziert untersucht werden. Die verschiedenen Angebote **schülerorientierter Didaktik** (vgl. Meyer 1999) eröffnen vielfältige Möglichkeiten, die sich unter dem Schlagwort von der Individualisierung für den Unterricht produktiv machen lassen. Unabhängig davon ist für jeden Schüler die erwartete Bewertung seiner Tätigkeit durch seine Mitschüler ein wichtiges Kriterium zur Gestaltung seiner Aktivität.

Der Unterricht in der Klasse erfordert vom Lehrer **das differenzierte Eingehen auf jeden Schüler unter gleichzeitiger Beachtung des Prinzips der Gleichbehandlung aller Schüler**. Dazu benötigt er auch ein Mindestmaß gleichartiger Tätigkeiten für alle Schüler, um ihnen Vergleichsmöglichkeiten zu bieten, ebenso wie **arbeitsteilige Tätigkeiten**, in denen er **Kooperation** erlebbar werden lassen kann.

Die Anerkennung der eigenen Anstrengung durch Mitschüler und die Freude an der gemeinsamen Tätigkeit können wichtige Motivationspotenziale für Schüler und Lehrer sein. Die Planung solcher Beziehungen zwischen den Schülern ist nur schwer möglich. Sie können nur angebahnt und gepflegt werden, indem durch den Lehrer entsprechende Tätigkeitsangebote unterbreitet werden. Dabei entfalten sie ihre erzieherische Wirkung durch die **Kontinuität und Wiederholung solcher Angebote im Unterricht**. Auch hier muss Förderpädagogik über das Maß regelhafter Pädagogik hinausgehen. In den Förderplan kann darüber hinaus aufgenommen werden, durch welche soziale Beziehungen der zu Fördernde besonders gestützt wird und wie diese Kooperation im Unterricht gestärkt werden kann, z. B. durch Vorgaben bei der Gruppenzusammensetzung in Projekten, bei Gruppenarbeit oder im Partnerlernen.

Die Zusammensetzung einer Klasse ist eine zentrale Frage für die Gestaltung von Unterricht. Diese Frage hat für die Förderplanung insbesondere für Schüler an Förderschulen ebenso wie für die integrative Betreuung Bedeutung: Die in einer Klasse zusammengefassten Schüler müssen in ihrem individuellen Sonderpädagogischen Förderbedarf zueinander passen, damit Unterricht als soziales Geschehen gestaltet werden kann. Auch diesbezüglich ist insbesondere in sonderpädagogischen Handlungsfeldern die personale Kontinuität der Klasse bedeutsam.

6.4.3 Erzieherische Kooperation und Abstimmung

Die Kooperation mit den Kollegen an der Schule

Bezogen auf die Förderung eines Schülers ist es notwendig, mit allen in der Klasse unterrichtenden Lehrern das unterrichtliche Handeln abzustimmen. Einerseits sollen alle Lehrer am gleichen Ziel orientiert agieren und andererseits die jeweilige fachliche Spezifik und ihre individuelle Eigenart in die Gestaltung des Unterrichts einbringen. Dazu ist [Kooperative Beratung](#) (vgl. Mutzeck 1999) sehr gut geeignet, ein von allen beteiligten Lehrern mitgetragenes Konzept zu entwickeln und in der individuellen Unterrichtsgestaltung umzusetzen. Der Förderplan sollte Instrument und Ergebnis dieser Kooperation sein (vgl. Mutzeck 2000).

Die Kooperation mit den Eltern

Im Verlauf der Förderung begünstigt die Abstimmung der Zielstellung und der Anforderungen zwischen der Schule und den Eltern deren Wirksamkeit. Zwar unterscheidet sich Erziehung in der Schule von der in der Familie, doch gibt es wesentliche Überschneidungsbereiche, z. B. hinsichtlich der Selbstständigkeit und Verantwortungsmaßstäbe sowie in grundlegenden Tätigkeitsanforderungen (Pünktlichkeit, Genauigkeit) und Freiräumen. Dazu möglichst konkrete Absprachen zu führen, liegt im Aufgabenbereich des Lehrers. Deshalb sollten Eltern schon an der Planung der Förderung so weit wie möglich beteiligt werden.

Die Abstimmung mit medizinischen, psychologischen und therapeutischen Hilfen

Die Ursachen für die Entstehung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs liegen sehr oft in Bereichen der Persönlichkeit, die pädagogischer Intervention kaum oder nicht zugänglich sind. Solche Bereiche können vielfach therapeutisch in ihrer Entwicklung stimuliert werden.

Die pädagogische Tätigkeit muss auf den Verlauf und die Ergebnisse dieser therapeutischen Arbeit mit dem Kind angemessen reagieren, um beispielsweise die Aufgabenstellungen der aktuellen Leistungsfähigkeit des Schülers anzupassen. Ideal wäre es, wenn Therapeut und Lehrer in der Erarbeitung des Förderplanes zusammenarbeiten würden. Das hat zunächst auch etwas mit Abgrenzung zu tun. Die eigenen Handlungsfelder und -möglichkeiten müssen beschrieben werden, dann können die eigenen Aufgaben in der Förderung des Schülers benannt und wechselseitig unrealistische Erfolgserwartungen ausgeräumt werden.

Gleichzeitig können gute Erfahrungen in der Förderung des Schülers in einem Tätigkeitsfeld mit Einverständnis der Eltern auch in anderen Bereichen durch die Übernahme günstiger Interaktionsformen genutzt werden. So können Synergien entstehen.

In den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Hören und Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung ist es notwendig, Nachteile, die sich aus der Behinderung des Schülers beim schulischen Lernen ergeben, genau zu erfassen und alle organisatorischen, personellen, sächlichen und pädagogisch-therapeutischen Bedingungen, die der Schüler für ein chancengleiches Lernen braucht, aufzuführen.

Art und Umfang des [Nachteilsausgleichs](#) sind dabei stets in einer verantwortungsvollen Einzelentscheidung zu treffen und bedürfen einer regelmäßigen Aktualisierung im Förderplan des jeweiligen Schülers durch alle an der Förderung beteiligten Personen. Die Entscheidung trifft der Schulleiter nach Anhörung der Klassenkonferenz.

6.4.4 Konsequenzen für die Erarbeitung und Umsetzung von Förderplänen

Ausgehend von der Betrachtung der sonderpädagogischen Förderung eines Schülers als Interaktionsprozess zwischen dem zu Fördernden, seinen Förderern und anderen Menschen ergeben sich folgende drei Thesen:

- I. Die Planung der Förderung sollte **bezogen auf den einzelnen Schüler** erfolgen. Dieser steht mit dem diagnostizierten Sonderpädagogischen Förderbedarf und seinen Möglichkeiten im Zentrum der Aktivität seiner Förderer.

In einem ersten Schritt müssen **die Ziele der Förderung** bestimmt und begründet werden. Sie ergeben sich nicht zwangsläufig aus dem diagnostizierten Förderbedarf allein, sondern beinhalten auch Wertentscheidungen der Sonderpädagogen (vgl. Bach 1999). Sie greifen die diagnostizierten Stärken und Ressourcen auf und berücksichtigen die besonderen Bedürfnisse des zu fördernden Schülers einschließlich der Fördernotwendigkeiten.

Diese Ziele bestimmen **anzustrebende Qualitäten der Handlungsauswahl und -steuerung** des zu fördernden Schülers (Operationalisierung).

Sie werden in einem zweiten Schritt theoretisch erarbeitet und geplant.

Aus ihnen wiederum leiten sich Tätigkeiten ab, in denen der Schüler genau diese Qualitäten praktizieren kann und muss.

In einem dritten Schritt werden die **Tätigkeiten des Lehrers** bestimmt, die angesichts der Unterrichtsinhalte und der Bedingungen in der Klasse möglich und notwendig sind, um die **geplanten Schülertätigkeiten** zu initiieren.

Die **Koordination** der Förderung mit den Kollegen, Therapeuten und vor allem mit den Eltern des zu fördernden Schülers und ihm selbst ist Bestandteil der Lehrertätigkeit.

Der Schwerpunkt der Abstimmung zwischen den an der Förderung Beteiligten liegt darin, die Tätigkeitselemente herauszuarbeiten, die bezogen auf

- das Ziel der Förderung notwendig,
- die eigenen fachlichen Tätigkeitsanforderungen sinnvoll,
- die eigene Identität echt,
- die anderen beteiligten Personen (Mitschüler) gerecht und möglich sowie
- für den zu Fördernden aktivitätsstimulierend sind.

Dazu ist die Kooperative Beratung des koordinierten Vorgehens mit allen Beteiligten von zentraler Bedeutung. Die dort erreichte Abstimmung wird im Förderplan niedergelegt.

II. Der Förderplan sollte ein Tätigkeitsplan sein.

Neben den operationalisierten Förderzielen sind anzustrebende **Tätigkeiten des zu Fördernden** in ihren Qualitäten und die diese provozierenden und unterstützenden **Tätigkeiten der Förderpädagogen** zu benennen. Diese Forderung ist jedoch nicht detailliert erfüllbar, weil die jeweilige Fachspezifik des Unterrichts der verschiedenen (Förderschul-)Lehrer nicht im Förderplan erfasst werden kann. Deshalb ist es notwendig, dass der Klassenleiter auf der Grundlage des Förderpädagogischen Gutachtens einen Prozess [Kooperativer Beratung](#) in Gang setzt und führt, in dessen Ergebnis generalisierte Tätigkeitsangebote für den Schüler und die beteiligten Pädagogen erarbeitet werden. Diese werden im Förderplan festgeschrieben.

Die an der Förderung des Schülers beteiligten Lehrer verwirklichen diese Tätigkeitsangebote unter Berücksichtigung der Fachinhalte ihres Unterrichts und ihrer eigenen Möglichkeiten. Mit dieser Planung unterrichtlicher Tätigkeiten des Schülers und der Lehrer ist deren Unterrichtsplanung unmittelbar berührt. Unter dem Aspekt der spezifischen Förderung dieses Schülers, für den der Förderplan erarbeitet wird, werden die fördernden Tätigkeiten herausgearbeitet. Wichtig ist jedoch, dass die **Fördermöglichkeiten unterrichtlicher Tätigkeiten** für den Schüler erschlossen werden. Daran sollten alle Lehrer, die im Förderzeitraum in der Klasse unterrichten, beteiligt sein. Unter diesem Aspekt ist der Förderplan insbesondere ein konkretes Instrument und Ergebnis der Zusammenarbeit und Abstimmung der an der Förderung beteiligten Lehrer. Der Klassenleiter hat in diesem Beratungsprozess die Funktion des Moderators.

III. Der Förderplan soll so angelegt sein, dass Ergebnisse der Förderung festgestellt werden können.

Förderung ist ein langfristiger Vorgang. Die Entwicklung eines Verhaltensmerkmals und der entsprechenden Disposition bei dem zu Erziehenden ist nicht mit einem einmaligen Tätigkeitsakt vollzogen. Sie erfordert ein über einen längeren Zeitraum tendenziell gleichartiges Agieren des Pädagogen und des zu Erziehenden, dass das im Ziel formulierte Verhaltensangebot immer wieder als mögliche, sinnvolle und vernünftige Alternative praktisch erfordert und so zu einem Bestandteil seines Verhaltensrepertoires werden lässt. Da das Handeln von Pädagogen und Schülern normalerweise situativ determiniert ist, wird diese tendenzielle Gleichartigkeit in der Tätigkeit des Lehrers erreicht, indem er **sein Handeln in jeder Situation bewusst an den geplanten Tätigkeitsmerkmalen orientiert**. Dazu ist ein Schulhalbjahr ein angemessener Zeitraum. War das Vorgehen erfolgreich, müssen neue Förderziele und geeignete Tätigkeiten erarbeitet werden. Hat das geplante Vorgehen keinen Erfolg gezeigt, muss ebenfalls neu über Ziele und Wege der Förderung nachgedacht werden.

In diesem Kontext wird deutlich, dass die Planung der Förderung eines Schülers nur dann zu einer Effektivierung der sonderpädagogischen Arbeit führen kann, wenn sie handlungsleitend für die an der Förderung Beteiligten wird.

Damit folgen diese Thesen den Empfehlungen der Kultusminister der Bundesländer: *"Die Erkenntnisse und Daten zum Sonderpädagogischen Förderbedarf sollten interdisziplinär gewichtet und abgestimmt sowie unter Berücksichtigung der Stellungnahme der Erziehungsberechtigten zu einer Empfehlung zusammengefasst werden, die in eine Förderplanung einmündet"* (Drave, Rumpler, Wachtel) 2000, S. 30). Wird die Planung nur formal betrieben, ohne im praktischen Umgang des Lehrers mit dem Schüler dessen Wirken tendenziell zu orientieren, hat sie keine Wirkung.

Daraus ergeben sich **drei Prinzipien für die Erarbeitung eines Förderplanes**:

1. Die Bedingungen, unter denen die Förderung geschehen soll, müssen für die Planung weitgehend bekannt sein. Voraussetzungen dafür sind:

- Kenntnis des zu fördernden Schülers (ideal wäre, wenn der planende Lehrer auch an der Erarbeitung des sonderpädagogischen Gutachtens beteiligt war),
- eine möglichst realistische Vorstellung von den eigenen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten, (zu der gelangt man über fachliche und Selbstevaluation),
- stoffliche und methodische Anforderungen und Potenziale der unterrichtlichen Fachinhalte und der sozialen Beziehungen in der Klasse und Schule,
- sonderpädagogische Kompetenz der mit der Förderung betrauten Pädagogen.

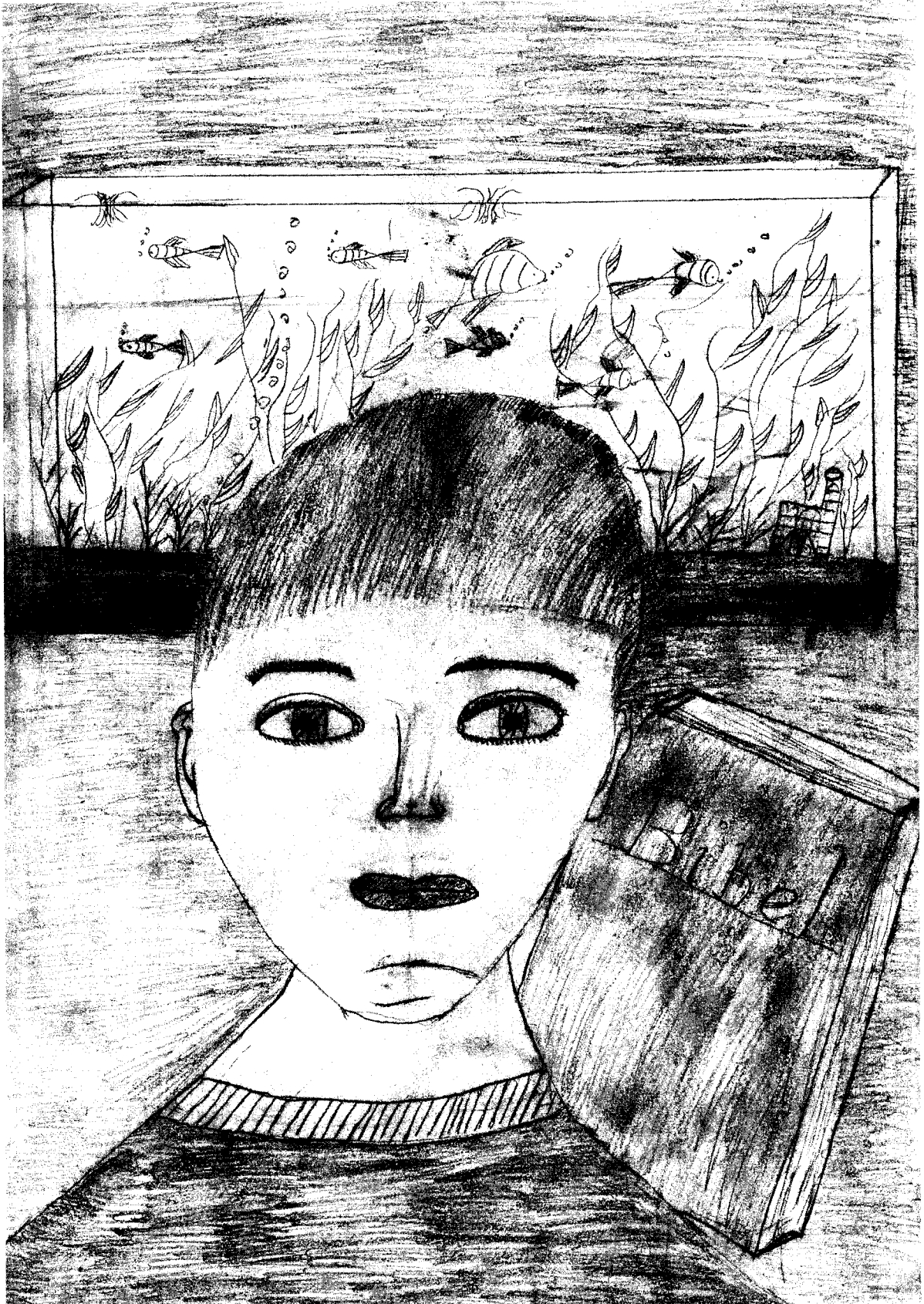
2. Ebenfalls an der Förderung des Schülers beteiligte Kollegen, andere Fachkräfte, die Eltern und der Schüler selbst sollen als eigenständig verantwortliche und gleichberechtigte Partner gewonnen werden, tendenziell gleichartig in der Förderung zu agieren. Dieses partnerschaftliche Handeln bezieht sich sowohl auf die Erarbeitung des Förderplanes als auch auf seine Verwirklichung, die Erfolgskontrolle und - falls notwendig - seine Fortschreibung.

3. Der Förderplan ist ein schriftlich vorliegendes Arbeitsinstrument für alle an der Förderung Beteiligten. Die Form des Planes hängt von den Arbeitserfordernissen, -gewohnheiten und -möglichkeiten derjenigen ab, die mit ihm arbeiten.

Eines der wichtigsten Kriterien ist erfahrungsgemäß seine **Überschaubarkeit**.

Ein zweites Kriterium ist die notwendige **Flexibilität**. Bei allem Bemühen um eine planmäßige Gestaltung der Förderung sind vielfältige Einflüsse auf die gemeinsame Tätigkeit von Lehrer und Schüler nicht planbar. Das erfordert eine situationsangemessene Akzentuierung der geplanten Tätigkeiten. Dafür muss der Förderplan offen sein.

Ein drittes Kriterium ist die **Praktikabilität** des Geplanten. Dieses Kriterium bezieht sich sowohl auf das Förderziel, das im Planungszeitraum erreichbar sein soll, als auch auf die geplanten Tätigkeiten, die angesichts der unterrichtlichen und der sozialen Bedingungen sowohl vom Lehrer als auch vom Schüler ausgeführt werden und ihre persönlichkeitsbildenden Potenziale entfalten sollen.



7 Prävention und Integration im System Schule

7.1 Prävention

Der Begriff "Prävention" ist wie die Begriffe Diagnose und Therapie aus dem medizinischen in das pädagogische Arbeitsfeld übernommen worden.

In der Medizin wird unter Prävention ein Handeln verstanden, mit dem das Entstehen von Krankheiten vermieden werden soll. Das Spektrum präventiven Handelns reicht von allgemeinen Verhaltensvorschriften für eine gesunde Lebensweise bis zur gezielten Immunisierung gegen bestimmte Krankheiten. Durch die praktische Umsetzung dieser Vorschriften ist es gelungen, das Ausbrechen bestimmter Krankheiten vollständig zu verhindern. Theoretisch sind dafür die Kenntnis der Krankheitsentstehung, ihres Verlaufs und der dafür bedeutsamen Bedingungen entscheidend.

In einem Aufsatz setzt sich LÜDERS (vgl. 1995) mit der Prävention in der Jugendarbeit auseinander. Seine Argumentation lässt sich auf Prävention in der Schule übertragen: Prävention stellt einen Vorgriff auf künftige Entwicklungen dar, bei denen bestimmte Entwicklungsmöglichkeiten ausgeschlossen werden sollen. Das setzt einerseits die theoretische Abbildung solcher Entwicklungen als Kausalketten voraus, an denen dann in der Praxis durch präventives Handeln diese Kausalität unterbrochen werden kann.

Mit dieser theoretischen Anforderung ist jedoch die Erziehungswissenschaft überfordert, da es eine zwingende Kausalität in pädagogischen Sachverhalten nicht gibt.

Damit gerät Prävention zu einem Handeln, dessen Ziel austauschbar wird. Tatsächlich sind die folgenden Vorschläge schulischer Prävention nicht nur für die Verhinderung der Entstehung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einem Schüler akzeptabel, sie sind auch hilfreich für andere präventive Aufgaben der Schule, beispielsweise die Drogenprävention.

Andererseits ist die Wirksamkeit pädagogischen Handelns an die Mitwirkung der Schüler gebunden. Daraus ergeben sich zwei paradoxe Anforderungen an Prävention, die LÜDERS so beschreibt:

- *„Sie hat nicht nur mit der alten Frage zu kämpfen, »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange« (I. Kant), sie muss nicht nur auf Seiten der Subjekte jene Kompetenzen - wie z. B. Einsicht, Verständnis, Verantwortung, Identität u. Ä. - voraussetzen, die erst durch die pädagogische Praxis ermöglicht werden sollen, sondern auch einen Prozess planen und lenken, von dem sie selbst weiß, dass er sich ständig der steuernden Gestaltung entzieht, und bei dem die beabsichtigten Effekte ungewiss und nicht geplante Auswirkungen an der Tagesordnung sind" (S. 45).*
- Prävention will soziale Probleme bekämpfen, bevor die Betroffenen sie selbst als problematisch wahrnehmen (vgl. S. 45).

Damit ist Prävention vor allem an einen Unterricht gebunden, in dem alle Schüler mit Aufgaben konfrontiert werden, die sie leistungsmäßig in die "Zone der nächsten Entwicklung" führen, die ihnen Kooperation, Erfolgserlebnisse und soziale Anerkennung ermöglichen.

Dieser Unterricht findet in Klassen statt, in denen sich die Schüler angenommen fühlen, und in Schulen, die den Schülern Identifikationsmöglichkeiten bieten. Es ist Aufgabe der Lehrer, genau diese Bedingungen zu schaffen.

In diesem Zusammenhang stellt die Diagnostik im sonderpädagogischen Arbeitsfeld eine herausfordernde Aufgabe der Zukunft dar.

In Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien hat der Aspekt der integrativen, ganzheitlichen und differenzierten Förderung aller Schüler Einzug gehalten. Die Entwicklung der sonderpädagogischen Diagnostik führt von einer sehr an den Schwächen des Kindes orientierten Diagnostik hin zu einer Förderdiagnostik, die an den Stärken des Kindes ansetzt und die behindernden Bedingungen in der Umwelt analysiert.

Damit verknüpft ist die Suche nach neuen Möglichkeiten für Bildung, Erziehung und Förderung und somit nach erweiterter Handlungsfähigkeit des betroffenen Kindes, der Eltern und der Lehrer.

Präventive Aufgaben der Förderdiagnostik liegen insbesondere:

- im Auf- und Ausbau einer präventiven Pädagogik in Grund- und Mittelschulen bzw. Gymnasien,
- in der sonderpädagogischen Begleitung von Integrationsmaßnahmen,
- in der Beratung von Lehrkräften,
- in der Erstellung von Förderplänen für jeden Schüler mit vorschulischen und schulischen Schwierigkeiten unter Einbeziehung flexibler Fördermaßnahmen und -formen (vgl. Punkt 6.4.4),
- in Analyse und Aufklärung problematischer Kind-Umfeld-Situationen, förderpädagogischer Beratung sowie der Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Punkt 5 und 6).

"Je früher vorbeugende Maßnahmen einsetzen, desto größer ist ihre Wirksamkeit" (Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 35).

Präventive Maßnahmen verfolgen zwei Ziele:

- Bei drohender Behinderung soll dem Entstehen einer Behinderung entgegengewirkt werden.
- Bei einer bestehenden Behinderung sollen weitergehende Auswirkungen vermieden werden.

"Vorbeugende sonderpädagogische Maßnahmen in der Schule können neben der Förderung der Kinder und Jugendlichen auch die gemeinsame Beratung der Förderschullehrkräfte mit Lehrkräften der anderen Schulen, mit den betroffenen Eltern sowie besondere Förderung einer Schülerin bzw. eines Schülers umfassen. Je nach Notwendigkeit im Einzelfall gehört auch die Zusammenarbeit mit bestimmten Institutionen, Fachleuten und Beratungsdiensten dazu" (Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 35).

In der bildungspolitischen Schwerpunktsetzung hat ein Umdenken eingesetzt. Es rückt die Frage nach dem individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf anstelle der Frage nach einer Sonderschulbedürftigkeit in den Vordergrund.

Unter diesem Aspekt kommt der Kooperation der verschiedenen Institutionen und Dienste eine besonders große Bedeutung zu.

Grundsatz ist, dass alle notwendigen Maßnahmen stets im Interesse des Kindes erfolgen.

In Zeiten knapper werdender finanzieller Ressourcen ist es besonders wichtig, dass im Interesse einer ganzheitlichen Förderung die Angebote nicht nur additiv durch ein Aneinanderreihen von Maßnahmen erfolgen. Die einzelnen Maßnahmen sollten sich ergänzen und miteinander vernetzt sein.

Mit dem Blick auf Kinder und Jugendliche mit Behinderungen sowie Schüler, die von Behinderung bedroht sind, gibt es viele Potenzen, vor allem im Sinne der Prävention, Integration und Kooperation, die es auszuschöpfen gilt. Sie werden nachfolgend als Empfehlungen dargestellt.

7.1.1 Beratung und Kooperation im Rahmen der Grund-, Mittelschulen und Gymnasien

Kooperation innerhalb der Lehrerkonferenzen von Grund-, Mittelschulen und Gymnasien

Der **Schulleiter** jeder allgemein bildenden Schule trägt Verantwortung für die frühzeitige Erfassung eines individuellen Förderbedarfs der Schüler und die Durchführung notwendiger präventiver Maßnahmen, um das Entstehen sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einzelnen Schülern zu verhindern. Deshalb ist es unbedingt erforderlich, möglichst zu Beginn jedes Schuljahres diese Problematik zu thematisieren und die Lehrer dafür zu **sensibilisieren**. Daraus schlussfolgernd stellen die Mitglieder der Lehrerkonferenzen gemeinsame und differenzierte Zielstellungen für den individuellen Förderbedarf der Schüler auf.

Der **Beratungslehrer** hat in diesem Prozess eine beratende und koordinierende Funktion. Auf Grund seiner diagnostischen Kompetenz kann er dem Klassenlehrer beim Erkennen eines individuellen Förderbedarfs Unterstützung geben. Er hilft bei der Auswahl und Umsetzung der notwendigen Fördermaßnahmen.

Im jeweiligen Schulprogramm sollten die grundlegenden Möglichkeiten für das differenzierte Eingehen von Lehrern auf individuelle Besonderheiten der Schüler im Lernen festgeschrieben sein. „*Verbindliche Festlegungen der Schule können z. B. zu den folgenden Punkten erfolgen:*

- *curriculare Konkretisierungen und Schwerpunktsetzungen,*
- *Lehr- und Lernformen sowie Sozialformen,*
- *Differenzierungsformen und Förderkonzepte,*
- *vereinbarte Formen und Grundsätze der Leistungsbewertung,*
- *Organisationsformen des Unterrichts.“* (Schulprogramme an Sächsischen Schulen, 2004, S.13).

Pädagogische Tage und **Schulinterne Lehrerfortbildung** (SCHILF) bieten den Pädagogen die Möglichkeit zur Vertiefung und Erweiterung ihres Wissens. Ziel ist die Verbesserung der diagnostischen Fähigkeiten sowie die Aneignung von Methoden und Programmen für präventive Maßnahmen, um Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern zu verhindern bzw. abzubauen.

Dabei können Schulpsychologen, Diagnostiklehrer von Förderschulen und Mitarbeiter von medizinischen Einrichtungen, Sozialpädiatrischen Zentren und Ämtern einbezogen werden.

Bei weiterem Fortbildungsbedarf können Angebote der regionalen Fortbildung, der SALF und anderer Anbieter wahrgenommen werden.

Im Rahmen der **Fachkonferenzen** beraten die Lehrer fachspezifische Fördermaßnahmen. Es geht um die schulspezifische **Vereinbarung** von Minimalstandards und einem Minimalkonsens der Lehrer zur Leistungseinschätzung der Schüler in einer Klassenstufe sowie um das sich Einbringen des Faches in die Verwirklichung des Schulprogramms.

Die **Klassenkonferenzen** werden zur gegenseitigen Verständigung genutzt, um ein ganzheitliches Fördern des einzelnen Schülers zu ermöglichen.

Beratung und Kooperation mit Eltern

Eine Aufgabe des Klassenleiters in Verbindung mit dem Fachlehrer ist es, die Eltern frühzeitig über auftretende Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten ihres Kindes zu informieren. Das beinhaltet Beratungen und Hinweise zur Förderung, die den Abbau der oben genannten Probleme unterstützen. Weiterhin können Hinweise zu Unterstützungsangeboten außerschulischer Einrichtungen gegeben werden z. B. durch den Schulpsychologischen Dienst, den öffentlichen Gesundheitsdienst oder die örtliche öffentliche Jugendhilfe, Förderpädagogische Beratungsstellen und Sozialpädiatrische Zentren.

Die an den Schulen berufenen Beratungslehrer stehen den Eltern als weitere kompetente Ansprechpartner zur Verfügung.

Für die Unterstützung der Eltern bei der Förderung ihrer Kinder werden Fortbildungen angeboten, die in Form von Elternabenden, Workshops und Elternkonferenzen unter Einbeziehung von Fachleuten durchgeführt werden. Außerdem können Informationsmaterialien ausgegeben werden.

Beratung und Kooperation der allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen mit den Regionalschulämtern

Dem Regionalschulamt obliegt die Aufgabe, die Schulen bei präventiver Arbeit zu unterstützen (vgl. § 58 SchulG Inhalt der Schulaufsicht SächsGVBl. 298).

- *„Die staatliche Schulaufsicht umfasst die Gesamtheit der staatlichen Aufgaben zur inhaltlichen, organisatorischen und planerischen Gestaltung des Schulwesens (Schulgestaltung), Beratung, Förderung sowie Beaufsichtigung der Schulen (Schulaufsicht). Den Schwerpunkt der Schulaufsicht bildet die Beratung der Schulen.*

- *Die Schulaufsicht über die öffentlichen Schulen umfasst insbesondere die Fachaufsicht über Unterricht und Erziehung in den Schulen, die Dienstaufsicht über die Schulleiter und Lehrer einschließlich der pädagogischen Mitarbeiter und des Betreuungspersonals sowie die Aufsicht über die Erfüllung der dem Schulträger obliegenden Aufgaben.“ (SächsGVBl. S. 298, 2004)*

Beratung und Kooperation der allgemein bildenden Förderschulen mit den anderen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen

Die Schulleiter beauftragen ausgewählte Lehrer, eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien und berufsbildenden Schulen sowie allgemein bildenden Förderschulen zu organisieren und zu gestalten. Förderschulen können insbesondere diagnostische und beratende Hilfe geben. Diese sollte sich von der anfänglich auf einen Einzelfall bezogenen Beratung hin zu Arbeitsgruppen kollegialer Beratung (im Sinne systemischer Beratung) weiterentwickeln. Diese Form der gemeinsamen Arbeit wirkt nachhaltig präventiv, reduziert schulische Konfliktsituationen und stellt eine Form des Kompetenztransfers von der Förderschule in die anderen allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen dar. Die personale Kontinuität, die für die Bedarfsorientierung und damit für die Qualität der Kooperation wichtig ist, kann durch die Festlegung der Verantwortlichkeit eines Förderschullehrers für eine bestimmte Anzahl von Schulen gewährleistet werden.

Zur Auswahl für die Beratung und Kooperation stehen u.a. diese Möglichkeiten:

- förderpädagogische Hinweise (z. B. Förderplanung),
- Unterstützung der Diagnostik und individuellen Förderung während der Schuleingangsphase in der Grundschule,
- Kooperation der Förderschullehrer mit den Beratungslehrern von Grund- und Mittelschule sowie Gymnasium oder berufsbildender Schule,
- Fallbesprechungen,
- Hospitationen in Förderschulen durch interessierte Lehrer der Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien oder berufsbildenden Schulen,
- Anregungen zur Prävention,
- Nutzung der Beratungsangebote zur Förderdiagnostik in den Regionalschulamtsbereichen,
- Fortbildungsangebote zur Erhöhung der fachlichen Kompetenz,
- Empfehlung von pädagogisch-psychologischen Materialien sowie Fach- und Fördermaterialien.

Eine spezielle Aufgabe der Grundschule besteht darin, Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf so frühzeitig wie möglich (möglichst in den ersten drei Schuljahren) zu erkennen und für sie eine entsprechende sonderpädagogische Förderung zu organisieren. Die Unterstützung durch Sonderpädagogen bei der Ermittlung der Lernausgangslage gewinnt in der Schuleingangsphase mit ihrer zeitlichen Differenzierungsmöglichkeit zusätzliche Bedeutung.

Beratung und Kooperation mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle

"Schulpsychologische Beratung soll die pädagogische Arbeit an den Schulen schulartübergreifend unterstützen und dadurch zur Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages, zur bestmöglichen Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler sowie zur Weiterentwicklung von Schule beitragen" (VwV Schulpsychologische Beratung, Abs.1 Punkt 1.2, 1999, MBI. SMK S. 382). Und weiter:

"Schulpsychologen nehmen ... beratende, diagnostische und präventive Aufgaben wahr."

Ihnen stehen dafür folgende Möglichkeiten zur Verfügung:

- Beratung des Systems Schule,
- Zusammenarbeit mit den Beratungslehrern,
- Systemische Beratung von Schülern,
- Unterstützung der Schulaufsicht.

Auf der Grundlage des Schulgesetzes § 17 Absatz 2 werden Schulpsychologen auf Anforderung von Schülern, Eltern, Lehrern, Schulleitern oder Mitarbeitern der Schulaufsicht schulartübergreifend beratend tätig.

Für eine qualifizierte Förderdiagnostik ist die kooperative Zusammenarbeit von Schulpsychologen und Diagnostiklehrern eine grundlegende Voraussetzung.

Die schulpsychologische Beratung bietet im Prozess der Konzipierung und Realisierung von Präventivmaßnahmen u.a. folgende Möglichkeiten an:

- Einzelfallberatung,
- Gruppenberatung,
- Fortbildungen,
- Supervision,
- Fallbesprechungen,
- Ausschlussdiagnostik (Diagnostik bei Teilleistungsstörungen),
- Hospitationen,
- Teilnahme an Konferenzen.

Besondere präventive Verantwortung tragen Schulpsychologen bei der systemischen Beratung von Schülern.

Sie *"unterstützen Schüler, Sorgeberechtigte, Lehrer und Schulleiter in Fragen der Schullaufbahn sowie bei sich abzeichnenden Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen durch*

- *Analyse des Problems und gemeinsame Zielabklärung,*
- *Aufzeigen möglicher Methoden für Veränderungen,*
- *Wirkungskontrollen (Evaluation)"* (VwV Schulpsychologische Beratung, 1999).

Beratung und Kooperation beim Übergang von der Grundschule zu weiterführenden Schulen

Um einen erfolgreichen Übergang der Schüler zur weiterführenden Schule zu sichern, ist es erforderlich, die bisher erkannten Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten dem Lehrer an der weiterführenden Schule mitzuteilen, damit Kontinuität in den präventiven Maßnahmen erreicht werden kann.

Das erfolgt durch:

- kontinuierliche Zusammenarbeit der Klassenleiter, Fachlehrer und Beratungslehrer der Grund- und der weiterführenden Schule,
- Beratung,
- eine mögliche Einbeziehung der Schulpsychologischen Beratungsstelle,
- Einleitung des Verfahrens zur Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Erfordernis.

Es ist anzustreben, bei o. g. Schülern das Lern- und Arbeitsverhalten, die Art und Ausprägung ihrer schulischen Leistung und ihre bisherige Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung ihrer Stärken darzustellen, damit zu Beginn der Klassenstufe 5 die gezielte Förderarbeit aus der Grundschule weitergeführt werden kann.

7.1.2 *Beratung und Kooperation der allgemein bildenden Förderschulen untereinander*

Die Zusammenarbeit der allgemein bildenden Förderschulen hat u.a. das Ziel, für Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in mehreren Förderschwerpunkten die geeigneten Fördermaßnahmen zu bestimmen und den Förderort festzulegen.

Dazu dienen:

- wechselseitige Hospitationen,
- gemeinsame Beratungen zur Optimierung der individuellen Förderung eines Schülers,
- Erfahrungsaustausch über die Arbeit in den verschiedenen Förderschwerpunkten,
- gemeinsame Informations- und Beratungsgespräche mit den Eltern,
- Austausch von Fachmaterialien,
- Fallbesprechungen und Supervisionen mit den Schulpsychologen und die
- gemeinsame Erarbeitung von Förderpädagogischen Gutachten nach § 15 SOFS.

7.1.3 Kooperation mit anderen Institutionen und Diensten

Die Kooperation zwischen Schulen und anderen Institutionen und Diensten ist dringend erforderlich, um die verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen effektiv einzusetzen und zu nutzen. Im Sinne der Vermeidung oder Minderung von Behinderungen sollte die Zusammenarbeit so früh wie möglich beginnen. Die gesetzlichen Grundlagen dafür bieten das Bundessozialhilfegesetz, das Kinder- und Jugendhilfegesetz, das Sozialgesetzbuch IX sowie das Schulgesetz für den Freistaat Sachsen.

Probleme in der Zusammenarbeit können durch arbeitsorganisatorische Spezifika, die verschiedenen Herangehensweisen und Sichtweisen der Kooperationspartner entstehen. Die unterschiedlichen Zugänge können auch dazu führen, dass unrealistische Erwartungen an die Möglichkeiten des jeweils anderen existieren.

Im Rahmen von Schule stehen die Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages und der Schulpflicht im Vordergrund. Grundlagen bilden der Lehrplan, vorgegebene Schulstrukturen und schulorganisatorische Regelungen.

Das Sächsische Staatsministerium für Soziales und zu beteiligende Ämter arbeiten mit den Betroffenen überwiegend auf der Ebene der Freiwilligkeit zusammen. Die Hilfeplanung muss demnach individuell, flexibel und zeitlich variabel erfolgen.

Durch die unterschiedliche Herangehensweise zwischen Pflicht und Freiwilligkeit kann es zu Störungen in der Kooperation kommen. Trotzdem gibt es vielfältige Möglichkeiten zu partnerschaftlicher Zusammenarbeit.

Kooperation mit Kindertagesstätten

Die Kindertagesstätten tragen eine besonders große Verantwortung bei der Vorbereitung der Kinder auf die Schule. In den Kindergruppen werden Entwicklungsauffälligkeiten sichtbar, die in diesem Alter durch gezielte spielorientierte Förderung besonders günstig korrigiert werden können.

- *"Durch eine vertrauensvolle Zusammenarbeit von Jugendärztlichem Dienst, Eltern, Kindergarten, Hort und Grundschule setzen pädagogische Frühförderung und Therapie so früh wie möglich ein, damit sich beim Kind Entwicklungsverzögerungen nicht verfestigen.*
- *Durch eine längerfristig angelegte Vorbereitung der Schuleingangsphase wird der Übergang der Kinder von einer Einrichtung in die andere durch Erzieherinnen und Lehrerinnen begleitet, wird gemeinsam nach effektiven, interessanten und freudvollen Lernformen gesucht, die frei sind von Prüfungssituation. Zum Erkennen und Fördern der Schulfähigkeit werden regionale Konzepte entwickelt, wobei die Grundschule die Initiative übernehmen sollte" (gemeinsame Empfehlung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales, Gesundheit und Familie und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Zusammenarbeit von Kindergarten, Grundschule und Hort, Sächsisches Amtsblatt Nr. 20 vom 20. Mai 1999, S. 422 – 424).*

Empfehlenswerte Maßnahmen und Aktivitäten:

- In Vorbereitung der Schuleingangsdiagnostik sollten die Lehrer der Grundschule intensiv mit den Kindertagesstätten zusammenarbeiten.
- Um die Möglichkeiten der Frühförderung für behinderte und von Behinderung bedrohte Kinder auszuschöpfen, sollten die allgemein bildenden Förderschulen zur Beratung herangezogen werden.
- Die Beratungsstellen der Förderschulen sollten ebenso einbezogen werden, wenn es um das Finden von Schulperspektiven auffälliger Kinder geht. Es eröffnen sich positive Entwicklungschancen für Kinder, wenn frühestmöglich spezieller individueller Förderbedarf festgestellt wird und das Kind integrativ in der Kindertagesstätte oder an der Grundschule bzw. an der Förderschule gefördert wird.
- Das Personal der Kindertagesstätten sollte die Eltern über verschiedene schulische Entwicklungswege der Kinder informieren und Beratungsmöglichkeiten aufzeigen.
- Spezifische Kindereinrichtungen, wie integrative Kindertageseinrichtungen und Heime haben bei der Entscheidung über zukünftige Entwicklungswege in der Phase des Schuleintrittes eine besondere Verantwortung und sollten eng mit den allgemein bildenden Förderschulen zusammenarbeiten.

Kooperation mit dem Jugendamt/Sozialamt

§ 81 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) begründet die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, wenn es für den Hilfeprozess erforderlich wird.

Im Sinne der Ausschöpfung und Bündelung von Ressourcen ergeben sich hier für die Zukunft noch viele Möglichkeiten.

Alle Eltern können bei Bedarf durch das KJHG (z. B. § 27ff) Hilfen zur Erziehung erhalten. Für die Beantragung dieser Hilfen sind dabei immer die Eltern verantwortlich. Durch das Jugendamt/Sozialamt veranlasste Maßnahmen haben Auswirkungen auf den Bereich Schule.

Empfehlenswerte Maßnahmen und Aktivitäten:

- Bei der Überlegung, welche Betreuungsmaßnahmen geeignet sind, sollte auch die Schule einbezogen werden, da diese unmittelbare Auswirkungen auf das schulische Lernen haben. Um die optimale Entwicklung des Kindes bzw. des Jugendlichen zu gewährleisten, ist die Abstimmung der Maßnahmen mit der schulischen Förderung des Kindes notwendig.
- Für bereits bestehende Maßnahmen bieten sich gemeinsame Absprachen im Rahmen eines Hilfeplangesprächs (§ 36 KJHG) an.
- Im Rahmen der Förderdiagnostik wird bei bereits bestehenden Hilfen durch das KJHG eine Zusammenarbeit erforderlich, um die Möglichkeiten der sonderpädagogischen Förderung optimal auszuschöpfen. Es kann im Rahmen der Förderdiagnostik auch notwendig werden, Hilfen zur Erziehung zu empfehlen.
- Auch bei Hilfen auf der Grundlage des Bundessozialhilfegesetzes (BSHG) bedarf es der Information der Eltern, damit diese entsprechende Anträge stellen können, die eine bestmögliche Förderung des Kindes bzw. des Jugendlichen ermöglichen.

Kooperation mit den Behörden des öffentlichen Gesundheitsdienstes

Schule und Behörden des Öffentlichen Gesundheitsdienstes arbeiten vor allem in den ärztlichen Schulaufnahmeuntersuchungen im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik (vgl. SOGS), den Untersuchungen im Rahmen der Schulgesundheitspflege und der ärztlichen Untersuchungen im Verfahren zur Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs zusammen.

Empfehlenswerte Maßnahmen und Aktivitäten:

- Im Rahmen der Schulaufnahmeuntersuchung durch die Behörden des öffentlichen Gesundheitsdienstes sollten die Eltern über mögliche Entwicklungsbesonderheiten ihres Kindes und den sich möglicherweise daraus ergebenden Sonderpädagogischen Förderbedarf informiert werden.
- Bei den regelmäßigen Untersuchungen können Entwicklungsstörungen frühzeitig erkannt und Schule und Eltern hinsichtlich notwendiger medizinischer, therapeutischer oder schulischer Fördermaßnahmen beraten werden.
- Im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfes müssen
 - medizinisch erkennbare Zusammenhänge zwischen der Behinderung und den Schulschwierigkeiten und ggf. Prognosen zum Schulbildungsverlauf,
 - Aussagen zum Schweregrad der Behinderung,
 - Aussagen zur Notwendigkeit besonderer Hilfen,
 - Hinweise zur Art der Schülerbeförderung,
 - eine Stellungnahme zu einer eventuellen Heimunterbringunggetroffen werden.

7.2 Integration

7.2.1 Definition und Begriffsbestimmung

Integration ist ein lateinischer Begriff mit vielen Bedeutungen.

Ganz allgemein bedeutet er "*... (Wieder)herstellung eines Ganzen, einer Einheit durch Einbeziehung außenstehender Elemente, Vervollständigung ...*" (Eberle/Hillig 1995, S. 204).

Soziologisch gesehen ist Integration die "*Verbindung einer unterschiedlichen Vielheit von Menschen zu einer gesellschaftlichen (und kulturellen) Einheit*" (Eberle/Hillig 1995, S. 204).

Diese beiden Definitionen sind für den Integrationsbegriff im Zusammenhang mit Behinderung relevant.

"Integration bezeichnet pauschal in der Pädagogik Bestrebungen, die sich gegen Selektion, Ausgrenzung, Aussonderung und vertikale Gliederung des Schulwesens wenden" (Eberle/Hillig 1995, S. 204).

Integration zur Herstellung optimaler Beziehungen zwischen Behinderten und Nicht-behinderten ist ein äußerst komplexer Interaktionsprozess.

Bleidick formuliert:

"Integration ist eine subjektive und tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Sozialverband der Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten, die zwischen den Polen von vollständigem Angenommensein und vollständiger Isolierung auszumachen sind" (Bleidick 1988, S. 83).

Wichtig ist bei dem hier zugrunde gelegten Integrationsbegriff die Akzeptanz einer Vielfalt von einzelnen Schülern, die durch eine mehr oder minder große Verschiedenheit gekennzeichnet ist.

Aus der schulorganisatorischen Sichtweise bedeutet Integration nichts anderes als die praktische Organisation und Durchführung eines gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder in einer Schule.

Die wichtigste Bedingung für die Integration ist ideologischer Natur. Nur mit einer entsprechenden Einstellung aller Beteiligten ist Integration erfolgreich möglich. Es gibt keine Behinderung an sich, die wie ein charakteristisches Merkmal bestimmten Personen eigen ist.

Erst die Gesellschaft legt bestimmte Normen und Werte fest, die Menschen stigmatisieren und damit aussondern. Somit ergibt sich die Schlussfolgerung, dass diese Normen und Werte einer grundlegenden Überprüfung unterzogen werden müssen.

Integration als Wiederherstellung einer Ganzheit in personaler, sozialer und ökologischer Hinsicht (vgl. Heimlich 1998) ist Grundaufgabe einer speziellen Erziehung begleitend zum Lebenslauf.

Gegenwärtig gibt es einen breiten politischen Konsens, Integration von Menschen mit Behinderungen als Zielperspektive zu verstehen.

Nicht das "Ob" und "Warum" der Integration steht im Mittelpunkt pädagogischer Diskussionen, sondern vielmehr das "Wie" im Sinne von pädagogischen Konzepten, Qualitätsstandards und Ressourcensicherung. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach der erziehungswissenschaftlichen Grundlegung des gemeinsamen Unterrichts (vgl. ebenda).

Das Recht auf Integration begründet sich auf Artikel 3 des Grundgesetzes:

"(3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden."

7.2.2 Integration als Ziel und Mittel

Integration als Ziel meint die bestmögliche Teilhabe des Behinderten an Familie, Beruf, Öffentlichkeit und gesellschaftlichen Prozessen, ohne dass sich der Behinderte selbst dabei unwohl fühlt und auf Dauer unzufrieden wird.

Integration als Ziel meint außerdem eine humane Annahme von Menschen mit und ohne Behinderungen innerhalb der Gesellschaft.

Integration als Ziel meint aber auch die Kompetenz- und Erfahrungserweiterung bei Kindern mit Behinderungen, welche nur in der Gemeinschaft mit nichtbehinderten Kindern möglich sind (z. B. Erwerb sozialer Kompetenzen/soziales Lernen).

Integration als Mittel ist gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern und Jugendlichen. Nur in diesem Fall sind Ziel und Mittel identisch. Integriertsein als Ziel soll durch Integration, durch möglichst zahlreiche und frühzeitige gemeinsame Aktivitäten von Behinderten und Nichtbehinderten erreicht werden.

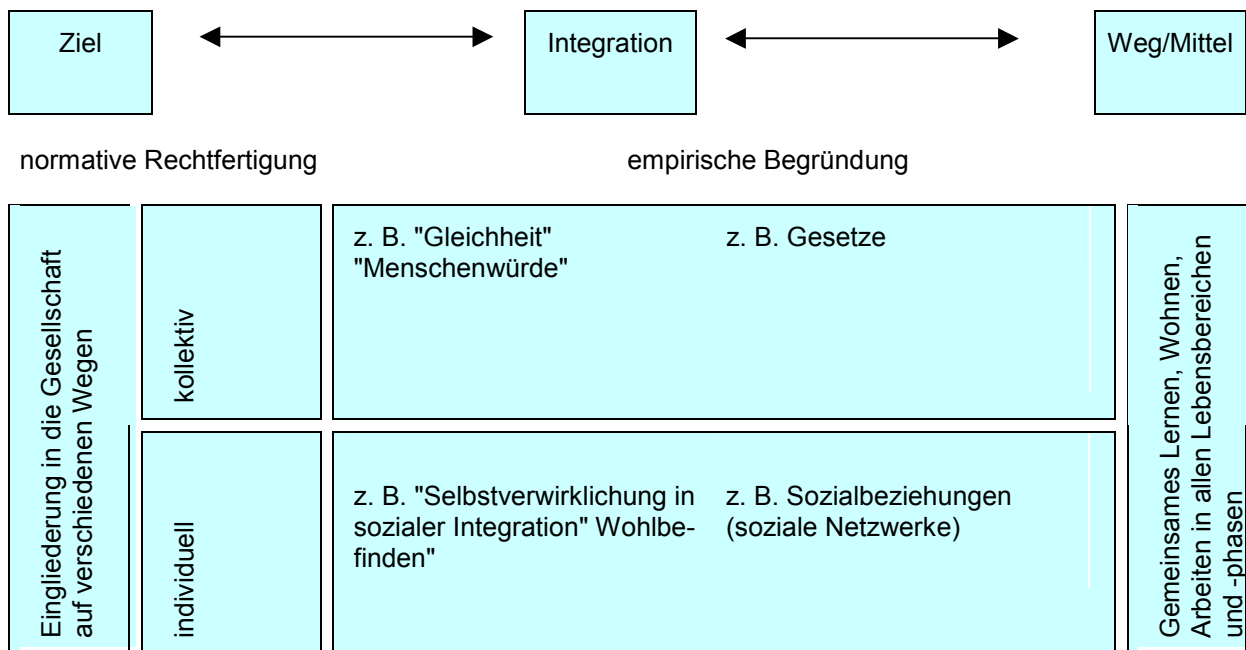


Abb. Integration als Ziel bzw. Weg/Mittel nach Walter Thimm (1991)

Eine Möglichkeit der Integration ist die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit Behinderungen im gemeinsamen Unterricht der allgemein bildenden Schulen.

Wenn man Integration von behinderten Kindern in eine Klasse der Grund- oder Mittelschule bzw. des Gymnasiums oder einer berufsbildenden Schule - die gemeinsame Unterrichtung - anstrebt, sollte man darauf hinzielen, dass sich auch alle Beteiligten als Einheit fühlen. Integration ist also neben der gemeinsamen Unterrichtung vor allem ein Aspekt der sozialen Eingliederung.

"Integration bedeutet, dass alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die "nächste Zone ihrer Entwicklung" an und mit einem "gemeinsamen Gegenstand" lernen und arbeiten" (Feuser 1994, S. 22).

Für die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien oder berufsbildenden Schulen bedeutet das zum einen die Gewährung einer optimalen Förderung.

Das heißt *"jeden Einzelnen in seinen biographischen Lebenszusammenhängen wahr- und anzunehmen, ihn seiner kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung gemäß und seinen Möglichkeiten entsprechend zu fordern, in seinen individuellen Lernprozessen pädagogisch und didaktisch zu unterstützen"* (Eberwein 1995, S. 117).

Zum anderen bedeutet es die Ausbildung verschiedener Kompetenzen mit dem Hauptanliegen in der sozialen Kompetenz: *"Unterricht ist aber, anders als programmierte Unterweisungen, stets auch und vor allem soziale Interaktion. In ihr erweisen sich kognitive Leistungen unmittelbar mit affektiven und sozialen Herausforderungen der Lernsituation verwoben, ..."* (Eberwein 1995, S. 117).

7.2.3 Bedingungen für die schulische Integration

Damit schulische Integration erfolgreich verläuft und Misserfolge von vornherein minimiert werden können, sind eine ganze Reihe von Rahmenbedingungen und Voraussetzungen notwendig.

Die für die Integration eines Schülers mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in eine Grund- oder Mittelschule bzw. ein Gymnasium oder eine berufsbildende Schule notwendig zu schaffenden Bedingungen werden vom individuellen Sonderpädagogischen Förderbedarf des zu Integrierenden bestimmt. Es können keine Pauschalarrangements getroffen werden.

Die unten angeführten Voraussetzungen und Bedingungen verstehen sich in Anlehnung an Bleidick als ein Optimalkatalog:

1.	intrapersonelle Voraussetzungen für Integration sind im Schüler gegeben (Ausprägungsgrad des Förderbedarfes)
2.	Vorliegen der personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen (SchIVO § 4) = Rahmenbedingungen
3.	Wunsch und Bereitschaft der Eltern und des Schülers
4.	Einverständnis der Schulaufsicht
5.	Bereitschaft und Kompetenz (Fortbildungsbereitschaft, Teamfähigkeit) der Lehrer
6.	Unterstützung durch Schulleitung

7.	Aufgeschlossenheit und Akzeptanz des Kollegiums
8.	positive Einstellung der anderen Schüler und ihrer Eltern
9.	Hilfestellung und Begleitung des Prozesses durch eine Förderschule (Erstellung des Förderplans, Beratung ...)
10.	Prinzip der Wohnortnähe
11.	Wahl der didaktisch-methodischen Unterrichtsformen im Hinblick auf individualisierendes Lernen (Projektunterricht, Stationenlernen, Einsatz offener Unterrichtsformen)
12.	Veränderung der einseitigen Leistungsbeurteilung durch Noten zugunsten prozessorientierter Leistungseinschätzung, gemessen am individuellen Lernfortschritt des Schülers
13.	Bereitstellung von Zusatzlehrern oder Zweitpädagogen bzw. weiteren Hilfspersonen
14.	Erarbeitung und Erprobung individueller Curricula für gemischte Lerngruppen
15.	Integration immer in eine allgemein bildende Schule (GS, MS, GYM)
16.	Erweiterung der integrativen Maßnahmen in den Freizeitbereich (sozialpädagogische Maßnahmen)
17.	Möglichkeit von schulischen Ganztagsangeboten
18.	Sicherstellung zusätzlicher Therapieangebote bei Bedarf (Sprachtherapie, Hörtraining, Krankengymnastik etc.)
19.	Würde des Einzelnen beachten (Überforderung und Zurschaustellung verhindern, ...)
20.	Klassen- und Gruppenstärke den Erfordernissen der entsprechenden Kindergruppe anpassen

Aus sonderpädagogischer Sicht sind für schulische Integration in Sachsen folgende Voraussetzungen bedeutsam:

- Schüler, bei denen Sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde, können zusammen mit nichtbehinderten Schülern in einer allgemein bildenden oder berufsbildenden Schule unterrichtet werden, wenn und solange gewährleistet wird, dass sie in dieser Schule die erforderliche pädagogische und sonderpädagogische Förderung erhalten und daher einer besonderen Förderung in der Förderschule nicht oder nicht mehr bedürfen.

- Es müssen die erforderlichen sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte und - wenn aufgrund der Behinderung des Schülers während der Unterrichtszeit auch Betreuung und/oder Pflege notwendig sind - die entsprechenden qualifizierten Betreuungs- und/oder Pflegekräfte bereitstehen.
- Der Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf benötigt verlässliche und belastbare Lehrer-Schüler-Beziehungen.
- In den Klassen und Schulen ist ein Klima zu schaffen und zu sichern, dass sich Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf sozial dazugehörig fühlen.
- Es müssen behindertengerechte sächliche Ausstattungen einschließlich der erforderlichen Lehr-, Lern- und Hilfsmittel sowie behindertengerechte bauliche und räumliche Bedingungen gegeben sein.
- Eine intensive, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Schule, mit dem die integrative Unterrichtung begleitenden Sonderpädagogen, mit den Eltern des integrierten Schülers und anderen an seiner Förderung beteiligten Personen und Einrichtungen optimiert die spezifischen Förderbemühungen und erzeugt Synergien.

7.2.4 Formen der Integration

Um den Integrationsbegriff näher zu bestimmen, unterscheiden wir neben der Voraussetzung von o. a. Rahmenbedingungen

- Bereiche der Integration auch unterteilt in Phasen der Integration,
- Stufen der Integration und
- Formen der Integration.

Bezeichnet Integration die bestmögliche Eingliederung Behinderter, so lassen sich zahlreiche **Bereiche** nennen: Familie, Spielgruppe, Jugendgruppe, Wohnung, Nachbarschaft, Öffentlichkeit, partnerschaftliche Lebensbeziehung, Kindergarten, Schule, berufsbildende Institutionen, Beruf und Arbeitsplatz, Freizeit- und Sportvereine.

Integration wird als durchgängig und sinnvoll sowie folgerichtig für alle Lebensbereiche angestrebt (**Phasen der Integration**).

Integration kann jedoch nicht als Alles-oder-Nichts-Forderung verstanden werden, sondern kann realistisch nur auf verschiedenen **Stufen** verwirklicht werden, und zwar als:

- Vollintegration,
- Teilintegration,
- Begegnung Behinderter/Nichtbehinderter.

Die angeführten **Stufen** der Integration sind nicht als Rangfolge anzusehen.

Deshalb wurde der Terminus "**Formen der schulischen Integration**" eingeführt.

Beispiele hierfür sind:

Einzelintegration

- Der einzelne Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf besucht eine Klasse der allgemein bildenden Schule bei verminderter Klassenstärke und zusätzlicher Unterstützung durch Ambulanz- oder Zweitlehrer. Der Schüler gehört dieser Schule an. Die Lehrer der Klasse beraten sich regelmäßig mit den jeweiligen Lehrern des Förderschultyps.
- Der einzelne Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf besucht eine Klasse der allgemein bildenden Schule bei verminderter Klassenfrequenz. Ein zusätzlicher Lehrer fördert den Schüler in einem der Art und Schwere der Behinderung angemessenen Umfang im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht. Auch hier gehört der Schüler dieser Schule an.
- Die allgemein bildende Schule ermöglicht behinderten Kindern einer benachbarten Förderschule in einzelnen Unterrichtsfächern den Besuch, wobei diese Schüler der Förderschule bleiben.

Integrationsklassen

- Mehrere Schüler werden in eine Klasse der allgemein bildenden Schule unter ähnlichen Rahmenbedingungen wie bei der Einzelintegration aufgenommen.
- Eine allgemein bildende Schule kooperiert mit einer benachbarten Förderschule, indem sie eine oder mehrere Klassen der Förderschule im Schulgebäude dieser Schule unterrichtet. Die Schüler dieser Klassen bleiben Schüler der Förderschule.

Integrationsschulen

- Allgemein bildende Schulen nehmen in sämtlichen Klassen Schüler mit einer Behinderung auf und schaffen dafür veränderte Rahmenbedingungen.

In Sachsen werden zur Zeit durch die SchIVO folgende Formen der integrativen Unterrichtung durch Verordnung benannt:

1. Teilnahme der behinderten Schüler am Unterricht der öffentlichen Schule in vollem Umfang – Schüler ist Schüler der öffentlichen Schule – **regelmäßige Beratungen mit Sonderpädagogen** (Vollintegration)
2. Teilnahme der behinderten Schüler am Unterricht der öffentlichen Schule in vollem Umfang – Schüler ist Schüler der öffentlichen Schule – **zusätzlicher Lehrer fördert im Klassenunterricht oder in gesondertem Förderunterricht** in einem dem Sonderpädagogischen Förderbedarf angemessenen Umfang
3. Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf einer benachbarten Förderschule wird der **Besuch in einzelnen Unterrichtsfächern einer öffentlichen Schule** ermöglicht – Schüler bleiben Schüler der Förderschule (Teilintegration)
4. Unterrichtung einzelner Klassen der Förderschule im Schulgebäude der benachbarten öffentlichen Schule im Rahmen der **Kooperation** (Begegnung Behinderter/Nichtbehinderter)

Im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs besteht generell die Pflicht, die Möglichkeit der integrativen Unterrichtung zu prüfen.

Solange gewährleistet ist, dass die behinderten oder die von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen in der öffentlichen Schule die erforderliche individuelle pädagogische Unterstützung erhalten und deshalb der besonderen Förderung in einer förderpädagogischen Einrichtung nicht oder nicht mehr bedürfen, ist integrative Unterrichtung einer Beschulung behinderter Schülerinnen und Schüler in einer förderpädagogischen Einrichtung vorzuziehen.

Jede Entscheidung stellt eine Einzelfallentscheidung dar und hat sich ausschließlich am Wohle des Kindes zu orientieren.

In der Schulintegrationsverordnung § 2 ist formuliert:

"(1) ... Schüler, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf im Sinne von § 13 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen – SOFS) vom 3. August 2004 (SächsGVBl. S. 371), in der jeweils geltenden Fassung, festgestellt wurde, können ... zusammen mit nichtbehinderten Schülern in einer öffentlichen Schule ... unterrichtet werden, wenn und solange gewährleistet ist, dass sie in dieser Schule die erforderliche besondere Förderung erhalten.

(2) Die Entscheidung trifft das Regionalschulamt nach Anhörung der Eltern."

Darüber hinaus gibt es weitere Integrationsformen, die sich im Miteinander der Förderschulen und der anderen öffentlichen Schulen unter Beachtung der regionalen und personalen Besonderheiten entwickelt haben. Mit der Schaffung von Förder- und Förderschulzentren entstehen sicher noch weitere Gestaltungsmöglichkeiten integrativer Beschulung.

Zur Durchführung der Integration von Schülern mit Behinderungen sind zwingend erforderlich:

- Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfes mit der Entscheidung zum Bildungsgang und mit Empfehlung zum Förderort öffentliche Schule (SOFS § 13),
- Schaffung der personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen (SchIVO § 4),
- Erstellen eines individuellen Förderplans für den behinderten Schüler (SchIVO § 5),
- Zustimmung der Eltern zu dem vorgeschlagenen Förderort.

7.2.5 Möglichkeiten und Grenzen bei der Integration

Es wird deutlich, dass Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf sehr voraussetzungsreich ist. Es gilt für die daran beteiligten Lehrer die Verbindung zwischen dem individuellen Eingehen auf die besonderen Lernbedürfnisse und -möglichkeiten des sonderpädagogisch zu fördernden Schülers und den Lernanforderungen der anderen Schüler entsprechend den Lehrplänen herzustellen. Dafür müssen alle didaktischen Möglichkeiten der inneren Differenzierung des Unterrichts und der verschiedenen Unterrichtsinhalte erschlossen werden.

"Eine an den Bedürfnissen des Kindes orientierte Pädagogik und damit einhergehend schülerorientierte Förderung ist ohne Individualisierung der Lernprozesse nicht zu verwirklichen" (Heimlich 1997, S. 123).

Schon hier beginnt die Überlegung eines differenzierten Unterrichts.

"Differenzierung des Unterrichts ist die Gesamtheit aller organisatorischen Maßnahmen zur Bildung von Schülergruppen für die Durchführung von Lernprozessen, die jedem einzelnen Schüler seinem individuellen Lernvermögen gemäß gerecht zu werden versuche" (Muth 1983, S. 94).

Es stellt eine gewisse Anforderung an den Lehrer dar, seinen Unterricht nach folgenden Aspekten von W. Klafki und H. Stöcker zu differenzieren:

1. nach Stoffumfang und/oder Zeitaufwand
2. nach Komplexitätsgrad
3. nach Anzahl der notwendigen Durchgänge
4. nach der Notwendigkeit direkter Hilfe/nach dem Grad der Selbstständigkeit
5. nach der Art der inhaltlichen oder methodischen Zugänge/nach den Vorerfahrungen
6. nach der Kooperationsfähigkeit

Irene Demmer-Dieckmann stellt eine sinnvolle Erweiterung der Differenzierungsmöglichkeiten aufgrund eigener Erfahrungen im integrativen Unterricht auf, die wie folgt lauten:

7. Differenzierung der im Unterricht eingesetzten Medien
8. Differenzierung bezüglich des Interesses
9. Differenzierung hinsichtlich Art und Umfang der Hausaufgaben
10. Differenzierung durch gemeinsames Unterrichten zweier Pädagogen im Team

Um einen guten integrativen Unterricht zu gewährleisten, müssen diese Anteile des lernzieldifferenten Unterrichts in einer heterogenen Lerngruppe überwiegen, ohne dass für alle das gleiche Lernziel angestrebt wird.

Damit wird ein begrenzender Faktor für Integration deutlich: Wenn die Förderung eines Schülers mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Zeitdauer und Intensität über das Maß hinausgeht, das innere Differenzierung für den Schüler erlaubt, dann kann integrative Förderung nicht erfolgreich sein.

Die sächsische SchIVO regelt Grenzen der Integration durch Festlegungen im § 5 Absatz 1

"Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden in der Grundschule aufgrund Entscheidung des Regionalschulamts entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit entweder in allen Fächern nach dem Lehrplan der Grundschule oder in einzelnen Fächern nach dem Lehrplan der Förderschule unterrichtet. In allen anderen öffentlichen Schulen wird ausschließlich nach den Lehrplänen der jeweiligen Schulart unterrichtet."

Erfolgreiche Förderung eines Schülers mit Sonderpädagogischem Förderbedarf erfordert eine grundlegende Sachkompetenz der beteiligten Lehrer.

Diese wird durch den beteiligten Sonderpädagogen in mehrfacher Hinsicht in die integrative Förderung eingebracht:

- Er berät sich mit den Lehrern der anderen allgemein bildenden Schule über die besonderen Methoden der Stoffaufbereitung und der Unterrichtsgestaltung, so dass diese Kollegen in ihrem Unterricht auf den spezifischen Bedarf des Schülers eingehen können.
- Er fördert den Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, indem er ihn im Unterricht begleitet und dabei zusätzliche oder spezifische Hilfen für die Aufgabenbewältigung anbietet.
- Er fördert den Schüler in zusätzlichen Förderstunden außerhalb des regulären Unterrichts.
- Er fördert den Schüler in parallel zum regulären Unterricht liegenden Förderstunden.

Für Lehrer ist es in Deutschland immer noch die Ausnahmesituation, nicht allein vor der Klasse zu stehen. Die berufliche Sozialisation bereitet ihn eher auf den Status als Einzelkämpfer vor.

Mit der gemeinsamen Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen ergeben sich zunehmend die Notwendigkeit und Chance, dass auch Lehrer ihre berufliche Alltagssituation nicht mehr in der Vereinzelung bewältigen müssen. Doch statt diese zweite Person (Sonderpädagoge/Lehrer/Erzieher oder Betreuer) als Bereicherung für die eigene Lehrtätigkeit und für eine abwechslungsreiche Gestaltung des Unterrichts in der Klasse und mit allen Schülern zu nutzen, werden oft "spitzfindige" Aussonderungen praktiziert. An die Stelle der Förderschule tritt die "Sonderbank" oder der Gruppenraum, wo der Behinderte durch den Zweitlehrer separat gefördert wird. Es fällt Lehrern noch immer schwer, sich als gemeinsam Lernende und Lehrende zu begreifen und sich gegenseitig in der Unterschiedlichkeit ihrer Personen zu respektieren.

Die ständige oder zeitweise Anwesenheit einer zweiten Lehrperson im integrativen Unterricht ist als die große Herausforderung an integrative Lehrkompetenz anzusehen. Einsicht in die Notwendigkeit oder Appell an den guten Willen reichen nicht aus. Die erforderliche Handlungskompetenz müssen sich die Pädagogen in Lernprozessen schrittweise aneignen.

Damit eine integrative Unterrichtung nicht behindert wird, sollten folgende Aspekte Beachtung finden:

- Soziale und psychische Schwierigkeiten der zu integrierenden Kinder können zu einer Belastung des gemeinsamen Unterrichts führen.
- Schüler grenzen sich mit zunehmendem Alter und Eintritt in die Pubertät stärker voneinander ab (Selbstkonzept, eigener Anspruch an Akzeptanz und Interessen).
- Das Schulsystem ist durch die Mehrgliedrigkeit schulleistungsbezogen selektionsorientiert.
- Der Lehrplan und Unterrichtsinhalte begrenzen integrative Unterrichtsgestaltung.
- Die gemeinsame Unterrichtung erfordert eine Neubestimmung der Lehrerrolle.
- Unflexible Unterrichtsstrukturen hinsichtlich der Tages- und Unterrichtsplanung können den Erfolg von Integration behindern.
- Die sonderpädagogische Kompetenz der eingesetzten Lehrer erweist sich als nicht ausreichend.
- Die didaktisch-methodische Stoffaufbereitung ist nicht in jedem Fall für innere Differenzierung geeignet.
- Mit zunehmender Dauer des Bildungsprozesses wachsen die Leistungsdifferenzen zwischen den Schülern.
- Das Fachlehrersystem verhindert soziale Bindungen, auf die manche behinderten Kinder besonders angewiesen sind.
- Ohne Mitarbeit der Eltern ist Integration nicht möglich.

7.3 Lehrerfortbildung

Hohe Professionalität ist eine notwendige Voraussetzung für effektive und erfolgreiche pädagogische Arbeit zur individuellen Förderung von Schülern mit und ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf. Deshalb ist es erforderlich, eine Vielzahl von Fortbildungsmaßnahmen für Pädagogen anzubieten, die diese Aufgabe erfüllen. Inhaltlich ist der Blick über den Rand der eigenen schulartspezifischen Fortbildungsangebote wichtig und interessant.

An dieser Stelle sei auf Angebote des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus und der nachgeordneten Behörden hingewiesen, die das Anliegen verfolgen, Lehrer insbesondere für den Umgang mit Problemen im schulischen Lernen zu sensibilisieren und ihre Fähigkeiten zur Förderung von Schülern zu stärken.

Fortbildungsangebote für Grund- und Mittelschullehrer sowie Lehrer von Gymnasien und berufsbildenden Schulen

Inhalte:

- Erwerben diagnostischer Kompetenzen (Beobachtungsfähigkeiten, Analysefähigkeiten, Beurteilungsfähigkeiten, Entscheidungsfähigkeiten,...) Grundlagen der Diagnostik
- Symptomatik von Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten
- Schwerpunkte der Förderung und entsprechende Fördermaßnahmen
- pädagogische Arbeit mit integrierten Kindern
- Erstellung von und Arbeit mit Förderplänen
- die veränderte Lehrerrolle - Lehrer als Lernberater und Lernbegleiter
- integrativer Unterricht - Unterricht als Teamarbeit
- Gesprächsführung
- gesetzliche Grundlagen und Vorschriften

Organisationsformen:

- Seminare
- Pädagogische Tage
- Übungen (auch als Bausteinsystem)
- Fallbesprechungen u. a.

Verantwortlichkeiten:

- Referate 13, 14 und Fachabteilungen in den Regionalschulämtern, SALF

Fortbildungsangebote für Beratungslehrer an Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien und berufsbildenden Schulen

Inhalte:

- Vertiefung und Erweiterung der in der Beratungslehrausbildung erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten besonders bezogen auf:
 - pädagogisch-psychologische Diagnostik
 - Festlegung, Durchführung und Kontrolle der Effektivität von Fördermaßnahmen
- Moderation von Fallbesprechungen
- Gestaltung von Pädagogischen Tagen
- Übungen zur Gesprächsführung in schwierigen Gesprächssituationen

Organisationsformen:

- Seminare
- Übungen (auch als Bausteinsystem)
- Fallbesprechungen
- Workshops
- Kompaktseminare

Verantwortlichkeiten:

- Referate 13, 14 und Fachabteilungen in den Regionalschulämtern, SALF

Fortbildungsangebote für Lehrer an Förderschulen

Inhalte:

- Grundlagen der Diagnostik
- Symptomatik von Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten
- Schulleistungsmessverfahren sowie Lernstands- und Leistungsmessinstrumente
- Schwerpunkte der Förderung und entsprechende Fördermaßnahmen
- Analyse von Fördergutachten und Erarbeitung von Förderplänen
- Evaluation und Fortschreibung von Förderplänen
- Spezifik der Unterrichtsgestaltung und der Erziehung an der Förderschule sowie bei integrativer Förderung
- die veränderte Lehrerrolle - Unterricht als Teamarbeit

- kooperative Beratung
- Gesprächsführung
- gesetzliche Grundlagen und Vorschriften

Organisationsformen:

- Seminare
- Übungen (auch als Bausteinsystem)
- Fallbesprechungen
- Schulinterne Fortbildungen
- Pädagogische Tage
- Unterrichtsbesuche, Erfahrungsaustausch

Fortbildungsangebote für Diagnostiklehrer an Förderschulen

Inhalte:

- Kennen lernen und Anwendung, Auswertung und Interpretation diagnostischer Verfahren
- Modifizierung und Aktualisierung diagnostischer Instrumentarien
- Förderdiagnostik als besondere Qualität sonderpädagogischer Diagnostik
- Erstellung Förderpädagogischer Gutachten
- Erarbeiten von Prognosen und Fördervorschlägen
- Aneignung von Verhaltenstrainings- und Lernprogrammen zur Vermittlung an Lehrer und Eltern
- Vertiefung und Erweiterung der Fähigkeiten in der Gesprächsführung
- kooperative Beratung
- Moderation von Fallbesprechungen
- Aneignung neuester Erkenntnisse der sonderpädagogisch relevanten Forschung auf den Gebieten Pädagogik/Psychologie/Medizin
- Schulrechtliche Fragen

Organisationsformen:

- Fallbesprechung und Supervision
- Gesprächsführungsseminare
- Fachseminare
- Erfahrungsaustausch
- Schulübergreifende Konferenzen der Diagnostiklehrer

Verantwortlichkeiten:

- Abteilung 2 und Referate 13, 14 der Regionalschulämter, SALF, Kooperation mit Universitäten und Institutionen

In den Prozess der Förderdiagnostik sind Schulleiter und Vertreter der Regionalschulämter an entscheidenden Stellen involviert. Im Sinne der praktischen Umsetzung einer höheren Qualität von Förderdiagnostik in Sachsen ist die Fachkompetenz der verantwortlichen Entscheidungsträger unbedingt erforderlich und muss durch entsprechende Fortbildungsangebote aktuell gehalten werden.

Bereitstellen von Skripten, Anleitungen, Handreichungen

Mögliche Themen:

- Symptomübersicht für verschiedene Lern- und Verhaltensauffälligkeiten
- Aktuelle Entwicklungen in allen Förderschwerpunkten
- Problematik Mehrfachbehinderung, Autismus, ADS, Hyperaktivität, Dyskalkulie und andere
- Spezifische Förderprogramme z. B. zur Förderung der Wahrnehmung bzw. der Konzentration, des Verhaltens...

Verantwortlichkeiten:

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Regionalschulämter, SALF, Comenius-Institut in Kooperation mit Universitäten und Hochschulen

Fachtagung für Förderschulen (überregional)

Inhalte:

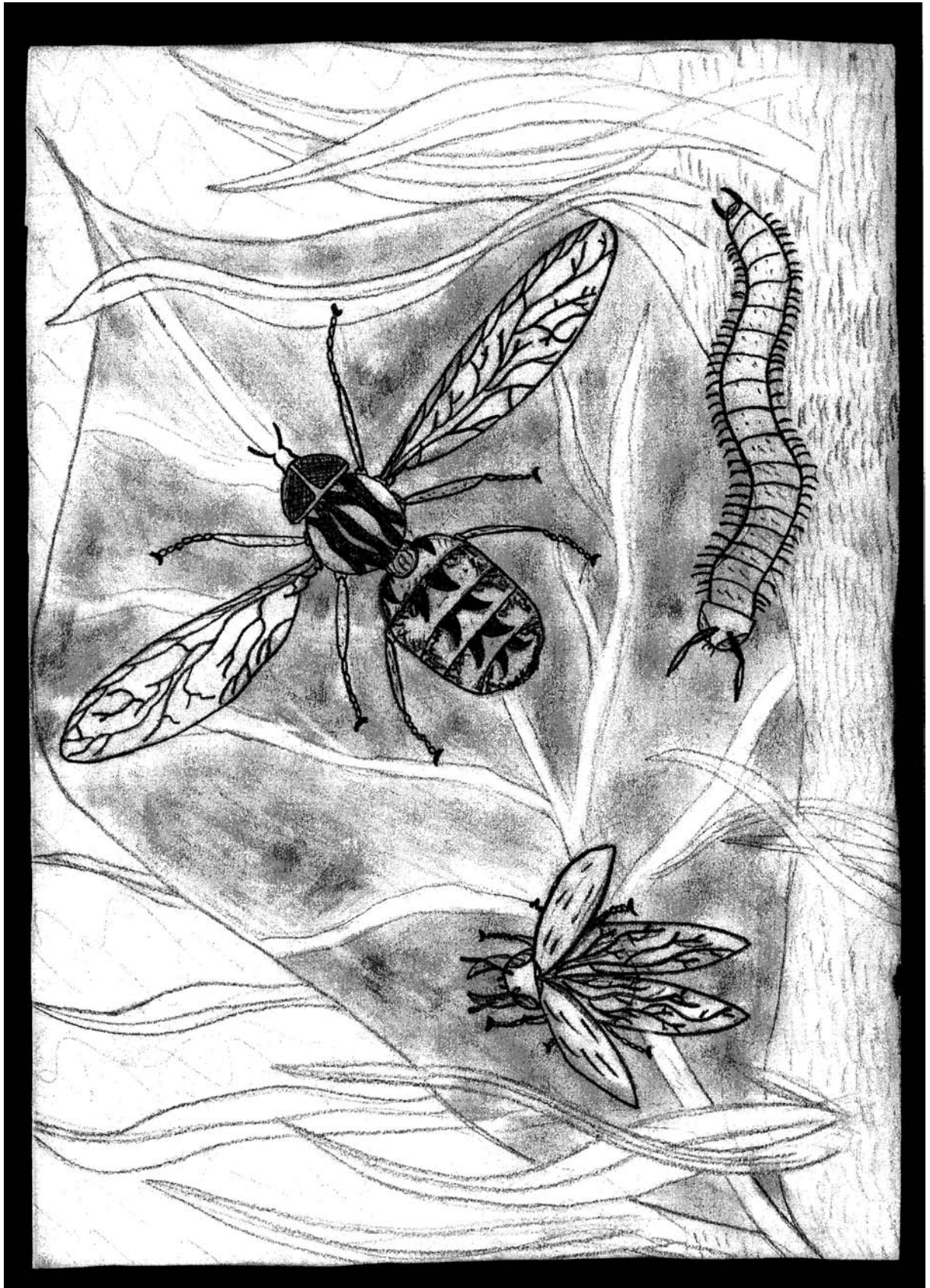
- spezifische, sich an den aktuellen Entwicklungen orientierende Fortbildungsangebote siehe oben
- Schulprogramme und Qualitätsentwicklung in der sonderpädagogischen Förderung
- Erfahrungsaustausch einschließlich Materialbörse u.a.

Verantwortlichkeiten:

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Comenius-Institut, SALF, Regionalschulämter in Kooperation mit Universitäten und Hochschulen

Darüber hinaus gibt es folgende Möglichkeiten, wie Lehrer ihre Kompetenzen erhöhen können:

- Hospitationen in anderen Einrichtungen der gleichen Schulart oder schulartübergreifend,
- wechselseitige Unterrichtsbesuche zum Zwecke kollegialer Fortbildung,
- Besuch berufsbegleitender Fortbildungen durch freie Bildungsträger (Abend- und Wochenendkurse, mehrtägige Kurse, mehrwöchige Kurse),
- vorbereitende Kurse für Lehrer anderer allgemein bildender Schulen, die an einer Förderschule unterrichten wollen,
- Teilnahme an der berufsbegleitenden Weiterbildung für Lehrer an Förderschulen an der Universität Leipzig,
- Zusammenarbeit mit weiterführenden Bildungseinrichtungen.



•

8 Anforderungen an Diagnostiklehrer

Gegenwärtig unterrichten an unseren Förderschulen Lehrer mit ganz unterschiedlichen Berufsbiografien: ausgebildete [Sonderpädagogen](#), Förderschullehrer in ein oder zwei Förderschwerpunkten, Grund- und Mittelschullehrer, Gymnasial- und Berufsschullehrer. Mit dem Handbuch soll auch auf Zukunft orientiert werden. Ausgehend von den oben formulierten qualitativen Ansprüchen an die Förderdiagnostik wird die Notwendigkeit sonderpädagogischer Qualifizierung aller an den Förderschulen tätigen Lehrer immer wichtiger!

Als Diagnostiklehrer werden sonderpädagogisch ausgebildete Lehrer bezeichnet, die neben den Aufgaben eines Lehrers an einer Förderschule, in einem Förderschul- oder Förderzentrum durch die Schulaufsicht mit der speziellen Aufgabe der Durchführung des Verfahrens zur Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs beauftragt werden.

Ihre verantwortungsvolle diagnostische Arbeit bildet eine maßgebliche Grundlage der Entscheidungsfindung von Schulaufsicht zu Sonderpädagogischem Förderbedarf, sowie zu Bildungsgang und der Empfehlung einer entsprechenden Schule für den diagnostizierten Schüler.

Die Tätigkeit der Diagnostiklehrer hat

- gutachterlichen Stellenwert,
- verwaltungsrechtliche Konsequenzen und
- greift in entscheidendem Maße in die Lebensperspektive von Kindern und Jugendlichen ein.

Darüber hinaus sollen die Pädagogen, die das Verfahren zur Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs durchgeführt haben, auch den Prozess der Förderung begleiten und gegebenenfalls entsprechend den aktuellen Entwicklungen anpassen oder verändern.

Vor diesem Hintergrund braucht das System sonderpädagogischer Förderung in Sachsen hochqualifizierte, engagierte und verantwortungsvolle Förderschullehrer mit sonderpädagogischem Abschluss.

Sonderpädagogen benötigen:

- **Sonderpädagogisches Wissen** (fachrichtungsübergreifende Kenntnisse zu zentralen Fragen der Sonderpädagogik), z. B.
 - Überblick über die verschiedenen Förderschwerpunkte
 - Kenntnisse aus allgemeiner Sonderpädagogik
 - Anthropologie und Ethik
 - Psychologie
 - Soziologie, Sozialmanagement und Sozialpolitik
 - Medizin
 - Qualifizierung und Arbeitsbereiche möglicher Kooperationspartner
 - Kenntnisse über Entscheidungsabläufe, schulverwaltungsrechtliche Grundlagen und Strukturen sowie zu Entscheidungsbefugnissen und zur Arbeit von Gremien

- **Fachrichtungsspezifisches Wissen zu**
 - Phänomenologie
 - Ätiologie
 - Fördermöglichkeiten
 - therapeutischen Anforderungen des von ihnen vertretenen Förderschwerpunktes
 - gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen
- **Methodenkompetenz im Sinne von**
 - (förder-)diagnostischen Kompetenzen
 - Beratungskompetenz im (förder-)diagnostischen Bereich
 - Kompetenzen zur Förderplanung sowie zur Durchführung und Evaluation der Förderung
 - Kompetenzen im Bereich der Schul-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung
 - Handlungswissen über Kommunikation und Kooperation
 - Beratungskompetenz im Sinne von Elternberatung, kollegialer Fallbesprechung
 - Handlungswissen hinsichtlich kommunikativer und Konfliktlösungsstrategien und
 - sprachlicher Kompetenz
- **Pädagogisch-didaktische Kompetenzen im Hinblick auf spezifische Förderschwerpunkte, wie**
 - Wissen zu Theorien zur Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und deren Anwendung
 - Umsetzung von Didaktik und Unterrichtskonzepten bei Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf
 - Wissen über die unterschiedlichen Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf
 - Wissen zu Präventions-, Interventions- und Rehabilitationsmöglichkeiten im Handlungsbereich Schule (Förderung in den verschiedenen Entwicklungsbereichen)
 - Wissen zur Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation

Die Gegenstände des Wissens und die Handlungsmöglichkeiten unterliegen einem permanenten Wandel, sodass sie ständig aktualisiert werden müssen.

Neben der beruflichen Professionalität bestimmt die Persönlichkeit des Einzelnen im beteiligten Team die Qualität der sonderpädagogischen Arbeit.

Dabei bilden

- **Selbstkompetenzen, wie**
 - Kreativität
 - soziale Intelligenz
 - Improvisationsvermögen und
 - Empathievermögen

eine entscheidende Voraussetzung für erfolgreiche pädagogische Arbeit im Team mit dem Schüler wie auch im Team mit anderen Pädagogen.

Das berufliche Selbstverständnis des Förderschullehrers erfordert eine Einstellung zu Kindern und Jugendlichen, die sich an den jeweiligen Lern- und Verhaltensmöglichkeiten der Kinder und deren emotionalen Bedürfnissen orientiert (Empathievermögen). Da Förderdiagnostik im Zusammenhang mit dem Verfahren zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs im Überschneidungsbereich von pädagogischer, psychologischer und medizinischer Diagnostik liegt, kommt der Kooperation mit den Fachleuten größte Bedeutung zu.

Zukünftig werden von Förderschullehrern neben ihrer Fähigkeit zur Gestaltung guten Unterrichts

- grundlegende Beratungskompetenz,
- die Fähigkeit zu professioneller Organisation und Mitarbeit in Teams,
- ausgeprägte Flexibilität und Improvisationsvermögen,
- überdurchschnittliche Kooperationsbereitschaft und Kooperationsfähigkeit sowie
- hohe Aufgeschlossenheit in der Zusammenarbeit mit Lehrern allgemein bildender Schulen und Eltern vor Ort gefordert,

was gut ausgebildete, ausgeprägte kommunikative und kooperative sowie soziale Fähigkeiten voraussetzt (soziale Kompetenz).

"Professionalisierung muss mit jeder Veränderung des Berufsfeldes neu definiert werden. Aus Verantwortung gegenüber der Gesellschaft ergibt sich daraus eine kontinuierliche Professionalisierungspflicht" (Penne).

Diese ist einerseits von dem einzelnen Pädagogen zu erfüllen. Andererseits ist das Land in die Pflicht genommen, entsprechende Angebote in Umfang und mit entsprechenden Inhalten zur Verfügung zu stellen.

Voraussetzung für die Gewährleistung einer zeitgemäßen Kompetenz der Lehrkräfte ist ihre regelmäßige fachliche Fort- und/oder Weiterbildung.

Die vordringlichste Aufgabe der Förderpädagogen ist es, die Qualität sonderpädagogischer Förderung zu sichern und weiterzuentwickeln sowie sich für die Gewährleistung der individuellen, spezifischen Lernhilfen für Schüler mit Behinderungen unabhängig vom Förderort einzusetzen.

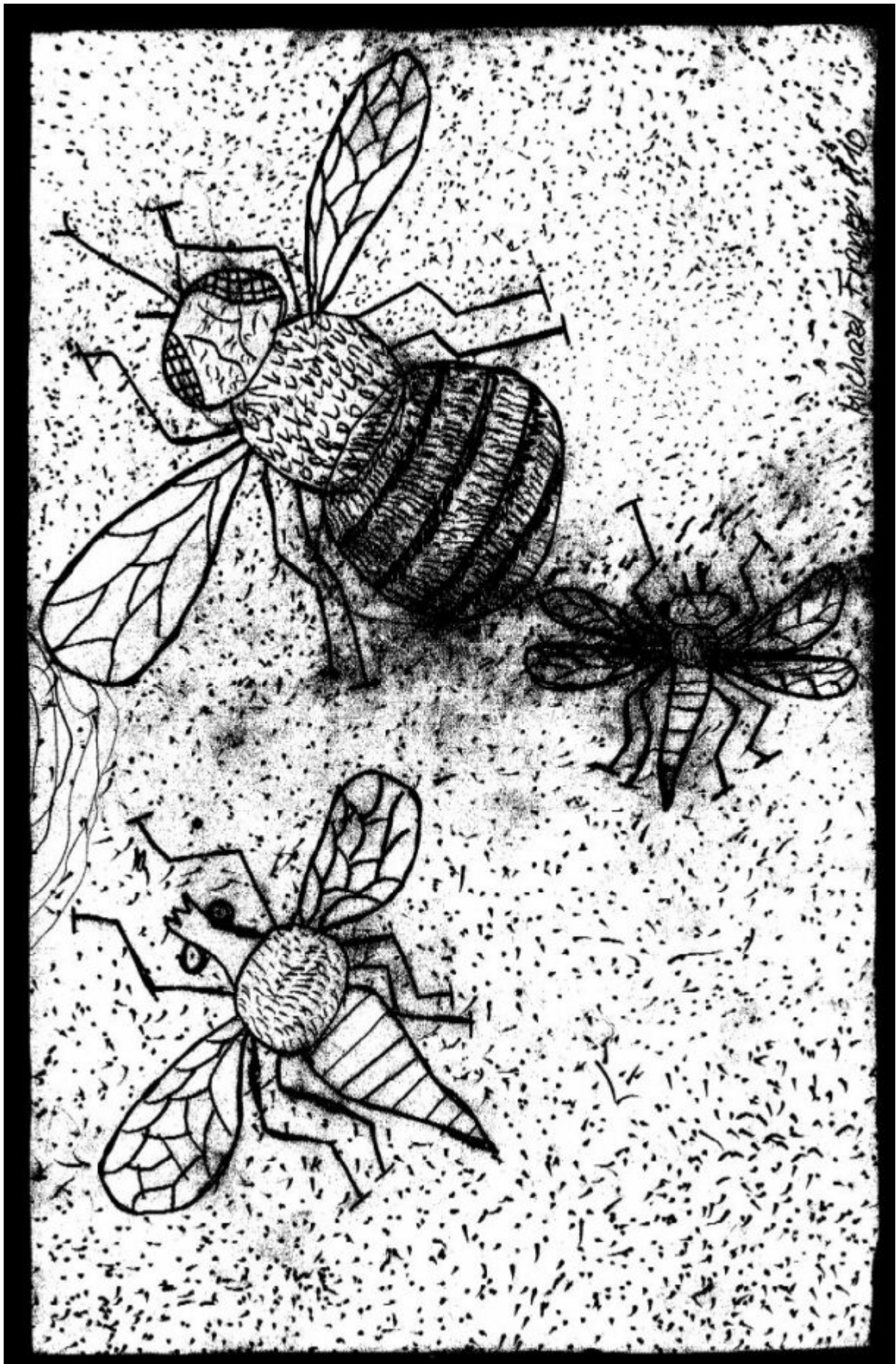
Um dem besonderen Förderbedarf behinderter Kinder gerecht zu werden, benötigt der Förderschullehrer für die Ausübung seiner beruflichen Tätigkeit ausgeprägte förderdiagnostische Kompetenzen.

Seine Aufgabe ist es, durch den Einsatz und die Anwendung von förderpädagogischen Verfahren und Diagnoseinstrumenten, ausgehend vom Lern- und Entwicklungsstand der Schüler, Möglichkeiten zur Unterstützung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse aufzuzeigen und ihre Realisierung zu unterstützen.

Auf Grund der derzeitigen angespannten Personalsituation im Bereich der Förderschulen in Sachsen war es erforderlich, die zur Verfügung stehenden Personalressourcen auch für die Aufgabe der Diagnostik zu bündeln. So sind in vielen Schulen Diagnostikteams entstanden, die in besonderem Maße für die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs verantwortlich zeichnen. Zukünftig sollten die diagnostischen Aufgaben im Rahmen der Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs auf alle sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrer ausgeweitet werden. Nur so kann Förderdiagnostik ihrem Anspruch an begleitende und beratende Tätigkeit gerecht werden, sowie die Wirkung der vorgeschlagenen Fördermaßnahmen beobachten, evaluieren und kontrollieren, gegebenenfalls verändern oder an aktuelle Entwicklungen anpassen.

Die derzeitige Situation kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die förderdiagnostischen Aufgaben prinzipiell Aufgaben jedes Förderschullehrers in der Gestaltung der prozessimmanenten Förderung sind.

Die diagnostischen Kompetenzen des Diagnostiklehrers sind darüber hinaus abhängig von der diagnostischen Situation, in der er sich befindet, der zur Verfügung stehenden Zeit sowie den notwendigen Rahmenbedingungen.



9 Qualitätsstandards in der Förderdiagnostik

Folgende Fragen haben den Prozess der Arbeit am Handbuch Förderdiagnostik begleitet:

- Welche Kriterien machen Qualität von Förderdiagnostik aus?
- Bezieht sich Qualität nur auf das Ergebnis der Förderdiagnostik oder auch auf den Weg dorthin?
- Wer definiert überhaupt Qualität?
- Gibt es überhaupt **die** Qualität oder ist sie im Bereich der Förderdiagnostik nur für jede einzelne Schule zu definieren?
- Wie können Förderschullehrer die Qualität in der Förderdiagnostik entwickeln und sichern?

Als grundlegende Qualitätsstandards einer Förderdiagnostik werden in der Wissenschaft z.B. genannt:

- Transparenz,
- die im Zentrum der Förderdiagnostik individuelle Problemlage des Kindes mit möglichem Sonderpädagogischen Förderbedarf,
- Entscheidungen nicht nach der Institution, sondern nach dem Sonderpädagogischem Förderbedarf des Kindes,
- Wahl des Lernortes, der bestmöglich den Förderbedürfnissen des Kindes oder Jugendlichen gerecht wird,
- sonderpädagogische Förderung als Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik,
- Wissenschaftlichkeit,
- Offenheit und Überprüfbarkeit,
- Kooperation,
- Flexibilität,
- sonderpädagogische Kompetenz der Schulaufsicht und der Förderschullehrer (vgl. Drave, Rumpler, Wachtel 2000, S. 30 f.).

Die Qualität von Förderdiagnostik bezieht sich auf drei Ebenen:

Strukturqualität: Sie benennt die Rahmenbedingungen, die erfüllt sein müssen, um die beabsichtigten Leistungen zu erbringen; z.B. räumliche, sächliche und personelle Voraussetzungen; das Vorhandensein eines rechtlichen Rahmens, von Handreichungen (z. B. das Handbuch der Förderdiagnostik in Sachsen) oder die Sicherstellung von Aus- und Fortbildung.

Prozessqualität: Diese bezieht sich auf die Planung, Strukturierung und den Ablauf der beabsichtigten Leistungserbringung. Die Verfahrensschritte sind systematisch aufeinander abgestimmt und schriftlich vereinbart; z.B. individuelle Förderpläne, Vereinbarungen zum Vorgehen in den einzelnen Schulen. Die Prozessplanung ori-

entiert sich vor allem am möglichen Sonderpädagogischen Förderbedarf des Schülers.

Ergebnisqualität: Sie beschreibt den Zielerreichungsgrad. Dabei wird das tatsächliche Ergebnis aus den Entwicklungsprozessen in der Förderdiagnostik mit dem angestrebten Ziel verglichen. Neben einer Selbstkontrolle der Lehrerinnen und Lehrer spielt die Einschätzung der Schüler, Eltern und der Mitarbeiter der Einrichtungen bzw. Institutionen im Netzwerk eine wichtige Rolle. Die Überprüfung findet kontinuierlich statt und dient der Weiterentwicklung der Förderdiagnostik.

Qualitätsmanagement in der Förderdiagnostik beinhaltet 3 Schritte:

1. Festlegung von allgemeinen Qualitätsstandards in der Förderdiagnostik, die durch jede Schule zu spezifizieren sind
2. Entwicklung dazu passender schulischer Gestaltungsprozesse bezogen auf die Einzelschule: Qualitätsentwicklung
3. Überprüfung und Optimierung auf der Grundlage der Kontrolle von Strukturen, Prozessen und Ergebnissen: Qualitätssicherung durch die Schule und die Schulaufsicht

Grundlegende Schritte der Qualitätsentwicklung sind:

- allgemeines Qualitätskriterium der Förderdiagnostik für die Schule auswählen,
- durch spezifische, schulinterne Qualitätsstandards untersetzen,
- vorhandene schulische Strukturen berücksichtigen,
- Prozessebenen der Förderdiagnostik daraufhin ausrichten,
- geplante Prozesse im Schulalltag innerhalb der Förderdiagnostik umsetzen.

Grundlegende Schritte der Qualitätssicherung sind:

- geeignete Evaluationsverfahren entwickeln, vereinbaren und anwenden,
- die Passung von Qualitätsstandards der Förderdiagnostik zu Strukturen, Prozessen und Ergebnissen in der Schule einschätzen,
- Konsequenzen der Weiterentwicklung von Förderdiagnostik formulieren und umsetzen.

Worin kann nun die höhere Qualität von Förderdiagnostik bestehen?

Zusammenfassend können die beschriebenen qualitativen Ansprüche so formuliert werden: Ein Förderdiagnostik betreibender Sonderpädagoge führt den diagnostischen Prozess unter Beachtung des Kindeswohls als einen wissenschaftlichen Erkenntnisprozess durch.

Einer solchen Formulierung des Qualitätsanspruchs ist kaum zu widersprechen. Aber sie ist auch so allgemein, dass sie praktisches Handeln kaum zu leiten vermag. Deshalb sollen die Qualitätsstandards für die Förderdiagnostik in Sachsen weiter konkretisiert werden. Ziel sind Formulierungen solcher Standards auf einem Niveau, das der direkten Beobachtung zugänglich ist. Bei der Erarbeitung der Standards haben wir uns an zwei Fragen orientiert:

- Welchen qualitativen Anspruch wollen wir in der Förderdiagnostik erreichen?
- Woran ist erkennbar, dass dieser Anspruch erreicht ist?

Die Erarbeitung des Entscheidungsvorschlages über die Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung und über ihre Gestaltung ist ein arbeitsteiliger, kooperativer Prozess. Die Qualität der Entscheidung insgesamt wird von der Qualität jedes Teilbeitrags bestimmt und von der Koordination auf zeitlichem und inhaltlichem Gebiet.

Im Erarbeitungsprozess wurde deutlich, dass die wechselseitigen Erwartungen an die Zuarbeiten als Grundlage für die Entscheidung gar nicht so klar sind. Welche Informationen benötigt der Sonderpädagoge vom Grundschullehrer, um seine Untersuchungen richtig planen und vorbereiten zu können? Welche Erwartungen haben Sonderpädagogen an die Zuarbeiten des Arztes und des Schulpsychologen?

Aus formaler Sicht konnte in Diskussionen konstatiert werden, dass alle Beteiligten, wenn sie ihren diagnostischen Auftrag ernst nehmen, im Ergebnis ihrer Untersuchungen mehr über das Kind wissen, als sie in die jeweiligen Texte hineinschreiben. Das spricht für eine Beratung im Förderausschuss. In der direkten Kommunikation der Untersuchenden können verschiedene Hypothesen diskutiert und mit Untersuchungsergebnissen aus den fachspezifischen Blickwinkeln bestätigt oder widerlegt werden.

Inhaltlich bringen die jeweiligen Spezialisten ihre fachspezifische Sicht auf das Kind in seinem Umfeld und mit seinem besonderen Problem in die Entscheidungsfindung ein. Mit dem Spezialistenstatus sind aber gelegentlich auch Erwartungen verbunden, die nicht gerechtfertigt sind.

Beim Symposium für Förderdiagnostik in Leipzig im November 2002 befassten sich heterogene Arbeitsgruppen mit der Qualität des speziellen prozessualen Aspektes von Förderdiagnostik.

Die folgenden Standards entstanden auf der Grundlage dieser Diskussionen.

Die Schulen werden gebeten, die Qualitätsstandards zu prüfen und mögliche andere Schwerpunktsetzungen oder Weiterentwicklungen aufzuzeigen.

9.1 Vorleistungen der Grund- und Mittelschule sowie des Gymnasiums

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Individualisierung des Förderangebotes innerhalb der Vielfalt des Bildungssystems	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Lehrer der Grund- oder Mittelschule bzw. des Gymnasiums treffen eine Entscheidung über die für den Schüler geeigneten Fördermöglichkeiten innerhalb des Bildungssystems und/oder stellen den Antrag auf Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. ○ Durch eine verantwortungsvolle Entwicklungsprognose sind Fehlplatzierungen im Bildungssystem zu vermeiden.
Pädagogische Einschätzung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Formblätter sind objektiv und umfassend ausgefüllt. ○ Die Sichtweisen vieler beteiligter Lehrer sind einbezogen. ○ Es sind die Stärken und Schwächen des Kindes dargestellt.
Kooperation in der Förderdiagnostik	<ul style="list-style-type: none"> ○ Es finden Informationsgespräche zwischen den Lehrern der Grund- oder Mittelschule bzw. des Gymnasiums und den diagnostizierenden Sonderpädagogen statt. ○ Lehrer der Grund- oder Mittelschule bzw. des Gymnasiums arbeiten im Förderausschuss mit und ermöglichen den Sonderpädagogen die Hospitation im Unterricht.
Rufbild von sonderpädagogischer Förderung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Für das Kind ist die sonderpädagogische Förderung eine Hilfe. Die dafür notwendige Förderdiagnostik darf nicht wie eine Strafe erscheinen.
Elternarbeit	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eltern sind frühzeitig über die Probleme des Kindes und langfristig über die Absicht, für ihr Kind das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs einzuleiten, zu informieren. ○ Sie werden über die gesetzlichen Rahmenbedingungen und den Ablauf beraten. ○ Sie werden für die Mitarbeit in der Förderdiagnostik gewonnen.

9.2 Methoden in der Förderdiagnostik

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Methodisches Repertoire	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Methoden sind individuell auf das Kind abgestimmt. ○ Durch Hypothesenbildung wird das Kind so wenig wie möglich in den Untersuchungen belastet. ○ Entscheidungsrelevante Daten sind zu erheben. ○ Die eingesetzten Forschungsmethoden werden entsprechend ihren wissenschaftlichen Standards durchgeführt, ausgewertet und interpretiert. ○ Das Potenzial der erhobenen Daten ist für die Entscheidungsfindung als auch für die Förderung auszuschöpfen. Insbesondere nichtstandardisierte Verfahren (Beobachtung, Exploration, Analyse von Tätigkeitsprodukten) sind für die Erschließung von Förderpotenzialen heranzuziehen.
Förderdiagnostik als interdisziplinäre Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> ○ In die Förderdiagnostik gehen medizinische, psychologische, pädagogische und sonderpädagogische Sichtweisen ein. Die fachspezifischen Arbeitsstandards werden berücksichtigt. ○ Alle in der Förderdiagnostik gewonnenen Erkenntnisse über das Kind werden für seine Förderung produktiv gemacht. ○ Die Entscheidung über die sonderpädagogische Förderung folgt dem Vorschlag des Förderpädagogischen Gutachtens und die Fördervorschläge finden Eingang in den Förderplan.

9.3 Diagnostiknetzwerke und Kooperation in der Förderdiagnostik

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Förderdiagnostik als kooperativer Prozess	<ul style="list-style-type: none"> ○ Am Prozess der Förderdiagnostik sind der Schüler selbst, seine Eltern, Pädagogen der Förderschule und der anderen allgemein bildenden Schulen, Ärzte, Schulpsychologen, Vertreter des Regionalschulamtes und alle weiteren Personen, die Auskunft über seine bisherige Entwicklung geben können, beteiligt. ○ Grundlage der gemeinsamen Arbeit ist eine auf das Kind bezogene lösungsorientierte Kommunikation. ○ Innerhalb des Netzwerkes werden in Abstimmung mit den Eltern alle für eine Entscheidungsfindung relevanten Informationen offen gelegt und kooperativ in ihrer Bedeutung für die Förderung des Kindes gewichtet.
Förderausschuss	<ul style="list-style-type: none"> ○ Organisatorisch wird dieses Netzwerk im Förderausschuss institutionalisiert. ○ Die für das Förderpädagogische Gutachten formulierten Untersuchungshypothesen werden auf der Grundlage der fachspezifisch erhobenen Daten und der verschiedenen Sichtweisen diskutiert und angenommen oder abgelehnt sowie zu einem Entscheidungsvorschlag zusammengeführt.

9.4 Förderpädagogische Gutachten

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Inhaltliche Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Das Förderpädagogische Gutachten beschreibt die Entstehung, die Art und die Form des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. ○ Es beinhaltet einen Entscheidungsvorschlag über Umfang, Charakter und Ort der Förderung. ○ Mit dem Gutachten wird dieser Vorschlag begründet. ○ Durch den Text wird der diagnostische Prozess dokumentiert. ○ Die untersuchungsleitenden Hypothesen sind zwingender Bestandteil des Textes. ○ Alle in einem Förderpädagogischen Gutachten getroffenen Aussagen müssen begründet und Schritt für Schritt nachvollziehbar beschrieben sein. ○ Die Ergebnisse der einzelnen Untersuchungen werden zu einem Gesamtbild des Schülers zusammengefügt. Dazu gehören die Darstellung sowohl der Problemlage des Kindes als auch seiner Stärken, als Ansatzpunkte für die individuelle Förderung.
Formelle Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Der Inhalt wird sprachlich verständlich und wissenschaftlich korrekt dargestellt. ○ Das Förderpädagogische Gutachten entspricht den formellen Anforderungen des Handbuchs der Förderdiagnostik in Sachsen.

9.5 Förderdiagnostik und Verwaltungshandeln

Perspektive : Regionalschulamt

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Informations- und Kenntnisstand der beteiligten Schulen und Einrichtungen über das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Regionalschulämter unterstützen die beteiligten Schulen und Einrichtungen in allen Fragen der qualitativen Anforderungen an das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs. ○ Für die Schulen initiieren sie gegebenenfalls entsprechende Fortbildungsveranstaltungen.
Beauftragung der diagnostizierenden Einrichtung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Beauftragung der diagnostizierenden Einrichtung erfolgt umgehend, das setzt die enge Zusammenarbeit der einzelnen Referate voraus.
Erstellung des Bescheides	<ul style="list-style-type: none"> ○ Der Bescheid folgt den Vorschlägen aus dem Förderpädagogischen Gutachten. ○ Im Falle eines Widerspruchs von Eltern gegen die Entscheidung ist nach nochmaliger Prüfung aller entscheidungsrelevanten Tatsachen, die für das Kind notwendige sonderpädagogische Förderung vorrangige Entscheidungsgrundlage.
Information aller Beteiligten über das Ergebnis des Verfahrens	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alle Beteiligten erhalten den Text der Entscheidung.
Finden der geeigneten Fördermaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> ○ In Verantwortung des Regionalschulamtes werden in Kooperation mit allen Schulen die entsprechenden Fördermaßnahmen für das Kind ausgewählt. ○ Das Regionalschulamt empfiehlt eine Schule
Verbleib der Unterlagen und des Gutachtens	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Unterlagen werden an der diagnostizierenden Einrichtung archiviert. Das Förderpädagogische Gutachten erhält die den Schüler aufnehmende Schule.
Zeitliche Abläufe	<ul style="list-style-type: none"> ○ Das Regionalschulamt setzt den Terminplan für das Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs durch. Ausnahmen können nur in Kooperation mit den beteiligten Schulen zugelassen werden.

Perspektive: Schulen

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Rechtzeitiges Erkennen eines möglichen Sonderpädagogischen Förderbedarfs	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die allgemein bildenden Schulen, insbesondere die Grundschulen, tragen die Verantwortung für die rechtzeitige Feststellung eines möglichen Sonderpädagogischen Förderbedarfs. Im Zweifelsfalle nutzen sie die Beratungsangebote der Förderschulen, der schulpsychologischen Beratungsstellen oder anderer geeigneter Einrichtungen. ○ Das Regionalschulamt untersucht Gründe für die Spätmeldung von Kindern zur Förderdiagnostik und trifft Maßnahmen zur künftigen Vermeidung.
Bearbeitung der Unterlagen zur Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	<ul style="list-style-type: none"> ○ Innerhalb des Regionalschulamtes erfolgt die Bearbeitung umgehend. Bei Kenntnis über unzureichend ausgefüllte Unterlagen bewirkt das RSA schnelle Nachbesserung.
Kompetenz der Beteiligten	<ul style="list-style-type: none"> ○ Das Regionalschulamt überprüft im Rahmen seiner schulaufsichtlichen Tätigkeit die Einhaltung der im Prozess der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs festgelegten Qualitätsstandards. ○ Das Regionalschulamt fordert den notwendigen Kompetenzerwerb der beteiligten Schulen. Es bietet dazu unterstützende Fortbildungsveranstaltungen an. ○ Das Regionalschulamt stellt qualifizierte Fortbildungsangebote bereit.

Perspektive: Eltern/Schüler

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Elternwunsch nach Integration in die allgemein bildende Schule	<ul style="list-style-type: none"> ○ Prüfung der personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen für eine Integration ○ Überprüfung der Grund- oder Mittelschule bzw. des Gymnasiums auf Eignung zur Erfüllung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs
Transparenz in der Förderdiagnostik	<ul style="list-style-type: none"> ○ Das Regionalschulamt unterstützt inhaltlich und organisatorisch die Arbeit der Förderausschüsse.
Beteiligung der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> ○ Das Regionalschulamt hält die Schulen dazu an, die Eltern frühzeitig und kontinuierlich am Prozess der Förderdiagnostik und der Förderung zu beteiligen.

9.6 Förderplanung und Gestaltung der Förderung

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Förderplanung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Erarbeitung des Förderplanes, seine Umsetzung und seine Überprüfung sind kooperative Prozesse - der Schüler ist einzubeziehen. ○ Mit Hilfe der Förderplanung werden die Förderung in der Schule und im familiären Umfeld koordiniert.
Förderplan	<ul style="list-style-type: none"> ○ Er beinhaltet konkrete Ziele der Förderung für dieses Kind und für einen überschaubaren Zeitraum ausgehend von seinem aktuellen Entwicklungsstand. ○ Aufgeführt werden die vorgesehenen Maßnahmen für die Förderung, die beteiligten Personen und Zeitpunkte für Zwischenbilanzen. ○ Er verknüpft die schulischen mit den außerschulischen Fördermaßnahmen für dieses Kind. ○ Der Förderplan ist ein Arbeitsinstrument der Lehrer, die den Schüler in ihrem Unterricht fördern. Er muss für sie realistisch, überschaubar, handhabbar und flexibel sein und er begleitet den Schüler.
Gestaltung der Förderung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Die Förderung unterstützt die Entwicklung des Kindes ausgehend von seinen Stärken in Richtung der Förderziele. ○ Die Förderung nutzt die Potenziale des Unterrichts und die sozialen Bedingungen in der Klasse. ○ Die Förderung beinhaltet gleichzeitig eine prozessimmanente Diagnostik, die es erlaubt, das weitere Vorgehen so zu bestimmen, dass das Kind in die Zone der nächsten Entwicklung gelangt. ○ Der Schüler hat einen aktiven Anteil an seiner Förderung.

9.7 Prävention und Integration

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Vorbeugung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Entwicklung erhalten die Kinder im letzten Jahr vor der Schule vielseitige und regelmäßige Möglichkeiten, um sich auf den Übergang in die Grundschule vorzubereiten. (Kooperationsvereinbarung) ○ Es erfolgt eine vorbeugende Förderung für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen im Kindergarten, um ihnen die pädagogische Förderung in der Grundschule zu ermöglichen oder um frühzeitig Sonderpädagogischem Förderbedarf zu entsprechen. ○ Bei einer bestehenden Behinderung werden durch individuelle Förderung weitergehende Auswirkungen vermieden.
Unterstützende Maßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Möglichkeiten wie Beratung, Supervision, Fallbesprechung für Lehrerkollegien aller Schularten werden genutzt. ○ Eine enge Kooperation zwischen den Schulen erfolgt (über Kontaktlehrer). ○ Sonderpädagogische Kompetenzen werden in der pädagogischen Förderung genutzt. ○ Falls im Verfahren zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs pädagogischer Förderbedarf ermittelt wurde, sind die Fördervorschläge an der Grund- oder Mittelschule bzw. dem Gymnasium oder der berufsbildenden Schule aufzugreifen, gegebenenfalls mit Unterstützung der Förderschule.
Fortbildung der Beteiligten	<ul style="list-style-type: none"> ○ Durch Fortbildung der Lehrer ist die diagnostische Kompetenz der Lehrer zu verbessern (Zusammenhang mit Schulprogramm, Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklungskonzeption). ○ Schulische Erfordernisse und persönliche Interessen sind zu verbinden. ○ Schwerpunkt ist der Erfahrungsaustausch innerhalb der eigenen Einrichtung. ○ Supervision und Fallbesprechungsgruppen sind als ergänzende Unterstützungsangebote zu nutzen.

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Integration	<ul style="list-style-type: none">○ Integration von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Grund- oder Mittelschule bzw. Gymnasium oder berufsbildende Schule soll immer dann angeboten werden, wenn diese für ihre Entwicklung förderlich ist.○ Integration bedeutet, dass der Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechend seinen Möglichkeiten vollwertig am schulischen Leben teilnimmt.○ Integration erfordert in besonderem Maße Kontinuität und Verlässlichkeit in den Lehrer-Schüler-Beziehungen und in den Schüler-Schüler-Beziehungen.○ Im Prozess der Förderdiagnostik prüfen die diagnostizierende Förderschule, das Regionalschulamt und der Schulträger die personellen, räumlichen und sächlichen Bedingungen für eine Integration und veranlassen gegebenenfalls entsprechende Maßnahmen.

9.8 Diagnostiklehrer

Qualitätskriterium	Qualitätsstandard
Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> ○ Der Diagnostiklehrer ist ein engagierter, verantwortungsvoller Förderschullehrer mit sonderpädagogischem Abschluss. ○ Er ist durch das Regionalschulamt mit den Aufgaben zur Durchführung des Verfahrens zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs beauftragt.
Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Der Diagnostiklehrer verfügt über forschungsmethodische Kompetenz. ○ Er nutzt seine Beratungs- und Selbstkompetenz zur ergebnisorientierten Leitung des Prozesses. ○ Er nutzt seine pädagogisch-didaktischen Kompetenzen im Hinblick auf eine entwicklungsfördernde Unterrichtsgestaltung sowie die sonderpädagogischen Fördermöglichkeiten.
Wissen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Übergreifend über alle Aufgabenbereiche verfügt der Förderschullehrer über sonderpädagogisches Wissen. ○ Eine wichtige Grundlage für die Gutachtenerstellung bilden seine sprachliche Kompetenz und sein fachrichtungsspezifisches Wissen bezogen auf den Förderschwerpunkt.
Werte	<ul style="list-style-type: none"> ○ Der Diagnostiklehrer zeigt eine hohe Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln. ○ Er verfügt über eine gut ausgeprägte ethisch-moralische Urteilsfähigkeit. ○ Er berücksichtigt bei Entscheidungsprozessen im Verfahren zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs die Selbstbestimmungs- und Gemeinschaftsfähigkeit als Zielperspektiven.

9.9 Über den weiteren Umgang mit den Qualitätsstandards

Trotz vieler guter und interessanter Vorschläge und teilweise heftiger Diskussionen in Arbeitsgruppen wie auch im Kreis der Autoren konnten für einige wichtige Bereiche im Zusammenhang mit der Förderdiagnostik keine Standards formuliert werden. Diese Bereiche werden hier genannt, weil wir hoffen, eine breite Diskussion in Sachsen anzuregen, die alle Beteiligten in der Steigerung der Qualität von Förderdiagnostik voranbringt.

- Sonderpädagogische Kompetenz in der Schuleingangsphase sichern
- Status des Diagnostiklehrers (Funktionsstelle, variabler Stundenpool, Verantwortlichkeit, Reisekosten)
- Ausbildungsmöglichkeiten schaffen, um Kollegien an den Förderschulen zu stärken, da sonst zunehmend sonderpädagogische Kompetenz verloren geht
- Pflicht zur Weiterbildung und Fortbildung für Lehrer, Schulreferenten
- Vorschulkinder mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf - wie wird trotz optimierter Schuleingangsphase gesichert, dass sie pädagogische bzw. sonderpädagogische Förderung erhalten
- Zusammenarbeit mit dem Sozialpädiatrischen Zentrum, den Behörden des öffentlichen Gesundheitsdienstes, Fachärzten auf rechtliche Basis stellen
- Kooperation mit der örtlichen öffentlichen Jugendhilfe
- Nachteilsausgleich ist insbesondere bei Integration schwierig zu gewährleisten (Wer ist für wofür verantwortlich, kann was festlegen?)
- Übergang Schule – Beruf: Wie wird sonderpädagogischer Förderbedarf in der Berufsausbildung berücksichtigt, wie wird gefördert?

Darüber hinaus kennzeichnen die noch nicht erarbeiteten Standards auch, wo durch wissenschaftliche Forschung, Veränderung von Organisation und Rahmenbedingungen oder durch eine andere Gestaltung der Zusammenarbeit die Qualität von Förderdiagnostik und damit die Förderung für jedes Kind verbessert werden könnten.

10 Zusammenfassung und Ausblick

Die systematische Aufarbeitung der KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung von 1994 sowie die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in den vergangenen Jahren haben entscheidende Perspektivverschiebungen konzeptioneller Art gegenüber bisherigen Auffassungen gebracht, die auch für das pädagogische Handeln zwingend zu veränderten Akzentsetzungen führten.

Worin bestehen die Voraussetzungen und Bedingungen für eine qualitativ gute Förderdiagnostik?

Welchen Anspruch formulieren wir an den Prozess der Förderdiagnostik?

Wie sichern wir eine qualitativ gute Diagnostik?

Fragen, die uns bewegen.

Das Handbuch zur Förderdiagnostik in Sachsen benennt zu qualifizierende Bestandteile des Prozesses und die Qualifizierung der Beteiligten im Prozess der Förderdiagnostik:

- die pädagogische Einschätzung des Schülers, der zum Verfahren zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeldet wird, durch die allgemein bildende Schule,
- die Gestaltung eines kooperativen Netzwerkes aller Beteiligten im Prozess der Förderdiagnostik,
- das Verfahren zur Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs,
- die Gestaltung des Förderpädagogischen Gutachtens,
- die Erarbeitung und Gestaltung eines Förderplanes und des Prozesses der Förderung,
- die Prozesse der Prävention und Integration sowie der Verlagerung sonderpädagogischer Kompetenzen in die Grund- und Mittelschulen sowie Gymnasien,
- die Lehrerfort- und Weiterbildung sowie die Lehrerausbildung,
- die grundlegenden Kompetenzen von Diagnostiklehrern,
- die zeitliche Gestaltung des Ablaufs der Förderdiagnostik im Verlaufe eines Schuljahres und
- die grundlegenden Qualitätsstandards für die Förderdiagnostik in Sachsen.

Mit dem Handbuch zur Förderdiagnostik wird Lehrern ein Handlungsrahmen gegeben, der das Ziel verfolgt, durch eine qualitativ weiterentwickelte Förderdiagnostik eine umfassende Grundlage für eine bestmögliche individuelle Förderung von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf zu schaffen.

Die im Handbuch formulierten Ansprüche für die Förderdiagnostik sowie die Sammlung, Bewertung und Zusammenstellung unterstützender Materialien in einem Handwerkskoffer machen es notwendig, die Arbeitsstrukturen im förderdiagnostischen Vorgehen weiterzuentwickeln.

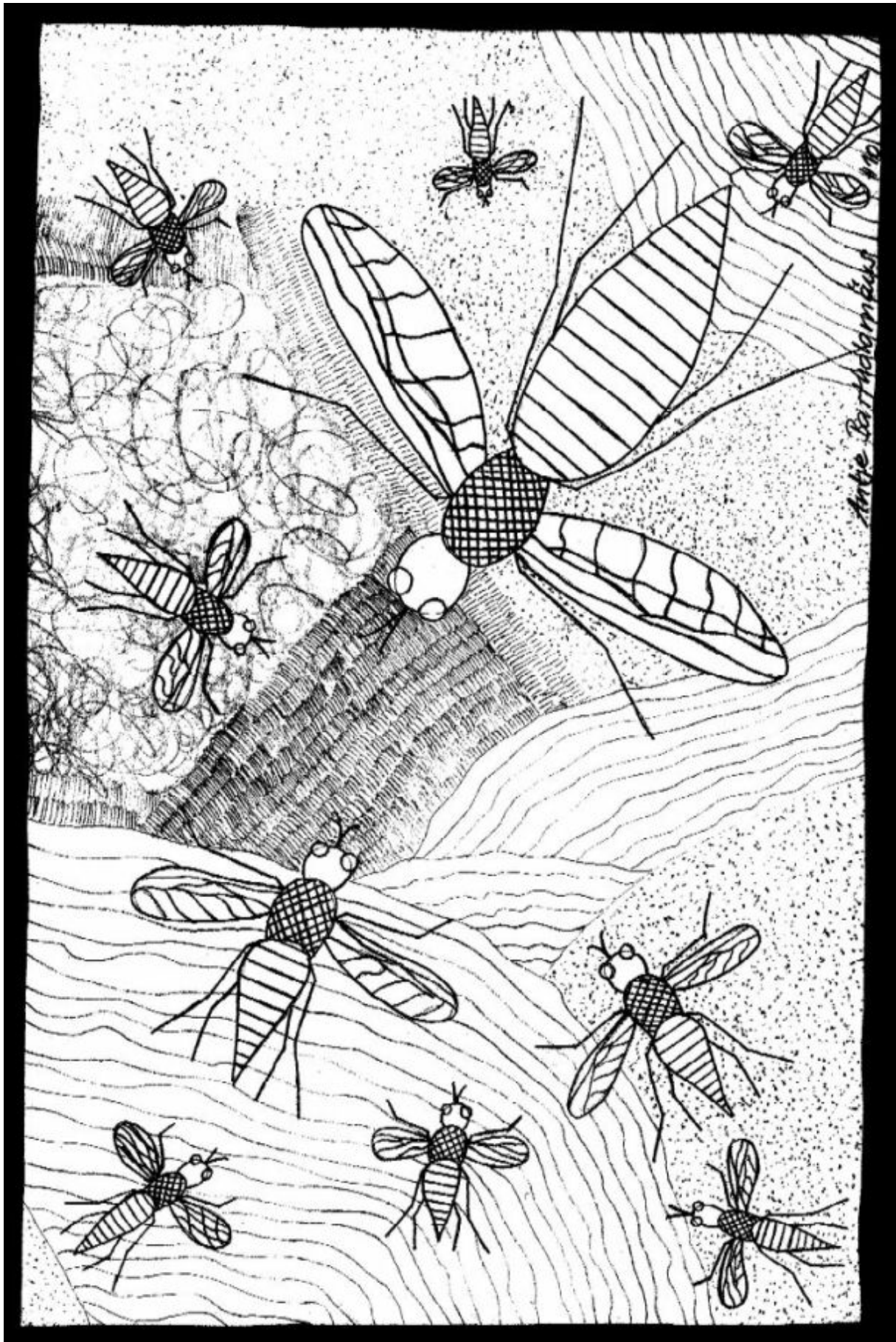
Was sonst noch gesagt werden müsste ...

Nicht alle Aspekte der Förderdiagnostik konnten auf Grund der Komplexität des Themas nach Ansicht der Projektgruppe in ausreichendem Maß berücksichtigt werden.

Noch offene und damit weiter voranzutreibende Problemlösungen sind:

- die ständige Aktualisierung der Auswahl und Sammlung diagnostischer Verfahren und Methoden zu den spezifischen Aspekten der Förderung in den einzelnen Förderschwerpunkten,
- die Erarbeitung eines Rahmens zur Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologischen Dienst, den Behörden des öffentlichen Gesundheitsdienstes, der örtlichen öffentlichen Jugendhilfe und anderen begleitenden Institutionen,
- die Qualifizierung der Schulaufsicht im Hinblick auf Beratung von Schulen sowie Lehrern und Lehrerinnen im Prozess der Förderdiagnostik,
- die ständige Aktualisierung von Kompetenzen der Diagnostiklehrer durch permanente begleitende Fortbildung für alle Diagnostiklehrer als eine Voraussetzung zur Sicherung von Qualitätsansprüchen,
- die Veränderung von Ausbildungsorganisation und -inhalten der Ausbildung von Förderschullehrern,
- die zahlenmäßige Verstärkung der Ausbildung von Förderschullehrern für die einzelnen Förderschwerpunkte, da die Anzahl der in den Schulen arbeitenden, sonderpädagogisch ausgebildeten Pädagogen den Anspruch an förderdiagnostische Arbeit auf Grund mangelnder Kompetenzen nicht mehr ausreichend erfüllen kann,
- die verstärkte Integration förderdiagnostischer Schwerpunkte in die Lehrerausbildung für die allgemein bildenden Schulen,
- die Erarbeitung einer Konzeption für eine Anrufstelle mit dem Ziel der Evaluation der Förderdiagnostik.

Es erscheint darüber hinaus notwendig, im Bereich der berufsbildenden Schulen Schwerpunktsetzungen zur Förderung und Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vorzunehmen, um deren berufliche Ausbildung und Eingliederung förderpädagogisch zu begleiten und zu unterstützen.



11 Literatur

- Arnold, Karl-Heinz/Hoffmann, Georg: Diagnose von Verhaltensauffälligkeiten bei Schülern. In Zeitschrift "Kindheit und Entwicklung", 8 (2), S. 100 -110; Hogrefe-Verlag; Göttingen 1999
- Avenarius, Hermann: Anwendung Diagnostischer Testverfahren in der Schule. Beltz; Weinheim, Basel 1990
- Bach, Heinz: Grundlagen der Sonderpädagogik. Paul Haupt; Bern, Stuttgart, Wien 1999
- Bach, Heinz: Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Goetze/Neukäter (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6. Edition Marhold; Berlin 1993, 2. Auflage, S. 3 - 35
- Bäumer, Gertrud: Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie. In: Nohl, Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 5: Sozialpädagogik. Langensalza 1929
- Begemann, Ernst: Piaget, Normal-Entwicklung, individuelle Erfahrungen Überlegungen und Bilanzierungen für ('Sonder'-)Schulen und Pädagogen. In: Behindertenpädagogik 1998, Heft 2 S. 138 - 155
- Bensch, Camilla/Klicpera, Christian: Dialogische Entwicklungsplanung. Universitätsverlag C. Winter GmbH, Edition Schindele; Heidelberg 2000
- Berger, Horst/Wolf, Herbert (Hrsg.): Handbuch der soziologischen Forschung. Akademie-Verlag; Berlin 1989
- Bernd-Schmidt, K./Diehm, R./Lackmann, R./Müller, P.: Sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderbereiche, Förderschwerpunkte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 7 1995, S. 323 - 333
- Bigger, Alois: Förderdiagnostik Schwer- und Schwerstbehinderter. Carl Marhold Verlagsbuchhandlung; Berlin 1987
- Bleidick, U., Rath, W., Schuck, K.D.: Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Pädagogik, 41 (1995), S. 247 - 264
- Boban, Ines/Hinz, Andreas: Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In: Mutzeck (Hrsg.): Förderplanung. Beltz Deutscher Studienverlag; Weinheim 2000, S. 131 - 144
- Borchert, Johann: Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Hogrefe Verlag für Psychologie; Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2000
- Bopp, L.: Allgemeine Heilpädagogik in systematischer Grundlegung und mit erziehungspraktischer Einstellung. Freiburg 1930
- Brezinka, W.: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. München 1976
- Brezinka, W. : Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München 1981
- Bundschuh, Konrad: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. E. Reinhardt; München, Basel; 4., neubearbeitete Auflage 1996
- Bundschuh, Konrad: Praxiskonzepte der Förderdiagnostik. Klinkhardt; Bad Heilbrunn 1994, 2., grundlegend neu gestaltete und erweiterte Auflage 1994
- Bundschuh, Konrad: Zum Begriff und Problem der Lernprozessanalyse. In: Eberwein/Knauer (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz; Weinheim, Basel 1998, S. 94 - 108
- Clauß, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychologie. Bibliographisches Institut; Leipzig 1978
- Comenius-Institut; Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung: Schulprogramme an Sächsischen Schulen – Positionen, Prozesse, Praxis. Stoba-Druck, Lampertswalde 2004
- Davidson, Frank: Neufassung des Konzepts der Präventionsarbeit auf der Grundlage der 20-jährigen Praxiserfahrung in Frankfurter Schulen und des Schulgesetzes. In: Behindertenpädagogik, 39. Jg., Heft 3/2000, S.285-289; <http://bidok.uibk.ac.at/bhp/bhp3-00-praeventionsarbeit.html>
- Drave, Wolfgang/Rumpler, Franz/Wachtel, Peter: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK); mit Kommentaren. Edition Bentheim; Würzburg 2000
- Drosdowski, Günther/Müller, Wolfgang/Scholze-Stubenrecht, Werner/Wermke, Matthias (Hrsg.): Duden Fremdwörterbuch. Brockhaus AG; Mannheim, 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage 1990
- Düring, E. von: Grundlagen und Grundsätze der Heilpädagogik. Zürich, München, Leipzig 1925

- Eberle, Gerhard/Hillig, Axel: Meyers kleines Lexikon Pädagogik; Meyers Lexikonverlag; Mannheim/Wien/Zürich 1995
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine: Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz Verlag; Weinheim, Basel 1998
- Eberwein, Hans/Mand, Johannes: Forschen für die Schulpraxis. Deutscher Studien Verlag ; Weinheim 1995
- Eggert, Dietrich: Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In: Eberwein/Knauer: Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz; Weinheim, Basel 1998, S. 16 - 37
- F. A. Brockhaus GmbH (Hrsg.): Vorauslexikon in fünf Bänden zur Brockhaus Enzyklopädie. Neunzehnte Auflage, 3. EL-I. Mannheim; F.A. Brockhaus GmbH 1986
- Fröhlich, Andreas/Haupt, Ursula: Förderdiagnostik mit schwerstbehinderten Kindern. verlag modernes lernen, Borgmann KG; Dortmund 1992
- Fürderer-Schoenmackers, Heidi: Förderdiagnostik in der Verhaltensauffälligenpädagogik. Inauguraldissertation ; Uni Köln 1987
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? In: Fauser, P.(Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Velber; Seelze 1996, S. 5 - 16
- Grisseemann, Hans: Förderdiagnostik von Lernstörungen. Verlag Hans Huber; Bern, Stuttgart, Toronto 1990
- Häcker, H./ Stapf, K. (Hrsg.): Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Hans Huber; Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 13., überarbeitete und erweiterte Auflage 1998
- Hansen, Gerd: Sonderpädagogische Diagnostik. Centaurus-Verlagsgesellschaft; Pfaffenweiler 1992
- Heimlich, Ulrich: Zwischen Aussonderung und Integration. Herrmann Luchterhand Verlag, Berlin 1997
- Heimlich, Ulrich: Sonderpädagogische Fördersysteme- auf dem Weg zur Integration. Verlag W. Kohlhammer; Stuttgart 1999
- Heimlich, Ulrich: Von der sonderpädagogischen zur integrativen Förderung - Umriss einer heilpädagogischen Handlungstheorie. In Zeitschrift für Heilpädagogik 49 (1998) 6, S. 250 - 258; Ernst Reinhardt Verlag; München 1998
- Heimlich, Ulrich: Integrationspädagogik als demokratische Pädagogik - der Beitrag des Projektlernens zu einer Schule für alle <http://www.klinkhardt.de/heimlich.htm>
- Heller, Th.: Grundriß der Heilpädagogik. Leipzig 1904
- Ingenkamp, Karlheinz: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Studienausgabe; Beltz Verlag; Weinheim/Basel 1985
- ISB; Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: Diagnostik im Sonderpädagogischen Förderzentrum. Auer Verlag GmbH; Donauwörth 1996
- Jäger, R.S./Kühn, R./Probst, H./Raatz, U.: Pädagogische Diagnostik. In: Ingenkamp u.a. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970 - 1990. Deutscher Studienverlag; Weinheim 1992, Band 1, S. 129 - 196
- Katzenbach, Dieter: Integration, Prävention und Pädagogik der Vielfalt. In: Behindertenpädagogik, 39. Jg., Heft 3/2000, S. 226 - 245
- Kautter, Hansjörg/Munz, Walther/Sautter, Hartmut/Schoor, Udo: Förderdiagnostik - Eine Diagnostik für Zecken? In Zeitschrift für Heilpädagogik, 36. Jhrg. 1985 Heft 12; vds Fachverband für Behindertenpädagogik; 1985
- Kleber, Eduard W.: Allgemeine Probleme einer sonderpädagogischen Diagnostik. Fernuniversität Hagen; Hagen 1986
- Kleber, Eduard W.: Probleme der Interpretation und der Weiterverwertung der gewonnenen diagnostischen Informationen. Fernuniversität Hagen; Hagen 1986
- Knauer, Sabine: Zum Problem des Diagnostikbegriffs im Zusammenhang pädagogischer Handlungsfelder. In: Eberwein/Knauer: Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz; Weinheim, Basel 1998, S. 54 - 65
- Kobi, Emil: Diagnostische Zielsetzungen und Praxis in der Heilpädagogik. In: Kornman, Meister, Schlee (Hrsg.): Förderdiagnostik. 3. erweiterte Auflage, Edition Schindele; Heidelberg 1994, S. 9 - 20

van der Kooij, Rimmert: Grundprobleme der sonderpädagogischen Psychologie. In: Borchert (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Hogrefe; Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2000, S. 1 - 9

van der Kooij, Rimmert/Been, Pieter H.: Neue Modelle für die diagnostische Praxis. Haupt Verlag; Bern, Stuttgart, Wien 1996

van der Kooij, Rimmert/Nakken, Han: Dilemmata der sonderpädagogischen Diagnostik in den Niederlanden und Richtlinien für die Erstellung diagnostischer Gutachten. In Sonderpädagogik 27.Jg. 1997, Heft2, S.69 - 77; Wissenschaftsverlag V. Spiess GmbH; Berlin 1997

Kornmann, R./Meister, H./Schlee, J.: Förderdiagnostik. Universitätsverlag C. Winter – Edition Schindele; 3. erw. Auflage Heidelberg 1994

Kobi, Emil E.: Diagnostik in der heilpädagogischen Arbeit. Edition SZH/SPC der schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik; Luzern; Biel 1999

Kornmann, Reiner: Lernbehindernder Unterricht? - Vorschläge zur förderungs-orientierten Analyse der Lerntätigkeit einzelner Schülerinnen und Schüler in der konkreten Unterrichtspraxis. In Mutzeck, W. (Hrsg.). Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Beltz, Deutscher Studienverlag; Weinheim 1998, S. 59 - 92

Kretschmann, Rudolf/Dobrinth, Yvonne/Behring, Karin: Das Lernen lehren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 1997, Heft 4, S. 134 - 151

Kreutzer, Max: Behindertenhilfe und Sonderpädagogik, Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark. Luchterhand Verlag GmbH; Neuwied, Berlin 1999

Kuwan, Helmut, Waschbüsch, Eva: Delphi-Befragung 1996/1998 - Abschlussbericht zum "Bildungs-Delphi"- München 1998

Langfeldt, Hans-Peter: Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte, Eine Analyse der Begutachtungspraxis im Sonderschul-Aufnahme-Verfahren. Edition Schindele im Universitätsverlag C. Winter; Heidelberg 1998

Lüders, Christian: Prävention in der Jugendhilfe. Alte Probleme und neue Herausforderungen. In: Diskurs 1/1995, S.42 - 49

von Lüpke, Hans/Voß, Reinhard: Entwicklung im Netzwerk. Centaurus-Verlagsgesellschaft; Pfaffenweiler 1994

Materialien des Forum Bildung 6; Förderung von Chancengleichheit; vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht; Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommissionen für Bildungsplanung und Forschungsförderung; Online-Redaktion Forum Bildung

Meyer, Hilbert: Wege & Werkzeuge zur Professionalisierung in der Lehrer-Innenbildung. Vortragsmanuskript ATEE-Tagung, Leipzig 1. 9. 1999

Mollenhauer, K.: Theorien zum Erziehungsprozess. Juventa; München 1982

Moog, Wolfgang: Anamnese, Beobachtung, Tests - Pädagogisch-diagnostische Untersuchungsverfahren im Bereich der Geistigbehindertepädagogik. Fernuniversität Hagen ; Hagen 1984

Mutzeck, Wolfgang: Ansatz und Methoden der Förderdiagnostik bei Schülern mit Verhaltensstörungen. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Beltz, Deutscher Studienverlag; Weinheim 1998, S. 243 - 267

Mutzeck, Wolfgang: Kooperative Beratung. Beltz; Weinheim, Basel 1999

Mutzeck, Wolfgang: Kooperative Förderplanung. In: Mutzeck, W. (Hrsg.): Förderplanung. Deutscher Studienverlag; Weinheim 2000, S. 199 - 226

Mutzeck, Wolfgang: Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Klinkhardt; Bad Heilbrunn 2000

Mutzeck, Wolfgang/Schulze, Gisela/Rühlmann, Michael: Die Qualität von Fördergutachten an Förderschulen für Erziehungshilfe und an Förderschulen für Lernbehinderte im Freistaat Sachsen - Forschungsbericht - Institut für Förderpädagogik, Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität, Leipzig 2000

Mutzeck, Wolfgang: Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Beltz, Deutscher Studien Verlag; Weinheim 1998

Myschker, Norbert: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Kohlhammer; Stuttgart, Berlin, Köln 3., überarbeitete Auflage 1999

Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Schulte-Buhnke; Frankfurt 1961

- Nohl, Hermann: Die Pädagogik der Verwahrlosten (1924). In: H. Nohl: Pädagogik aus Dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949
- Ostermann, Jürgen: Emotionales Befinden bei Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen. Edition Schindele, Universitätsverlag C. Winter; Heidelberg 2000
- Permien, Hanna/Zink, Gabriela: Endstation Straße? DJI-Verlag; München 1998
- Probst, Holger und Hofmann, Christiane: Vorschlag zur Gutachtenabfassung und Gutachtengliederung in sonderpädagogischen Entscheidungen. In Sonderpädagogik 29. Jg. 1999, Heft 1, S.48-55; Wissenschaftsverlag V. Spiess GmbH; Berlin 1999
- Rondoll, Dirk: Lernbehinderte in der Schule. Integration oder Segregation? Böhlau Verlag; Köln u.a. 1991
- Rozsa, Julia/Langfeldt, Hans-Peter: Welche Fördermaßnahmen empfehlen Sonderschullehrerinnen und –Lehrer in ihren Gutachten? In Sonderpädagogik 28. Jg. 1998, Heft 4, S. 194-205; Wissenschaftsverlag V. Spiess GmbH; Berlin 1998
- Runck , A./Bosse, W./Geißler, N./Ihlenfeld, Hans-Ulrich: Sächsisches Schulgesetz, Kommentar mit Sonderteil Lehrerdienstrecht und erläuterten Schulordnungen. Herrmann Luchterhand GmbH Neuwied, Kriftel; 5., vollständig überarbeitete Auflage 2001
- Sander, Alfred: Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Mutzeck (Hrsg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Beltz; Weinheim 1998, S. 6 - 24
- Saueressig, Karlheinz: Mitteilungen über sonderpädagogische Förderung in NW. (1998) 1.InMaterialsammlung: Sonderpädagogische Förderung in NRW; vds, Mitteilungen 1/98; S. 51 - 61; 1998
- Schlee, Jörg: Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In: Eberwein/Knauer (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz; Weinheim, Basel 1998, S. 66 - 80
- Schlee, Jörg: Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze/Neukäter (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen - Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6 - Edition Marhold; Berlin 2. Auflage 1993, S. 36 - 49
- Schlee, Jörg: Fördern als planvolle Veränderung Subjektiver Theorien. In: Mutzeck (Hrsg.): Förderplanung. Beltz, Deutscher Studienverlag; Weinheim 2000, S. 178 - 198
- Schmidt, Wayne: Historische Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur Sonderschule. P. Lang; Frankfurt a.M., ... 1996
- Schöller, Jutta: Integrative Schule-Integrativer Unterricht, Ratgeber für Eltern und Lehrer. Rowohlt Taschenbuch verlag, Rheinbeck bei Hamburg 1993
- Schuck, Karl Dieter: Diagnostische Konzepte. In: Borchert (Hrsg.): Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie. Hogrefe; Göttingen, Bern; Toronto 2000, S. 233 - 249
- Schuck, Karl Dieter: Präsentation der Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitung für den Schulversuch Integrative Grundschule. Vortragsmanuskript Integrationstagung Institut für Lehrerfortbildung, Hamburg 23. 6. 1998
- Selg, Herbert/Klapprott, Jürgen/Kamenz, Rudolf: Forschungsmethoden in der Psychologie. Kohlhammer; Stuttgart, Berlin, Köln 1992
- Strasser, Urs.: Wahrnehmen Verstehen Handeln. Edition SZH; Zürich 1997
- Suhrweier, Horst/Hetzner, Renate: Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen. Herrmann Luchterhand Verlag GmbH; Neuwied, Kriftel, Berlin 1993
- Tent, Lothar/Stelzl, Ingeborg: Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Theoretische und methodische Grundlagen; Band 1; Hogrefe Verlag für Psychologie; Göttingen 1993
- Tent, Lothar/Langfeldt, Hans-Peter: Pädagogisch-psychologische Diagnostik. Anwendungsbereiche und Praxisfelder; Band 2; Hogrefe Verlag für Psychologie; Göttingen 1999
- Tietze-Fritz, Paula: Handbuch der heilpädagogischen Diagnostik. verlag modernes lernen, Borgmann KG; 2. Auflage; Dortmund 1994
- Wendeler, Jürgen: Förderdiagnostik für Grund- und Sonderschulen. Beltz Verlag; Weinheim und Basel 2000

Werning, Rolf: Kooperative Lernbegleitung – Ein Konzept zur integrativen Förderung von SchülerInnen mit Lern-, Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten im gemeinsamen Unterricht. In: Mutzeck, W. (Hrsg): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Beltz; Weinheim 1998, S. 93 - 106

Wittrock, Manfred: Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft. Herrmann Luchterhand Verlag GmbH; Berlin 1997

Wottawa, Heinrich/Thierau, Heike: Lehrbuch Evaluation. Hans Huber; Bern, Göttingen, Toronto, Seattle, 2. vollständig überarbeitete Auflage 1998

Wocken, Hans: Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In Sonderpädagogik 26. Jg. 1996, Heft 1, S. 34 - 38; Wissenschaftsverlag V. Spiess GmbH; Berlin 1996

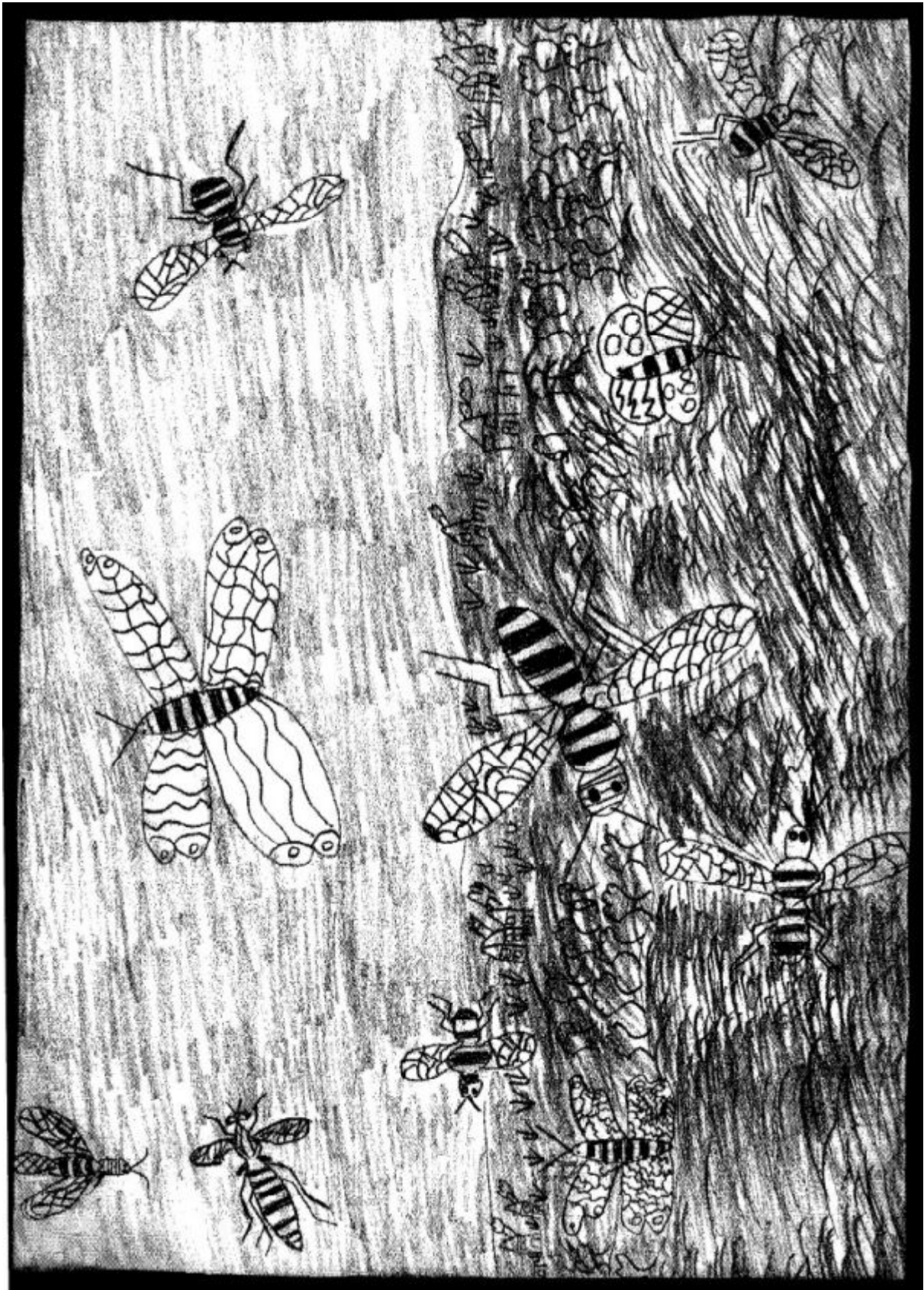
Wygotzki, L.S.: Denken und Sprechen. Akademie Verlag; Berlin 1964

Zimpel, Andre: Entwicklung und Diagnostik. LIT Verlag; Münster/Hamburg 1994

12 Glossar

Allgemein bildende Schule	hier nur verwendet als übergeordneter Schulartbegriff für die Grundschule, Mittelschule und das Gymnasium
Beobachtung	Bezeichnung für zielgerichtete und methodisch kontrollierte Wahrnehmung von Objekten, Ereignissen und Prozessen grundlegende Methode der Datengewinnung in den Erfahrungswissenschaften" (vgl. Häcker, Stapf 1998, S. 112)
Diagnose	beschreibt " ... auf Grund genauer Beobachtungen, Untersuchungen abgegebene Feststellungen, Beurteilungen über den Zustand, die Beschaffenheit von etwas (z. B. von einer Krankheit" (Drosdowski et al. 1990, S. 180)
Diagnostiklehrer	sind sonderpädagogisch ausgebildete Lehrer, die neben den Aufgaben eines Lehrers an einer Förderschule, in einem Förderschul- oder Förderzentrum durch die Schulaufsicht mit der speziellen Aufgabe der Durchführung des Verfahrens zur Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs beauftragt wurden
Diagnostische Verfahren und Methoden	auf einem Regelsystem aufbauendes Verfahren, das zur Erlangung von (wissenschaftlichen) Erkenntnissen oder praktischen Erkenntnissen dient; Art und Weise eines Vorgehens im diagnostischen Prozess
Experiment	absichtliche Herbeiführung des zu untersuchenden Geschehens zum Zweck der Beobachtung (vgl. Häcker, Stapf 1998, S. 254)
Exploration	"ein aus der medizinischen Fachsprache stammender Begriff für die Ermittlung psychopathologischer Erscheinungen mittels Befragung des Patienten" (Häcker, Stapf 1998, S. 258)
Förderausschuss	Gremium, bestehend aus mindestens 3 Mitgliedern, das durch die Förderschule zu bilden und zu leiten ist und das am Verfahren zur Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs zu beteiligen ist
Förderdiagnostik	... ist eine spezielle Form sonderpädagogischer Diagnostik. Sie akzentuiert in besonderer Weise den Aspekt der Förderung von Kindern und Jugendlichen, die bewusst an den Ressourcen dieser Schüler ansetzt.
Förderpädagogisches Gutachten	<ul style="list-style-type: none"> - beschreibt die Ursachen, die Entstehung, die Art und die Form des Sonderpädagogischen Förderbedarfs - dokumentiert durch den Text den diagnostischen Prozess - beinhaltet einen Entscheidungsvorschlag über Umfang, Charakter und Ort der Förderung - begründet diesen Vorschlag
Förderpädagogische Maßnahmen	differenzierende und individualisierende unterrichtliche sowie erzieherische Maßnahmen, die dem Sonderpädagogischen Förderbedarf eines Schülers entsprechen.
Förderschwerpunkt	weist den spezifischen Sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache, Verhalten, geistige Entwicklung, körperliche Entwicklung, Hören und Sehen aus
Förderung	Hilfe, Stütze zur Verbesserung der subjektiven Lebens- und Lernsituation
Hypothese	in der Regel eine Aussage, die eine noch nicht bestätigte Vermutung ausdrückt, meist zur Erklärung eines Sachverhalts (vgl. Häcker, Stapf 1998, S. 381)
Hypothesengeleitetes Vorgehen	Formulierung begründeter Vermutungen, die empirisch mit hypothesengeeigneten Methoden bestätigt oder zurückgewiesen werden
Kooperative Beratung	eine von Mutzeck entwickelte Beratungsstrategie, die mit der Schaffung kooperativer Beziehung zwischen den beteiligten Personen Lösungsmöglichkeiten für verschiedene Probleme erschließen kann

<p>"Nachgehen im Verfolgen eines Zieles im geregelten Verfahren" (Häcker, Stapf 1998, S. 536)</p>	Methode
<p>Ausgleich der behinderungsbedingten Nachteile eines Schülers gegenüber nichtbehinderten Schülern. Der Nachteilsausgleich richtet sich nach Art und Umfang der Behinderung des jeweiligen Schülers. Ein Nachteilsausgleich beinhaltet keine Begünstigungen gegenüber anderen Schülern.</p>	Nachteilsausgleich
<p>"Verfahren (oder dessen Ergebnis), eine nicht direkt beobachtbare Variable T (z. B. Leistungsmotiv, kognitive Dissonanz) für die Beobachtung bzw. für die experimentelle Manipulation zugänglich zu machen, indem man eine mit ihr verknüpfte, gut beobachtbare Variable (z. B. die Punktzahl in einem Test) B auswählt" (Häcker, Stapf 1998, S. 594)</p>	Operationalisierung
<p>Gesamtheit diagnostischer Tätigkeiten, "durch die beim einzelnen Lernenden und den in dieser Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren" (1988, S. 423; zitiert nach Jäger 1992, S. 131)</p>	Pädagogische Diagnostik
<p>grundlegende wissenschaftliche Betrachtungsweise, die den Gegenstand und das methodische Herangehen an seine empirische Beschreibung bestimmt</p>	Paradigma
<p>hier: "...alle Maßnahmen, die entweder das Auftreten von unerwünschten Entwicklungen verhindern oder aber den schon eingetretenen unerwünschten Entwicklungen durch ein frühzeitiges Erfassen und Intervenieren entgegenwirken oder deren zusätzliche Folgen vermeiden oder ausgleichen sollen." (Meyers Lexikonredaktion; 1995, S. 312)</p>	Prävention
<p>hier eine Form des Gutachtens, das in sich widerspruchsfrei einer verwaltungsrechtlichen und gerichtlichen Prüfung standhält</p>	Rechtssichere Form
<p>synonyme Verwendung von Sonderpädagoge, Förderschullehrer und Förderpädagoge</p>	Sonderpädagoge
<p>"...nichts anderes als eine pädagogische Diagnostik zur Begleitung von Prozessen der Bildung, Erziehung und Förderung unter erschwerten Bedingungen und als Spezifikation im allgemeinen Begriff enthalten" (Schuck 2000, S. 233)</p>	Sonderpädagogische Diagnostik
<p>die Erklärung sonderpädagogisch relevanter Problemlagen bei einem Schüler auf der Grundlage erhobener Daten, die sowohl sein Verhalten und dessen innere Disposition als auch sein unmittelbares soziales Umfeld dokumentieren und interpretieren</p>	Sonderpädagogische Diagnostik
<p>"...ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können" (Drave, Rumpler, Wachtel, S. 28/29) [siehe auch SOFS § 13]</p>	Sonderpädagogischer Förderbedarf
<p>Grundlegender Begriff des Forschungsprogramms Subjektive Theorien, er bezeichnet in der weiten Fassung</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, - als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, - das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen - der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt" (Groeben, Wahl, Schlee, Scheele 1988, S. 17) 	Subjektive Theorie
<p>Die Kenntnis der Subjektiven Theorien eines Schülers ist eine wichtige Voraussetzung für die individuelle Gestaltung der Förderung.</p>	



13 Formulare zum Verfahren

lt. Verwaltungsvorschrift des SMK über die im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs gemäß § 13 Abs. 8 der Verordnung über Förderschulen im Freistaat Sachsen zu verwendenden Formblätter

Wer? An wen?	Welche Unterlagen? (Bezeichnung der Formblätter/Unterlagen)	Nummer der Formblätter, Anlagen lt. VwV
meldende Einrichtung an Regionalschulamt	Antrag auf Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	Antragsformular, Anlage A (Kopie verbleibt an der Einrichtung)
	Angaben zur bisherigen vorschulischen und schulischen Entwicklung	Formblatt 2, Anlage 2
	Begründung des Antrages	Formblatt 3, Anlage 3
meldende Einrichtung an die diagnostizierende Förderschule	Antrag auf Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	Kopie vom Antrag
	Allgemeine Angaben	Formblatt 1, Anlage 1
	Angaben zur bisherigen vorschulischen und schulischen Entwicklung	Kopie von Formblatt 2
	Begründung des Antrages	Kopie von Formblatt 3
	Erziehungssituation im häuslichen Umfeld/ Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten	Formblatt 4, Anlage 4
	derzeitige schulische Bedingungen	Formblatt 5, Anlage 5
	Förderspezifische Maßnahmen und Hilfen	Formblatt 6, Anlage 6
	Nutzung von Beratungsmöglichkeiten	Formblatt 7, Anlage 7
	Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten	Formblatt 8, Anlage 8
	Notenübersicht	Formblatt 9, Anlage 9
RSA an Förderschule	Stellungnahme/Gutachten der Behörde des Öffentlichen Gesundheitsdienstes	Stellungnahme (Antwort auf Anforderung durch Formblatt 10, Anlage 10)
	Entbindung von der Schweigepflicht	Formblatt 11, Anlage 11
RSA an Förderschule	Auftrag zur Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs	Originalantrag (Kopie verbleibt im RSA)
Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die zuständige Förderschule		
Förderschule an Schulpsychologen und weitere Dienste	Anschreiben mit Bitte um Zuarbeit	Formblatt 14, Anlage 14 und Formblatt 15, Anlage 15
nach Abschluss des Verfahrens zur Ermittlung Sonderpädagogischen Förderbedarfs		
Förderschule an Schulträger	Zustimmung zur integrativen Unterrichtung	Formblatt 16, Anlage 16
Förderschule an RSA	Antragsformular	Originalantrag (Kopie verbleibt an der FÖS)
	Protokoll zum Auswertungsgespräch	Formblatt 12, Anlage 12
	Förderpädagogisches Gutachten	
	Zustimmung des Schulträgers zur integrativen Unterrichtung	Formblatt 16, Anlage 16
RSA an Eltern des Kindes	Anschreiben zur Terminvereinbarung der Anhörung	Formblatt 13, Anlage 13
	Entscheidung und Information der Eltern	

Sollte der Platz in den Formblättern nicht ausreichen, ergänzen Sie bitte formlos.

Eingangsstempel

Antrag**auf Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs an das Regionalschulamt**

Bautzen		Chemnitz		Dresden		Leipzig		Zwickau	
Meldende Einrichtung (Stempel)				Auftragserteilung durch das Regionalschulamt Das Regionalschulamt beauftragt die nachfolgend genannte Förderschule mit der Durchführung des Verfahrens zur Ermittlung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs.					
Personalien des Schülers/Schulanfängers				Fristsetzung bis:					
Name:				Name, Anschrift der Einrichtung:					
Vorname:				Aktenzeichen:					
Geburtsdatum:				Ort, Datum:					
Klassenstufe:				Unterschriften Schulreferenten					
Wohnanschrift:									
Bei dem genannten Schüler/Schulanfänger besteht der Verdacht auf Sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich				Vermerk der beauftragten Förderschule Der vorgenannte Schüler/Schulanfänger hat Sonderpädagogischen Förderbedarf					
körperliche/motorische Entwicklung				nein					
Hören				ja, im Sinne des/der Förderschwerpunkte(s)					
Sehen									
Sprache									
Lernen				Folgendes wird empfohlen:					
geistige Entwicklung				Beschulung nach SchIVO, § 3, Absatz 1, Nr.					
emotionale/soziale Entwicklung				Name, Anschrift der Einrichtung:					
autistisches Verhalten				ab: Kl.:					
Die Eltern wurden über den Antrag informiert am:				Beschulung nach SOFS, §					
.....				Name, Anschrift der Einrichtung:					
Sie stimmen demselben				ab: Kl.:					
zu nicht zu.				Unterricht nach Lehrplan:					
Die Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs nach § 30 SchulG wird hiermit beantragt.				Ort, Datum:					
Eine integrative Beschulung wird gewünscht:				Unterschrift Schulleiter FS:					
ja nein.				Entscheidung des Regionalschulamts					
Unterschrift Eltern				Der Empfehlung der Förderschule wird zugestimmt					
Die Unterlagen gehen an folgende Förderschule:				ja. nein.					
Name, Anschrift der Einrichtung				besondere Festlegungen:					
Ort, Datum:				Ort, Datum:					
Unterschrift Schulleiter:				Unterschrift Schulreferent FÖS:					

Formblatt 1

Allgemeine Angaben	
Name, Vorname des Schülers/Schulanfängers	
Geburtsdatum/ Geburtsort	
Geschlecht	
Staatsangehörigkeit (nur mit Einwilligung der Eltern)	
Religionszugehörigkeit	
Name, Vorname der Eltern	
Anschrift des Schülers/Schulanfängers	
Anschrift der Eltern Telefon/Notfalladresse	
meldende Einrichtung	
Anschrift der meldenden Einrichtung	
Klasse	
Ansprechpartner in der meldenden Einrichtung (Name/Telefon)	
Anschrift der beauftragten Förderschule	
Ansprechpartner der Förderschule (Name/Telefon)	
Mitglieder des Förderausschusses	
probeweise Unterrichtung	Zustimmung der Eltern: Datum: _____ Unterschrift: _____
Entscheidungsvorschlag	
Tag des Auswertungsgesprächs	
Ergebnis des Gesprächs	
Heimunterbringung	
Bemerkungen (Beginn der sonderpädagogischen Förderung, Ablehnung ...)	

Formblatt 2

Angaben zur bisherigen vorschulischen und schulischen Entwicklung

Name, Vorname des Schülers/Schulanfängers				
Geburtsdatum/Lebensalter				
Besuch einer Kindereinrichtung (gemäß Angabe der Eltern)		ja	von	bis
		nein		
Name und Anschrift der Einrichtung				
Frühförderung (gemäß Angabe der Eltern)		ja	von	bis
		nein		
Name und Anschrift der Einrichtung				
Zurückstellung vom Schulbe- such		ja	von	bis
		nein		
Schulbesuchsjahre	Schuljahr	Klassenstufe	Schule	Bemerkungen

Formblatt 3

Begründung des Antrages auf Einleitung eines Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die meldende Einrichtung

Name, Vorname des Schülers/ Schulanfängers		
Geburtsdatum		
Bitte begründen Sie, warum der Schüler/Schulanfänger trotz bislang zur Verfügung gestellter individueller Hilfen derzeit den schulischen Anforderungen nicht entsprechen kann oder (bei Schulanfängern) wahrscheinlich nicht entsprechen wird!		
Ist der Schüler versetzungsgefährdet? ja nein		
Datum/ Unterschrift Klassenlehrer	Stempel der Einrichtung	
Datum/ Unterschrift Leiter der Schule		

Formblatt 4

Erziehungssituation im häuslichen Umfeld und Zusammenarbeit mit den Eltern

(gemäß Angabe der Eltern auszufüllen)

Name, Vorname des Schülers/Schulanfängers				
gesetzliche Vertreter				
<input type="checkbox"/>	es besteht gemeinsames Sorgerecht der Eltern			
<input type="checkbox"/>	es besteht alleiniges Sorgerecht der Mutter			
<input type="checkbox"/>	es besteht alleiniges Sorgerecht des Vaters			
die gesetzliche Vertretung wird wahrgenommen von				
Berufstätigkeit der Eltern	Vater		Mutter	
	<input type="checkbox"/>	ja	<input type="checkbox"/>	ja
	<input type="checkbox"/>	nein	<input type="checkbox"/>	nein
Geschwister/weitere Kinder in der Familie	<input type="checkbox"/>	ja		
	<input type="checkbox"/>	nein		
	<input type="checkbox"/>	Anzahl jüngerer Geschwister		
	<input type="checkbox"/>	Anzahl älterer Geschwister		
Der Schüler/Schulanfänger lebt überwiegend	<input type="checkbox"/>	bei den Eltern		
	<input type="checkbox"/>	bei Pflegeeltern		
	<input type="checkbox"/>	im Heim		
	<input type="checkbox"/>	Sonstiges		
Besondere Freizeitinteressen des Schülers/Schulanfängers				
Wie wird die Zusammenarbeit mit den Eltern des Schülers/Schulanfängers eingeschätzt?				
Wurden Beratungsgespräche mit den Eltern durchgeführt? (Gesprächsteilnehmer, kurze Inhaltsangabe, Vereinbarungen)				
Die Eltern wurden durch die meldende Einrichtung über folgende gesetzliche Regelungen informiert:				
<input type="checkbox"/>	BGB § 1631 a			
<input type="checkbox"/>	Schulgesetz §§ 13 (Allgemein bildende Förderschulen), 30 (Besuch von Förderschulen)			
<input type="checkbox"/>	Schulordnung Förderschulen § 13 (Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs)			
<input type="checkbox"/>	Schulintegrationsverordnung			
<input type="checkbox"/>	Sonstiges			

Formblatt 5

Derzeitige schulische Bedingungen

(Nur ausfüllen, wenn das Kind bereits die Schule besucht!)

Name, Vorname des Schülers	
1. Klassenstärke:	
2. Anzahl der unterrichtenden Lehrer in der Klasse:	
3. Klassenwechsel des Schülers (Wie oft?):	
4. Klassenleiterwechsel (Wie oft?):	
Nach welcher Methode erlernt/erlernte der Schüler das Lesen und Schreiben? Mit welchem Erfolg?	
Welche praktizierten Unterrichtsformen kommen den Lernbedürfnissen des Schülers entgegen oder nicht (bezüglich Lernerfolg, Aufmerksamkeit, Durchhaltevermögen, Freude)? Bitte kurz darstellen!	
Frontalunterricht	
Werkstattunterricht	
Projektunterricht	
andere Formen	
Wesentliche bisher behandelte Unterrichtsinhalte im laufenden Schuljahr in den Fächern Deutsch und Mathematik	

Formblatt 6

Förderspezifische Maßnahmen und Hilfen

Name, Vorname des Schülers/Schulanfängers		
1. Fördermaßnahmen der meldenden Einrichtung		
Wer fördert den Schüler/Schulanfänger?		
Welche Organisationsformen der Förderung werden angewendet? (z.B. Einzelförderung, im Klassen- bzw. Gruppenverband...)		
Wann, wie oft und wie lange erfolgt die Förderung?		
Was sind die Inhalte der Förderung? (Kopie des Förderplans möglich)		
Welche spezifischen Fördermaßnahmen werden durchgeführt?		
Welche Ergebnisse konnten bislang erreicht werden?		
2. Förderspezifische Hilfen/Bedingungen für den Schüler/Schulanfänger		
Individuelle Hilfsmittel (Sehhilfen, Hörgerät, Orthesen, Rollstuhl usw.)		
Spezielle Lehr- und Lernmittel (Computer, Diktiergerät usw.)		
Organisatorische Besonderheiten (individueller Stundenplan, spezielle Raumplanung, Schülerbeförderung)		
Anforderungen an Räumlichkeiten (Barrierefreiheit, Schalldämmung usw.)		
Weitere Hilfen		
3. Teilnahme an Therapien und außerschulischen Fördermaßnahmen		
Therapie/ Fördermaßnahme	Zeitraumen	

Formblatt 7

Bisherige Nutzung von Beratungsmöglichkeiten durch die meldende Einrichtung

Name, Vorname des Schülers/Schulanfängers		
Durch wen erfolgte die Beratung? (Name, dienstl. Telefon)	Wann?	Anlass der Beratungsgespräche/Ergebnisse der Zusammenarbeit
Beratungslehrer		
Lehrer der Förderschule		
Schulpsychologe		
Förderpädagogische Beratungsstelle/ Förderpädagogische Beratungsstelle für Sprach- und Stimmgestörte an Schulen		
Sozialpädiatrisches Zentrum		
Jugendamt		
Sonstige		

Formblatt 8, Teil 1

Einschätzung ausgewählter Merkmale, die für das Lern-, Leistungs- und Sozialverhalten des Schülers/Schulanfängers bedeutsam sind

Sehr geehrter Kollege,

bitte schätzen Sie die jeweils angegebenen Merkmale unter Bezugnahme auf den von Ihnen gemeldeten Schüler/Schulanfänger ein.

Kreuzen Sie die Ihrer Meinung nach zutreffende Merkmalsausprägung an.

Ergänzen Sie die Aussagen zu diesem Schüler/Schulanfänger auf dem

Formblatt 8, Teil 3.

Wenn Sie zu einzelnen Merkmalen keine Aussage machen können, dann vermerken Sie das bitte entsprechend.

ausgewählte Merkmale	Name, Vorname					Bemerkungen
	Merkmalsausprägung trifft					
Der Schüler/Schulanfänger	immer zu	oft zu	zu	kaum zu	nie zu	
ist aufmerksam						
merkt sich Inhalte gut						
beobachtet gründlich						
hört intensiv zu						
hört differenziert zu						
denkt logisch						
denkt schnell						
urteilt selbstständig						
entwickelt Fantasie						
versteht sprachliche Anweisungen						
wendet altersgerecht Wortschatz an						
spricht fließend						
spricht verständlich						
spricht grammatisch regelgerecht						
ist kommunikationsbereit						
schreibt fehlerfrei						
nimmt am Unterricht aktiv teil						

Formblatt 8, Teil 2

strebt nach guten Leistungen							
ist belastbar	psychisch						
	körperlich						
arbeitet	selbstständig						
	planvoll						
	gewissenhaft						
	fleißig						
	schnell						
hält sich an Regeln							
ordnet sich in Gruppen ein							
verhält sich situationsangemessen							
verhält sich zu Lehrern/ Erziehern	höflich						
	angemessen						
	offen						
verhält sich zum anderen Geschlecht angemessen							
verhält sich zu anderen Kindern kameradschaftlich							
verhält sich im Umgang mit materiellen Dingen sorgsam							
zeigt Kontaktbereitschaft							
ist emotional ansprechbar							
zeigt ein gesundes Selbstwertgefühl							
schätzt sich selbst realistisch ein							
hat eine heitere Grundstimmung							
hat einen großen Bewegungsdrang							
bewegt sich	koordiniert						
	kraftvoll						
ist feinmotorisch geschickt							
wird als Lern- und Spielpartner gewählt							
seine Meinung ist in der Klasse/ Gruppe gefragt							
wird von seinen Mitschülern anerkannt							

Formblatt 9, Teil 1

Notenübersicht		
(nur ausfüllen, wenn das Kind eine Schule besucht und die Leistungen benotet werden)		
für den Schüler		geboren am
wurden bis zum		folgende Noten erteilt
Unterrichtsfächer		Noten
(*Differenzierung nach Lernbereichen)		
Deutsch*	_____	

Sachunterricht		
Mathematik*	_____	

Kunst		
Musik		
Werken		
Sport		
Ethik / ev. Religion / kath. Religion (zutreffendes unterstreichen)		
Fremdsprache		
Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung		
Biologie		
Geographie		
Geschichte		
Physik		
Chemie		
WTH/Soziales		
Technik/Computer		
Kopfnoten	Betragen	
	Ordnung	
	Mitarbeit	
	Fleiß	

Formblatt 9, Teil 2

Bitte schätzen Sie die Arbeitsergebnisse des Schülers ein:

- bezogen auf das individuelle Leistungsvermögen
- bezogen auf die Klasse

Bitte Kopie des letzten Zeugnisses beilegen!

Formblatt 10

Anschrift der Schule	Ort, Datum
An	
<p style="text-align: center;">Amtsärztliche Untersuchung im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs</p>	
Gesetzliche Grundlagen: § 30 Abs. 2 Satz 3 SchulG in Verbindung mit § 13 Abs. 4 Satz 2 SOFS	
Sehr geehrte(r), im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt bitte ich Sie um die Erstellung eines amtsärztlichen Gutachtens für:	
Name, Vorname, Geburtsdatum	
Name, Vorname der Eltern und Wohnanschrift (Telefon)	
Das Kind ist Schüler/Schulanfänger der	
Name, Anschrift der Schule (Telefon)	Klasse
Sie werden gebeten, insbesondere zu folgenden Schwerpunkten Stellung zu nehmen:	
<ul style="list-style-type: none">- Medizinisch erkennbare Zusammenhänge zwischen der Behinderung und den Schulschwierigkeiten und ggf. Prognose zum Entwicklungsverlauf- Aussagen zum Schweregrad der Behinderung- Notwendigkeit besonderer Hilfen- Hinweise zur Art der Schülerbeförderung- Stellungnahme zu einer eventuellen Heimunterbringung- Hinweise zu Fördermaßnahmen aus medizinischer Sicht	
Bitte senden Sie die Ergebnisse der amtsärztlichen Untersuchung bis zum: an folgende Förderschule:	
Mit freundlichen Grüßen	
Schulleiter	

Formblatt 11

Entbindung von der Schweigepflicht	
<div style="background-color: #e0e0e0; padding: 5px;"> Name, Vorname des Schü- lers/Schulanfängers Geburtsdatum Anschrift </div>	
Hiermit entbinde(n) ich/wir im Zusammenhang mit dem Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs von der Schweigepflicht gegenüber der diagnostizierenden Einrichtung:	
<input type="checkbox"/> die Behörde des öffentlichen Gesundheitsdienstes	Name, Anschrift
<input type="checkbox"/> den Hausarzt bzw. Facharzt	
<input type="checkbox"/> die Klinik	
<input type="checkbox"/> den Psychologen	
<input type="checkbox"/> die folgende therapeutische oder beratende Einrichtung	
<input type="checkbox"/> die folgende Person	
Ich bin/wir sind damit einverstanden, dass die oben genannten Personen/Einrichtungen mit der Name, Anschrift der diagnostizierenden Förderschule mündlich und schriftlich Informationen (Gutachten, Arztberichte usw.) über mein/unser Kind austauschen.	
Ort, Datum	Unterschrift(en) der Eltern

Formblatt 12

Protokoll des Auswertungsgesprächs zum diagnostischen Verfahren	
für Name, Vorname des Schülers/ Schulanfängers:	
Az. beim RSA	
Anwesende	

Zusammenfassung der Ergebnisse bei der Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs	
Entscheidungsvorschlag	
Anmerkungen der Eltern	
Die Ergebnisse der Diagnostik wurde(n) dem/den Eltern/-teil ausführlich erläutert.	
Das Einverständnis des/der Eltern mit dem Entscheidungsvorschlag	
<input type="checkbox"/>	liegt vor
<input type="checkbox"/>	liegt nicht vor
<input type="checkbox"/> Vorbehaltlich der Übereinstimmung des Entscheidungsvorschlages mit der Entscheidung durch das RSA wird auf eine Anhörung verzichtet.	
<input type="checkbox"/> Es wird eine Anhörung gewünscht.	
Ort	Datum
Unterschrift Eltern	Unterschrift Eltern
Diagnostiklehrer	Schulleiter

Formblatt 13

Regionalschulamt

Ort, Datum

Aktenzeichen

An

Familie

Anhörung der Eltern gemäß § 30 Abs. 2 Satz 1 SchulG i.V.m. § 13 Abs. 3 SOFS

Sehr geehrte Frau,

sehr geehrter Herr,

dem Regionalschulamt liegt ein ausführliches Förderpädagogisches Gutachten über Ihr Kind vor.

Von der diagnostizierenden Einrichtung wurde Sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Folgende Maßnahmen sind vorgesehen:

Bevor eine Entscheidung über die zukünftige Beschulung getroffen wird, haben Sie die Gelegenheit Ihren Standpunkt in einer Anhörung darzulegen.

Ich bitte Sie deshalb bis zum _____ einen Gesprächstermin mit mir zu vereinbaren.

Telefonnummer: _____

Sie können auch am Sprechtag, dienstags von 13.00 bis 18.00 Uhr, im Regionalschulamt vorsprechen.

Mit freundlichen Grüßen

Unterschrift Schulreferent

Formblatt 14 – Teil 1

Ort, Datum

Stempel der Schule

An die
Schulpsychologische Beratungsstelle
im Regionalschulamt _____
Straße, Nr. _____
PLZ, Ort _____

**Psychologische Untersuchung im Rahmen des Verfahrens
zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs**

Gesetzliche Grundlagen: § 30 Abs.2 Satz 3 SchulG i.V. m. § 13 Abs. 4 SOFS

Sehr geehrte Damen
und Herren _____

im Rahmen des Verfahrens zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt

bitte ich Sie um die Erstellung eines psychologischen Gutachtens für:

--	--	--

Name	Vorname	Geburtsdatum

Name der Eltern , Wohnanschrift, Tel.-Nr.

Der Schüler besucht zurzeit die Klasse

der

Name, Anschrift der meldenden Einrichtung

Formblatt 14 – Teil 2

Sie werden gebeten, insbesondere zu folgenden Schwerpunkten Stellung zu nehmen:

- Niveau der intellektuellen Leistungsfähigkeit
- mögliche Teilleistungsstörungen
- psychosoziale Entwicklungsbedingungen
- erkennbare Zusammenhänge zwischen psychischen Besonderheiten des Kindes und seinen Schulschwierigkeiten
- Prognose zum Schulbildungsverlauf aus psychologischer Sicht
- Status der Mehrfachbehinderung bzw. Schwerstmehrfachbehinderung
- Hinweise zu Fördermaßnahmen aus psychologischer Sicht

Bitte senden Sie die Ergebnisse der Untersuchung bis zum

an folgende Förderschule zurück:

Mit freundlichen Grüßen

Schulleiter

Formblatt 15

Ort, Datum

Stempel der Schule

An

Einrichtung/Institution/Dienst

Straße, Nr.

PLZ, Ort

Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs

Gesetzliche Grundlagen: § 30 Abs. 2 Satz 3 SchulG i.V. m. § 13 Abs. 4 SOFS

Sehr geehrte/r Frau/Herr

für das Kind

geboren am

liegt ein Antrag auf Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt

vor.

Zur umfassenden Bearbeitung des Antrages benötigen wir Informationen zu folgenden Schwerpunkten:

Von den Eltern liegt ein Schreiben zur Entbindung von der Schweigepflicht vor (Formblatt 11, siehe Anlage).

Bitte senden Sie die Unterlagen/Mitteilungen bis zum

an die diagnostizierende Einrichtung (siehe Absender). Für Ihre Bemühungen bedanke ich mich.

Mit freundlichen Grüßen

Schulleiter

Formblatt 16

Genehmigung der integrativen Unterrichtung

Voraussetzungen für die Sonderpädagogische Förderung nach Schulintegrationsverordnung	
Stellungnahme der diagnostizierenden Förderschule:	
Für den Schüler/ Schulanfänger:	Geburtsdatum:
wurde Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt festgestellt.	
<input type="checkbox"/> Die Eltern wünschen, dass ihr Kind integrativ sonderpädagogisch gefördert wird.	
Innerhalb des Verfahrens zur Feststellung Sonderpädagogischen Förderbedarfs wurden folgende Fördernotwendigkeiten erkannt:	
Voraussetzungen, die in der Schule vorliegen müssen	
<input type="checkbox"/> erforderliche Lehrkräfte:	
<input type="checkbox"/> sonderpädagogisches Fachpersonal: (Förderschwerpunkt/Stundenumfang)	
<input type="checkbox"/> qualifizierte Betreuungs- und Pflegekräfte:	
<input type="checkbox"/> behindertengerechte sächliche Ausstattung:	
<input type="checkbox"/> Lehr- und Hilfsmittel:	
<input type="checkbox"/> bauliche und räumliche Bedingungen:	
<input type="checkbox"/> technische und apparative Hilfsmittel	

Der Schüler/ Schulanfänger soll ab die Klasse der Schule: besuchen.

Diagnostiklehrer/Schulleiter:
Datum/Unterschrift/Stempel der Schule

Zustimmung des Schulleiters der Grund- oder Mittelschule, des Gymnasiums bzw. der beruflichen Schule:
.....
Datum/Unterschrift/Stempel der Schule

Zustimmung des Schulträgers:
Datum/Unterschrift Vertreter des Schulträgers/Stempel

Zustimmung weiterer Kostenträger:
Datum/Unterschrift Vertreter des Kostenträgers

Genehmigung durch Regionalschulamt:
.....
Datum/Stempel RSA/ Unterschrift der Schulreferenten FÖS/ GS o. MS o. GY, BS

14 Auszüge aus Gesetzestexten und Verordnungen

1. Auszüge aus den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (1994) (S. 169 – 172)
2. Auszüge aus relevanten bundesdeutschen Gesetzen
 - Auszug aus dem Grundgesetz (GG), Anhang S. 173
 - Auszug aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB), Anhang S. 173
 - Auszug aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), Anhang S. 173
 - Auszug aus dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG), Anhang S. 174 ff.
3. Auszüge aus landesrechtlichen Regelungen
 - Auszug aus der Sächsischen Verfassung des Freistaates Sachsen, Anhang S. 177
 - Auszug aus dem Sächsischen Schulgesetz, Anhang S. 177
 - Auszug aus dem Gesetz über Kindertageseinrichtungen (SächsKitaG), Anhang S. 178
4. Auszüge aus den Schulordnungen
 - Auszug aus der Schulordnung Grundschulen, Anhang S. 179
 - Auszug aus der Schulordnung Mittelschulen, Anhang S. 179
 - Auszug aus der Schulordnung Gymnasien, Anhang S. 180
 - Auszug aus der überarbeiteten Schulordnung Förderschulen; Anhang S. 180 ff.
5. Auszüge aus weiteren Verordnungen
 - Auszug aus der SchIVO, Anhang S. 184
 - Auszug aus der gemeinsamen Erklärung des SMK und Sozialministeriums zum Übergang aus dem Kindergarten in die Grundschule, Anhang S. 185 f.

1. Auszüge aus den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland (1994)

Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland vom 06.05.1994

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören vom 10.05.1996

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung vom 20.03.1998

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen vom 20.03.1998

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler vom 20.03.1998

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung vom 26.06.1998

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache vom 26.06.1998

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen vom 01.10.1999

Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vom 10.03.2000

Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten vom 16.06.2000

Sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Eine zentrale Aufgabe sonderpädagogischer Förderung besteht darin, behinderungsspezifische Förderschwerpunkte aus einem oder aus mehreren Entwicklungsbereichen mit erzieherischen und unterrichtlichen Aufgaben zu verknüpfen. Dies gilt vor allem bei den häufig anzutreffenden Verbindungen von Beeinträchtigungen im Lernen, in der Motorik, in der Sprache sowie in emotionalen und sozialen Entwicklungsbereichen, die eine individuelle und umfassende Förderung notwendig machen. Bei Kindern und Jugendlichen mit schweren Mehrfachbehinderungen sind verschiedene Förderschwerpunkte zur Sicherstellung einer basalen Förderung zu beachten.

Nachfolgend sind sonderpädagogische Förderschwerpunkte aufgeführt:

Förderschwerpunkt im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, des Umgehen-Könnens mit Beeinträchtigungen beim Lernen

Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im schulischen Lernen, in der Leistung sowie im Lernverhalten setzt die Bereitstellung von anregenden Erfahrungsräumen voraus. Sie schafft strukturierte Lernsituationen, in denen vor allem elementare Bereiche der Lernentwicklung wie Motorik, Wahrnehmung, Kognition, sprachliche Kommunikation, Emotionalität und Interaktion beachtet werden. Diese müssen geeignet sein, Interesse zu wecken, individuelle Lernwege zu erschließen, Aneignungsweisen aufzubauen, um die Aufnahme, Verarbeitung und handelnde Durchdringung von Bildungsinhalten zu ermöglichen und über die Vermittlung von Lernerfolgen das Selbstvertrauen der Kinder und Jugendlichen zu stärken.

Förderschwerpunkt im Bereich der Sprache, des Sprechens, des kommunikativen Handelns, des Umgehen-Könnens mit sprachlichen Beeinträchtigungen

Zur Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Sprachbeeinträchtigungen sind für das Sprachverstehen und die Sprachverwendung besonders ergiebige Sprachlernsituationen auszuwählen, methodenbewusst zu planen und aufzubereiten. Damit soll erreicht werden, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen über einen dialoggerichteten Gebrauch Sprache auf- und ausbauen, sprachliches Handeln in Bewährungssituationen bewältigen und sich als kommunikationsfähig erleben können.

Die Komplexität der Entstehungsbedingungen von Sprach- und Kommunikationsstörungen samt ihrer Verbindungen und Rückwirkungen auf das Lernen und das Erleben erfordern einen mehrdimensional angelegten sonderpädagogisch gestalteten Unterricht. Hierbei ist kommunikatives Handeln in natürlichen Situationen besonders wertvoll.

Die spezifischen Maßnahmen müssen frühzeitig einsetzen zur Sicherung einer erfolgreichen Mitwirkung des Kindes an der im Wesentlichen sprachlich vermittelten schulischen Bildungsarbeit und Kulturaneignung; in diesem Zusammenhang ist auch auf voraussehbare und anzugehende Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu achten.

Förderschwerpunkt im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung, des Umgehen-Könnens mit Störungen des Erlebens und Verhaltens

Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sowie des Erlebens und des Verhaltens zielt auf Erziehungshilfe und strebt bei einem hohen Maß an Verständnis, besonderer persönlicher Zuwendung und pädagogisch - psychologischer Unterstützung einen Aufbau von Grundverhaltensweisen an. Hilfen zur Orientierung im sozialen Umfeld und zur Selbststeuerung dienen auch der Verarbeitung von belastenden Lebenseindrücken und sollen so zu einer individuell und sozial befriedigenden Lebensführung beitragen. Wenn verschiedene Dienste beteiligt sind, ist eine Koordinierung der Maßnahmen erforderlich.

Bei allen Bemühungen sind Wege zu suchen, bei den Betroffenen Lernbereitschaft anzuregen, Leistungsfähigkeit zu entwickeln und sie gleichzeitig aufzuschließen für die Lerninhalte der Schule. Musische, sportliche und technische Unterrichtsangebote, Projekte und gruppenpädagogische Verfahren eignen sich in besonderer Weise für die Förderung dieser Schülerinnen und Schüler und sollten daher den entsprechenden Stellenwert im Rahmen der schulischen Arbeit erhalten.

Förderschwerpunkt im Bereich der geistigen Entwicklung, des Umgehen-Könnens mit geistiger Behinderung

Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung beinhaltet eine alle Entwicklungsbereiche umfassende Erziehung und Unterrichtung mit lebenspraktischem Bezug. Um ein Leben in größtmöglicher Selbstständigkeit und in Würde führen zu können, sind lebensbegleitende Förderung und spezielle Lern- und Strukturierungshilfen für eine aktive Lebensbewältigung in sozialer Integration erforderlich.

Die Förderung umfasst Maßnahmen zur kognitiven, sprachlichen, senso- und psychomotorischen, emotionalen und sozialen Entwicklung. Für Schülerinnen und Schüler mit

geistiger Behinderung soll über den Vormittagsunterricht hinaus ein Nachmittagsangebot vorgehalten werden.

Förderschwerpunkt im Bereich der körperlichen und motorischen Entwicklung, des Umgehen-Könnens mit erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der Bewegung und mit körperlicher Behinderung

Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen der motorischen und körperlichen Entwicklung richtet sich auf Hilfen zur Ausweitung der Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit, zur Erweiterung eigener Handlungsmöglichkeiten, zur Nutzung von spezifischen Hilfsmitteln, zum möglichst selbstständigen Bewältigen alltäglicher Verrichtungen. Psychomotorische Maßnahmen sind in die alltägliche Unterrichtsarbeit einzubeziehen. Wichtig ist der Aufbau sozialer Beziehungen, die Hinführung zu einer realistischen Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten und die Akzeptanz der eigenen, oft bleibenden Behinderung.

Förderschwerpunkt im Bereich des Hörens, der auditiven Wahrnehmung und des Umgehen-Könnens mit einer Hörschädigung

Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigungen soll zur Begegnung mit der Welt der Hörenden befähigen. Sie führt - soweit möglich - zu einer verständlichen Lautsprache unter Einbeziehung der Schulung des Resthörvermögens. Für die Identitätsfindung Hörgeschädigter bezieht die Schule gebärdensprachliche Kommunikationsformen ein.

Besondere Förderschwerpunkte sind der systematische Sprachaufbau, Artikulationsunterricht, Absehschulung, die Förderung der optischen Orientierung und des Vibrationssinnes, Hörtraining sowie die optimale Nutzung von technischen Hörhilfen. Die Bildungsinhalte sind immer auf die besondere psychische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigungen, auf ihren großen Informationsbedarf und auf ihre Kommunikationsbehinderung abzustimmen; der Schriftsprache kommt bei der Bildungsarbeit ein hoher Stellenwert zu.

Förderschwerpunkt im Bereich des Sehens, der visuellen Wahrnehmung, des Umgehen-Könnens mit einer Sehschädigung

Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Sehschädigungen richtet sich auf die Erschließung der Umwelt, auf die Entwicklung von Orientierungsstrategien und Verhaltensweisen zur Bewältigung der Anforderungen des Alltags in bekannter und unbekannter Umgebung. Förderung der Mobilität und Unterricht zum Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten sind erforderlich.

Entscheidende Bedeutung für die Informationsaufnahme kommt der Aktivierung des Restsehvermögens sowie der Ausbildung der taktil-kinästhetischen und auditiven Wahrnehmung der Sprache zu; zudem sind alle geeigneten technischen Hilfsmittel zur Kompensation der Behinderung und zum Umgang mit ihr auszunutzen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten vor allem durch Rhythmik, Sport und Tanz Sicherheit in der Bewegung, eine gute Körperbeherrschung und Körperhaltung. Auch das bildnerische Gestalten mit spezifischen Materialien und der Musik haben für Sehgeschädigte hohen Bildungswert.

Förderschwerpunkt bei lang andauernder Erkrankung und beim Umgehen-Können mit einer lang andauernden Erkrankung

Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern, die aufgrund einer Erkrankung für längere Zeit oder in regelmäßigen Abständen im Krankenhaus untergebracht sind oder zu Hause bleiben müssen, kann im Einzel- oder Gruppenunterricht erfolgen, der auch zum Schulabschluss führen kann.

Die sonderpädagogische Aufgabe besteht darin, der sich aus einer längeren Erkrankung und Abwesenheit von der Schule ergebenden Belastung für das seelische Gleichgewicht, einer Gefährdung der Schullaufbahn und einer möglichen Isolierung der Betroffenen pädagogisch entgegenzuwirken. Über leistbare Anforderungen, Erfolgserlebnisse und persönliche Zuwendung sollen Selbstvertrauen, Lern- und Lebensfreude und Genesung gestärkt und gestützt werden.

2. Auszüge aus relevanten bundesdeutschen Gesetzen

Auszug aus dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland

vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1) zuletzt geändert 26. Juli 2002 (BGBl. I S. 2863)

Artikel 3

(Gleichheit vor dem Gesetz)

(1) „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.

(2) ...

(3) ¹Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. ²Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Auszug aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) – Familienrecht

i. d. F. der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGBl. I S. 42, ber. S. 2909, ber. 2003 I S. 738) zuletzt geändert 23. April 2004 (BGBl. I S. 598)

§ 1631 a (Ausbildung und Beruf des Kindes)

„In Angelegenheiten der Ausbildung und des Berufes nehmen Eltern insbesondere auf Eignung und Neigung des Kindes Rücksicht. ²Bestehen Zweifel, so soll der Rat eines Lehrers oder einer anderen geeigneten Person eingeholt werden.“

Auszug aus dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG)

i. d. F. der Bekanntmachung vom 8. Dezember 1998 (BGBl. I S. 3546),
zuletzt geändert 27. Dezember 2003 (BGBl. I S. 3022)

Dritter Abschnitt

Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen und in Tagespflege

§ 22 Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen

(4) „In Kindergärten, Horten und anderen Einrichtungen, in denen sich Kinder für einen Teil des Tages oder ganztags aufhalten (Tageseinrichtungen), soll die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit gefördert werden.

(5) ¹Die Aufgabe umfasst die Betreuung, Bildung und Erziehung des Kindes. ²Das Leistungsangebot soll sich pädagogisch und organisatorisch an den Bedürfnissen der Kinder und ihrer Familien orientieren.

(6) ¹Bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben sollen die in den Einrichtungen tätigen Fachkräfte und anderen Mitarbeiter mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder zusammenarbeiten. ²Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Tageseinrichtung zu beteiligen.“

§ 81 Zusammenarbeit mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen

(1) Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe haben mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation junger Menschen und ihrer Familien auswirkt, insbesondere mit

1. Schulen und Stellen der Schulverwaltung
2. Einrichtungen und Stellen der beruflichen Aus- und Weiterbildung
3. Einrichtungen und Stellen des öffentlichen Gesundheitsdienstes und sonstigen Einrichtungen des Gesundheitsdienstes...

im Rahmen ihrer Aufgaben und Befugnisse zusammenzuarbeiten.

Auszug aus dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG)

i. d. F. der Bekanntmachung vom 23. März 1994 (BGBl. I S. 646 ber. S. 2975),
zuletzt geändert 27. Dezember 2003 (BGBl. I S. 3022)

Eingliederungshilfe für behinderte Menschen

§ 39 Personenkreis und Aufgabe

(1) Personen, die durch eine Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind, ist Eingliederungshilfe zu gewähren, wenn und solange nach der Besonderheit des Einzelfalles, vor allem nach Art oder Schwere der Behinderung, Aussicht besteht, dass die Aufgabe der Eingliederungshilfe erfüllt werden kann.² Personen mit einer anderen körperlichen, geistigen oder seelischen Behinderung kann Eingliederungshilfe gewährt werden.

(2) ¹Von einer Behinderung bedroht im Sinne dieses Gesetzes sind Personen, bei denen der Eintritt der Behinderung nach fachlicher Erkenntnis mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erwarten ist. Dies gilt für Personen, für die Hilfe bei Krankheit und vorbeugende Hilfe nach § 37 erforderlich ist, nur, wenn auch bei Durchführung dieser Leistungen eine Behinderung einzutreten droht.

(3) ¹Aufgabe der Eingliederungshilfe ist es, eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern.² Hierzu gehört vor allem, den behinderten Menschen die Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen oder zu erleichtern, ihnen die Ausübung eines angemessenen Berufs oder einer sonstigen angemessenen Tätigkeit zu ermöglichen oder sie so weit wie möglich unabhängig von Pflege zu machen.

(4) ¹Für die Leistungen zur Teilhabe gelten die Vorschriften des Neunten Buches Sozialgesetzbuch, soweit sich aus diesem Gesetz und den auf Grund dieses Gesetzes erlassenen Rechtsverordnungen nichts Abweichendes ergibt.² Die Zuständigkeit und die Voraussetzungen für die Leistungen zur Teilhabe richten sich nach diesem Gesetz.

(5) Ein Anspruch auf Eingliederungshilfe besteht nicht, wenn gegenüber einem Rehabilitationsträger nach § 6 Nr. 1 bis 6 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch ein Anspruch auf gleiche Leistungen besteht.

§ 40 Leistungen der Eingliederungshilfe

(1) ¹Leistungen der Eingliederungshilfe sind vor allem

1. Leistungen zur medizinischen Rehabilitation nach § 26 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch
2. Versorgung mit Körperersatzstücken sowie mit orthopädischen oder anderen Hilfsmitteln
3. Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nach § 33 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch sowie sonstige Hilfen zur Erlangung eines geeigneten Platzes im Arbeitsleben
4. Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung, vor allem im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht und zum Besuch weiterführender Schulen einschließlich der Vorbereitung hierzu; die Bestimmungen über die Ermöglichung der Schulbildung im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht bleiben unberührt
5. Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf einschließlich des Besuchs einer Hochschule
6. Hilfe zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit
7. Leistungen in anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen nach § 41 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch oder in vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätten (§ 41)
8. Leistungen zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft nach § 55 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch
9. nachgehende Hilfe zur Sicherung der Wirksamkeit der ärztlichen und ärztlich verordneten Maßnahmen und zur Sicherung der Teilhabe der behinderten Menschen am Arbeitsleben

²Die Leistungen zur medizinischen Rehabilitation und zur Teilhabe am Arbeitsleben nach diesem Gesetz entsprechen jeweils den Rehabilitationsleistungen der gesetzlichen Krankenversicherung oder der Bundesagentur für Arbeit.

(2) Soweit es im Einzelfall gerechtfertigt ist, können Beihilfen an den behinderten oder von einer Behinderung bedrohten Menschen oder an seine Angehörigen zum Besuch während der Durchführung der Leistungen der Eingliederungshilfe in einer Anstalt, einem Heim oder einer gleichartigen Einrichtung gewährt werden.

§ 43 Erweiterte Hilfe

(1) ¹Erfordert die Behinderung Gewährung der Hilfe in einer Anstalt, einem Heim oder einer gleichartigen Einrichtung, einer Tageseinrichtung für behinderte Menschen oder ärztliche oder ärztlich verordnete Maßnahmen, ist die Hilfe hierfür auch dann in vollem Umfang zu gewähren, wenn den in § 28 genannten Personen die Aufbringung der Mittel zu einem Teil zuzumuten ist. ²In Höhe dieses Teils haben sie zu den Kosten der Hilfe beizutragen; mehrere Verpflichtete haften als Gesamtschuldner.

(2) ²Den in § 28 genannten Personen ist die Aufbringung der Mittel nur für die Kosten des Lebensunterhalts zuzumuten

1. bei heilpädagogischen Maßnahmen für Kinder, die noch nicht eingeschult sind,
2. bei der Hilfe zu einer angemessenen Schulbildung einschließlich der Vorbereitung hierzu,
3. bei der Hilfe, die dem behinderten noch nicht eingeschulten Menschen die für ihn erreichbare Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft ermöglichen soll,
4. bei der Hilfe zur schulischen Ausbildung für einen angemessenen Beruf oder zur Ausbildung für eine sonstige angemessene Tätigkeit, wenn die hierzu erforderlichen Leistungen in besonderen Einrichtungen für behinderte Menschen erbracht werden,
5. bei Leistungen zur medizinischen Rehabilitation (§ 26 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch),
6. bei Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§ 33 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch),
7. bei Leistungen in anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen nach § 41 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch und in vergleichbaren sonstigen Beschäftigungsstätten (§ 41),
8. bei Hilfen zum Erwerb praktischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die erforderlich und geeignet sind, behinderten Menschen die für sie erreichbare Teilhabe am Arbeitsleben zu ermöglichen, soweit diese Hilfen in besonderen teilstationären Einrichtungen für behinderte Menschen erbracht werden.

³Die Kosten des in einer Einrichtung gewährten Lebensunterhalts sind in den Fällen der Nummern 1 bis 6 nur in Höhe der für den häuslichen Lebensunterhalt ersparten Aufwendungen anzusetzen; dies gilt nicht für den Zeitraum, in dem gleichzeitig mit den Maßnahmen nach Satz 1 in der Einrichtung durchgeführte andere Maßnahmen überwiegen. ³Die Aufbringung der Mittel nach Satz 1 Nr. 7 und 8 ist aus dem Einkommen nicht zumutbar, wenn das Einkommen des behinderten Menschen insgesamt einen Betrag in Höhe des zweifachen Regelsatzes eines Haushaltsvorstandes nicht übersteigt.

⁴Die zuständigen Landesbehörden können Näheres über die Bemessung der für den häuslichen Lebensbedarf ersparten Aufwendungen und des Kostenbeitrags für das Mittagessen bestimmen. ⁵Die Sätze 1 bis 4 sollen auch dann Anwendung finden, wenn die Maßnahmen erst nach Vollendung des 18. Lebensjahres des behinderten Menschen abgeschlossen werden können; in anderen Fällen können sie Anwendung finden, wenn dies aus besonderen Gründen des Einzelfalles gerechtfertigt ist. ⁶Zum Ersatz der Kosten nach § 92a ist insbesondere verpflichtet, wer sich in den Fällen der Nummern 5 und 6 vorsätzlich oder grob fahrlässig nicht oder nicht ausreichend versichert hat.

(3) ¹Hat ein anderer als ein nach bürgerlichem Recht Unterhaltspflichtiger nach sonstigen Vorschriften Leistungen für denselben Zweck zu gewähren, dem die in Absatz 2 genannten Maßnahmen dienen, wird seine Verpflichtung durch Absatz 2 nicht berührt. ²Soweit er solche Leistungen gewährt, kann abweichend von Absatz 2 von den in § 28 genannten Personen die Aufbringung der Mittel verlangt werden.

3. Auszüge aus landesrechtlichen Regelungen

Auszug aus der Sächsischen Verfassung des Freistaates Sachsen

vom 27. Mai 1992 (GVBl. S. 243)

Artikel 101

(Erziehungsziele)

(1) Die Jugend ist zur Ehrfurcht vor allem Lebendigen, zur Nächstenliebe, zum Frieden und zur Erhaltung der Umwelt, zur Heimatliebe, zu sittlichem und politischem Verantwortungsbewusstsein, zu Gerechtigkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zu beruflichem Können, zu sozialem Handeln und zu freiheitlicher demokratischer Haltung zu erziehen.

(2) Das natürliche Recht der Eltern, Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu bestimmen, bildet die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens.² Es ist insbesondere bei dem Zugang zu den verschiedenen Schularten zu achten:

Auszug aus dem Schulgesetz für den Freistaat Sachsen

vom 3. Juli 1991 (SächsGVBl. S. 213), zuletzt geändert durch Gesetz vom 19. Februar 2004 (SächsGVBl. S. 52) in der Fassung der Bekanntmachung vom 16. Juli 2004

§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule

(1) Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wird bestimmt durch das Recht eines jeden jungen Menschen auf eine seinen Fähigkeiten und Neigungen entsprechende Erziehung und Bildung ohne Rücksicht auf Herkunft oder wirtschaftliche Lage.

§ 5 Grundschule

(1) Die Grundschule hat die Aufgabe, alle Schüler in einem gemeinsamen Bildungsgang ausgehend von den individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen unter Einbeziehung von Elementen des spielerischen und kreativen Lernens zu weiterführenden Bildungsgängen zu führen....

...

(4) Zur Erleichterung der Schuleingangsphase arbeitet die Grundschule mindestens mit den Kindergärten und Horten ihres Schulbezirkes zusammen

(5) Grundschule, Hort und Kindergarten sind verpflichtet, sich gegenseitig bei der Förderung insbesondere der kognitiven, sprachlichen und motorischen Entwicklung der Kinder zu unterstützen.

§ 13 Allgemein bildende Förderschulen

(1) Schüler, die wegen der Beeinträchtigung einer oder mehrerer physischer oder psychischer Funktionen auch durch besondere Hilfen in den anderen allgemein bildenden Schulen nicht oder nicht hinreichend integriert werden können und deshalb über einen längeren Zeitraum einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, werden in den Förderschulen unterrichtet....An den Förderschulen können Abschlüsse der übrigen Schularten erworben werden. An Schulen zur Lernförderung wird der Hauptschulabschluss ohne Teilnahme an einer besonderen Leistungsfeststellung erworben.

§ 30 Besuch von Förderschulen

(1) Schulpflichtige, die über eine längere Zeit einer sonderpädagogischen Förderung gemäß § 13 Abs. 1 Satz 1 oder § 13a Satz 1 in Verbindung mit § 13 Abs. 1 Satz 1 bedürfen, sind für die Dauer ihrer Beeinträchtigung zum Besuch der für sie geeigneten Förderschule verpflichtet. Die Pflicht zum Besuch der Förderschule ist aufzuheben, sobald festgestellt wird, dass eine sonderpädagogische Förderung nicht mehr erforderlich ist.

(2) Das Regionalschulamt entscheidet nach Anhörung der Eltern, ob die Verpflichtung nach Absatz 1 besteht oder aufzuheben ist und welche Förderschule der Schüler zu besuchen hat. Die Unterbringung in einer Förderschule mit Heim bedarf der Zustimmung der Eltern. Auf Verlangen der Schule oder des Regionalschulamtes haben sich Kinder und Jugendliche an einer pädagogisch- psychologischen Prüfung zu beteiligen und amtsärztlich untersuchen zu lassen.

Auszug aus dem Sächsischen Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen

(Gesetz über Kindertageseinrichtungen - SächsKitaG)
vom 27. November 2001 (SächsGVBl. S. 705)

§ 2

Aufgaben und Ziele

(1) Kindertageseinrichtungen begleiten, unterstützen und ergänzen die Erziehung des Kindes in der Familie. Sie bieten dem Kind vielfältige Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten über den Familienrahmen hinaus. Sie erfüllen damit einen eigenständigen alters- und entwicklungspezifischen Betreuungs- und Erziehungsauftrag im Rahmen einer auf die Persönlichkeit des Kindes orientierten Gesamtkonzeption.

(4) Die Integration der Kinder mit Behinderungen und der von Behinderung bedrohten Kinder in Kindertageseinrichtungen ist zu fördern. Ihrem spezifischen Förderbedarf ist zu entsprechen.

§ 19

Förderung der Integration von Kindern mit Behinderungen

Kinder mit Behinderungen oder von Behinderung bedrohte Kinder sind in Kindertageseinrichtungen aufzunehmen, wenn ihre Förderung gewährleistet ist und es zu ihrer Förderung nicht einer heilpädagogischen Einrichtung bedarf. Über die Aufnahme entscheidet der Träger der Kindertageseinrichtung. Dem besonderen Förderbedarf dieser Kinder ist bei der Bemessung der Personalschlüssel und bei der baulichen Gestaltung und Ausstattung der Einrichtung Rechnung zu tragen ...

4. Auszüge aus den Schulordnungen

Auszug aus der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Grundschulen im Freistaat Sachsen

(Schulordnung Grundschulen – SOGS)

vom 03. August 2004 (SächsGVBl. S. 312)

§ 6

Schulwechsel und Bildungsberatung

...

(2) Ergeben sich Anhaltspunkte dafür, dass Schüler, die wegen der Beeinträchtigung einer oder mehrerer physischer oder psychischer Funktionen auch durch besondere Hilfen in der Grundschule nicht hinreichend integriert werden können und deshalb der sonderpädagogischen Förderung bedürfen, beantragt der Schulleiter die Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemäß § 13 SOFS beim Regionalschulamt.

...

Auszug aus der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Mittelschulen und deren Abschlussprüfungen im Freistaat Sachsen

(Schulordnung Mittelschulen Abschlussprüfungen – SOMIAP)

vom 03. August 2004 (SächsGVBl. S. 325)

§ 8

Schulwechsel an eine Förderschule

(1) Ergeben sich Anhaltspunkte dafür, dass ein Schüler nach Maßgabe der Schulintegrationsverordnung nicht oder nicht hinreichend integriert werden kann und deshalb einer sonderpädagogischen Förderung bedarf, unterrichtet der Klassenlehrer den Schulleiter hierüber und über die bisher durchgeführten Fördermaßnahmen.

(2) Der Schulleiter beantragt beim Regionalschulamt die Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs des Schülers gemäß § 13 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen - SOFS) vom 3. August 2004 (SächsGVBl. S. 317), in der jeweils geltenden Fassung.

**Auszug aus der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus
über allgemein bildende Gymnasien im Freistaat Sachsen**

(Schulordnung Gymnasien – SOGY)

vom 03. August 2004 (SächsGVBl. S. 336)

§ 9

Schulwechsel an die Förderschule

(1) Ergeben sich Anhaltspunkte dafür, dass Schüler nach Maßgabe der Schulintegrationsverordnung nicht oder nicht hinreichend integriert werden können und deshalb einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, unterrichtet der Klassenlehrer oder der Oberstufenberater den Schulleiter hierüber und über die bisher durchgeführten Fördermaßnahmen.

(2) Der Schulleiter beantragt beim Regionalschulamt die Einleitung des Verfahrens zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs des Schülers gemäß § 13 der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über Förderschulen im Freistaat Sachsen (Schulordnung Förderschulen – SOFS) vom 3. August 2004 (SächsGVBl. S. 317), in der jeweils geltenden Fassung.

**Auszug aus der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus
über Förderschulen im Freistaat Sachsen**

(Schulordnung Förderschulen - SOFS)

vom 03. August 2004 (SächsGVBl. S. 317)

Abschnitt 2

**Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, Wechsel der Schule
und der Schulart**

§ 13

Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

(1) Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über die notwendige Förderung. Es kann von der Schule, die der Schüler besucht oder den Eltern beim Regionalschulamt beantragt werden.

(2) Das Regionalschulamt leitet das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ein, wenn Anhaltspunkte einen sonderpädagogischen Förderbedarf vermuten lassen. Der sonderpädagogische Förderbedarf wird von einer vom Regionalschulamt beauftragten Förderschule ermittelt.

(3) Die Förderschule informiert die Eltern über das beabsichtigte Vorgehen. Mit deren Zustimmung ist die probeweise Unterrichtung in der Förderschule zulässig; sie darf zwölf Wochen nicht überschreiten.

(4) Zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind Methoden der Förderdiagnostik anzuwenden. Der öffentliche Gesundheitsdienst ist zu beteiligen. Mit Zustimmung der Eltern sollen bereits vorhandene Gutachten einbezogen werden. Ein Schulpsychologe der Schulpsychologischen Beratungsstelle des Regionalschulamtes kann beteiligt werden.

(5) Der Schulleiter der Förderschule bildet zur Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs einen Förderausschuss. Dem Förderausschuss gehören ein Vertreter der bisher besuchten Schule, ein mit der Diagnostik beauftragter Lehrer der beauftragten Förderschule sowie mindestens ein Elternteil an. Dem Förderausschuss sollen ein Schulpsychologe der Schulpsychologischen Beratungsstelle des Regionalschulamtes, ein Vertreter des öffentlichen Gesundheitsdienstes sowie der betroffene Schüler selbst angehören. Der Förderausschuss kann einen Vertreter der örtlichen öffentlichen Jugendhilfe sowie mit Einwilligung der Eltern zur bisherigen Entwicklung des Schülers aussagefähige Personen anhören.

(6) Die Förderschule erstellt ein förderpädagogisches Gutachten, das den sonderpädagogischen Förderbedarf und die Fördervorschläge benennt sowie Empfehlungen zum weiteren Bildungsgang und Förderschwerpunkt oder zu einer integrativen Maßnahme nach der Schulintegrationsverordnung gibt.

(7) Auf der Grundlage dieser Empfehlungen trifft das Regionalschulamt die Entscheidung nach § 30 Abs. 2 Satz 1 SchulG. Es kann eine bestimmte Schule empfehlen. Sofern entschieden wird, dass gegenwärtig keine Pflicht zum Besuch einer Förderschule besteht, wird die bisherige Schule hierüber unter Übersendung einer Mehrfertigung des förderpädagogischen Gutachtens informiert.

(8) Für das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sind Vordrucke zu verwenden, die den vom Staatsministerium für Kultus veröffentlichten Mustern entsprechen.

§ 14

Anmeldung und Aufnahme

(1) Die Eltern sind verpflichtet, ihr Kind an einer Förderschule des im Bescheid zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs festgelegten Förderschultyps oder an einer geeigneten Förderschule in freier Trägerschaft, die als Ersatzschule genehmigt ist, zum Schulbesuch anzumelden. Persönliche Daten können von der bisher besuchten Schule übernommen werden. Soweit das Kind bislang noch keine Schule besucht hat, ist bei der Anmeldung die Geburtsurkunde vorzulegen und es sind folgende Daten zu erheben:

1. Name und Vorname der Eltern und des Kindes;
2. Geburtsdatum und Geburtsort des Kindes;
3. Geschlecht des Kindes;
4. Anschrift der Eltern und des Kindes;
5. Telefonnummer, Notfalladresse;
6. Staatsangehörigkeit des Kindes;
7. Religionszugehörigkeit des Kindes.

Für die Erhebung der Daten nach Nummer 6 muss die Einwilligung der Eltern gemäß § 4 Abs. 1 des Gesetzes zum Schutz der informellen Selbstbestimmung im Freistaat Sachsen (Sächsisches Datenschutzgesetz – SächsDSG) vom 25. August 2003 (SächsGVBl. S. 330), in der jeweils geltenden Fassung vorliegen.

(2) Über die Aufnahme entscheidet der Schulleiter im Rahmen der verfügbaren Ausbildungsplätze.

§ 15

Wechsel des Förderschultyps

(1) Lässt die Entwicklung eines Schülers während des Besuches der Förderschule erkennen, dass ein anderer Förderschultyp für ihn besser geeignet wäre, unterrichtet der Klassenlehrer unter Vorlage eines entsprechenden Berichtes den Schulleiter. Der Bericht soll den besser geeigneten Förderschultyp benennen. Der Schulleiter leitet die schriftliche Darstellung des individuellen Förderbedarfs, die vorhandenen Förderpläne und Entwicklungsberichte sowie bereits vorliegende Gutachten nach Anhörung der Eltern an die Förderschule, die das Kind besuchen soll, weiter und informiert das Regionalschulamt. Das Regionalschulamt beauftragt diese und die bisherige Förderschule mit der Erstellung eines gemeinsamen förderpädagogischen Gutachtens und führt das Verfahren gemäß § 13 Abs. 7 weiter.

(2) Lässt die Entwicklung eines Schülers während einer integrativen Unterrichtung gemäß der Schulintegrationsverordnung erkennen, dass die Förderung nach einem anderen Förderschwerpunkt für ihn besser geeignet wäre, ist das Verfahren nach § 13 einzuleiten.

§ 16

Wechsel in eine andere allgemein bildende Schule

(1) Lässt die Entwicklung eines Schülers erkennen, dass bei ihm kein sonderpädagogischer Förderbedarf mehr besteht, hebt das Regionalschulamt die Verpflichtung zum Besuch der Förderschule auf. Der Schüler ist an einer anderen allgemein bildenden Schule aufzunehmen. Die aufnehmende allgemein bildende Schule entscheidet, in welche Klassenstufe der Schüler aufgenommen wird. Sie erhält von der abgebenden Förderschule für die weitere Entwicklung des Schülers Fördervorschläge.

(2) Lässt ein Schüler der Förderschule erkennen, dass er voraussichtlich in einer anderen allgemein bildenden Schulen nach Maßgabe der Schulintegrationsverordnung in geeigneter Weise gefördert werden kann, beauftragt das Regionalschulamt die Förderschule in Zusammenarbeit mit der anderen allgemein bildenden Schule ein förderpädagogisches Gutachten zu erstellen. Bei der Begutachtung ist zu prüfen, unter welchen Bedingungen der bestehende sonderpädagogische Förderbedarf eine Unterrichtung des Schülers an der anderen allgemein bildenden Schule zulässt. Auf dieser Grundlage entscheidet das Regionalschulamt.

(3) Die Pflicht zum Besuch der Sprachheilschule und der Schule für Erziehungshilfe endet in der Regel ohne besonderes Verfahren mit dem Abschluss der Klassenstufe 4. Über Ausnahmen entscheidet das Regionalschulamt. § 15 Abs. 1 gilt entsprechend.

(4) Die Überwachung der Schulpflicht ist Aufgabe des Schulleiters der abgebenden Schule. Die an der Schule befindlichen Schülerunterlagen sind an die aufnehmende Schule zu übersenden.

§ 17

Förderplanung

- (1) Das Fortbestehen des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist sowohl bei integrativer Unterrichtung gemäß der Schulintegrationsverordnung als auch bei Förderung in der Förderschule regelmäßig durch den Klassenlehrer zu prüfen.
- (2) Alle Maßnahmen der Leistungsermittlung sind Teil begleitender Förderdiagnostik und Grundlage für die individuelle Förderplanarbeit. Die Ergebnisse der Leistungsermittlung werden unter Einbeziehung der Schülerbeobachtung und deren diagnostischer Auswertung durch die Klassenkonferenzen ergänzt und vervollständigt.
- (3) Die Ziele und Maßnahmen der individuellen sonderpädagogischen Förderung bezogen auf den gegenwärtigen Förderbedarf des Schülers sowie deren Ergebnisse sind fortlaufend in Förderplänen zu dokumentieren. Bestandteil der Förderpläne sind Entwicklungsberichte.

5. Auszüge aus weiteren Verordnungen

Auszug aus der Verordnung des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus über die integrative Unterrichtung von Schülern in öffentlichen Schulen im Freistaat Sachsen

(Schulintegrationsverordnung – SchIVO)

vom 03. August 2004 (SächsGVBl. S. 350), berichtigt SächsGVBl. S. 416

§ 4

Personelle, räumliche und sächliche Voraussetzungen integrativer Unterrichtung, Obergrenzen

(1) Die Genehmigung nach § 2 Abs. 2 darf nur erteilt werden, wenn folgende Voraussetzungen in der öffentlichen Schule vorliegen:

1. es müssen die erforderlichen Lehrkräfte und, wenn aufgrund der Behinderung des Schülers während der Unterrichtszeit auch Betreuung oder Pflege notwendig sind, die entsprechend qualifizierten Betreuungs- oder Pflegekräfte bereitstehen;
2. es müssen eine behindertengerechte sächliche Ausstattung einschließlich der erforderlichen Lehr- und Hilfsmittel sowie behindertengerechte bauliche und räumliche Bedingungen gegeben sein.

(2) Die in Absatz 1 genannten Voraussetzungen gelten auch dann als gegeben, wenn schriftliche und unwiderrufliche Zusagen der Kostenträger dahingehend vorliegen, dass spätestens zu Beginn der integrativen Unterrichtung die Voraussetzungen erfüllt sein werden.

(3) Das Regionalschulamt hat in der Genehmigung festzulegen, in welchem zusätzlichen zeitlichen Umfang die für die integrative Unterrichtung benötigten Lehrkräfte und gegebenenfalls sonstigen Kräfte eingesetzt werden. Als Obergrenze für die Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gelten fünf Lehrerwochenstunden je integriertem Schüler. Die Zuweisung der Lehrerwochenstunden erfolgt im Rahmen der zur Verfügung stehenden Haushaltsmittel. Für Schüler mit gutachterlich bestätigtem Autismus kann von dieser Obergrenze abgewichen werden.

...

6. Auszug aus der gemeinsamen Vereinbarung des Sächsischen Staatsministeriums für Soziales und des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule

vom 13.08.2003 (MBL.SMK S. 201)

1. Rahmenbedingungen

Der gesetzliche Rahmen für den weiteren Ausbau der Kooperation von Kindertageseinrichtung(Fn.) und Grundschule ist gegeben. Das novellierte Gesetz zur Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (SächsKitaG) vom 27. November 2001, das am 1. Januar 2002 in Kraft trat, formuliert in § 2 die verbindliche Grundlage für den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen auch in Vorbereitung auf die Schule. Nach § 81 Sozialgesetzbuch Aches Buch Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) haben die Träger der öffentlichen Jugendhilfe mit anderen Stellen und öffentlichen Einrichtungen, insbesondere mit Schulen und Stellen der Schulverwaltung im Rahmen ihrer Befugnisse und Aufgaben zusammenzuarbeiten.

Im Schulgesetz § 5 (Novellierung in Arbeit) soll die Zusammenarbeit von Kindertageseinrichtung und Grundschule verbindlich aufgenommen werden.

2. Bildung und Erziehung in Kindergarten und Grundschule

Kindergarten und Grundschule sind Institutionen, die ausgehend von den individuellen Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und im engen Kontakt mit den Eltern ihren je spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen haben.

Voraussetzung für gelingende Zusammenarbeit der Institutionen ist, von einem gemeinsamen Grundverständnis von Bildung und Erziehung auszugehen. Im Folgenden werden dazu die wesentlichen Positionen dargestellt.

Bildung ist ein Prozess, der mit der Geburt beginnt, grundsätzlich individuell und lebenslang verläuft. Wesentliche Entwicklungen im Gehirn finden in den ersten Lebensjahren abhängig von den Bildungsmöglichkeiten der Lebenswelt des Kindes statt und sind teilweise später kaum mehr nachzuholen. Wahrnehmen ist dabei ein breit angelegter innerer Verarbeitungsprozess, an dem die Sinnesorgane, das Denken, die Gefühle und das Gedächtnis beteiligt sind. Wahrnehmen ist als Einheit von Wählen, Strukturieren, Bewerten, Erinnern und Einordnen zu betrachten. Welches Detail der sozialen oder gegenständlichen Welt vom Kind als wichtige Information gespeichert, in welche Verbindung diese zu bereits bekannten Erfahrungen oder Informationen gesetzt wird und welche neue Erkenntnis und Konsequenz für das Weiterhandeln erwachsen, obliegt dem individuellen Bildungsprozess. Jedes Kind konstruiert auf der Grundlage seiner genetischen Anlagen und seiner konkreten Lebenswelt sein eigenes „Weltbild“.

Soziale Integration wird wesentlich durch die Gestaltung des Verhältnisses vom Kind zum Erwachsenen und zu anderen Kindern bestimmt und trägt entscheidend zur Entwicklung der eigenen Identität des Kindes bei. Folgenden drei Aspekten ist vor diesem Hintergrund besondere Aufmerksamkeit zu widmen:

emotionale Zuwendung

Es ist eine wesentliche Erfahrung des Kindes, von für ihn wichtigen Personen vorbehaltlos angenommen und geliebt zu werden. Unter emotionaler Zuwendung versteht man auch die Anerkennung seiner Eigenständigkeit, die Achtung seiner Wünsche und Bedürfnisse und das Bereitstellen des nötigen Spielraums für die Entwicklung. Solche Bindungserfahrungen stärken die Entwicklung des Selbstvertrauens.

gleichberechtigter Umgang

Durch die Beteiligung jedes Einzelnen an Vorhaben, das gemeinsame Aushandeln von Regeln und das abgestimmte Treffen von Entscheidungen werden im Umgang des Kindes mit anderen Kindern und Erwachsenen Beziehungen aufgebaut, gepflegt und weiterentwickelt. Dem Kind wird ein Gefühl von Selbstachtung ermöglicht, wenn es sich in den vielfältigen sozialen Interaktionen als gleichberechtigter Partner erfährt.

soziale Wertschätzung

Für das gemeinsame Ziel, das Kind auf seinem Weg zur Eigenständigkeit und Gemeinschaftsfähigkeit zu begleiten, hat die soziale Wertschätzung der Leistung des Kindes eine besondere Bedeutung. Das Kind soll die Erfahrung machen, dass es geschätzt und geachtet wird, wenn es sich auf Neues einlässt, auf Entdeckungen aus ist und Fragen stellt. Auf dem Weg der Welterkenntnis soll es erleben, dass man aus Fehlern lernen kann.

Bildung und Erziehung sind eng miteinander verbunden. Erwachsene sind in diesem Zusammenhang herausgefordert, Bildungsprozesse des Kindes zu ermöglichen, zu initiieren und zu unterstützen. Sie strukturieren, reflektieren, moderieren und organisieren diesen Prozess. Im Umgang mit den Kindern und als Mitglied eines Teams von Erziehenden bieten sie Sicherheit und Verlässlichkeit, geben Hilfe und Unterstützung, unterbreiten Angebote und stellen sich ihrer pädagogischen Verantwortung.

Die Bildungsprozesse von Kindern müssen ausgehend von deren individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbesonderheiten begriffen und gestaltet werden. In der Zeitspanne des Überganges vom Kindergarten in die Grundschule wird selbstgestaltetes und spontanes Lernen allmählich durch selbstgesteuertes und systematisches Lernen der Kinder erweitert. Entsprechend gestaltete Bildungsräume im Kindergarten und in der Grundschule ermöglichen in diesem Prozess vielseitige und ganzheitliche Bildungsangebote.

Mit dem Eintritt in die Grundschule beginnt für die Kinder ein neuer Lebensabschnitt. Um diesen möglichst optimal zu gestalten, ist eine enge Zusammenarbeit mit Eltern und Kindergarten erforderlich. Dabei wird der Übergang in die Grundschule als ein Prozess verstanden, der sich auf Kinder mit zunehmend heterogenen Voraussetzungen und Lebenslagen einstellen muss.

Die Grundschule entwickelt die im Kindergarten und in der Familie gelegten Fundamente für den individuellen Bildungsprozess weiter. Sie ist für alle schulpflichtigen Kinder verbindlich und hat den gesetzlichen Auftrag, die Kinder zur Aneignung und Sicherung der Kulturtechniken, zu grundlegender Lern-, Sozial- und Methodenkompetenz und zur Entwicklung von Wertorientierungen zu führen. Leitidee für die Umsetzung dieses Auftrages an sächsischen Grundschulen ist die Leistungs- und Kindorientierung:

Die leistungsorientierte Grundschule ist kindgemäß, weil Kinder etwas leisten wollen und etwas leisten dürfen. Dabei sollen die Kinder zu Leistungen befähigt und herausgefordert werden. Diesem Anspruch liegt ein Leistungsverständnis zugrunde, das sowohl die Leistungsfähigkeit aller Kinder als auch die Leistungsfähigkeit der Schule betrifft.

3. Entwicklungsbereiche zur Gestaltung des Bildungs- und Erziehungsprozesses in beiden Institutionen

Mit dem Blick auf die Gestaltung der je spezifischen Bildungs- und Erziehungsprozesse in Kindergarten und Grundschule stellt die Schulfähigkeit von Kindern eine gemeinsame Aufgabe der Institutionen in enger Zusammenarbeit mit den Eltern dar. Schulfähigkeit wird dabei als individueller Prozess des Kindes im Rahmen eines komplexen Bedingungsgefüges verstanden, der mit dem Schuleintritt nicht beendet ist.

Unter Berücksichtigung der jeweiligen individuellen Entwicklung erhalten die Kinder im letzten Jahr vor der Schule vielseitige und regelmäßige Möglichkeiten, um sich auf den Übergang in die Grundschule vorzubereiten. Ausgehend von den erreichten individuellen Lernständen der Kinder zum Schulanfang soll daran im Anfangsunterricht der Grundschule angeknüpft werden. Die dafür konzipierten Entwicklungsbereiche sind für Kindergarten und Grundschule gleichermaßen ein wesentliches Element der Qualitätsentwicklung.

Folgende Bereiche sind zu fördern:

- a) sozial-emotionale Entwicklung
- b) lernmethodische Kompetenz und kognitive Entwicklung
- c) sprachlich-kommunikative Entwicklung
- d) körperlich-motorische Entwicklung
- e) alltags- und themenorientiertes Wissen
- f) musisch-künstlerische Entwicklung

Die Entwicklungsbereiche sind nicht nebeneinander oder nacheinander, sondern in komplexen, ganzheitlichen und individuellen Prozessen zu fördern. Im gesamten Tageslauf (Mahlzeiten, verschiedene Spielformen, Arbeiten, Aufenthalt im Freien, ...) müssen solche Rahmenbedingungen geschaffen werden, dass die Kinder zum

- aufmerksamen Zuhören und Beobachten
- bewussten Handeln
- eingehenden Studium von Dingen
- Suchen nach vielen Informationsquellen
- Mitteilen ihrer Erkenntnisse und Fragen
- Suchen nach Alternativen und deren Erprobung
- Aufzeigen von Beziehungen zwischen alltäglichen Dingen

herausgefordert werden. Dabei erleben und erfahren die Kinder die Vielfalt von Wertvorstellungen. Dies kann nur gelingen, wenn ein ständiger und kontinuierlicher Austausch zwischen Kindern und Erwachsenen sowie Kindern untereinander stattfindet. Zielgerichtete Beobachtung und Reflexion von Lernprozessen der Kinder durch die Erzieherin bzw. den Lehrer fördern die individuelle Entwicklung der Kinder. Sie führen in der Folge zu differenzierten Bildungsangeboten.

Die natürliche Neugier der Kinder, ihre Fantasie und Kreativität schaffen besondere Zugangsweisen für die schöpferische Gestaltung des eigenaktiven Bildungsprozesses in den Entwicklungsbereichen. Diese werden im Folgenden konkretisiert:

a) sozial - emotionale Entwicklung

- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln
- Identität und Selbstsicherheit entwickeln
- Gefühle, der Situation angepasst, steuern lernen
- mit anderen mitfühlen können
- Lebensveränderungen, Enttäuschungen bewältigen lernen
- Freunde finden und sie als Aushandlungs- und Verhandlungspartner nutzen
- Freude daran haben, mit anderen gemeinsam Aufgaben zu lösen
- Regeln mit der Gruppe vereinbaren, aushandeln, anerkennen und einhalten
- Meinungs- und Interessenkonflikte akzeptieren und gewaltfrei lösen können
- andere Menschen in ihrer Eigenart, Kultur, Besonderheit und eventuellen Behinderung achten
- anderen helfen und mit anderen teilen
- verantwortungsvoll gegenüber Natur und Umwelt handeln

b) lernmethodische Kompetenz und kognitive Entwicklung

- Freude am Entdecken und Forschen entwickeln
- Zusammenhänge erkennen, neue Wege und Lösungen finden können
- Informationen und Anforderungen aufnehmen, verstehen und verarbeiten können
- grundlegende Denkleistungen entwickeln, wie Sortieren, Strukturieren, Ordnen, Zuordnen, Unterscheiden, Vergleichen, Messen, Schätzen, Beziehungen herstellen und übertragen
- beim Untersuchen, Experimentieren, Manipulieren und Erforschen mit der sächlichen und sozialen Umwelt Probleme erkennen, Ursachen erforschen, Lösungen suchen und Ergebnisse überprüfen
- Wahrnehmungsfähigkeit entwickeln
- Raum-Lage-Beziehungen erkennen und sich in Raum und Zeit orientieren lernen
- Mengenvorstellungen entwickeln und symbolisch denken lernen
- sinnvolle mathematische Zusammenhänge in Situationen entdecken und benutzen
- selbstständig Ziele und Vorhaben verfolgen
- mit Fehlern und Irrtümern umgehen lernen
- individuelle Interessen, Ressourcen und Begabungen erkennen
- die Fähigkeit entwickeln, eigene Gedanken und Erfahrungen mit unterschiedlichen Ausdrucksmitteln verständlich zu machen
- positive Arbeitshaltung, wie Aufmerksamkeit, Ausdauer, angemessenes Arbeitstempo und Sorgfalt entwickeln

c) sprachlich-kommunikative Entwicklung

- den Wert und die Bedeutung der Sprache für das Leben erkennen
- zuhören, erzählen und die eigene Meinung sprachlich ausdrücken können
- die Vielzahl und Verschiedenheit der Sprachen kennen lernen
- eine klare und verständlich gesprochene Sprache anstreben
- nonverbale Ausdrucksmittel einsetzen und deuten lernen
- kommunikative Fähigkeit entwickeln, z. B.: Fragen stellen, auf Fragen antworten, Wünsche äußern, Aufgaben verstehen
- die Fähigkeit entwickeln, Wörter in Sinnzusammenhängen spielerisch zu gebrauchen
- Interesse an der geschriebenen Sprache entwickeln
- Symbole und deren kommunikative Funktion verstehen

d) körperlich-motorische Entwicklung

- Koordinationsfähigkeit erlangen und Körpergefühl entwickeln
- Verständnis für die Wichtigkeit der eigenen Gesundheit und des Wohlbefindens entwickeln (auch im Hinblick auf gesunde Ernährung und Körperhygiene)
- grobmotorische Bewegungsabläufe beherrschen und steuern können, z. B. Laufen, Werfen, Fangen, Springen, Hüpfen, Balancieren
- sensomotorische und feinmotorische Fähigkeiten verbessern, z. B. Malen, Zeichnen, Schneiden, Kneten, Falten, Kleben
- Geschicklichkeit und Koordination bei Alltagstätigkeiten erlangen, z. B. beim Aus- und Anziehen, Aus- und Einpacken, Wasserumfüllen, Brotstreichen, Zähneputzen
- Freude an der Bewegung weiterentwickeln und verstärken

e) alltags-themenorientiertes Wissen

- Sachwissen aus Naturvorgängen und Einsichten in Naturgesetzmäßigkeiten besitzen
- Handlungsweisen zum Schutz von Natur und Umwelt kennen lernen
- über elementare Fragen des Lebens nachdenken und darüber kommunizieren
- verschiedene traditionelle und neue Medien kennen und damit umgehen
- Gebrauchsgegenstände sinnvoll auswählen, verwenden und entsorgen
- Interesse für Ereignisse in der Welt zeigen und über Erfahrungen zum Leben in einer demokratischen Gesellschaft sprechen
- richtiges und sicheres Verhalten im Straßenverkehr kennen lernen
- Einstellung zur Gleichwertigkeit der Geschlechter besitzen
- erste Kenntnisse über das Werden und Vergehen des Lebens haben
- sich mit Technik beschäftigen und durch Beobachten sowie praktisches Handeln Einblick in überschaubare Herstellungsprozesse gewinnen

f) musisch-künstlerische Entwicklung

- ganzheitliche und vielsinnige Beziehungen zur Lebenswelt aufbauen
- künstlerisch-ästhetische Erlebnisfähigkeit erlangen
- individuelle künstlerische Fähigkeiten zur Verarbeitung von Alltagserlebnissen, Vorstellungen, Entdeckungen, Ideen durch Musizieren, Tanzen, Bewegen, Sprechen sowie Gestalten mit Farben und Formen erlangen
- Spiel- und Experimentierfähigkeit entwickeln
- singen, körpereigene musikalische Ausdrucksmittel einsetzen und mit Instrumenten umgehen
- zuhören und Ton-, Klang- und Rhythmusvorstellungen anbahnen
- durch Entfaltung von Talenten und Begabungen sich selbst vertrauen
- Umgebung mitgestalten
- Die Schwerpunkte der Entwicklungsbereiche sollen sich in den pädagogischen Konzepten der Kindergärten widerspiegeln und finden in den neuen Lehrplänen der Grundschule eine Entsprechung.

4. Kooperation von Kindergarten, Grundschule und Eltern

Die Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule ist getragen durch die gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung, Begleitung und Förderung jedes einzelnen Kindes. Sie gestalten die Zusammenarbeit als gleichberechtigte Partner und beziehen Kinder und Eltern entsprechend ihren Mitwirkungsmöglichkeiten ein. Auf allen Ebenen der verantwortlichen Institutionen müssen Konzepte entwickelt werden, die den Brückenschlag zwischen Kindergarten und Grundschule schaffen.

Der Kindergarten und die Grundschule haben sich im letzten Jahrzehnt grundlegend weiterentwickelt. In beiden Institutionen hat sich ein konzeptioneller Wandel vollzogen! Die Arbeitskonzepte und Arbeitsformen beider Institutionen sollen vorgestellt und ausgetauscht werden. Im Dialog miteinander gilt es die Besonderheiten jedes Bereiches zu erkunden und zu verstehen. Gemeinsame Aktivitäten und der Erfahrungsaustausch sollen dazu führen, Kindern diesen Übergang ohne größere Schwierigkeiten zu ermöglichen. Fort- und Weiterbildungsprogramme können die Gestaltung gemeinsamer Netzwerkstrukturen bewirken und unterstützen.

Die Umsetzung dieser Kooperationsbeziehungen und -vorhaben wird wesentlich von der verantwortungsvollen Wahrnehmung der jeweiligen pädagogischen Spielräume und dem Engagement der Beteiligten vor Ort getragen. Dabei sollen folgende Aspekte der Kooperation besonders hervorgehoben werden:

- Bereitschaft und Fähigkeit zur dialogischen Grundhaltung
Kooperation setzt voraus, ein gemeinsames Anliegen vor dem Hintergrund gegenseitiger Information in einer vertrauensvollen Atmosphäre umsetzen zu wollen. Die Zusammenarbeit wird effizient, wenn die Partner gleichberechtigt ihre Kompetenzen einbringen und von Beginn an Grundprinzipien der gemeinsamen Arbeit vereinbart werden.
Kooperation vollzieht sich nicht von selbst, sie muss gewollt, gestaltet, evaluiert und weiterentwickelt werden.

- **Gestaltung gemeinsamer Vorhaben**
Gemeinsame Vorhaben tragen nur dann wirklich zur Kooperation bei, wenn sie gemeinsam geplant, gestaltet und reflektiert werden.
Gleichberechtigte Zusammenarbeit hängt dabei weniger von der Struktur des Vorhabens als vielmehr von dem Verständnis der Partner ab.
Als sinnvoll und effektiv erweisen sich regelmäßige Treffen bzw. gemeinsam abgestimmte Vereinbarungen mit klaren Aufgabenstellungen.
- **Nutzung abgestimmter Formen der analytischen Arbeit im Rahmen der Entwicklungsbereiche**
Die Entwicklungsbereiche bilden die gemeinsame inhaltliche Arbeitsgrundlage. Die Auseinandersetzung mit den inhaltlichen Aspekten und den Vorstellungen von Schulfähigkeit ist ein unverzichtbares Moment.
Formen der prozessbegleiteten Analyse sollen abgestimmt und deren Ergebnisse angemessen ausgetauscht werden. Dabei ist der Erfahrungsschatz der Erzieherinnen stärker einzubeziehen. Die Beobachtung ist eine maßgebliche Analyseform. Aber auch Portfolios können zunehmend als Analyseinstrument des individuellen Entwicklungsstandes der Kinder genutzt werden. In Portfolios wird bereits schon im Kindergarten das gesammelt, was die Entwicklung von Kindern beschreibt und die individuellen Ressourcen erkennen lässt.
- **Entwicklung einer gemeinsamen Erziehungspartnerschaft mit den Eltern**
Die Eltern sind als Partner in die Gestaltung der Übergangsphase vom Kindergarten in die Grundschule aktiv einzubeziehen. Sie können ihr Mitspracherecht persönlich oder über die entsprechenden Elternvertretungen wahrnehmen.
Die Transparenz der gesamten Bildungs- und Erziehungsarbeit ist dabei entscheidender Ansatz, um die Entwicklungsprozesse der Kinder partnerschaftlich zu gestalten.
Eltern sollen in ihrem Erziehungsauftrag von beiden Institutionen, auch gemeinsam, unterstützt und angeregt werden. Dabei können Angebote der Familienbildung genutzt werden.
Gemeinsame, vonseiten des Kindergartens motivierende und beratende Information der Eltern hilft Vorbehalte gegenüber der Schule abzubauen.
- **Engagement im Umfeld mit allen Beteiligten (regionale runde Tische oder Arbeitsgemeinschaften)**
Kooperation von Kindertageseinrichtung und Grundschule bedarf der Vernetzung aller am Übergang Beteiligten auf regionaler Ebene, das sind z. B. Jugend- und Sozialamt, Kirchengemeinden, freie Träger und regionale Vereine bzw. Verbände.
Der Zusammenarbeit mit dem Jugendärztlichen Dienst des Gesundheitsamtes kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Vielfältige Formen der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule haben sich bereits entwickelt. Einige dieser Formen sollen beispielhaft und beispielgebend aufgeführt werden:

- regelmäßige Gespräche und gegenseitiger Austausch von Materialien, z. B. vereinbart in Kooperationskalendern oder Kooperationsplänen
- gemeinsame Durchführung eines Schnuppertages in der Grundschule bzw. von Kennenlern-, Spiel- und Lerntagen

- Gestaltung gemeinsamer Feste und Feiern, z. B. Jahreszeitenfesten, Kindergartenabschlussfest, gemeinsame Programme in Seniorenheimen
- Patenschaft von Schulklasse und Kindergartengruppe
- gegenseitige Hospitationen der Lehrer und Erzieher im Kindergarten und im Anfangsunterricht, Gespräche über die Arbeit im ersten Schulhalbjahr
- gemeinsame Planung, Durchführung und Auswertung von Elternabenden und Elterngesprächen zur Schuleingangsphase, z. B. Teilnahme der Erzieher beim so genannten 0. Elternabend
- Diskussion über allgemeine pädagogische Probleme, gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen
- Gestaltung von stadtteilbezogenen Projekten mit Kindern
- gemeinsame Arbeit in regionalbezogenen Arbeitsgemeinschaften

Dieses Konzept zum Grundverständnis der Kooperation von Kindergarten und Grundschule soll die gemeinsame Verantwortung für das Wohlergehen der Kinder und deren individuelle Entwicklung zum Ausdruck bringen. Die Bildungschancen der Kinder sind zugleich Chancen für die Entwicklung der Gesellschaft. Das ist für alle Beteiligten als Aufgabe zu verstehen und zu gestalten.

5. Umsetzung der Kooperationsvereinbarung

Die vorliegende Vereinbarung ist Arbeitsgrundlage für die Kindergärten und Grundschulen in Sachsen.

Auf dieser Grundlage ist der Bildungs- und Erziehungsauftrag in den Kindergärten weiter auszugestalten und ein möglichst problemloser Übergang vom Kindergarten in die Schule zu sichern. Hierzu wird das Sächsische Staatsministerium für Soziales dem Sächsischen Städte- und Gemeindetag sowie der LIGA der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege eine Vereinbarung zur Umsetzung des Bildungsauftrages und der Kooperationsvorhaben vorschlagen. Gleichzeitig wird ein Bildungsleitfaden für pädagogische Fachkräfte in sächsischen Kindertageseinrichtungen entwickelt, der nach Abstimmung mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus als Empfehlung an alle betreffenden Einrichtungen in Sachsen geht.

Auf der Grundlage des Ersten Gesetzes zur Umsetzung des besseren Schulkonzepts und der im Entwurf vorliegenden neuen Lehrpläne setzen die Grundschulen die Kooperationsvereinbarung verantwortungsvoll um. Die Gestaltung der Kooperation obliegt der Einzelschule.

Dresden, den 13.08.2003

Die sächsische Staatsministerin für Soziales
Der sächsische Staatsminister für Kultus