

**HANDREICHUNG**  
zur  
sonderpädagogischen Förderung  
in  
Sachsen-Anhalt



**Die Handreichung wurde erstellt vom:**

Kultusministerium Sachsen-Anhalt  
Turmschanzenstraße 32  
39114 Magdeburg  
Referat 23

**Künstlerische Gestaltung :**

Kunstverein „Zinnober“  
Leitung: Herr Stäps

Förderschule für Geistigbehinderte  
„Hugo Kükelhaus“  
Kosmonautenweg 1  
39118 Magdeburg

**Wir danken den Mitgliedern der landesweiten Arbeitsgruppen „Förderdiagnostik“ (siehe Anhang) sowie den Beratungslehrkräften zur Förderung autistischer Kinder und der Beratungsstelle für unterstützende Kommunikation des LSA für ihre engagierte Mitarbeit und die fachlichen Zuarbeiten zu den einzelnen Förderschwerpunkten.**

**Titelbild**  
**Lothar Herwig „Haus am Wald“ (Ölkreide auf Karton)**

**Die künstlerische Gestaltung im Förderschwerpunkt Lernen übernahm:**

Peter Maaß

Kabelsketal

## Vorwort

Auf der Grundlage der bisher geltenden KMK-Empfehlungen hat sich in Sachsen-Anhalt eine Vielfalt an Angeboten der sonderpädagogischen Förderung von Kindern und Jugendlichen entwickelt. Neben einem umfangreichen System an Förderschulen, die unterschiedlichen Förderschwerpunkten zuzuordnen sind, wird zunehmend die Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht ausgebaut und qualitativ weiterentwickelt. Daran haben insbesondere die eingerichteten regionalen und überregionalen Förderzentren ihren Anteil. Mit Engagement und Fachkompetenz sind Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung im Zuständigkeitsbereich der Förderzentren präventiv, in ambulanten und mobilen Angeboten sowie im Gemeinsamen Unterricht tätig. Die Förderzentren sind Beratungs- und zunehmend Ansprechpartner für den Kompetenztransfer und die Absicherung der erforderlichen Professionalität im Gesamtsystem sonderpädagogischer Unterstützungsangebote.

Mit der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen stehen wir vor der Aufgabe, vorhandene sonderpädagogische Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote weiter zu entwickeln. Der bedarfs- und sachgerechte Ausbau des gemeinsamen Unterrichts bildet dabei einen wesentlichen Schwerpunkt. Das verlangt u. a. die Einbeziehung verschiedener Partner sowie Leistungs- und Kostenträger.

Um sonderpädagogische Förderung in den Schulen bedarfs- und sachgerecht vorzuhalten, sind insbesondere diagnostische Kenntnisse von Bedeutung. Sie sind einerseits die Grundlage für die Unterrichtsgestaltung, für differenzierende Maßnahmen, um die Lernentwicklung wirkungsvoll zu unterstützen. Andererseits unterstützen sie die Entscheidung zur Bereitstellung besonderer Bedingungen im Einzelfall, wie z. B. die Unterstützung des Lernens durch Förderschullehrkräfte, die Nutzung von Nachteilsausgleichen oder besonderer pädagogischer Zugänge, räumliche Ausstattungen oder die Nutzung von besonderen Hilfsmitteln u. a. m..

Mit der vorliegenden Handreichung soll vermittelt werden, welche schulischen Unterstützungsangebote zur sonderpädagogischen Förderung in Sachsen-Anhalt möglich sind und wo dafür Ansprechpartner zur Verfügung stehen.

Des Weiteren erläutert die Handreichung die einzelnen Förderschwerpunkte und richtet den Blick auf damit verbundene pädagogische Aufgabenstellungen. Zu jedem Förderschwerpunkt ist ein Kompetenzprofil ausgewiesen sowie ein Katalog möglicher Nachteilsausgleiche. Das ermöglicht den Schulen sich zu orientieren und zunächst Wege zur Förderung in eigener Verantwortung zu finden. Sollten die schuleigenen Möglichkeiten ausgeschöpft sein, sind ergänzende Unterstützungsangebote zu prüfen und über diese zu entscheiden. Zur Vorbereitung dieser Entscheidungen enthält die vorliegende Handreichung die entsprechenden Unterlagen und Arbeitsinstrumente.

Die Handreichung zur sonderpädagogischen Förderung ist sowohl Arbeitsgrundlage für förderpädagogische Anliegen von Lehrkräften aller Schulformen als auch Arbeitsinstrument des Mobilen Sonderpädagogischen Diagnostischen Dienstes. Darüber hinaus dient sie der Information für Beschäftigte in und außerhalb von Schulen sowie für Eltern.

  
Prof. Dr. Birgitta Wolff  
Kultusministerin Sachsen-Anhalt

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>Vorwort</b>	3
<b>1. Einleitende Bemerkungen</b>	6-7
<b>2. Sonderpädagogische Förderung</b>	8
2.1 Zum Verständnis von sonderpädagogischem Förderbedarf und sonderpädagogischer Förderung	8-13
2.2 Sonderpädagogische Förderung in Sachsen-Anhalt	14
2.2.1 Gemeinsamer Unterricht	14-15
2.2.2 Kooperationsklassen	16
2.2.3 Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen	16
2.2.4 Förderzentren und ihre Aufgaben	17
2.2.5 Sonderunterricht	17-18
<b>3. Zur Bedeutung von pädagogischer und sonderpädagogischer Diagnostik für die Lernförderung</b>	19-21
<b>4. Beschreibung der Sonderpädagogischen Förderschwerpunkte</b>	22
4.1 Vorbemerkungen	22
4.2 Förderschwerpunkt/Lernen	23-32
4.3 Förderschwerpunkt/emotional-soziale Entwicklung	33-42
4.4 Förderschwerpunkt/Sprache	43-51
4.5 Förderschwerpunkt/geistige Entwicklung	52-55
4.6 Förderschwerpunkt/körperlich-motorische Entwicklung	56-67
4.7 Förderschwerpunkt/Hören	68-72
4.8 Förderschwerpunkt/Sehen	73-81
4.9 Förderschwerpunkt Autismus	82-98
5. Verfahren zur Feststellung der sonderpädagogischen Förderung	99-100
<b>6. Formblätter für das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs</b>	101
<b>Formblatt 1:</b>	102-103
Deckblatt zur Antragstellung durch die Schule oder die Personensorgeberechtigten	
<b>Formblatt 2a:</b>	104-113
Pädagogischer Bericht der Grundschule zur Feststellung und Überprüfung von Erfordernissen der sonderpädagogischen Förderung (verbindlicher Bestandteil der Antragstellung)	
<b>Formblatt 2b:</b>	114-122
Pädagogischer Bericht der Sekundarschule/Gesamtschule/des Gymnasiums zur Feststellung und Überprüfung von Erfordernissen der sonderpädagogischen Förderung (verbindlicher Bestandteil der Antragstellung)	

<b>Formblatt 3:</b>		123
Entbindung von der Schweigepflicht		
<b>Formblatt 4:</b>		124-125
Protokoll der Antragsprüfung durch den MSDD		
<b>Formblatt 5:</b>		126
Anschreiben des MSDD zur Antragsbesprechung		
<b>Formblatt 6:</b>		127-130
Dokumentation der Ergebnisse durch den MSDD		
<b>Formblatt 7:</b>		131
Entscheidung der zuständigen Schulbehörde		
<b>7. Sonderpädagogische Unterstützung bei Underachievement und gleichzeitiger Hochbegabung</b>		132-143
<b>8.- 16. Anlagen</b>		144
<b>8.</b>	Empfehlungen zum Einsatz von Tests und informellen Verfahren	145-153
<b>9.</b>	Hinweise zum Erstellen eines Förderplans	154-161
<b>10.</b>	Anforderung an förderdiagnostische Erhebungen	162-169
<b>11.</b>	Fortschreibung der förderdiagnostischen Erhebungen	170
	<b>Formblatt 8:</b> empfohlene Datenerfassung zur Fortschreibung	171-172
<b>12.</b>	Ausführungen zur Aufmerksamkeits-/Hyperaktivitätsstörung	173-177
<b>13.</b>	Standorte von Förderschulen	178-185
<b>14.</b>	Literaturverzeichnis	186-192
<b>15.</b>	Autorenverzeichnis	193-196
<b>16.</b>	Glossar	197-202



Lothar Herwig; Kirmes; Ölkreide auf Karton

Ein gutes Bildungswesen sollte drei Zwecken dienen:  
Es sollte allen, die lernen wollen, zu jedem Zeitpunkt ihres Lebens Zugang zu vorhandenen Möglichkeiten gewähren;  
es sollte allen, die ihr Wissen mit anderen teilen wollen, Vollmacht geben, diejenigen zu finden, die von ihnen lernen wollen;  
schließlich sollte es allen, die der Öffentlichkeit ein Problem vorlegen wollen, Gelegenheit verschaffen, ihre Sache vorzutragen.

Ivan Illich in "Entschulung der Gesellschaft" 1972

## 1. Einleitende Bemerkungen

Die sonderpädagogische Förderung im deutschsprachigen Raum hat eine mehr als 150-jährige Geschichte, in der sich die Fachrichtungen der sonderpädagogischen Förderung unterschiedlich und eigenständig entwickelt haben. Entstanden ist ein differenziertes Angebot sonderpädagogischer Förderung, in dem gegenwärtig die Förderschulen noch dominant sind. Durch die UN- BRK und vorangegangene Vereinbarungen, wie z. B. die SALAMANCA-Erklärung von 1994 gewinnt das gemeinsame Lernen/der Gemeinsame Unterricht zunehmend an Bedeutung, was nunmehr auch die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Sachsen-Anhalt bestimmt.

Die sonderpädagogische Förderung hatte und hat immer die Individualität eines jeden Kindes hinsichtlich seiner Entwicklung, seiner unterschiedlichen Lernausgangslage und seiner individuellen Ansprüche und Bedürfnisse im Fokus. In den Förderschulen erfüllen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf temporär oder im Einzelfall dauerhaft ihre gesetzlich festgelegte Schulpflicht. Seit einigen Jahrzehnten entwickelt sich die sonderpädagogische Förderung am Lernort der allgemeinen Schulen in Form des Gemeinsamen Unterrichts. In den schulgesetzlichen Regelungen der Bundesländer fanden zunehmend Aussagen zur Förderung in der allgemeinen Schule ihren Platz. Die KMK-Empfehlungen von 1994 trugen wesentlich zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung bei. Sie verdeutlichten den Paradigmenwechsel und orientierten auf die Pluralität der Förderorte unter umfassender Einbeziehung der Kind-Umfeld-Analyse. Auf dieser Basis erfolgte ein grundsätzlicher Wandel von der institutionellen zur personalen Orientierung und somit zu einem wohnortnahen und integrierten System von Förderung und sonderpädagogischer Unterstützung.

Seit März 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen als internationales Vertragswerk durch das Ratifizierungsgesetz der Bundesrepublik Deutschland allgemeine Handlungsgrundlage. Richtungweisend für die weitere sonderpädagogische Förderung sind hier insbesondere die Artikel, die den Rechtsanspruch behinderter Menschen zur gleichberechtigten Teilhabe am selbstbestimmten Leben in der Gemeinschaft und am gemeinsamen Lernen in einem inklusiven Bildungssystem hervorheben. Damit steht vor den Ländern der Bundesrepublik und somit auch vor Sachsen-Anhalt die Herausforderung, das allgemeine Bildungssystem so zu gestalten, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen/Beeinträchtigungen in der schulischen Bildung und Erziehung bedarfsorientierte, individuelle und notwendige Unterstützungsbedingungen erfahren, die es ihnen ermöglichen, sich entsprechend ihrer Fähigkeiten voll zu entfalten und ihre Teilhabe- und Lebenschancen verbessern zu können.

In Sachsen-Anhalt ist das Angebot der schulischen Integration in Form des Gemeinsamen Unterrichts seit 2001 im Schulgesetz verankert. Über die Förderzentren werden in Kooperation mit den allgemeinen Schulen zahlreiche Anstrengungen unternommen, das Schulwesen so weiter zu entwickeln, dass es ein hohes Maß an individueller Förderung und Chancenge-

rechtigkeit eröffnet, indem es sich an den individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert.

Die Handreichung soll als Anregung und Arbeitsgrundlage dienen, um für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Lernausgangslagen angemessene Unterstützungsangebote einzurichten und Lernfortschritte zu erzielen. Sie entstand durch die Mitwirkung von vielen engagierten Kolleginnen und Kollegen in landesweiten Arbeitsgruppen zur Förderdiagnostik.

Für Schülerinnen und Schüler, die einer intensiveren Zuwendung im Lernprozess bedürfen, gibt es an den Schulen Sachsen-Anhalts unterschiedliche Möglichkeiten zur Lernförderung. Neben schuleigenen Angeboten unterrichtsimmanenter Förderung oder Maßnahmen äußerer Differenzierung ist bei einigen sonderpädagogische Unterstützung erforderlich. In welchem Umfang und unter welchen Bedingungen sonderpädagogische Unterstützung benötigt wird, klärt ein Feststellungsverfahren. Zu den Formen der sonderpädagogischen Förderung zählen u. a. der Gemeinsame Unterricht, das Lernen in Kooperationsklassen, die Beratung über ambulant-mobile Angebote sowie das Lernen an Förderschulen. Aufgrund der aktuellen Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung wird sich der Schwerpunkt der sonderpädagogischen Förderung zunehmend auf inklusive Bildungsangebote richten.

Das Vorgehen Sachsen-Anhalts bindet sich in die aktuellen Bemühungen der Pädagogik ein, den Lernort Schule neu zu denken und separierende Systeme weitgehend zu vermeiden (Perspektivwechsel). Diesbezüglich sind schrittweise die vorhandenen Angebote sonderpädagogischer Förderung umzugestalten, um den Weg von der Integration zur Inklusion gehen zu können und inklusive Bildungsangebote im schulischen Alltag Realität werden zu lassen.



Lothar Herwig; Linolschnitt

## 2. Sonderpädagogische Förderung in Sachsen-Anhalt

### 2.1. Zum Verständnis von sonderpädagogischem Förderbedarf und sonderpädagogischer Förderung

Die gegenwärtig geltenden Empfehlungen der KMK (Kultusministerkonferenz) zur sonderpädagogischen Förderung stellen die Grundlage diesbezüglicher Regelungen in den einzelnen Bundesländern, so auch in Sachsen-Anhalt, dar. Sonderpädagogischer Förderbedarf wird in diesen Empfehlungen wie folgt definiert:

„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. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein. Er (der sonderpädagogische Förderbedarf) ist eine didaktisch-methodische Bedingung der Erziehung und Unterrichtung, die nur individuell bestimmt werden kann und in jedem neuen Lernzusammenhang eigens bedacht werden muss.“ (Drave, Rumpler, Wachtel: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung; Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren; Edition Bentheim Würzburg; 2000; S. 28f)

Damit wird deutlich, dass sonderpädagogische Förderung sich als ein Angebots- und Unterstützungssystem versteht, das für Kinder und Jugendliche im Schulpflichtalter eingerichtet wird, wenn diese ohne diese Unterstützung nicht erfolgreich lernen bzw. schulische Abschlüsse erlangen können. Diese sonderpädagogische Förderung benötigen insbesondere Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen. Die KMK-Definition weist auf diesen Sachverhalt hin und klärt, dass sonderpädagogische Förderung von individueller Förderung, aber auch vom Behindertenbegriff abzugrenzen ist. Zugleich geht daraus hervor, dass sonderpädagogische Förderung eine didaktisch-methodische Herausforderung ist. Demzufolge muss in Lernverbänden, in denen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf lernen, die Unterrichtsgestaltung anderen Überlegungen folgen, als in Lernverbänden, in denen keine Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Ebenso lässt sich daraus ableiten, dass an Schulen, in denen gemeinsamer Unterricht eingerichtet ist und vorgehalten wird, das Schulkonzept, die Schulorganisation und das pädagogische Handeln der Lehrkräfte von Überlegungen der sonderpädagogischen Förderung getragen werden.

In seinem Buch „Von den Stärken ausgehen“ grenzt EGGERT den individuellen Förderbedarf von den Stufen des sonderpädagogischen Förderbedarfs ab. (Dietrich Eggert: Von den Stärken ausgehen; Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik; Borgmann Publishing, Dortmund, 1997)

Stufen	Beschreibung des Kindes	Beispiel
kein Förderbedarf	Kind braucht im Wesentlichen keine Hilfe. Es organisiert sich und seine Lernprozesse selbst erfolgreich.	Mit den allgemeinen Inhalten, Methoden und Zielen der schulischen Prozesse hat das Kind kein Problem, „normale Erklärungen“ lassen das Kind erfolgreich lernen.
individueller Förderbedarf	Kind braucht vorübergehend in einzelnen Lerngegenständen oder für einen kurzen Zeitraum generell Hilfe und Zuwendung vom Lehrer.	Mit Maßnahmen der inneren oder äußeren Differenzierung, z. B. durch zusätzliche Erklärungen, modifizierte Arbeitsblätter oder durch Förderunterricht in ausgewählten Lernbereichen, kann das Kind im Lernprozess erfolgreich sein.
niedriger sonderpädagogischer Förderbedarf	Kind braucht zusätzlich begrenzt Hilfe durch besondere Regelungen oder sonderpädagogische Beratung oder Einzelförderung	Durch eine körperliche Behinderung oder Beeinträchtigung kann das Kind ohne besondere Maßnahme nicht an einzelnen Teilbereichen schulischen Lernens teilhaben, z. B. am Sportunterricht.

		Es wird möglicherweise vom Sport befreit oder erhält im Rahmen seiner körperlichen Möglichkeiten andere Angebote zur gleichen Zeit, die Notenbewertung wird ausgesetzt. Ein Kind mit Sehbeeinträchtigungen erhält zusätzliche Hilfsmittel, z. B. größere Liniatur, andere Farbgebung bei Texten, die Möglichkeit stets vorn zu sitzen, statt eines Lesetextes einen Hörtext zu bearbeiten u. a. m.
mittelgradiger sonderpädagogischer Förderbedarf	Kind braucht dauernde sonderpädagogische Förderung in Teilbereichen, kann aber zielgleich lernen	Das Kind benötigt umfangreiche personelle Zuwendungen, um am Lernprozess teilhaben zu können, neben Nachteilsausgleichen, werden zusätzliche oder andere Lehr- und Lernmittel notwendig oder apparative Hilfen, die Phasen der Be- und Entlastung sind detailliert zu planen, Differenzierungen in den Zielen, Inhalten und Methoden sind von Bedeutung, ebenso in der Zeit und in den personellen Unterstützungsangeboten.
hoher sonderpädagogischer Förderbedarf	Kind braucht dauernde Hilfe und Unterstützung wegen umfangreicher, lang andauernder und schwerwiegender Lernprobleme, Lernen kann überwiegend nur zieldifferenziert erfolgen	

Sonderpädagogischer Förderbedarf, dem mit Maßnahmen der sonderpädagogischen Förderung zu begegnen ist, kann verschiedenen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten zugeordnet werden. Diese Förderschwerpunkte werden in den KMK-Empfehlungen von 1994 folgendermaßen ausgewiesen:

- Lernen
- geistige Entwicklung
- Sprache
- emotionale-soziale Entwicklung
- körperlich-motorische Entwicklung
- Hören
- Sehen
- Erkrankung
- Autismus

In den KMK-Empfehlungen wird zu den o. g. Förderschwerpunkten ausgeführt (Drave, Rumppler, Wachtler; edition bentheim; Würzburg 2000; Seite 32ff.):

**Schwerpunkte der individuellen Förderung** im Bereich des **Lernens** und des Lern- und Leistungsverhaltens, insbesondere des schulischen Lernens, des Umgehen-Könnens mit Beeinträchtigungen beim Lernen

Eine Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im schulischen Lernen, in der Leistung sowie im Lernverhalten setzt die Bereitstellung von anregenden Erfahrungsräumen voraus. Sie (die Förderung) 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.

**Schwerpunkte der individuellen Förderung 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 zur Sicherung einer erfolgreichen Mitwirkung des Kindes an der im Wesentlichen sprachlich vermittelten schulischen Bildungsarbeit und Kulturaneignung frühzeitig einsetzen. In diesem Zusammenhang ist auch auf vor- aussehbare und anzugehende Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb zu achten.

**Schwerpunkte der individuellen Förderung 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-sozialen Entwicklung sowie des Erlebens und des Verhaltens zielt auf Erziehungshilfe ab und strebt, bei einem hohen Maß an Verständnis, besonderer persönlicher Zuwendung und pädagogisch-psychologischen 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.

Es sind Wege zu suchen, um bei den Betroffenen Lernbereitschaft anzuregen, Leistungsfähigkeit zu entwickeln und sie gleichzeitig aufzuschließen für die Lerninhalte der Schule. Musikische, 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.

**Schwerpunkte der individuellen Förderung im Bereich der geistigen Entwicklung**, des Umgehen-Könnens mit geistiger Behinderung

Eine Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen 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 psycho-motorischen, emotionalen und sozialen Entwicklung. Für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung soll über den Vormittagsunterricht hinaus ein gezieltes Nachmittagsangebot vorgehalten werden.

**Schwerpunkte der individuellen Förderung im Bereich des Sehens**, der visuellen Wahrnehmung, des Umgehen-Könnens mit einer Sehschädigung

Die 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 Um-

gebung, auf die Förderung der Mobilität und auf den Unterricht zum Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten.

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.

**Schwerpunkte der individuellen Förderung** im Bereich **der körperlichen und motorischen Entwicklung**, des Umgehen-Könnens mit erheblichen Beeinträchtigungen im Bereich der Bewegung und mit körperlichen Behinderungen

Die 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 sowie zum möglichst selbstständigen Bewältigen alltäglicher Verrichtungen. Psychomotorische Maßnahmen sind in die alltägliche Unterrichtsarbeit mit einzubeziehen. Wichtig sind der Aufbau sozialer Beziehungen, die Hinführung zu einer realistischen Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsmöglichkeiten und die Akzeptanz der eigenen, oft bleibenden Behinderung.

**Schwerpunkte der individuellen Förderung** 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 wie 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.

Besondere Aufmerksamkeit und multiprofessionelle Zusammenarbeit verlangt die sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit **Autismus**.

Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarf liegt in der Verantwortung ausgebildeter Förderschullehrkräfte. D. h., wenn Eltern oder die beschulende Schule bei einem Kind einen sonderpädagogischen Förderbedarf vermuten, weil es trotz zahlreicher und vielfältiger Förderangebote und Förderplanungen, trotz Anwendung verschiedenster Formen von Nachteilsausgleich in der Schule nicht in seiner Lern- und Leistungsentwicklung angemessen vorankommt, kann die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt werden. Die Antragstellung verbindet sich grundsätzlich mit einer ausführlichen Darstellung der bisherigen Entwicklung des Kindes in der Schule, einschließlich aller Überlegungen und Maßnahmen der Förderung seitens der Schule. Auf das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird in einem nachfolgenden Abschnitt genauer eingegangen.

Sonderpädagogischer Förderbedarf ist wie schon erwähnt vor allem bei Kindern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen anzunehmen. Jedoch führt nicht jede Beeinträchtigung oder Behinderung zu einem sonderpädagogischem Förderbedarf. Darüber hinaus kann aus ungünstigen Lernausgangslagen und aus einem Bedingungssystem (pädagogisch, perso-

nell, räumlich, sächlich), das dem Zuwendungsbedarf eines Kindes nicht ausreichend entspricht, ein sonderpädagogischer Förderbedarf erwachsen. Daraus folgt, dass sonderpädagogische Förderung auch einem präventiven Ansatz folgen muss. Dieser präventive Ansatz ist ganz besonders in den ersten Schulbesuchsjahren von Bedeutung.

Sonderpädagogische Förderung ist grundsätzlich von schulfachlichen Überlegungen getragen und bezieht stets eine Kind-Umfeld-Analyse ein. Zugleich setzt sie das Zusammenwirken von Pädagogen und Erziehungsberechtigten voraus.

BLEIDICK/HAGEMEISTER, die in der sonderpädagogischen Förderung maßgeblich die wissenschaftliche Entwicklung mitbestimmen, definieren den Behindertenbegriff wie folgt:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, geistigen oder seelischen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilhabe am Leben erschwert werden.“ (Ulrich Bleidick, Ursula Hagemeyer.: Einführung in die Behindertenpädagogik I; Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik; 4. Auflage; Kohlhammer-Verlag; Stuttgart-Berlin-Köln; 1992)

Art, Umfang und Dauer der Schädigung bestimmen das Ausmaß der „Lebenserschwerisse“, aber auch gesellschaftliche Teilhabebedingungen. Auf diese Wechselwirkung geht auch die UN-Behindertenrechtskonvention ein.

Hier wird formuliert: „Zu Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren ihre volle und wirksame Teilhabe gleichberechtigt mit anderen an der Gesellschaft behindern können.“ (Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e. V.: Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen; korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung; Oktoberdruck Berlin, Januar 2009) Somit ist es Aufgabe sonderpädagogischer Förderung, bestehende Barrieren zu beseitigen, zu verhindern oder durch geeignete Maßnahmen so zu kompensieren, dass sie keine Behinderung mehr darstellen. So versteht sich auch die bekannte Aussage: „Man ist nicht behindert, man wird behindert.“

Behinderung hat demzufolge eine medizinische und eine soziale Relevanz, die die Grundlage für die sonderpädagogische Förderung bieten.

Aus medizinischen Behandlungsmethoden, aus den Ergebnissen therapeutischer Anwendungen oder im Ergebnis apparativer Versorgungen können sich sehr differenziert zu betrachtende pädagogische Konsequenzen für den Schulalltag ergeben. Bei einigen betroffenen Schülerinnen und Schülern wird sich aus einer körperlichen, seelischen, geistigen Beeinträchtigung oder Sinnesbeeinträchtigung der Bedarf einer individuellen (möglicherweise auch nur temporären) Förderung ableiten, andere haben keinen Förderbedarf und für eine weitere Gruppe ist sonderpädagogische Förderung unerlässlich.

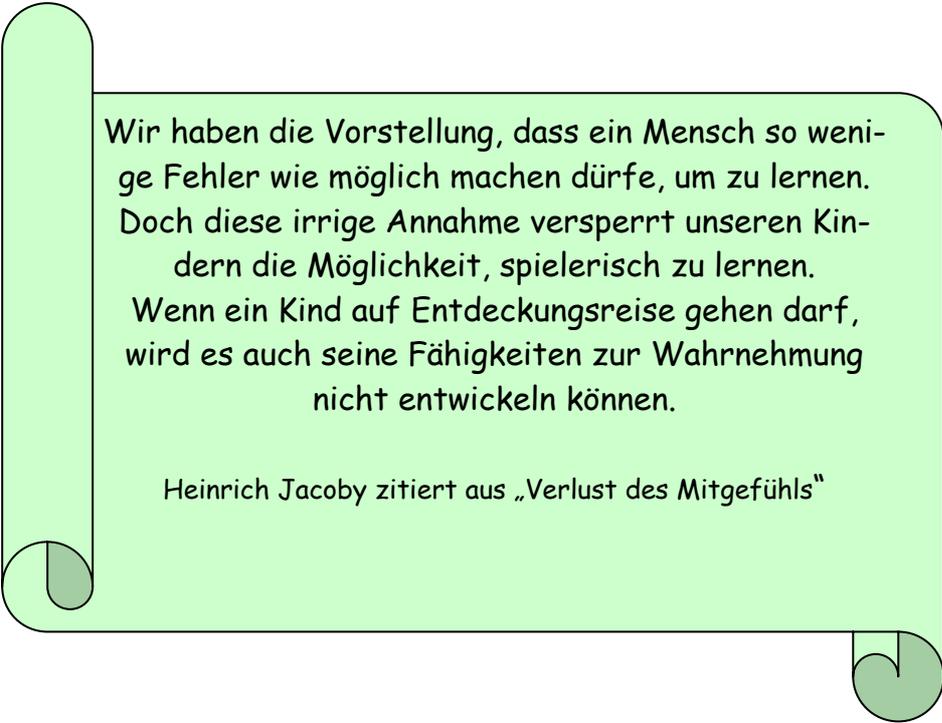
Zur sonderpädagogischen Förderung zählen pädagogische, personelle und sächliche Bedingungen, die es vorzuhalten oder einzurichten gilt, um ggf. bestehende oder zu erwartende Barrieren auszuräumen. Das heißt, sonderpädagogische Förderung ist darauf orientiert, im Lernprozess, in der Lernumgebung Barrierefreiheit herzustellen.

Sonderpädagogische Förderung ist demzufolge eine notwendige Ergänzung der allgemeinen Förderung mit besonderen Schwerpunktsetzungen. Sie

- erweitert die allgemeine Förderung durch andere Ziele, Inhalte oder Formen,
- unterstützt und begleitet Kinder und Jugendliche durch individuelle Hilfen bei der Entwicklung und Entfaltung ihrer geistigen, emotionalen, körperlichen und sozialen Fähigkeiten, ihrer Begabungen und Neigungen,
- verwirklicht das Recht von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf schulische Bildung und Erziehung entsprechend ihrer Bedürfnisse und Begabungen sowie ihrer individuellen Leistungsmöglichkeiten.

In der sonderpädagogischen Förderung haben vor allem nachfolgende Bedingungen für die Lern- und Leistungsentwicklung eine wichtige Funktion:

- Unterrichtskonzepte mit einem hohen Maß an Individualisierung,
- alters- und entwicklungsgerechte schülerbezogene Lern- und Förderplanung in den verschiedenen Kompetenzbereichen,
- Verwendung spezifischer Arbeits-, Lehr- und Lernmaterialien für Kinder oder Jugendliche mit durch ihre Beeinträchtigungen besonderen Lernzugängen,
- gezielte Reizstrukturierung und propädeutische Lernförderung,
- bewusste Gestaltung von originalen, simulierten und fiktiven Lern- und Lebenssituationen,
- vielfältige Lern- und Sozialformen, Lebensbedeutsamkeit und Lebensnähe,
- Vielfalt in den Möglichkeiten der Anschauung und Reizstrukturierung,
- Vielsinnigkeit und Angemessenheit der Schritte,
- Handlungsorientierung,
- methodische Vielfalt in der Organisation von Wiederholungen,
- Umsetzung des Prinzips der abnehmenden Hilfen,
- angemessene Raumsituationen zur körperlichen Entlastung und für Bewegungsangebote, Rückzugsmöglichkeiten für einzelne oder mehrere Schülerinnen oder Schüler,
- vielfältiges System individueller Hilfen im und außerhalb des Unterrichts,
- personelle Möglichkeiten zur Flexibilisierung der Lernsituationen (Lerngruppengrößen, Lerngruppenzusammensetzung, Ziel-, Zeit und Methodendifferenzierung) sowie zur individuellen Lernzuwendung,
- flexible sächliche und präventive Unterstützersysteme.



Wir haben die Vorstellung, dass ein Mensch so wenige Fehler wie möglich machen dürfe, um zu lernen. Doch diese irriige Annahme versperrt unseren Kindern die Möglichkeit, spielerisch zu lernen. Wenn ein Kind auf Entdeckungsreise gehen darf, wird es auch seine Fähigkeiten zur Wahrnehmung nicht entwickeln können.

Heinrich Jacoby zitiert aus „Verlust des Mitgeföhls“

## 2.2 Sonderpädagogische Förderung in Sachsen-Anhalt

Der grundsätzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag ist im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt verankert. Dort heißt es im § 1 in den Absätzen 3 und 3a:

„Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allen Schulformen soll gefördert werden, um auf diese Weise zur Verbesserung der Chancengerechtigkeit beizutragen. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf sollen gemeinsam unterrichtet werden, wenn die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dies beantragen, die personellen, sächlichen und organisatorischen Möglichkeiten vorhanden sind oder geschaffen werden können...“ (Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt)

Diese Festlegung gibt die Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts (der Integration), bindet dies zugleich an bestimmte Voraussetzungen. Sind diese Voraussetzungen nicht gegeben, wird eine Beschulung an einer Förderschule in Erwägung gezogen, wie es § 39 des Schulgesetzes ausweist:

„Schülerinnen und Schüler, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, sind zum Besuch einer für sie geeigneten Förderschule oder des für sie geeigneten Sonderunterrichts verpflichtet, wenn die entsprechende Förderung nicht in einer Schule einer anderen Schulform erfolgen kann.“ (Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt)

Gemeinsamer Unterricht an allgemeinen Schulen (alle allgemein bildenden Schulen außer Förderschulen) wird unter Bereitstellung sonderpädagogischer Kompetenz eingerichtet. Die Zuweisung von Förderschullehrkräften zum gemeinsamen Unterricht folgt in Sachsen-Anhalt einem schülerbezogenen Faktor.

### 2.2.1 Gemeinsamer Unterricht

Gemeinsamer Unterricht bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einem gemeinsamen Lernverband lernen.

Der Gemeinsame Unterricht wird eingerichtet, wenn die Personensorgeberechtigten des Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf dies beantragen und die zuständige Schulbehörde die erforderlichen personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen geprüft und festgestellt hat.

Für den Gemeinsamen Unterricht und die darin stattfindende Lern- und Leistungsförderung ist die Schule verantwortlich, an der der Gemeinsame Unterricht vorgehalten wird. Das bedeutet, dass sich die Lehrkräfte dieser Schule mit Fragen der sonderpädagogischen Förderung inhaltlich auseinandersetzen und nach Wegen der didaktisch-methodischen Umsetzung suchen sowie angemessene Vorkehrungen zur sonderpädagogischen Unterstützung treffen. Dabei erhalten die Schulen Unterstützung durch Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Kompetenz. Die Lehrkräfte der allgemeinen Schule, die in den Klassen des Gemeinsamen Unterrichts unterrichten, arbeiten eng mit den an der Schule zur sonderpädagogischen Unterstützung beauftragten Förderschullehrkräften zusammen. Gemeinsam sind sie insbesondere verantwortlich für die Lern- und Entwicklungsplanung, für konzeptionelle Entscheidungen der Unterrichtsgestaltung, für Maßnahmen der Differenzierung und der Gewährleistung von Nachteilsausgleich.

Die Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Kompetenz oder Erfahrung, die den Gemeinsamen Unterricht unterstützen, haben u. a. folgende Aufgaben:

- Teamarbeit im Unterricht durch Mehrpädagogensystem,
- Vor- und Nachbereitung des Unterrichts gemeinsam mit den Grundschullehrkräften,
- Beratung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule in der Unterbreitung von individuell und differenziert ausgerichteten Lernangeboten,
- Information zu sonderpädagogischen Fragen,
- gemeinsames Erarbeiten und Fortschreiben des Förderplanes,
- Unterbreitung von ambulanten Angeboten zur Lernförderung an der Schule,

- Beratung und Unterstützung in der Elternarbeit,
- Zusammenarbeit mit Professionen (Jugendamt, Sozialamt, Logopäden, Ergotherapeuten,...) zur präventiven Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- Zuarbeit zu Lern- und Entwicklungsdokumentationen,
- Mitwirkung bei der Leistungsbewertung und Zeugniserstellung,
- Beantragung der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs beim MSD,
- Gutachtenerstellung im Rahmen des Feststellungsverfahrens nach Beauftragung durch den Mobilen sonderpädagogischen Dienst,
- Gestaltung von Lehrerfortbildungen zu ausgewählten Themen der Förderpädagogik.

Gemeinsamer Unterricht kann als zielgleiche oder zieldifferente Unterrichtung organisiert sein. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen **zielgleich** am Unterricht der allgemeinen Schulen teil, wenn die Inhalte der Lehrpläne/Rahmenrichtlinien der besuchten Schulform unter Anwendung von verschiedenen Formen des Nachteilsausgleichs durch sie vollständig oder in ausgewählten Lernbereichen temporär abweichend erfüllt werden können. Es gelten hier im wesentlichen die Vorschriften der entsprechenden Schulform und des entsprechenden Bildungsganges.

Am zieldifferenten Unterricht der allgemeinen Schule nehmen Schülerinnen und Schüler teil, wenn auch unter Anwendung von verschiedenen Formen des Nachteilsausgleichs die allgemeinen inhaltlichen Anforderungen der curricularen Vorgaben der allgemeinen Schule durch sie nicht erfüllt werden können. Damit verbunden ist eine individuelle Lern- und Förderplanung unterhalb der curricularen Vorgaben der Grund- oder Sekundarschule oder nach den Vorgaben des Lehrplans der Förderschule für Geistigbehinderte.

Die grundsätzliche Orientierung der sonderpädagogischen Förderung an den curricularen Vorgaben der allgemeinen Schule soll Wege und Chancen zum Erlangen eines anerkannten schulischen Abschlusses eröffnen.

Gemeinsamer Unterricht ist an unterschiedliche personelle, sächliche oder organisatorische Voraussetzungen gebunden, die sich in jedem Einzelfall unterscheiden können.

Zu den personellen Voraussetzungen gehören je nach Bedarf die Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Kompetenz zur sonderpädagogischen Unterstützung des Gemeinsamen Unterrichts sowie pädagogische Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter. Bei Bedarf ist Eingliederungshilfe nach dem XII. Buch des Bundessozialgesetzes-Sozialhilfe vom 27. Dezember 2003

(BGBl.I S.3022/3023), zuletzt geändert durch Artikel 10 und Artikel 27 des Gesetzes vom 21.03.2005 (BGBl.I S.818, 829, 835), in Anspruch zu nehmen.

Zu den sächlichen Voraussetzungen zählen die bedarfsgerechte Bereitstellung von Lehr- und Lernmitteln, angepasstes Mobiliar, apparative Hilfen und anderes. Diese Voraussetzungen sind insbesondere dem Verantwortungsbereich der Schulträger zuzuordnen und punktuell anderen Kostenträgern.

Bei der Entscheidungsfindung über den Förderort des Gemeinsamen Unterrichts sind auch die organisatorischen Voraussetzungen wie z. B. Schülerbeförderung, bauliche Gegebenheiten, Aspekte des schulorganisatorischen Ablaufes, Bedingungen des individuellen Tagesrhythmus, erforderliche Pflegeleistungen und Ähnliches zu beachten (vgl. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, Abschnitt 3 § 16).

Im Gemeinsamen Unterricht kommt es vor allem darauf an, dass alle Kinder miteinander kooperieren und entsprechend ihrer Lernausgangslage und ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau in den Denk-, Handlungs- und Wahrnehmungskompetenzen an einem gemeinsamen Lerngegenstand arbeiten. Es ist darauf zu achten, die Unterschiedlichkeit der Lernenden durch Differenzierung und Individualisierung, durch offene und handlungsorientierte Unterrichtsformen zu stützen und sie zu Lernerfolgen zu führen. Insbesondere in Klassen, in denen zieldifferent unterrichtet wird, sollten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, sich mit eigenem Lerntempo Lerninhalte anzueignen und individuelle Lernziele anzustreben.

## 2.2.2 Kooperationsklassen

Kooperationsklassen sind Klassen, in denen ausschließlich Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf lernen. Diese Klassen sind einer Förderschule zugeordnet, jedoch organisatorisch am Standort einer Grund- oder Sekundarschule eingerichtet. Damit ist für diese Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit gegeben, die Lernbegegnung mit Kindern oder Jugendlichen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf herzustellen, Anregungen und Anreize zum Lernen zu nutzen, die am Lernort der Förderschule so nicht gegeben wären.

Der sonderpädagogische Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler einer Kooperationsklasse entspricht in der Regel einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt. Der Unterricht erfolgt im Klassenverband oder in Kursen auf der Grundlage der jeweils individuell geltenden Bildungsgänge, Rahmenrichtlinien, Stundentafeln und Bestimmungen.

Die Kooperationsklasse steht in der Verantwortung der Förderschule, die über eine Kooperationsvereinbarung die Grund- oder Sekundarschule in die Verantwortung einbindet. Der Unterricht einer Kooperationsklasse wird in der Regel durch das Lehrpersonal der Förderschule abgesichert, wobei auch Lehrkräfte der allgemeinen Schule einbezogen sein können.

## 2.2.3 Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen

Sachsen-Anhalt verfügt über ein landesweit gut ausgebautes Netz von Förderschulen. Kann die sonderpädagogische Förderung im Gemeinsamen Unterricht nicht eingerichtet werden oder wünschen die Personensorgeberechtigten dies nicht, werden die Schülerinnen und Schüler in einer, ihrem Förderschwerpunkt entsprechenden Förderschule, unterrichtet. Sollen Schülerinnen und Schüler eine Förderschule besuchen, so entscheidet die zuständige Schulbehörde, in welcher Förderschule die Förderung erfolgen soll.

Es wird zwischen regional und überregional aufnehmenden Förderschulen unterschieden.

**Regional aufnehmende Förderschulen** sind Förderschulen für Lernbehinderte, für Sprachentwicklung und mit Ausgleichsklassen sowie Förderschulen für Geistigbehinderte. Diese Förderschulen übernehmen die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit erheblichen Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten, umfassenden Problemen im emotionalen-sozialen Erleben, sprachlichen oder geistigen Beeinträchtigungen. Durch entsprechend strukturierte Lernsituationen, individuelle Lernwege, spezielle Lehr- und Lernmittel im Entwicklungs- und Aneignungsprozess von Bildungs- und Erziehungsinhalten werden die individuellen Förderbedarfslagen der Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Förderschulen berücksichtigt.

Die Beschulung an Förderschulen erfolgt stets befristet über mehrere Schuljahre und beabsichtigt die Reintegration in die allgemeine Schule. In der Förderplanung sind die individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler unter Einbeziehung der curricularen Vorgaben der Grund- bzw. Sekundarschule sowie der schuleigenen Lehrpläne zu berücksichtigen. Ziel der Förderung sind insbesondere Lern- und Leistungsentwicklungen, die den Erwerb anerkannter schulischer Abschlüsse ermöglichen und/oder eine nachfolgende berufliche Ausbildung ermöglichen, um die gleichberechtigte Teilhabe am selbstbestimmten Leben in der Gemeinschaft und am gemeinsamen Lernen zu gewährleisten.

In der Förderschule für Geistigbehinderte gelten die Lehrpläne für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Im Vordergrund des schulischen Vermittlungs- und Aneignungsprozesses stehen die Entwicklung einer größtmöglichen Selbstständigkeit sowie die Entwicklung individueller Möglichkeiten zur aktiven Lebensbewältigung der Schülerinnen und Schüler.

An **überregional aufnehmenden Förderschulen** werden Schülerinnen und Schüler mit körperlichen, seelischen und Sinnesbeeinträchtigungen aus mehreren Landkreisen bzw. umliegenden Regionen beschult. Der Unterricht an den überregional aufnehmenden Förderschulen orientiert sich vor allem an den curricularen Vorgaben der Grund- und Sekundar-

schulen und bildet die Grundlage für die schuleigenen Lehrpläne sowie die Erstellung von individuellen Förder- und Entwicklungsplänen. Diese Förderschulen unterbreiten ihre schulischen Angebote für die Schuljahrgänge 1 bis 10.

Schülerinnen und Schüler von überregional aufnehmenden Förderschulen, die den gymnasialen Bildungsweg anstreben, werden auf den Wechsel zum Gemeinsamen Unterricht an einem Gymnasium im Land vorbereitet oder auf einen Schulwechsel in eine Förderschule eines anderen Bundeslandes, die eine gymnasiale Ausbildung vorsieht.

An Förderschulen für Gehörlose und Hörgeschädigte sowie an Förderschulen für Blinde und Sehgeschädigte werden darüber hinaus schulvorbereitende Förderangebote unterbreitet, um sinnesbeeinträchtigte Kinder, bei denen die Angebote der Frühförderung für einen erfolgreichen Schuleintritt nicht ausreichend sind, intensiv auf Bildungsangebote und auf die Bewältigung schulischer Anforderungen vorzubereiten.

Die Standorte von Förderschulen und deren Bildungsangebote sind im Anlagenteil ausgewiesen.

#### 2.2.4 Förderzentren und ihre Aufgaben

Im Land Sachsen-Anhalt sind regionale und überregionale Förderzentren tätig. Förderzentren entstehen durch eine verbindliche Vereinbarung zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen, die gemeinsam an der Qualifizierung der sonderpädagogischen Förderung und Pluralität der Förderorte arbeiten. Die Basisschule eines Förderzentrums ist stets eine Förderschule. Diese managt die Zusammenarbeit, fungiert als Multiplikator und übernimmt die Vernetzung der Angebote. Alle Schulen eines Förderzentrums sind Ansprechpartner für Eltern und Institutionen zu Fragen sonderpädagogischer Förderung und tragen gemeinsam die Verantwortung für eine diesbezügliche Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Zuständigkeitsbereich des Förderzentrums.

Die regionalen Förderzentren in Sachsen-Anhalt haben u. a. folgende Aufgaben:

- Unterstützung von Konzepten zur Umsetzung bedarfsgerechter Angebote der präventiven und sonderpädagogischen Förderung,
- Unterstützung bei der Qualifizierung der pädagogischen Diagnostik, Beratung und Durchführung des Gemeinsamen Unterrichts und deren personelle Absicherung durch die Förderschullehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht,
- konzeptionelle Arbeit zur Entwicklung schulischer Bedingungen für die Verbesserung der Teilhabechancen und Lernentwicklungen beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher im Bereich der Zuständigkeit des Förderzentrums,
- Entwicklung von Konzepten der Reintegration in die allgemeine Schule,
- Beratung und Qualifizierung der Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der kooperierenden Schulen,
- aktive Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit

Die überregionalen Förderzentren nehmen insbesondere folgende Aufgaben wahr:

- Förderung von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen und körperlich-motorische Entwicklung,
- konzeptionelle und personelle Absicherung von schulvorbereitenden Angeboten in Kooperation mit Frühförderstellen,
- Kompetenztransfer zur Unterstützung regionaler Förderzentren.

#### 2.2.5 Sonderunterricht

Sonderunterricht kann in Form von Krankenhausunterricht, Hausunterricht oder Einzelunterricht erfolgen.

Sonderunterricht erhalten schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die aufgrund akuter oder chronischer Erkrankungen länger als vier Wochen ambulant, stationär oder wiederkehrend

behandelt werden. Ebenso werden Schülerinnen und Schüler im Sonderunterricht beschult, die nachweislich in ihrer physisch-psychischen Belastbarkeit längerfristig beeinträchtigt sind, so dass ein Lernen im Lernverband zeitweilig nicht möglich ist.

Der Sonderunterricht soll den Willen zur Genesung unterstützen, schulisches Weiterlernen ermöglichen, die Wiedereingliederung in den Lernverband vorbereiten sowie eine Gefährdung der schulischen Laufbahn vermeiden. Er orientiert sich stets am individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler, die längerfristig nicht am Unterricht in ihren Lernverbänden teilnehmen können. Im Sonderunterricht werden vorrangig die Unterrichtsfächer Deutsch, Mathematik und Fremdsprache vorgehalten. Im Gruppenunterricht in stationären Einrichtungen kann der Unterricht um ausgewählte naturwissenschaftliche Fächer erweitert werden.

Der Sonderunterricht bedarf stets der Zustimmung der Erziehungsberechtigten oder der volljährigen Schülerinnen und Schüler sowie einer ärztlichen Empfehlung. Er versteht sich grundsätzlich als zeitlich begrenzte Maßnahme.



Lothar Herwig

### 3. Zur Bedeutung pädagogischer und sonderpädagogischer Diagnostik für die Lernförderung

Zu den Aufgaben der allgemein bildenden Schulen gehört es, durch pädagogisches Handeln im Unterricht und in der Erziehung die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern. Diese Förderung umfasst vor allem die Entwicklungsbereiche Wahrnehmung und Bewegung, Sprache und Denken sowie Stärkung der sozialen und emotionalen Identität (vgl.: 4.8 Wesentliche Aspekte der Förderdiagnostik).

Aus der individuellen Lernausgangslage eines jeden Kindes leiten sich für die Unterrichtsgestaltung Maßnahmen zur individuellen Differenzierung von Lerninhalten, Lerngeschwindigkeiten und Lernstrategien ab.

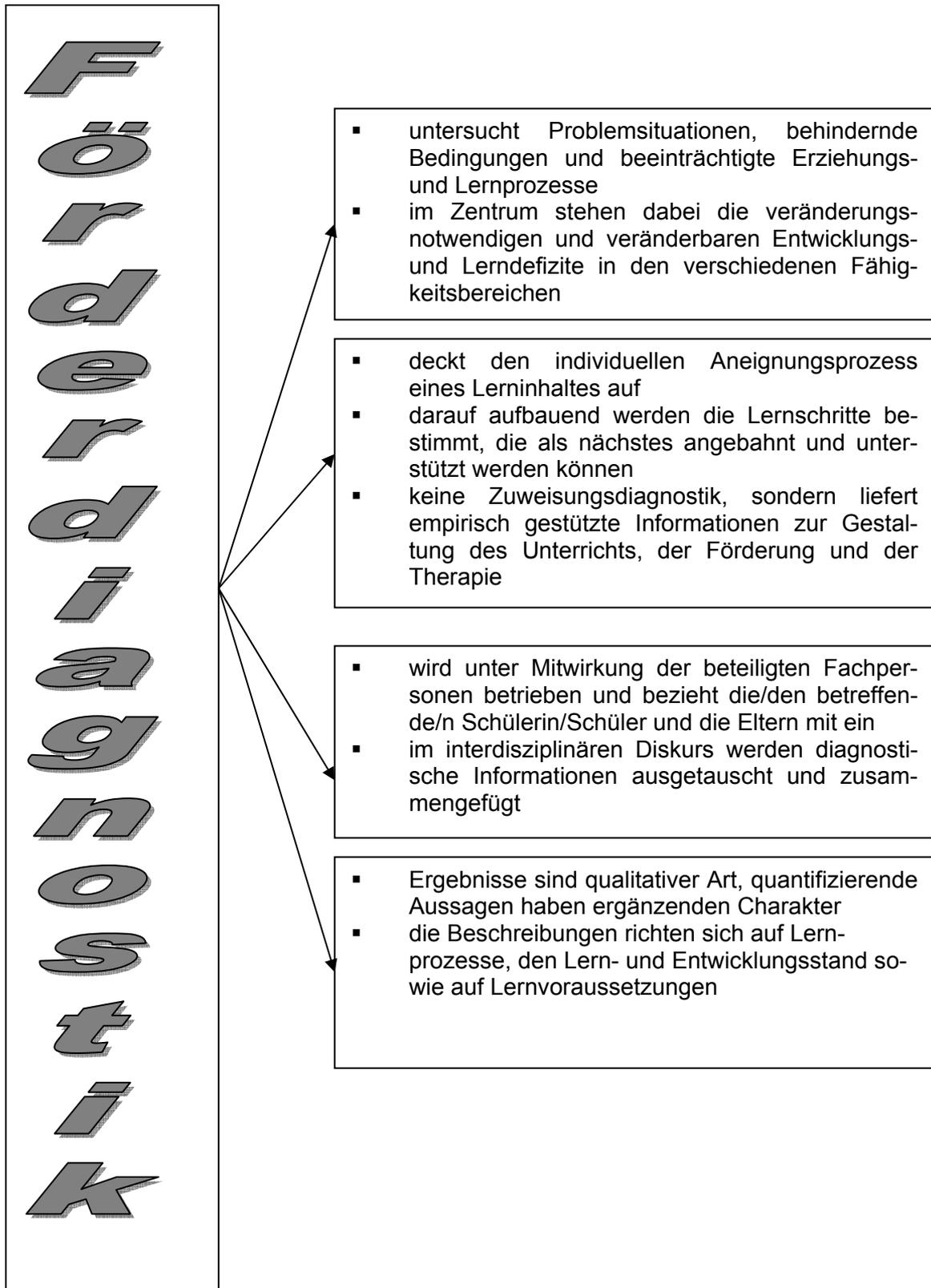
Die individuelle Förderung gehört zu den Kernaufgaben pädagogischen Handelns der Schule. Ein individueller Lern- und Entwicklungsplan wird auf der Grundlage von pädagogischer Diagnostik erstellt und in den täglichen Bildungs- und Erziehungsprozess einbezogen.

**Pädagogische Diagnostik** setzt Lernergebnisse in Beziehung zu Lernvoraussetzungen, schätzt die Angemessenheit von Lernzielen oder lernorganisatorischen Maßnahmen auf der Basis festgestellter Lernbedingungen ab. Sie ist in ihrem Regelwerk nicht statisch, sondern abhängig von wissenschaftlichen Orientierungen, ethischen und rechtlichen Bedingungen. Die pädagogische Diagnostik umfasst alle Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Dabei bedient sich die pädagogische Diagnostik hauptsächlich der Verfahren der Beobachtung, der Beschreibung, der Erhebung von Daten über Fragebögen und informeller sowie standardisierter Testverfahren. Die diagnostisch tätige Lehrkraft richtet ihre Handlungen auf Lernvoraussetzungen, Lernprozesse, Lernergebnisse und Lernumwelt des Kindes im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse. Die Schülerbeobachtung und die Beschreibung der Lernprozessentwicklung vermitteln, welche Fähigkeiten ein Kind hat, über welche Kompetenzen es verfügt und wann ein Kind einer besonderen Förderung bedarf. Pädagogische Diagnostik ist somit ein Arbeitsinstrument einer jeden Lehrkraft, um den Vermittlungs- und Aneignungsprozess so zu gestalten, dass erfolgreiches Lernen möglich wird und Rückschlüsse für die Ausgestaltung des Lernprozesses gezogen werden können.

**Sonderpädagogische Diagnostik (Förderdiagnostik)** nutzt die gleichen Verfahren und erweitert diese zum Erlangen spezifischer Informationen zur Entwicklung des Kindes im schulischen und außerschulischen Bereich. Lern- und entwicklungsdiagnostische Verfahren geben Auskunft darüber, warum dieses Kind im Lernprozess Schwierigkeiten hat bzw. Besonderheiten zeigt, welche Entwicklungs- und Lernbesonderheiten unter welchen Bedingungen deutlich wurden oder werden und wo Ursachen für das Entstehen dieser sind. Die im Verlaufe der Diagnostik erstellte Informationssammlung enthält wichtige Hinweise über den vorhandenen Kenntnisstand, die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Förderbedürfnisse (Lernausgangslage) des Kindes sowie über dessen Möglichkeiten, Hilfen und Unterstützungen für die Entwicklung zu nutzen.

Die diagnostizierende Lehrkraft sollte in ihren Beobachtungen *sachstrukturelle Lernvoraussetzungen* (Kompetenzen, Interessen, Lerngegenstände in einzelnen Fächern oder Lernbereichen), *arbeitsmethodische Lernvoraussetzungen* (Fähigkeiten und Fertigkeiten, Gesprächs-, Ordnungs-, Kooperationsverhalten) und *entwicklungsbezogene Lernvoraussetzungen* (Lern- und Arbeitsverhalten, Kognition, Soziabilität und Emotionalität, Sprachentwicklung) einbeziehen (Vgl: Hamburg macht Schule 3/2004).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Förderdiagnostik den Lernprozess und seine Bedingungen analysiert und somit als Lernprozessdiagnostik betrachtet werden muss. Buholzer stellt folgende zentrale Merkmale der **Förderdiagnostik** dar (Vgl: Buholzer 2006, Seite 43) :



# Förderdiagnostik

- berücksichtigt eine angemessene Ressourcenorientierung (Umwelt, Personen)
- arbeitet mit einem Lernbegriff, der Entwicklungsmöglichkeiten betont und keine Defizitbeschreibung ist

- findet unterrichtsbegleitend statt
- Unterrichts- und Fördersituationen werden genutzt, um neue Erkenntnisse über das Lernpotenzial und die Lernschwierigkeiten zu erhalten

- förderdiagnostische Ergebnisse ermöglichen Empfehlungen für Lehr- und Lernangebot
- Empfehlungen werden im Förderplan festgehalten und können eine Beratung einschließen

- weist verschiedene Akzentuierungen auf:
  - als Eingangsdagnostik
  - als Lernprozess begleitende Diagnostik
  - als Diagnostik der Kontrolle der Auswirkungen des Förderprozesses

- diagnostische Arbeitshypothesen sind notwendige Grundlagen für die Gestaltung von Unterrichts- und Förderprozessen

## **4. Beschreibung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte**

### 4.1 Vorbemerkungen

Die Aussagen zu den einzelnen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten sollen Lehrkräften mit und ohne sonderpädagogischer Ausbildung, aber auch weitere Personen über pädagogische und medizinische Erkenntnisse informieren, die für die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernleistungsbesonderheiten von Bedeutung sind. Neben ausgewählten Hinweisen aus der wissenschaftlichen Literatur wurden vor allem die Erfahrungen von Lehrkräften, die in diesen Förderbereichen aktiv tätig sind und hierfür eine grundlegende Ausbildung erhielten, dargestellt.

Die jeweiligen Ausführungen zu den einzelnen Förderschwerpunkten sollen aufklären und die Grundlage für Überlegungen bilden, wie im täglichen Lehr- und Lernprozess Problemfelder erkannt und möglichst überwunden werden können.

Im schulischen Alltag gelingt es relativ schnell zu erkennen, welches Kind, welcher Jugendliche Schwierigkeiten in der Bewältigung der schulischen Anforderungen hat. Schwerer ist es herauszufinden, woher die Schwierigkeiten kommen und wie man sie mit geeigneten didaktisch-methodischen Wegen überwinden kann. Daher wurde bei jedem Förderschwerpunkt ein Kompetenzprofil ausgewiesen, um sich Sicherheiten darüber zu verschaffen, wo die Leistungspotentiale und wo die Probleme liegen. In Auswertung des Kompetenzprofils sollen sich Ansätze zur Förderung ergeben.

Zunächst ist beabsichtigt, mit Maßnahmen der individuellen Förderung das allgemeine Ziel der Bildung und Erziehung zu erreichen. Da Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen, aus denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf entstehen kann, andere Bedingungen im Lehr- und Lernprozess benötigen, um erfolgreich lernen zu können, haben sie vielfältig einen Anspruch auf Nachteilsausgleich (Begriff im Glossar erklärt). Über die schulischen Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs soll es gelingen, dass Schülerinnen und Schüler mit Benachteiligungen im Lernprozess ihre möglichen Leistungsfähigkeiten ausschöpfen können. Es gilt Bedingungen zu finden, unter denen sie ihre Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können. Die Anwendung von Formen des Nachteilsausgleichs gibt den betroffenen Kindern und Jugendlichen die Chance, ihre Leistungsmöglichkeiten unter angemessenen äußeren Bedingungen nachzuweisen bzw. die Gelegenheit, sich zwischenzeitlich unter den Bedingungen von Förderangeboten Fähigkeiten ohne Leistungsdruck anzueignen. Ein Nachteilsausgleich ist stets auf den Einzelfall abzustimmen, da bei gleicher Beeinträchtigung (Diagnose) nicht zwingend gleiche Formen des Nachteilsausgleiches angemessen sind. Es gilt, die individuell notwendigen Maßnahmen abzustimmen, festzulegen und anzuwenden. Nachteilsausgleiche und sonderpädagogische Förderung sollen bewirken, dass sich die Möglichkeiten der Aktivität und Teilhabe erhöhen. Aktivität meint dabei das Erhöhen der individuellen Möglichkeiten sich intensiv mit den Inhalten der Bildungs- und Erziehungsangebote auseinanderzusetzen, sich ausreichend Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, selbstständige Lernwege zu entwickeln und Kompetenzen auszubilden, die ein weitgehend selbstständiges Agieren zulassen. Teilhabechancen sind einerseits das Ergebnis dieser Aktivität und zum anderen die Aufgabe der im Bildungs- und Erziehungsprozess Tätigen, Bedingungen zu schaffen, die Aktivität zulassen und ein Ausgrenzen verhindern. Zur Anregung, welche Formen von Nachteilsausgleich für den jeweiligen Förderschwerpunkt geeignet sein können, um dem individuellen Bedarf zu entsprechen, wird bei jedem Förderschwerpunkt eine entsprechende Übersicht ausgewiesen.

Sowohl das Kompetenzprofil als auch die Übersichten zum Nachteilsausgleich sind geeignete Instrumente, um die Förderplanung vorzunehmen oder angemessene Vorkehrungen zur Leistungserbringung zu treffen. Zugleich können diese Auflistungen helfen, das Spektrum der Lernförderung an der Schule zu erweitern oder neue Zugänge zur Lernförderung zu finden.

## 4.2 Förderschwerpunkt Lernen

### 4.2.1 Beschreibung des Förderschwerpunkts „Lernen“

In der Schule wird Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben, wenn sie in ihrem Lern- und Leistungsvermögen umfassend von der Altersnorm abweichen und es sich um eine intensiv ausgeprägte Lernbeeinträchtigung oder -störung handelt. Diese Kinder benötigen zum erfolgreichen Lernen sonderpädagogischen Förder- und Unterstützungsbedarf mit entsprechenden differenzierten Lernangeboten unterhalb der curricularen Vorgaben der Lehrpläne der Grund- und Sekundarschule.

Der Förderschwerpunkt Lernen löst den Begriff der Lernbehinderung, der in den 60er Jahren im Zuge der Umbenennung der Hilfsschule in eine Schule für Lernbehinderte entstanden ist, ab.

Inhaltlich ist der Förderschwerpunkt Lernen von Begrifflichkeiten wie Schulleistungsschwäche, Lernversagen oder Lernstörung abzugrenzen. Diese orientieren sich eher auf temporäre Schwierigkeiten im Lernprozess, die nach einer gewissen Zeit der individuellen Förderung überwunden oder durch die Anwendung von Nachteilsausgleichen so kompensiert werden können, dass die Schülerin oder der Schüler die regulären Lern- und Leistungsanforderungen bewältigen kann(z. B. Legasthenie, Dyskalkulie).

Bei einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen wird jedoch davon ausgegangen, dass die Schwierigkeiten im Lernen nicht nur temporär oder partiell sind, sondern eine langfristige Förderung in mehreren Lernbereichen zwar deutliche Lernentwicklungen zeigen, ein Bewältigen der curricularen Anforderungen altersgerecht in der entsprechenden Schuljahrgangsstufe dennoch nicht umfassend gegeben ist, möglicherweise nur in ausgewählten Lernbereichen ein Anschluss hergestellt werden kann.

Ein Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen zeigt sich nicht plötzlich, sondern tritt im Laufe der kindlichen Entwicklung immer deutlicher hervor. Der Förderbedarf beschränkt sich nicht nur auf das schulische Lernen, sondern erstreckt sich auf das lebenslange Lernen und auf die Bewältigung von Anforderungen des Alltags.

Lernen als Entfaltung der eigenen Kräfte sowie die Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten vollzieht sich im Austausch des Individuums mit seiner Umwelt.

Bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ ist die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt so erschwert, „dass sie die Ziele und Inhalte der allgemeinen Schule nicht oder nur ansatzweise erreichen können“ (KMK 1999).

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt „Lernen“ entsteht durch die nicht gelungene und fehlende Passung zwischen den individuellen Lernmöglichkeiten des Kindes und der normativen Erwartungshaltung in pädagogischen Prozessen (Schmetz 1999).

Die Lernbeeinträchtigungen dieser Kinder und Jugendlichen können in ihrer Genese bis in die frühe Kindheit zurückreichen und die Entwicklungsrückstände können sich beim Schuleintritt bereits manifestiert haben (Heimlich 2005).

Die Feststellung des Förderbedarfs Lernen zielt in erster Linie auf die **Kognition**. Darüber hinaus sind die Analyse der **Kind-Umfeld-Situation** sowie die Diagnostik in den Bereichen der **Kommunikation, Wahrnehmung, Motorik, Emotionalität/Sozialverhalten, Lern- und Arbeitsverhalten** notwendig. Grundlage bleibt im Förderschwerpunkt Lernen die direkte Diagnostik der Lernschwierigkeiten im **Lesen, Schreiben und Rechnen (Kulturtechniken)**, um hier mit entsprechenden Fördermaßnahmen ansetzen zu können (Wember 1999).

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Lernen“ unterscheiden sich von jenen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf hauptsächlich dadurch, dass sie im Aneignungsprozess von Lerninhalten intensiver Hilfe und Unterstützung bedürfen. Dies erfolgt durch die Gestaltung entsprechend strukturierter Lernsituationen, die Ermöglichung individueller Lernwege und die Nutzung spezieller Lehr- und Lernmittel (vgl. Verordnung über die sonderpädagogische Förderung 2005).

## 4.2.2 Individuelle Handlungsbedingungen und Lernvoraussetzungen

### Kognitive Voraussetzungen



Kognition bezeichnet alle Prozesse und Strukturen, die mit dem Wahrnehmen und Erkennen zusammenhängen. „Unter kognitiver Leistung versteht man die Fähigkeit des Menschen, sich in seiner Umwelt zu orientieren. An kognitiven Prozessen sind die Wahrnehmung, Intelligenz, Gedächtnis, Denken, Wissen und Sprache beteiligt“ (Ledl, 2008). „Unter Denken wird u. a. das Erfassen und das Herstellen von Bedeutungen, von Beziehungen und Sinnzusammenhängen verstanden, was sich im Bilden von Begriffen, im Urteilen und im Schließen konkretisiert“ (Odreitz zitiert nach Ledl, 1982).

Das Gedächtnis ist eine wesentliche Grundlage für den erfolgreichen Verlauf von Denkprozessen, dazu gehört das Kurzzeit- und das Langzeitgedächtnis. Hierbei sind Prozesse des Einprägens, Behaltens und Reproduzierens relevant. Die individuellen Lernmöglichkeiten sind wesentlich vom Ablauf der Denkopoperationen abhängig, dazu gehören u. a. Vergleichen, Verallgemeinern, Klassifizieren, Abstrahieren, Ordnen, Kombinieren, Transferieren, Analysieren, Synthetisieren und Antizipieren. Für die Bewältigung der schulischen Anforderungen sind besonders das rechnerische und produktive Denken von Bedeutung. Weitere wesentliche Kriterien sind die Verlaufsqualität des Denkens und die Denkebenen, auf denen sich die Denkopoperationen vollziehen.

Unter Beachtung der Komplexität der Denkprozesse ist eine Berücksichtigung möglichst vieler Teilaspekte notwendig. Diese sind miteinander in Beziehung zu setzen.

Folgende Bereiche sind zu diagnostizieren:

- Kurzzeitgedächtnis
- Langzeitgedächtnis
- Allgemeine Denkopoperationen
- Produktives Denken
- Rechnerisches Denken
- Verlaufsqualitäten des Denkens
- Denkebenen

Kognitive Einflussfaktoren sind relevant für die Entstehung des Förderschwerpunkts „Lernen“. Deshalb ist es für die Erstellung von Förderangeboten bedeutsam, mögliche kognitive Ursachen von Lernschwierigkeiten exakt zu eruieren. Testverfahren, wie im Anhang aufgeführt, liefern dabei auch konkrete Hinweise für die Diagnostik und Förderung. Der Einsatz eines Intelligenztests wird empfohlen, um die Abgrenzung zu anderen Förderschwerpunkten und Teilleistungsstörungen zu sichern. Die Ergebnisse sollten sowohl qualitativ als auch quantitativ bewertet werden. Die moderne Lernforschung verweist jedoch darauf, den Einfluss der Intelligenz auf den Lernerfolg nicht zu überschätzen.

### Kommunikation



Das Sprachverhalten und die sprachlichen Auffälligkeiten sind unterrichtlich relevant bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“. Dadurch wird ihr Lernerfolg zu einem großen Teil mitbestimmt. Im Fokus sonderpädagogischer Förderung steht somit auch die Sprache.

Auffälligkeiten können sich zeigen:

- in der Lautbildung,
- in der phonematischen und rhythmischen Differenzierungsfähigkeit,
- im aktiven und passiven Wortschatz,
- im Sprachverständnis,
- in der Grammatik,
- im kommunikativen Verhalten.

Im Bezug auf die Datenerhebung und Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen geht es einerseits um die Abgrenzung zum Förderschwerpunkt Sprache. Dazu wird auf die vorliegenden Materialien zu den einzelnen Förderschwerpunkten verwiesen. Andererseits ist bei der jeweiligen Beschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfes Lernen der Bereich Sprache einzubeziehen. Dies ist auch im Hinblick auf die Planung notwendiger Fördermaßnahmen von Bedeutung.

### Wahrnehmung

Für den Schriftspracherwerb sind folgende Bereiche der **visuellen Wahrnehmung** und **Verarbeitung** von Bedeutung:



- Raum-Lage-Wahrnehmung
- visuelle Differenzierung
- Figur-Grund-Wahrnehmung
- Wahrnehmungskonstanz

Einen gesonderten Schwerpunkt bildet das Erkennen von Handlungsfolgen. Eine Handlungsfolge auf Bildern in ihrem zeitlichen Ablauf zu ordnen, erfordert ein genaues Beobachten von Einzelheiten, die inhaltliche Erfassung, sprachliches Ausdrucksvermögen und die Erkennung des logischen Ablaufes eines Geschehens.

Die korrekte Verarbeitung von Hörinformationen ist eine Grundvoraussetzung für den Schriftspracherwerb eines Kindes, und hängt im Wesentlichen von der **auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsleistung** ab. Das Kind muss die Fähigkeit entwickeln, aus dem Lautstrom gesprochener Sprache einzelne Laute identifizieren und differenzieren zu können. Diesen analysierten Lauten (Phoneme) muss das Kind während des Schreibenlernens Buchstaben (Grapheme) zuordnen können.

Bereiche der auditiven Verarbeitung und Wahrnehmung, die sich auf die lautliche Informationsverarbeitung beziehen, sind:

- die auditive Analyse bezüglich der phonologischen Bewusstheit
- die auditive Analyse im Allgemeinen
- die auditive Synthese
- die auditive Kurzzeitspeicherung

Unter der **taktilen Wahrnehmung** versteht man die Aufnahme mechanischer und thermischer Reize über den Tastsinn (d. h. über die Fingerkuppen, Lippen, Haut und Zehen) und deren Aufbereitung, Zuordnung und Auswertung in entsprechenden Zentren im Gehirn. Taktiler Wahrnehmungs- und Verarbeitungsleistungen sind eng mit Bewegung verknüpft.



## Motorik



Unter „Motorik“ sind alle aufeinander abgestimmten sensorischen, neurologischen und motorischen Prozesse zu verstehen, die das Bewegungsverhalten steuern, organisieren und beeinflussen. Störungen in diesem Bereich sind mit mangelnden motorischen Erfahrungen und körperlichen Defiziten sowie mit Hirnfunktions- und Wahrnehmungsstörungen, mit chronischen Krankheiten, aber auch mit Angst und Misserfolgen erklärbar. 50% der lernbehinderten SchülerInnen zeigen unterdurchschnittliche und 25% weit unterdurchschnittliche motorische Leistungen.

Auch wenn die Bedeutung von Bewegung für Lernprozesse mit zunehmendem Alter abnimmt, kann ihre Wichtigkeit bis zum Erreichen des Schulalters nicht hoch genug eingeschätzt werden. So konnten nach Beudels (1996) durch

gezielte motorische Förderung nachweisbare Verbesserungen kognitiver Funktionen aufgezeigt werden. Motorische Fähigkeiten korrelieren sehr deutlich mit den kognitiven Fähigkeiten des Kindes. Sie sind wichtige Gradmesser bei der Beschreibung und Erfassung von Lernbehinderungen.

Die wichtigsten Bereiche der Erfassung motorischer Fähigkeiten sind:

- Grobmotorik
- Feinmotorik
- Handlungsplanung und -steuerung
- Erkrankungen

Zur Erfassung motorischer Fähigkeiten können die im Anhang angegebenen Verfahren angewandt werden. Auf die Aussagen zur Diagnostizierung des Förderschwerpunkts „körperlich-motorische Entwicklung“ sei an dieser Stelle verwiesen.

## Emotionalität/Sozialverhalten



Die Diagnostik des Förderschwerpunkts „Lernen“ geht einher mit der Diagnostik von sozial-emotionalen Besonderheiten. Einmal, um beide Förderschwerpunkte voneinander abzugrenzen, zum anderen, um die Kausalität beim Auftreten beider Förderbedarfslagen herauszufinden: Führen die Verhaltensprobleme zu ungenügenden Lernleistungen (und nicht die eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten)? Oder sind die nicht ausreichenden Fähigkeiten im Lernen die Ursache für Verhaltensprobleme?

Um bei der Begutachtung die Komplexität, auch im Zusammenhang mit der Erstellung der ersten Förderhinweise, zu berücksichtigen, sind ebenfalls Aussagen über die sozial-emotionale Lage des Kindes relevant.

## Lern- und Arbeitsverhalten



Im Aneignungsprozess ist die aktive Mitgestaltung des Lernenden ein entscheidender Aspekt für den erfolgreichen Verlauf. Deshalb muss in der Diagnostik des Förderbedarfs das Lern- und Arbeitsverhalten Beachtung finden. Es umfasst u. a. das **Interesse** und die **Beteiligung am Unterrichtsgeschehen**, **Ordnung** am Arbeitsplatz sowie in den Schulmaterialien, die **Phasen einer Handlung** (Orientierung, Planung, Ausführung und Kontrolle),

**Sorgfalt, Genauigkeit, Konzentration, das Annehmen und Umsetzen von Hilfe, Durchhaltefähigkeit** sowie die **Art der Aufgabenauswahl**. In welchem Maße die Bereitschaft zum Lernen, eine entsprechende Arbeitshaltung und Selbstständigkeit entwickelt sind, ist im Feststellungsverfahren zu ermitteln. Beobachtbar ist dies in allen Lernbereichen, wobei der Ausprägungsgrad unterschiedlich sein kann. Daraus können sich Ansätze für eine künftige Förderung bieten. Im Umkehrschluss wird es nicht gelingen, ein Kind, z. B. in Deutsch oder Mathematik, zu fördern, wenn die Bereitschaft zum Lernen verschüttet ist.

Das Lern- und Arbeitsverhalten ist jedoch für den Förderschwerpunkt Lernen nur im Zusammenhang mit den Ergebnissen im Bereich der Kognition bedeutsam. Liegen in der Kognition durchschnittliche Leistungen vor, weisen Probleme im Lern- und Arbeitsverhalten auf den weiteren diagnostischen Ansatz im emotional-sozialen Bereich hin. Die Abgrenzung beider Förderschwerpunkte voneinander wird hierbei deutlich.

Zur Diagnostik des Lern- und Arbeitsverhaltens sollten Befragungen, eine situationsbezogene und/oder eine gezielte Verhaltensbeobachtung herangezogen werden.

Praktikable Konzepte sowohl für die Diagnostik als auch die Förderung bieten u. a. Victor Ledl, Dietrich Eggert und Gerd Ulrich Heuer an. Die Ausführungen der benannten Autoren unterstützen den Gutachter bei der konkreten Untersetzung der zu diagnostizierenden Bereiche

<p><b>Kind-Umfeld-Analyse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eigenanamnese (Entwicklung des Kindes selbst)</li> <li>- Familienanamnese (Familienstruktur, Eltern-Kind-Beziehung, sozioökonomische Situation)</li> <li>- Beschreibung der pädagogischen Situation, in der sich das Kind befindet</li> </ul>	<p><b>Kulturtechniken</b></p> <p>Deutsch, Sachunterricht, Mathematik</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- siehe Klassenleiterbericht mit Kompetenzprofil</li> </ul>
<p><b>Kognition</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gedächtnisleistungen (Kurz- und Langzeitgedächtnis, Einprägung und Reproduktion)</li> <li>- Produktives Denken</li> <li>- Rechnerisches Denken</li> <li>- Flexibilität, Tempo, Transferleistungen usw.</li> <li>- Denkopoperationen</li> <li>- Denkebenen</li> </ul>	<p><b>Kommunikation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesprächsbereitschaft</li> <li>- Instruktionsverständnis</li> <li>- Sprachfähigkeit</li> <li>- Sprachgedächtnis</li> <li>- Sprech- und Artikulationsstörungen</li> </ul>
<p><b>Wahrnehmung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- visuelle Wahrnehmung</li> <li>- auditive und phonematische Wahrnehmung</li> <li>- taktil/kinästhetische Wahrnehmung</li> <li>- Gleichgewichtswahrnehmung</li> </ul>	<p><b>Motorik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Grobmotorik</li> <li>- Feinmotorik (Hand-Finger-Geschicklichkeit, visuomotorische Koordination)</li> <li>- Handlungsplanung, -steuerung (Lateralität, Körperschema, Raumorientierung)</li> <li>- Gehemmtheit / Überaktivität</li> </ul>
<p><b>Emotionalität/Sozialverhalten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- psychische Verfassung</li> <li>- Gefühls- und Stimmungslage</li> <li>- Stärke von Emotionen</li> <li>- psychosomatische Erscheinungen</li> <li>- Schulangst / Schulunlust</li> <li>- Frustrationstoleranz</li> <li>- Regelverhalten</li> <li>- Konfliktfähigkeit</li> </ul>	<p><b>Lern- und Arbeitsverhalten</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lernbereitschaft / Arbeitshaltung</li> <li>- Selbstständigkeit / Teamfähigkeit</li> <li>- Interaktionsfähigkeit</li> <li>- Konzentration / Ausdauer / Belastbarkeit</li> </ul>

## Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen ,

### die Angebote zur Lernförderung unterhalb der curricularen Vorgaben benötigen

Familienname, Vorname	Klasse	Schule	Zeitraum

X*	Pädagogische Maßnahme	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	Möglichkeiten der Ansprache mehrerer Sinne zur Informationsaufnahme nutzen	
	optische Differenzierung, z. B. durch Signalfarben, anbieten	
	Bereitstellen zusätzlicher Anschauungs-, Informations- und Lernmittel	
	Gewährung individueller Entspannungs- und Erholungsphasen	
	Nutzen von didaktischen Materialien zum handlungsorientierten Arbeiten	
	Möglichkeit der Inhaltsklärung vor/während der Arbeit geben	
	Wiederholung und Umformulierung von Arbeitsaufträgen	
	Vereinfachung von Lese- und Sachtexten	
	besondere Gestaltung von Arbeitsblättern (strukturiert)	
	übersichtliches, gut strukturiertes Tafelbild vorgeben	
	kleinschrittiges Vorgehen realisieren	
	Aufgabenstellungen wählen, die Selbst- und Fremdkontrolle ermöglichen	
	Einsatz fester Symbole	
	Verwendung spezieller Lineaturen	
	Verwendung von Nachschlagewerken	
	Einsatz von Software (z. B. Rechtschreibprogramme)	
	Ausgleich von Noten durch gestalterische Zusatzaufgaben	
	Ausgleich von Noten durch mündliche Zusatzaufgaben	
	zur Vorbereitung von Lernkontrollen gezielte Themenbeschreibung	
	Eingrenzung von Lernkontrollen in schriftlicher Form	
	gestaffeltes Niveau bei Leistungserhebungen gewährleisten	
	Lernkontrollen durch Ankreuzen von Antworten (Multiple choice)	
	mündliche Antworten der Schüler durch Lehrer fixieren	
	Reduzierung der Aufgabenzahl bei schriftlichen Lernkontrollen	
	Reduzierung des Aufgabenumfangs bei schriftlichen Lernkontrollen	
	verlängerte Arbeitszeiten bei Kontrollarbeiten einräumen	
	individuelle Leistungsfeststellung in Einzelsituationen	
	Ausgleich von schriftlichen Noten durch Zusatzaufgaben (Referate usw.)	
	Splittung der Leistungserhebung durch individuelle Pausen	
	Lernfortschrittmessung am Individualplan	
	kleine Lernfortschritte deutlich machen	
	positive Leistungen hervorheben	
	individuelle Zwischenauswertungen für das Kind geben	
	ermutigende Formen der Fehlerrückmeldung finden	
	Lob und Ermunterung durch Körpersprache des Lehrers	
	individuelle Lern- und Hausaufgaben geben	
	Hausaufgaben bewerten können	
	personelle und technische Hilfsmittel anbieten	
	mündliche statt schriftliche Lernkontrollen ermöglichen	
	zeitweises Aussetzen der Zensierung	
	verbale Beurteilung statt Ziffernbenotung realisieren	

X*	Pädagogische Maßnahme	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	Veränderung der Lernzeit	
	Erstellen eines individuellen/r Förderplans/Lernziele	
	Organisation von Lernpatenschaften	
	Übertragen von persönlichen Ämtern	
	individuelle Rhythmisierung des Tagesablaufs	
	Vermeidung von Reizüberflutung bei der Raumgestaltung	
	Einsatz der Time-out-Methode	
	Einsatz positiver Verstärker (Token-Systeme)	
	Einsatz von allgemeinen Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen	
	Einsatz von Verträgen (Schülervertrag, Verhaltensplan)	
	Möglichkeiten der ständigen Selbst- und Fremdeinschätzung geben	
	<b>Räumliche, personelle und sächliche Maßnahmen</b>	
	<b>Äußere Differenzierungsmaßnahmen</b>	
	gezielte und sinnvolle Auswahl des Sitzplatzes	
	individueller Stundenplan, Stundenverkürzung	
	Änderung der Stundentafel	
	Veränderung des Lernorts (Kleingruppen-, Einzelbetreuung, Hausunterricht)	
	individuelle Zuwendung über PM, Betreuer, Zweitpädagogen usw.	
	zusätzliche Förderstunden oder ESA	
	flexible Bildung von Lerngruppen	
	Besuch der Parallelklasse	
	Wechsel der Schule bei gleicher Schulform	
	<b>Möglichkeiten in der Schullaufbahngestaltung</b>	
	Wiederholung des Schuljahrgangs	
	freiwilliges Zurücktreten / freiwillige Wiederholung	
	längere Verweildauer in der SEP	
	Wechsel des Bildungsgangs	
	<b>Möglichkeiten in der Elternarbeit</b>	
	persönliche Elterngespräche	
	schriftliche Elternvereinbarungen	
	Antrag auf Erziehungshilfe durch die Eltern	
	Elternsprechtage	
	Hausbesuche	
	Anleitung für häusliche Hilfen	
	Einsatz von Pendelheften	
	Unterstützung durch Klassenkonferenz	
	<b>Einbeziehung weiterer Kooperationspartner</b>	
	Jugendamt	
	Fachkrankenhäuser	
	Migrationsdienst	
	Kinderarzt	
	Freie Träger der Jugendhilfe	
	Selbsthilfegruppen	
	Therapeuten	
	Schulpsychologen	
	schulfachliche Referenten	

\* entsprechenden Nachteilsausgleich ankreuzen

Der Nachteilsausgleich wurde auf der Klassenkonferenz/ während der Elternberatung am..... festgelegt.

Ort, Datum

Unterschrift der Klassenlehrkraft

Unterschrift der Personensorgeberechtigten

## Kompetenzprofil für den Förderschwerpunkt Lernen

Familienname, Vorname:		Datum:				
Geb.:		Einschätzung durch:				
Klasse:		Schuljahrgang:				
Bereich		Skalierung				
Orientierung in der Umwelt		1	2	3	4	5
	eigene Person, sozialer Bereich					
	Raumvorstellung					
	Zeitvorstellung					
	Naturorientierung					
Wahrnehmung						
auditive Wahrnehmung	auditive Differenzierung					
	rhythmische Differenzierung					
visuelle Wahrnehmung	Farbunterscheidung					
	Formenkonstanz					
	visuomotorische Koordination					
	Figur- Grund- Wahrnehmung					
taktil-kinästhetische Wahrnehmung	Raumlage					
	Erfassen räumlicher Beziehungen					
	Lokalisation von Berührungseizen					
	Berührungsempfinden					
	taktileres Berührungsevermögen					
Sprache						
	pragmatisch-kommunikativer Bereich					
	phonetisch- phonologischer Bereich					
	morphologisch- syntaktischer Bereich					
Kognition						
Gedächtnis	auditives Gedächtnis					
	visuelles Gedächtnis					
	Ultrakurzzeitgedächtnis					
	Kurzzeitgedächtnis					
	Langzeitgedächtnis					
Denken	abstrakte Ebene					
	anschaulich- bildhafte Ebene					
	Vergleichen					
	Klassifizieren					
	Transferleistungen					
	Verallgemeinerungsfähigkeit					
Motorik						
Grobmotorik (diagn. Auswahl, Verfahren konkretisieren)						
Feinmotorik	Hand- Finger- Geschicklichkeit					
	Muskeltonus					
	Einhalten der Lineatur					
	Schreibgeläufigkeit					
	Umgang mit Zeichengeräten/ Schablonen					
	Umgang mit Schere					

sozial-emotionaler Bereich		1	2	3	4	5
	emotionale Stabilität					
Sozialverhalten	Schüler-Schüler					
	Lehrer - Schüler					
Konfliktverhalten	Schüler-Schüler					
	Lehrer - Schüler					
	Norm- und Regelkenntnisse					
	Einhaltung und Umsetzung von Normen und Regeln					
	Frustrationstoleranz					
	Selbstvertrauen					
	Teamfähigkeit					
	Selbstkritik					
<b>Spiel-, Lern- und Arbeitsverhalten</b>						
	Selbstständigkeit					
	Spielverhalten bei individueller Beschäftigung					
	Spielverhalten im Team					
	Arbeitsweise/ Vollendungsstrategien					
	mechanisches Arbeiten					
	konstruktiv- logisches Arbeiten					
	Fleiß					
	Mitarbeit					
	Ordnung					
	Konzentrationsfähigkeit bis 10 Minuten anhaltend					
	Konzentrationsfähigkeit bis 25 Minuten anhaltend					
	Konzentrationsfähigkeit bis 45 Minuten anhaltend					
	Konzentrationsfähigkeit einen Unterrichtstag anhaltend					
	Manuelle Ausdrucksfähigkeit /freie und gebundene Zeichnungen, Mann-Test, Karoprobe u.a.					
<b>Schulleistungen</b>						
Lesen	Bilderlesen					
	Buchstabenkenntnisse					
	Zuordnung Laut - Buchstabe					
	Analyse- Synthese					
	Lesen mit bewusster Sinnentnahme					
	Lesen mit Betonung					
	Lesetempo					
	Sinnerfassung mündlich					
	Sinnerfassung schriftlich					
Schreiben/Rechtschreibung/Grammatik	Nachschrift					
	Abschrift					
	Schreiben- duktusgetreu					
	Schriftbild					
	Umsetzung Druck- in Schreibschrift					
	Schreiben nach Diktat					
	Regelkenntnisse					
	Regelumsetzung					

	Niederschrift					
	Beherrschung der Fachtermini					
	Schreibgeschwindigkeit					
<b>Schulleistungen</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Mathematik	Mengenvorstellungen im ZR bis 10					
	Zuordnung Menge - Zahl/ Ziffer					
	Zahlvorstellungen / -begriffe im ZR bis					
	Zahlvorstellungen / -begriffe im ZR bis					
	Ordnen von Zahlen im ZR bis					
	Ordnen von Zahlen im ZR bis					
	Vergleichen von Zahlen im ZR bis					
	Vergleichen von Zahlen im ZR bis					
Grundaufgabenkenntnisse	Addition					
	Subtraktion					
	Multiplikation					
	Division					
Operationsverständnis mdl.-schriftl. Verfahren	Addition					
	Subtraktion					
	Multiplikation					
	Division					
	Aufgaben mit Variablen lösen					
	Textaufgaben lösen					
	Sachaufgaben lösen					
	Rechnen mit Größen					
	Gleichungen , Ungleichungen lösen					
	Geometrische Grundkenntnisse					
	Beherrschung der Fachtermini					

Diagnose 1 - sehr gut / kein Förderbedarf	Diagnose 2 - gut / geringer Förderbedarf
Diagnose 3 - ausreichend / mittlerer Förderbedarf	Diagnose 4 - mangelhaft / hoher Förderbedarf
Diagnose 5 - ungenügend / sehr hoher Förderbedarf	

Ort, Datum

Unterschrift der diagnostizierenden Förderschullehrkraft

### 4.3 Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

#### 4.3.1 Beschreibung Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung

„Die pädagogische Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns ist von vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt. Zudem können die Auswirkungen von Entwicklungsstörungen, Krankheiten und Behinderungen problemverstärkend wirken.“ (KMK 2000, S.4)

Dieses Zitat zeigt wie schwierig es ist, den Begriff Verhaltensstörung zu fassen und so zu umreißen, dass er in der förderdiagnostischen Praxis anwendbar ist.

Auf der Suche nach einer solchen Begriffsfassung greift Opp (1998, 2003) auf die des größten amerikanischen Fachverbandes (CCBD) zurück. Diese Begriffsfassung geht von einer Beeinträchtigung (disability) des Kindes aus, das heißt „dass sich Gefühls- und Verhaltensstörungen nicht in gängige Behindertensymptomatiken einordnen lassen.“ (Opp, G. Hrsg., 2003). Es wird aber betont, dass die Reduktion auf eine Störung eine „pauschalisierende Verkürzung“ darstellt, denn ein Kind ist ein Kind. Es strebt nach Zuneigung und Anerkennung und entwickelt sich kooperierend mit seinen Lebenswelten.

Die „Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln stellen [demnach, Autor] keine feststehenden und situationsunabhängigen Tatsachen dar, sondern unterliegen Entwicklungsprozessen, die durch veränderbare außerindividuelle Gegebenheiten beeinflusst werden können.“ (KMK 2000).

Wobei die Reduktion auf eine Störung/Beeinträchtigung vor allem das Recht auf die spezielle Förderung des Kindes oder des Jugendlichen markiert (vgl. Opp, G. Hrsg., 2003).

So scheint diese Begriffsfassung geeignet, die Schülerschaft mit Gefühls- und Verhaltensstörungen zu bestimmen, eine Förderdiagnostik zu ermöglichen und somit diesen Kindern und Jugendlichen die spezielle Förderung und Unterstützung anzubieten, um ihnen die gesellschaftliche Partizipation zu sichern. Verschiedene wissenschaftstheoretische Standpunkte sehen Erscheinungsformen einer Verhaltensstörung entweder als

- Symptome einer Krankheit, Schädigung oder Störung oder
- die Störung selbst.

Die Wissenschaft unterteilt die Verhaltensstörung in:

<u>schulische Klassifikation</u>	<u>empirische Klassifikation</u>
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Konzentrations- und Aufmerksamkeitsstörungen</li> <li>○ Verstöße gegen Interaktionsregeln</li> <li>○ Verstöße gegen Normen von Schule und/oder Klasse</li> <li>○ residuale Verhaltensabweichungen (psychische, nervöse Störungen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ externalisierende Störungen (Aggression, Hyperaktivität)</li> <li>○ internalisierende Störungen (Angst, Trauer, Interessenlosigkeit)</li> <li>○ sozial unreifes Verhalten (Konzentrationschwäche, geringe Belastbarkeit)</li> <li>○ sozialisiert delinquentes Verhalten (Gewalttätigkeit, Reizbarkeit)</li> </ul>

Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten.

### Die Beeinträchtigung

- äußert sich durch eine Abweichung des Verhaltens von der Norm,
- wird verstanden als Regelverstoß/Übertretung,
- ist mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung,
- tritt über einen längeren Zeitraum in verschiedenen Verhaltensbereichen mit unterschiedlicher Intensität auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist,
- zeigt sich durch eine abweichende Art des Umgangs mit Personen und Gegenständen,
- ist eine Funktionsstörung des Person-Umwelt- Bezuges,
- ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden.

Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Messverfahren.

Diese Behinderungskategorie schließt Kinder und Jugendliche mit schizophrenen Störungen, psychosomatischen Störungen, Angststörungen und anderen dauerhaften Störungen wie soziale und Anpassungsstörungen mit ein, wenn sie die Erziehungserfolge negativ beeinflussen.

Im Mittelpunkt steht die Vorstellung von Erziehungserfolgen in den vier Bereichen:

- „schulische Fähigkeiten
- soziale Fähigkeiten
- berufsqualifizierende Fähigkeiten
- persönliche Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen“ ( Opp, G. Hrsg, 2003)

Dabei werden in dieser Definition als diagnostische Kriterien

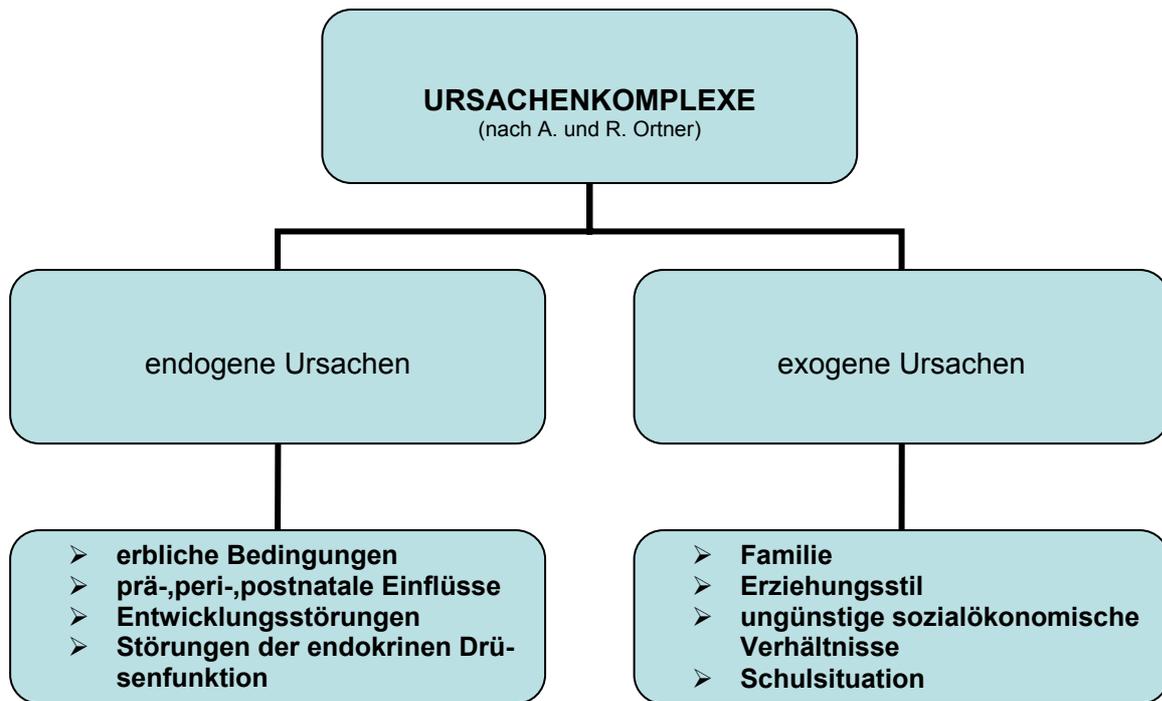
- „1. Zeit und Schweregrad ( Intensitätskriterium)
2. Auftreten von mindestens zwei Settings (ökologisches Kriterium)
3. Erfordernis spezifischer pädagogischer Hilfen (Interaktionskriterium)“ ( Opp, G. Hrsg, 2003)

benannt, die als Grundlage der erarbeiteten Materialien zur Förderdiagnostik dienen.

Die Ursachen von Verhaltens- und Lernschwierigkeiten im Bereich der emotionalen - sozialen Entwicklung können sehr komplex sein.



**Torsten Schröder; Geometrie; Styropordruck**



Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen im emotional-sozialen Bereich begegnen uns im Schulalltag, weil

sie ihre Verhaltensweisen gegen die Umwelt richten,  
dies äußert sich in:

- Aggression
- Trotz
- Lügen
- Stehlen
- Stören des Unterrichts- und Schulablaufes

sie sich von der Umwelt absondern,

- Einzelgänger
- Schüchternheit
- Mutismus
- Autismus

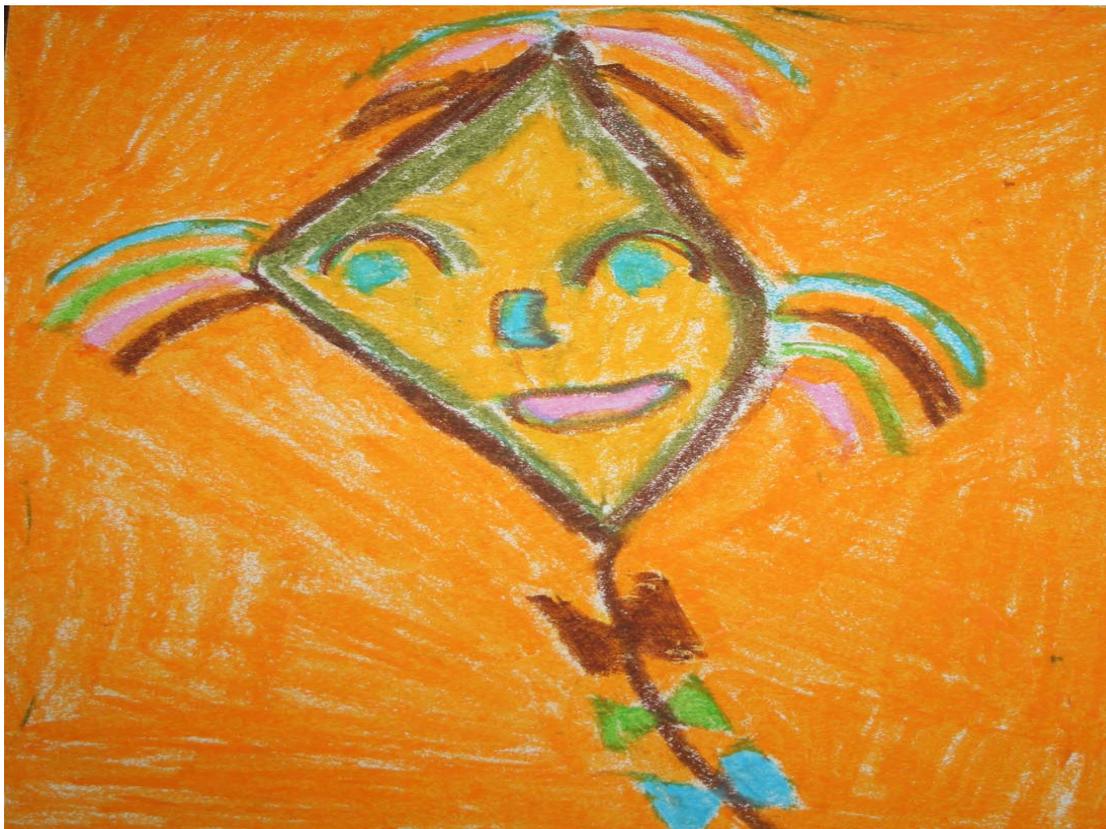
negative erzieherische Einflüsse auf sie einwirken, wie:

- Überbehütung
- autoritäre, gewaltbereite Erziehung
- inkonsequente Erziehungshaltung
- Hospitalismus
- Verwahrlosung
- Misshandlung
- Bedrohung
- Kriminalität

#### 4.3.2 Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung

Die **Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)**, die auch als **Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom** oder **Hyperkinetische Störung (HKS)** bezeichnet wird, ist eine bereits im Kindesalter beginnende psychische Störung, die sich durch Probleme mit der Aufmerksamkeit sowie Impulsivität und häufig auch Hyperaktivität auszeichnet. Aus diesem Störungsbild ergibt sich **nicht** zwangsläufig ein sonderpädagogischer Förderbedarf. Werden jedoch nicht ausreichend Bedingungen geschaffen, die das betroffene Kind erfolgreich lernen lassen und störende Momente kompensiert, kann ein sonderpädagogischer Förderbedarf entstehen. Etwa drei bis zehn Prozent aller Kinder zeigen Symptome im Sinne einer ADHS. Jungen sind deutlich häufiger betroffen als Mädchen. Die Symptome können mit unterschiedlicher Ausprägung bis in das Erwachsenenalter hinein fortbestehen. Daneben existieren alternative Bezeichnungen und Abkürzungen, welche teilweise übereinstimmende Krankheitsbilder beschreiben, teilweise spezielle Ausprägungen bezeichnen.

**Weitere Ausführungen zur Symptomatik von ADS/ADHS finden interessierte Leser im Anhang.**



Lothar Herwig; Drachen; Ölkreide auf Karton

#### 4.3.3 Struktur für das diagnostische Verfahren im emotional-sozialen Bereich

Ob und in wie weit ein Kind eine Beeinträchtigung im emotionalen-sozialen Bereich aufweist, muss in der Diagnostik durch eine intensive Kind-Umfeld- Analyse geklärt werden. Die nachfolgende Auflistung ist keine verbindliche Vorgabe, sondern ist als Empfehlung zu verstehen, um eine Vergleichbarkeit der zu erstellenden Gutachten zu gewährleisten. Aus diesem Grund ist folgende Struktur in jedem diagnostischen Verfahren zu verwenden.

##### *Hintergrundinformationen zur Person und derzeitige Lebenssituation*

- Eigenanamnese
- Familienanamnese
- bisheriger Verlauf der Entwicklung
- derzeitige Lebenssituation
- bisherige Maßnahmen
- Zusammenarbeit mit Jugendhilfe
- psychologische Beratung
- Therapien
- Behandlungen
- Problemdarstellung aus der Sicht des Kindes

##### *Schulische Entwicklung und derzeitige Situation*

- bisheriger Verlauf
- derzeitige Schulsituation
- Problemdarstellung aus der Sicht der Schule
- bisherige Maßnahmen

##### *Beschreibung der Lernausgangslage/Ausgangslage im sozial-emotionalen Bereich*

- Emotionen, Affekte, Antrieb
- Verhalten innerhalb der Lerngruppe
- Verhalten gegenüber Erwachsenen
- Regelbewusstsein
- Selbstwertgefühl/Selbstbild

##### *Erhebung elementarer Lernvoraussetzungen*

- kognitive Entwicklung
- Konzentration
- Motivation
- Lern- und Arbeitsverhalten

##### *Überprüfung der allgemeinen Lernvoraussetzungen*

- Wahrnehmung
- Sprache
- Motorik

Überprüfung der Lernausgangslage im schulischen Bereich

<b>Schlüsselqualifikationen:</b> Schlüsselqualifikationen sind grundlegende Einsichten und Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten	
<b>Sachkompetenz:</b> Kenntnisse, Einsichten, Wissen, Erfassen(Sachverhalte, Fakten, Regeln, Begriffe...), Verstehen (Argumente, Erklärungen...), Erkennen (Zusammenhänge...), Urteilen Thesen, ...)	<b>Methodenkompetenz:</b> Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Verfahren, grundlegende Arbeitstechniken, (Nachschlagen, Organisieren, Planen, Entscheiden, Ordnung halten, Informationstechnologie nutzen...)
<b>Selbstkompetenz:</b> Einstellungen und Haltungen (Selbstvertrauen, Identifikation, Werthaltungen, Selbständigkeit, Engagement, ...), die eigene Lernsituation erfassen, eigene Interessen ansprechen, Lernprozesse mitplanen u. durchführen, Lernergebnisse überprüfen evtl. erneut überarbeiten...	<b>Sozialkompetenz:</b> Fähigkeiten zum interaktiven Handeln und Verhalten in der Gruppe (Bedürfnisse der Mitlernenden wahrnehmen, Kooperations-, Kommunikations-, Konfliktfähigkeit...)

## Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,

### die Unterstützungsangebote zur Kompensation von Beeinträchtigungen im sozial-emotionalen Erleben benötigen

Familienname, Vorname	Klasse	Schule	Zeitraum

X*	Pädagogische Maßnahme	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	Möglichkeiten der Ansprache mehrerer Sinne zur Informationsaufnahme	
	Ausgleich von mündlichen Noten durch schriftliche oder gestalterische Zusatzaufgaben	
	Ausgleich von schriftlichen Noten durch mündliche Zusatzaufgaben, z. B. Vorträge, Referate u. ä.	
	Sicherung der Lehrerzentriertheit, Schaffung optimaler Sichtbedingungen(Tafel, Karte, etc.)	
	Reduzierung des Schreibungsumfanges	
	Einsatz differenzierter Lernformen	
	Arbeit mit differenzierten Aufgabenstellungen	
	differenzierte Hausaufgaben	
	Bereitstellen zusätzlicher Lern- und Informationsmittel (Nachschlagewerke, Formelsammlungen, Computer, etc.)	
	Partner- und Gruppenarbeit, um Orientierung am Vorbild zu ermöglichen	
	phasenweise Einzel- oder Gruppenarbeit (räumliche und/oder zeitliche Differenzierung)	
	genaue Handlungsanweisungen, Handlungsalgorithmen	
	Gewährung individueller Entspannungs- und Erholungsphasen	
	Angebot von speziellen Sport- und Bewegungsformen oder von Entspannungstechniken	
	Arbeit mit Verhaltensverträgen und damit verbundene Selbst- und/oder Fremdeinschätzung	
	Textvereinfachung bei Sicherung des gleichen Inhalts/vereinfachte Formulierung von Aufgabenstellungen bzw. zusätzlicher Erläuterungen	
	Fragen und Aufgabenstellungen für Klassenarbeiten, Tests und täglichen Übungen stets auch in schriftlicher Form geben	
	zur Vorbereitung auf Klassenarbeiten gezielte Themenbeschreibungen und Eingrenzungen schriftlich geben	
	Arbeitszeitverlängerungen bei Klassenarbeiten und schriftlichen Kontrollen	
	Reduzierung der Aufgabenzahl/des Aufgabenumfanges bei schriftlichen Leistungskontrollen (bei gleicher Wertigkeit)	
	stärkere Wichtung von mündlichen/schriftlichen Leistungskontrollen	
	mündliche/schriftliche Leistungskontrollen in Einzelüberprüfungen bzw. Kleingruppen durchführen	
	größere Exaktheitstoleranz bei schriftlichen und manuellen Tätigkeiten	
	zeitweiliges Aussetzen der Zensurierung	
	Änderung der Studententafel	
	<b>Räumliche, personelle und sächliche Maßnahmen</b>	<b>Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)</b>
	Raum für Rückzugsmöglichkeiten vorhalten	
	individuelle Pausenbetreuung durch zusätzliches Personal	

\* entsprechenden Nachteilsausgleich ankreuzen

Der Nachteilsausgleich wurde auf der Klassenkonferenz/ während der Elternberatung am..... festgelegt.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Klassenlehrkraft

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Personensorgeberechtigten

### Kompetenzprofil für den Förderschwerpunkt emotional- soziale Entwicklung

Familiename, Vorname:	Datum:
Geb.:	Einschätzung durch:
Klasse:	Schuljahrgang:

Bereiche	++	+	0	-	--	Bemerkung
<b>sozial-emotionaler Bereich</b>						
Emotionalität						
Emotionale Stabilität						
Affektivität						
Antrieb						
Impulskontrolle						
Frustrationstoleranz						
Empathie						
Kontaktverhalten: - Kontaktfähigkeit						
- Kontaktbereitschaft						
Nähe-Distanz-Verhalten						
Beziehungsfähigkeit: - Schüler-Schüler						
- Schüler-Lehrer						
Konfliktverhalten						
Selbstbehauptung						
Bedürfnisaufschub						
Kooperationsfähigkeit						
Gruppenfähigkeit						
Regelverständnis						
Regeleinhaltung						
Selbstbild						
Altersgemäßheit						
<b>Elementare Lernvoraussetzungen</b>						
Kognition: - Aufgabenverständnis						
- Logisches Denken						
- Problemlösen						
- Gedächtnis						
Konzentration						
Motivation						
Lern- und Arbeitsverhalten						
Arbeitshaltung - Ausdauer						
- Anstrengungsbereitschaft						
- Vollendungstreben						
Arbeitsweise - Arbeitsbeginn						
- Arbeitsverlauf						
- Sorgfalt						
Selbstständigkeit						
Mitarbeit						

<b>Bereiche</b>	<b>++</b>	<b>+</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>--</b>	<b>Bemerkung</b>
Frustrationsverarbeitung						
Belastbarkeit						
<b>Wahrnehmung</b>						
Visuelle Wahrnehmung						
Auditive Wahrnehmung						
<b>Motorik</b>						
Grobmotorik						
Feinmotorik						
Schreibmotorik						
<b>Sprache</b>						
Gesprächsbereitschaft						
Sprachverständnis						
Aktiver Wortschatz						
Passiver Wortschatz						
Kommunikationsfähigkeit						
<b>Schulleistung</b>						
Deutsch: - Lesen						
- Rechtschreibung						
- Sprachgebrauch						
Mathematik						
Allgemein- und Umweltwissen						
Praktische Tätigkeiten						
Sonstige Fächer:						
<b>Weitere Bereiche</b>						

Legende

<b>++</b> sehr gut	<b>+</b> gut	<b>0</b> durchschnittlich	<b>-</b> Förderbedarf	<b>--</b> erheblicher Förderbedarf
--------------------	--------------	---------------------------	-----------------------	------------------------------------

Ort, Datum

Unterschrift der diagnostizierenden Förderschullehrkraft

## 4.4 Förderschwerpunkt Sprache

### 4.4.1 Individuelle Handlungsbedingungen und Lernvoraussetzungen

Die ersten Lebensjahre sind für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen entscheidend. In dieser Zeit erwerben die meisten Kinder ihre erste Sprache scheinbar mühelos und mit großer Selbstverständlichkeit. Sie lernen schon im Vorschulalter, dass Sprache Symbolfunktion hat, dass Worte Gegenstände oder Sachverhalte repräsentieren.

Sie lernen eine Vielzahl von konkreten und abstrakten Begriffen, schwierige Lautverbindungen und Satzkonstruktionen. „Der Erwerb der Primärsprache gehört zu den schwierigsten intellektuellen Aufgaben, die ein Mensch bewältigen muss.“ (Apeltauer 2001) Erstaunlicherweise erwerben die meisten Kinder intuitiv die ihnen angebotene Sprache auch wenn Erwachsene Sprache und ihre Regeln nicht erklären. Wie kommt dieser Prozess zustande?

Der Mensch ist von Geburt mit der Fähigkeit ausgestattet, Sprache zu lernen. Das Kind erwirbt die Sprache in der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Der Spracherwerb ist kein isolierter Vorgang, sondern er ist eingebettet in die frühkindliche Gesamtentwicklung. Innerhalb dieser Gesamtentwicklung beeinflussen sich biologische, sensorische, motorische, soziale und emotionale Prozesse wechselseitig.

In den genannten Entwicklungsbereichen finden wir Voraussetzungen, die für das Gelingen des Spracherwerbs entscheidend sind.

### 4.4.2 Kognitive Voraussetzungen/Intelligenz

Zentrale Voraussetzung für den abgeschlossenen Spracherwerb ist die Hirnreifung. Das Zentralnervensystem muss so ausgereift sein, dass ankommende Sprache verarbeitet und aktives Sprechen initiiert werden kann. Im Reifungsprozess kommt es zu Spezialisierungen in den beiden Hirnhälften. Es müssen beispielsweise sprachliche Informationen, emotionale Reize und natürliche Geräusche verarbeitet werden. Die Sprache gehört zu den sekundären Hirnfunktionen. Sprachliche und kognitive Fähigkeiten entwickeln sich in enger Interdependenz.

Zunächst ist das Kind in der Kommunikation auf nonverbale und prosodische Elemente angewiesen. Im Zentralnervensystem werden zunächst motorische Fähigkeiten und die Wahrnehmungsfähigkeit ausgebildet.

Die bei der Geburt bereits angelegten Nervenzellen verknüpfen sich durch unzählige neuronale Verbindungen.

Es entsteht ein Netzwerk, das die Entfaltung der im Gehirn angelegten Potentiale ermöglicht. Diese Vernetzung entsteht zum Teil auf Grund genetischer Programmierung, ist aber ebenso ein Ergebnis umweltbedingter Anregungen.

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen und die kognitive Entwicklung stehen in enger Wechselwirkung. Der Spracherwerb erhält Anregungen für die kognitive Entwicklung. Sprache fungiert als Träger des Denkens und ermöglicht abstrakte Operationen.

### 4.4.3 Sensorischer und motorischer Entwicklungsstand

Wahrnehmung bedeutet die Aufnahme und Verarbeitung von Reizen aus der Umwelt oder dem eigenen Körper. Wahrnehmung mit allen Sinnen gehört zu den basalen Wurzeln bzw. Fähigkeiten, auf denen die Sprachentwicklung aufbaut. Konkrete Handlungserfahrungen werden durch anschauliches Lernen, wie Hören, Schmecken, Fühlen, Riechen, Sehen gemacht.

Die Verbindung zwischen Sinneseindrücken und kindlichen Eigenaktivitäten wird als Sensomotorik bezeichnet. Das Gehirn hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, wichtige von unwichtigen Reizen zu unterscheiden und relevante Informationen zu verarbeiten.

Ist die sensomotorische Integration gelungen, hat das Kind Sprache störungsfrei erworben. Sind im Lernprozess ein oder mehrere Wahrnehmungsbereiche unzureichend angesprochen bzw. entwickelt worden, kann die Entwicklung der Sprache in unterschiedlicher Qualität beeinträchtigt sein. Je stärker die unterschiedlichen Kanäle der Wahrnehmung in einem Lernprozess ange-

sprochen wurden, umso nachhaltiger kann die Erfahrung und das daraus gezogene Wissen gespeichert und verankert werden. Tasten, Sehen und Hören sind dabei besonders hervorzuheben. Kinder nehmen ihre Umwelt mit allen Sinnen wahr.

Für den direkten Sprechvorgang müssen die beteiligten Organe und Muskelgruppen koordiniert und intakt sein, aber auch die gesamte Grob- und Feinmotorik ist an der Sprache beteiligt.

Sprechen ist ein komplizierter Bewegungsablauf, bei dem eine Vielzahl von Muskeln aufeinander abgestimmt werden müssen. Sprachliche Begriffe für räumliche Beziehungen wie oben, unten, vor, hinter werden in motorischen Aktionen erfahrbar. Bewegungsaktivitäten haben jedoch nicht nur Unterstützungsfunktion für die Begriffsbildung. Körpersprache und Bewegung sind für Kinder frühe Mittel zur Verständigung. Viele der sprachverzögerten bzw. sprachgestörten Kinder können Körpersprache nicht entschlüsseln. Es scheint ihnen der Code zu fehlen.

#### 4.4.4 Sozialer und emotionaler Entwicklungsstand

Sprache besitzt eine soziale Funktion. Bedeutsam für den Spracherwerb ist die Fähigkeit, non-verbale Informationen decodieren zu können, aber auch die eigene Kommunikation nonverbal zu unterstützen. Stimmgebung, Sprechweise, Stimmhöhe, Timbre, Modulation, Klangfarbe, Tempo, Lautstärke und Rhythmus (auditiver Kommunikationskanal) sind Ausdruck von Stimmungsschwankungen und Emotionen. Aus der Sprechweise werden subjektiv Informationen über die Persönlichkeitsmerkmale, soziale Bindung und Schichtzugehörigkeit des Gesprächspartners entnommen.

Auch der visuelle Kommunikationskanal ist ein fester Bestandteil in der Sprachentwicklung. Dazu gehören Blickaustausch, Gestik, Körperwahrnehmung, interpersonelle Distanz und emotionaler Gesichtsausdruck. Der Blick kann Scham, Verlegenheit, Dominanz und Liebe vermitteln.

Der Spracherwerb hat nur dann stattgefunden, wenn der Kontakt des Kindes zu anderen Menschen als Grundvoraussetzung stattgefunden hat und aufrechterhalten wird. Ohne die Einbindung in eine sprachliche Gemeinschaft kann kein Kind die Lautsprache erlernen. Die Qualität des Kontaktes ist für die sozial-emotionale Entwicklung bedeutsam. Ein Kind muss Geborgenheit erfahren haben und Vertrauen entwickeln, um darauf basierend ein Interesse daran zu haben soziale Kontakte zu knüpfen. Dies ist wiederum die Grundlage für das Interesse am Lernen und am Sprechen. Positive Resonanz auf sprachliche Äußerungen des Kindes motiviert das Kind zum Sprechen. Fehlt eine positive Interaktionserfahrung, spricht das Kind wenig oder ist in der Sprachentwicklung verzögert.

#### 4.4.5 Sprachlicher Entwicklungsstand

Normale Entwicklung der Sprache setzt die richtige Funktion verschiedener Systeme voraus: die Planung im Gehirn, die Atmung, die Stimme, die Lautbildung, das Gehör und die zentrale Verarbeitung des Gehörten.

Ebenso wichtig sind die Bedingungen, unter denen ein Kind aufwächst – es braucht ausreichend Wärme und genügend Akzeptanz von Menschen, die ihm Sprachvorbild und Gesprächspartner sind.

Nicht immer verläuft der Spracherwerb bei Kindern ohne Beeinträchtigungen. Die Entwicklung der Sprachkompetenz ist eng mit anderen Entwicklungsprozessen verbunden. Verzögerungen oder Probleme in anderen Bereichen können sich ungünstig auf die Sprachentwicklung auswirken.

Sprachnormal ist ein Mensch, der seine Muttersprache zur richtigen Zeit, in angemessener Weise zu erwirbt und sie zur Erfüllung sämtlicher Verständigungsaufgaben seines sozialen und bildungsmäßigen Niveaus zu verwenden vermag. Ein Vorschulkind sollte die Muttersprache erworben haben. Das Kind kann alle Laut- und Lautverbindungen richtig bilden. Die Grammatik und der Satzbau sind fehlerfrei. Oberbegriffe werden benutzt. Es ist eine Kategorisierung von Begriffen geschehen.

#### 4.4.6 Ursachen der Sprachstörungen

##### physiologische Faktoren:

Körperbeschaffenheit und Funktionsweise von Organen und Organgruppen, z. B. Fehlbildungen der Sprechwerkzeuge, hirngorganische Störungen, Hörstörungen oder Schwächen in verschiedenen Teilleistungen wie Verarbeitung von Sinnesreizen

##### psychosoziale Faktoren:

Kinder und ihre Eltern leben heute unter teilweise erschwerten Lebensbedingungen, z. B. hohe Arbeits-, und Perspektivlosigkeit, berufliche Anforderungen, eingeschränkter kinderunfreundlicher Lebensraum, verändertes Freizeitverhalten, passives Fernsehen. Die Vielschichtigkeit der Sprachentwicklung birgt die Möglichkeit einer Vielzahl von Störungen. So kann sich eine Sprachentwicklungsverzögerung oder eine Sprachentwicklungsstörung zeigen. Die Fehlleistungen der Sprache können in verschiedenen Sprachebenen auftreten, isoliert oder mehrschichtig. Meist korrelieren verschiedene sprachliche Auffälligkeiten mit anderen Wahrnehmungsbereichen.

#### 4.4.7 Auffälligkeiten in den Ebenen der Sprache

##### Störungen in der Aussprache (phonetisch-phonologische Ebene)

betrifft die Aussprache oder das Sprachsystem, Kinder können mehrere Laute nicht richtig bilden bzw. lassen sie weg oder ersetzen sie (z. B. *Lümpfe statt Strümpfe, Tasper statt Kasper*)  
Sprachsystemisch haben sie den bedeutungsunterscheidenden Lauteinsatz nicht verstanden (z. B. *Tanne statt Kanne*).

##### Störungen der Grammatik (morphologisch-syntaktische Ebene)

Kind wendet Regeln für die Stellung und Formung der Tätigkeitwörter bei einfachen Sätzen überwiegend fehlerhaft an, gebeugte Tätigkeitwörter werden an das Satzende gestellt (z. B. „Ich größer bin.“), unpassende Wahl der Form des Verbs (z. B. „Rita machen eine kleine Pause.“), falscher Artikelgebrauch und Mehrzahlbildung (z. B. „Ist nur eine Auto.“), unzutreffender Einsatz von Hilfsverben, Präpositionen (z. B. „ Und da hab wir gegange bei die Turm.“)

##### Störungen des Wortschatzes und Bedeutung (semantisch-lexikalische Ebene)

Kind kann Wort und Bedeutung des Wortes nicht miteinander verbinden, schneller Zugriff auf Lexikon ist erschwert, entwickeln Strategien unbekannte Wörter zu ersetzen (z. B. *Limonade - „Glas mit Gelbes drin“*.)  
annähern an das gemeinte Wort über „Eselbrücken“, reduzierter Umfang des Lexikons (z. B. *Wir gehen zum Schuhe - nein - Schuhmann - nein – Schuster*)

##### Störungen des Sprachhandelns und Sprachgebrauchs (kommunikativ-pragmatische Ebene)

Kinder können nicht situationsangemessen handeln. Sie besitzen nur geringe Fähigkeiten, ihre Absichten und Wünsche sprachlich auszudrücken. Kontakte nehmen sie meist nicht über Kommunikation sondern nonverbalisiert auf.

Von einer Sprachentwicklungsstörung spricht man, wenn die Eckdaten der Sprachentwicklung innerhalb der physiologischen Entwicklungszeiträume nicht erreicht werden.

(Synonyme Begriffe: Sprachentwicklungsverzögerung, verzögerter Spracherwerb, Sprachentwicklungsrückstand, Sprachentwicklungsbehinderung).

Es treten weitere Sprachauffälligkeiten in anderen Sprachbereichen auf, die zu enormen Misserfolgen im Regelschulbereich führen können.

## Störungen in der Rede

### *Stottern*

Auftreten von Wiederholungen, (z. B. „*Ich ma - ma - ma - mache das schon.*“)

Auftreten von Dehnungen, (z. B. „*Wwwwwwwweeeeeer ist dran?*“)

Blockaden, die ein krampfartiges Verharren in der Artikulationsposition darstellen

(z. B. „*K.....kaffee*“)

Vermeiden von bestimmten Wörtern, die „stottergefährdet“ sind, (z. B. *Großmutter statt Oma*)

### *Poltern*

Auffallende Störung des Redeflusses, bei der der Sprechablauf überstürzt und ohne Pausen vollzogen wird.

Beschleunigtes Sprechtempo beeinträchtigt die Verständlichkeit des Gesprochenen.

Die Artikulation ist insgesamt undeutlich und verwaschen, die Wörter werden nicht vollendet.

Bei Aufmerksamkeitszuwendung zum Sprechakt und verlangsamer Rede verschwinden die Symptome, sehr geringe Bewusstseinsbeteiligung der betreffenden Personen.

### *Mutismus*

Schweigen bzw. Nichtsprechen, Schweigen kann selektiv oder total auftreten, ist keinesfalls als freiwilliges Schweigen anzusehen, kann über verschiedene Zeiträume auftreten, Sprachentwicklung ist weitestgehend abgeschlossen, intakte Sprech- und Hörorgane, neurotische Störung, abnorme Erlebnis- und Konfliktreaktion, Frustrationssituationen (z. B. sprachlich-stimmliche Reaktion, Beibehalten durch Schreck oder Schock bedingten Innervationsstörung der Sprech- und Stimmorgane).

## Zentrale Sprach- und Sprechstörungen

### *Aphasie*

bezeichnet die Sprachlosigkeit im Sinne von Sprachverlust infolge einer plötzlich eintretenden Schädigung des Gehirns, den Verlust der bereits erworbenen Sprache bzw. des vollständig ausgebildeten sprachfunktionalen Systems, welches total oder partiell gestört sein kann. Phonologie, Lexik, Semantik, Morphologie, Syntax, Prosodie, Pragmatik, sind betroffen, die Symbolfunktion der Sprache, d. h. das Sprachverständnis und der bedeutungsvolle Sprachgebrauch in der Laut- und Schriftsprache, alle rezeptiven und expressiven sprachlichen Modalitäten, d. h. Schreiben, Sprechen, Lesen und Verstehen können beeinträchtigt sein.

### *Dysarthrie*

Zentral-nervöse Störung des äußeren Sprechvorganges durch Lähmungen und Koordinationsstörungen der Sprechmuskulatur, Auffälligkeiten in der Sprechatmung (Dyspnoe), bei der Stimmbildung (Dysarthrophonie), der Lautbildung und der Prosodie oder Sprachakzente (Sprechdynamik, Sprechmelodie, Sprechrhythmus),

dysarthrische Sprechstörungen entstehen durch organische Beeinträchtigungen der zerebralen Zentren, Bahnen und Kerngebiete, der am Sprechvorgang beteiligten motorischen Nerven.

### *Apraxie*

Beeinträchtigung der Planung und Durchführung des Bewegungsablaufs der Sprechorgane.

## Myofunktionelle Störung

Im Mund besteht normalerweise ein Gleichgewicht zwischen festen Strukturen (Kiefer, Gaumen, Zähne) und deren umliegenden Muskelgruppen (Lippen, Wangen, Zunge).

Das Gleichgewicht wird durch falsches Schluckmuster gestört und dann kann es zu Fehlstellungen der Zähne und Deformationen im Knochenwachstum kommen (z. B. Prognathie, Progenie, offener Biss).

Angeborene Fehlstellungen oder falsche Gewohnheiten (z. B. Nuckeln oder Daumen lutschen, kein Mundschluss, Mundatmer, Lippenbeißen, Lippenlecken) sind ursächlich für eine Störung im orofazialen Bereich verantwortlich.

### Störungen der Stimme

#### *Dysphonie*

Störung des Stimmklangs und der stimmlichen Leistungsfähigkeit bei organischer, funktioneller oder psychogener Verursachung

#### *Rhinophonie*

Störung des Stimmklangs und der Nasalität, man unterscheidet zwischen offenem Näseln (z. B. Lippen-Kiefer-Gaumenspalte) und geschlossenem Näseln

Doch auch die mit der Sprachentwicklung korrelierenden Voraussetzungen können reduziert sein, die für eine weitere Entwicklung der Sprache jedoch unabdingbar sind:

#### Nahsinne

- Taktile Wahrnehmung (Tast- und Berührungssinn)
- Kinästhetische Wahrnehmung (Lage- und Bewegungssinn)
- Vestibuläre Wahrnehmung (Gleichgewichtssinn)
- Gustatorische Wahrnehmung (Geschmackssinn)

#### Fernsinne

- Auditive Aufmerksamkeit – Fähigkeit, sich einem Hörereignis zuzuwenden, zu horchen
- Auditive Analyse – Fähigkeit ein Hörereignis zu erkennen und Einzelelemente herauszuhören
- Auditive Synthese – Fähigkeit, Einzellaute zu Wörtern zusammenzuziehen
- Auditive Ergänzung – Fähigkeit, unvollständige Lautkombinationen zu sinnvollen Wörtern zu ergänzen
- Auditive Kurzzeitspeicherung und Sequenzierung – Fähigkeit, sich eine altersentsprechende Menge an Geräuschen, Töne, Silben, Wörtern, Zahlen kurzzeitig zu merken



Lothar Herwig; Ölkreide auf Karton

4.4.8 Einteilung der Sprache in 4 Ebenen

Phonetisch–phonologische SE	Morphologisch–syntaktische SE	Semantisch–lexikalische SE	Pragmatisch–kommunikative SE
<p>→ Lautbildung, Artikulation</p> <p><u>SEV:</u> Sprachentwicklungsverzögerung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachentwicklung verläuft in regulärer Abfolge, aber nicht altersentsprechend</li> <li>- zeitliche Verschiebung</li> </ul> <p><u>SES:</u> Sprachentwicklungsstörung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keine reguläre Abfolge</li> <li>- Abweichung von der gesamten Struktur</li> </ul> <p><u>Phonetische Störung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Laute werden ausgelassen oder durch andere ersetzt (lafen-schlafen, bilen-spielen)</li> <li>- Laute werden falsch, von der phonetischen Ausspracheform abweichend gebildet (Wadser-Wasser)</li> </ul> <p><u>Phonologische Störung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachlaute werden richtig gebildet, aber Gebrauch der Laute/Lautmuster in ihrer unterschiedlichen Funktion ist fehlerhaft</li> <li>- keine phonologische Bewusstheit</li> </ul> <p><b>Phonologische Bewusstheit ist für das erfolgreiche Lesen- und Schreibenlernen die bedeutsamste Fertigkeit!</b></p>	<p>→ <b>Wort- und Satzbau, Grammatik</b></p> <p><u>Störung</u> des grammatischen Sprachgebrauchs und Spracherwerbs, das Regelsystem der Muttersprache wird nicht normgerecht beherrscht, es liegt geringe Speicherfähigkeit für sprachliche Elemente vor</p> <p><u>Symptomatik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Auslassungen von Wörtern (Artikel, Präpositionen, Konjunktionen)</li> <li>- Formveränderung der flektierbaren Wortarten (Verben Substantive...)</li> <li>- Fehler in der Deklination und Konjugation</li> <li>- fehlerhafte Pluralbildung</li> <li>- Wortstellungsfehler, Umstellung der Wortfolge</li> <li>- kurze, unvollständige Sätze, oft nur in Wortgruppen</li> <li>- statt S-P-O-Stellung oft S-O-P</li> </ul>	<p>→ <b>Wortbedeutung, Wortschatz</b></p> <p><u>Symptomatik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wortschatzdefizite, eingeschränkter aktiver (alle Wörter, die zum spontanen Gebrauch zur Verfügung stehen) und passiver (alle Wörter, deren Sinn verstanden wird) Wortschatz</li> <li>- fehlende oder falsche Wortbedeutungen</li> <li>- Wortfindungsstörungen</li> </ul> <p><u>im engeren Sinne:</u> Wortabwahl ist blockiert</p> <p><u>im weiteren Sinne:</u> gestörter, fehlerhafter Benennungsvorgang, ähnliche oder falsche Wörter werden verwendet</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ober- Unterbegriffszuordnung fällt schwer</li> <li>- Handlungsabläufe werden schwer beschrieben</li> </ul>	<p>→ <b>Sprachfähigkeit, Redefluss</b></p> <p><b>Stottern</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- feste Blockaden am oder im Wort, oft große Spannungszustände der Gesichtsmuskulatur oder Extremitäten → tonisch</li> <li>- Silbenwiederholungen → klonisch</li> <li>- Dehnungen</li> </ul> <p><b>Poltern</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- durch Hastigkeit geprägter Sprechablauf</li> <li>- Verschmelzen von Laut- und Silbenfolgen</li> <li>- Lautveränderungen, die teilweise bis zur Unverständlichkeit führen</li> <li>- Melodie- und Rhythmusgefühl sind gestört</li> <li>- Sprechen monoton und klangarm</li> </ul> <p><b>Mutismus</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elektiver M. → freiwilliges Schweigen bei abgeschlossenem Spracherwerb</li> <li>- totaler M. → keine Artikulationsversuche, Ablehnung</li> </ul> <p><b>Logophobie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- krankhafte Sprechangst in der Publikumssituation</li> </ul>

4.4.9 Zentrale Sprach- und Sprechstörungen

Aphasie	Dysarthrie	Apraxie	Dysphonie	Rhinophonie
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprachlosigkeit im Sinne von Sprachverlust infolge einer plötzlich eintretenden Schädigung des Gehirns</li> <li>- Verlust der bereits erworbenen Sprache bzw. des vollständig ausgebildeten sprachfunktionalen Systems total oder partiell,</li> <li>- gestört sein können Phonologie, Lexik, Semantik, Morphologie, Syntax, Prosodie, Pragmatik</li> </ul> <p><u>betroffen ist:</u> Symbolfunktion der Sprache, d. h. das Sprachverständnis und der bedeutungsvolle Sprachgebrauch in der Laut- und Schriftsprache, alle rezeptiven und expressiven sprachlichen Modalitäten, d. h. Schreiben, Sprechen, Lesen und Verstehen können beeinträchtigt sein</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zentral-nervöse Störung des äußeren Sprechvorganges durch Lähmungen und Koordinationsstörungen der Sprechmuskulatur</li> <li>- Auffälligkeiten in der Sprechatmung (Dyspnoe), bei der Stimmbildung (Dysarthrophonie), der Lautbildung, der Prosodie, Sprachakzente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beeinträchtigung der Planung und Durchführung des Bewegungsablaufs der Sprechorgane</li> </ul> <p><u>betroffen können sein:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sprechdynamik, Sprechmelodie und Sprechrhythmus</li> <li>- dysarthrische Sprechstörungen entstehen durch organische Beeinträchtigungen der zerebralen Zentren, Bahnen und Kerngebiete, der am Sprechvorgang beteiligten motorischen Nerven</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Störung des Stimmklangs und der stimmlichen Leistungsfähigkeit, bei organischer, funktioneller oder psychogener Verursachung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Störung des Stimmklangs und der Nasalität</li> </ul> <p><u>man unterscheidet zwischen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- offenem Näseln (suprapalatinale Räume des Ansatzrohres sind an der Lautbildung zu intensiv beteiligt)</li> <li>- geschlossenem Näseln (suprapalatinale Räume des Ansatzrohres sind an der Lautbildung in zu geringem Maße beteiligt)</li> </ul>

**Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler  
mit sonderpädagogischem Förderbedarf,**

**die langfristige schulische/außerschulische Angebote zum Sprachverständnis,  
zur Sprachverwendung und Sprachnutzung benötigen**

Familienname, Vorname	Klasse	Schule	Zeitraum

X*	Pädagogische Maßnahme	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	Wiederholen bzw. Umformulieren von mündlichen und schriftlichen Aufgaben bei vermindertem Aufgabenverständnis	
	Möglichkeit der Ansprache mehrerer Sinne zur Informationsaufnahme (Visualisierung der Inhalte bzw. Einbeziehung akustischer und motorischer Elemente)	
	bei nicht altersgemäßen Wortschatz Reduzierung/Differenzierung von Aufgaben	
	Schriftliche Überprüfungen anstatt mündlicher Kontrollen	
	Ausgleich der Noten durch schriftliche, gestalterische, projekthafte Zusatzaufgaben	
	verlängerte Arbeitszeiten bei schriftlichen Kontrollen oder Klassenarbeiten	
	differenzierte Hausaufgaben	
	mehr Zeit für mündliche Unterrichtsbeiträge	
	Wiederholen von mündlichen Antworten	
	Zeit zum Nachfragen einräumen	
	Vorträge/Gedichte in Einzelsituationen	
	übersichtliches Tafelbild	
	Einsatz von Handzeichen/Lautgebärden	
	differenzierte Bewertung und Zensierung	
	Bewertungsschlüssel auf den Inhalt und seine schlüssige Abfolge legen, weniger auf Satzstruktur, Grammatik und Schreibstil	
	Nachschlagewerke zur Verfügung stellen	
	Änderung der Studentafel	
	<b>Räumliche, personelle und sächliche Maßnahmen</b>	<b>Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)</b>
	Einsatz apparativer Hilfsmittel	

\* entsprechenden Nachteilsausgleich ankreuzen

Der Nachteilsausgleich wurde auf der Klassenkonferenz/ während der Elternberatung am..... festgelegt.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Klassenlehrkraft

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Personensorgeberechtigten

**Kompetenzprofil für den Förderschwerpunkt Sprache**

Familienname, Vorname:	Datum:
Geb.:	Einschätzung durch:
Klasse:	Schuljahrgang:

Bereich		Skalierung				
		1	2	3	4	5
Sprachebenen	phonetisch-phonologisch					
	morphologisch- syntaktisch					
	semantisch- lexikalisch					
	pragmatisch-kommunikativ					
	zentrale Sprach-/ Sprechstörungen					
<b>Wahrnehmung</b>	auditiv					
	phonematisch					
	kinästhetisch					
	rhythmisch-melodisch					
	optisch					
<b>Motorik</b>	fein					
	grob					
<b>Schriftspracherwerb</b>	mündlich					
	schriftlich					

Diagnose 1	sehr gut / kein sonderpädagogischer Förderbedarf
Diagnose 2	gut / geringer sonderpädagogischer Förderbedarf
Diagnose 3	ausreichend / mittlerer sonderpädagogischer Förderbedarf
Diagnose 4	mangelhaft / hoher sonderpädagogischer Förderbedarf
Diagnose 5	ungenügend / sehr hoher sonderpädagogischer Förderbedarf

Ort, Datum

Unterschrift der diagnostizierenden Lehrkraft

## 4.5 Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung

Geistige Behinderung - wie Behinderung überhaupt - wird heute nicht mehr als individuelles Merkmal eines Menschen aufgefasst, sondern als *mehrdimensionales* und *relationales* Phänomen (vgl. Lindmeier 1993). Der Schwerpunkt der Betrachtung verlagert sich entsprechend der aktuellen wissenschaftlichen Auffassung von der Person auf den *Lebensbereich*, in dem eine Person mit geistiger Behinderung spezielle Unterstützung und Begleitung benötigt. Dadurch rücken auch die *Hindernisse* ('behindert werden') in den Blick, die Personen mit derartigen Entwicklungsvoraussetzungen zusätzlich in den Weg gelegt werden können, zum anderen aber auch die *Hilfen*, von denen es entscheidend abhängt, wie gut diese Personen im Alltag zurecht kommen. Dementsprechend definiert die AAMR: "Geistige Behinderung bezieht sich auf substanzielle Einschränkungen der situativen Handlungsfähigkeit. Die intellektuellen Fähigkeiten sind signifikant unterdurchschnittlich; gleichzeitig liegen damit zusammenhängende Erschwernisse in zwei oder mehreren der nachfolgend genannten Bereiche des täglichen Lebens vor:

- Kommunikation
- Selbstversorgung
- Wohnen
- Sozialverhalten
- Benutzung der Infrastruktur
- Selbstbestimmung
- Gesundheit und Sicherheit
- Lebensbedeutsame Schulbildung
- Arbeit und Freizeit"

Die verschiedenen Dimensionen des täglichen Lebens werden unter der übergreifenden Leitidee des selbstständigen Lebens in der Gemeinde oder im Stadtteil thematisiert. Da es sich um eine praxisrelevante Definition handelt, wird für jede Person ein sogenanntes "Kompetenzinventar" erstellt, das eine differenzierte Analyse und Beschreibung von Fähigkeiten in den genannten Bereichen des täglichen Lebens bietet (vgl. AAMR 1992b; Übersetzung durch J. Goll 1998):

„Sonderpädagogischer Förderbedarf wird im Rahmen einer interdisziplinären Verlaufsdagnostik ermittelt, die an förder- und entwicklungsdiagnostischen Kriterien orientiert ist. Dabei werden verschiedene Förderschwerpunkte berücksichtigt und aufeinander abgestimmt.

Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs umfasst die Erhebung des individuellen Förderbedarfs sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort. Bei Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung ist im Rahmen des diagnostischen Prozesses die weitreichende Erfahrungs- und Interpretationskompetenz der Eltern von besonderer Bedeutung für die Erhebung und Bewertung der Ausgangslage. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs findet in der Verantwortung von Schule und Schulaufsicht statt, die entweder selbst über sonderpädagogische Kompetenz verfügen oder fachkundige Beratung hinzuziehen. Lernausgangslage und Lernentwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung werden durch eine begleitende Diagnostik geklärt. Der auf den sonderpädagogischen Förderbedarf bezogene individuelle Förderplan wird in interdisziplinärer Zusammenarbeit erstellt und fortgeschrieben.

Die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfs geschieht interdisziplinär unter Mitwirkung der Eltern und all derjenigen, die an der Förderung des betroffenen Kindes oder Jugendlichen beteiligt sind und bezieht die medizinische Diagnose ein.

Das Verfahren zur Erhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse erfasst:

- den Entwicklungsverlauf im soziokulturellen Umfeld,

- den Entwicklungsstand in Bezug auf Motorik, Sensorik, Kognition, Kommunikation einschließlich der Sprache, auf Emotionalität und Sozialkompetenz sowie Lern- und Leistungsverhalten und deren Wechselwirkungen,
- das schulische Umfeld und dessen Veränderungsmöglichkeiten,
- das Auswerten der medizinischen Anamnese und Diagnose,
- den räumlichen Bedarf und die technisch-materielle Ausstattung,
- den therapeutischen und sozialpädagogischen Bedarf sowie den Bedarf im Bereich der Pflege,
- die Bewältigung des Schulweges.

Hierbei werden Informationen, sofern sie für die schulische Förderung bedeutsam sind, zu folgenden Bereichen erhoben:

- zur Orientierungsfähigkeit im Raum und hinsichtlich des eigenen Körpers,
- zur Bewegungsfähigkeit beim Liegen, Sitzen, Stehen, Gehen,
- zur Bewegungsfähigkeit beim Greifen, Halten, Loslassen,
- zu den Fernsinnen Sehen und Hören, zu den Nahsinnen Schmecken, Riechen und Tasten,
- zur Wahrnehmungsverarbeitung und senso-motorischen Koordination,
- zur Raumvorstellung und zeitlichen Strukturen,
- zur Interaktionsfähigkeit, sprachlichem Handeln und Sprechvermögen,
- zur Hilfsmittelversorgung und Medikation,
- zur familiären Situation und sozialen Einbindung,
- zur emotionalen Befindlichkeit und Ausdrucksfähigkeit,
- zu Interessen und Neigungen,
- zu Aneignungsweisen und Handlungskompetenzen,
- zur Selbstständigkeit bei Verrichtungen des Alltags,
- zum Entwicklungsverlauf und zum aktuellen schulischen Leistungsstand,
- zum schulischen Umfeld und zu Möglichkeiten seiner Veränderung,
- zu körperlichen und gesundheitlichen Gegebenheiten.

Bei der Erhebung des Förderbedarfs sind das Kind und der Jugendliche nicht unter dem Blickwinkel der Beeinträchtigung zu sehen, sondern als ganzheitlich Handelnde und Gestaltende der eigenen Entwicklung. Die gewonnenen Erkenntnisse und Befunde gehen in die Beratungen mit den Eltern, ggf. mit der volljährigen Schülerin bzw. dem volljährigen Schüler zur Entscheidungsfindung ein. Von einer im Förderschwerpunkt ausgebildeten Lehrkraft werden die Ergebnisse in einem sonderpädagogischen Gutachten zusammengefasst und bewertet. Dieses Gutachten berücksichtigt die Stellungnahmen der an der Förderung der Schülerin bzw. des Schülers beteiligten Personen und es wird der Schulaufsicht mit einer Empfehlung zu einer Entscheidung über die sonderpädagogischen Fördermaßnahmen vorgelegt.“ (Drawe, Rumppler, Wachtel)



Lothar Herwig; Sonnenkranz, Holzschnitt

## Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,

### die zusätzliche personelle Unterstützung in der Lernförderung bei Beeinträchtigungen in der geistigen Entwicklung benötigen

Familienname, Vorname	Klasse	Schule	Zeitraum

X*	Pädagogische Maßnahme	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	geeignete Sitzform in der Klasse festlegen	
	Aufbau und Pflege von Unterstützersystemen- soziales Lernen	
	Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand unter Bezugnahme curricular festgelegter Inhalte der allgemein bildenden Schule und der jeweiligen Förderschwerpunkte	
	Änderung des individuellen Stundenplans(Stunden der sonderpädagogischen Schwerpunktgestaltung hinsichtlich Sprache, Stimulation, Motorik, Sensomotorik, Musiktherapie, etc.)	
	Festlegung individueller Zielsetzungen	
	Erstellen eines individuellen Förderplans	
	Orientierungs- und Strukturierungshilfen geben	
	differenzierte Hausaufgabenstellung	
	individuelle Pausen und Rhythmisierung	
	Aneignung von Lerninhalten auf der Basis der 4 Ebenen ermöglichen: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinnlich-wahrnehmendes Lernen (taktiles Erfassen ermöglichen, hören, betrachten von realen Gegenständen bzw. Situationen, riechen, schmecken)</li> <li>• handelnd-aktives Lernen (konkrete, unmittelbar handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen; aktive Auseinandersetzung mit der dinglichen bzw. sozialen Umwelt) Einsatz von Handzeichen und Lautgebärden</li> <li>• bildlich-anschauliches Lernen (zwei- und dreidimensionale Repräsentation der Realitätsmodelle, Filme, Fotos, Zeichnungen, Skizzen, Karten, Schablonen, zusätzliche Puzzle)</li> <li>• begrifflich-anschauliches Lernen (vereinfachte Tafelbilder, Arbeitsblätter, Lückentexte, geringer Umfang, Textveränderung, Umformulierung), mündliche statt schriftliche Arbeitsform und umgekehrt</li> </ul>	
	<b>Räumliche, personelle und sächliche Maßnahmen</b>	<b>Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)</b>
	genügend Platz zur Verfügung stellen, damit zu große Nähe nicht zwingend notwendig wird (Dichtstress vermeiden)	
	bei Bedarf mehrere Räume organisieren, um kleinere Gruppen bilden zu können	
	Raum für Rückzugsmöglichkeiten für einzelne Schüler oder Kleinstgruppen vorhalten	
	Einsatz von Computern mit entsprechender Lernsoftware	
	Verwendung von speziellen Tastaturen	
	Orientierung durch farblisches Hervorheben	
	Angebote für spezielle Sport- und Bewegungsanforderungen	
	regelmäßige Teamberatungen und Fallbesprechungen	
	individuelle Pausenbetreuung	
	erhöhten Pflegeaufwand beachten, zusätzliches Personal planen	

\* entsprechenden Nachteilsausgleich ankreuzen

Der Nachteilsausgleich wurde auf der Klassenkonferenz/ während der Elternberatung am..... festgelegt.

---

Ort, Datum

---

Unterschrift der Klassenlehrkraft

---

Unterschrift der Personensorgeberechtigten

## 4.6 **Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung**

### 4.6.1 Beschreibung Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung/ förderpädagogische Handlungsfelder

Je nach Behinderung weisen die Betroffenen mehr oder weniger ausgeprägte Störungen innerhalb der Wahrnehmungs- und Handlungseinheit auf. Als Folge kann es zu einer Einschränkung, Veränderung oder Besonderheit in der individuellen Handlungsfähigkeit, Umweltanpassung und Umweltaneignung kommen.

Da wir es hier mit Einflüssen zu tun haben, die unsere Handlungskompetenzen charakterisieren – kommt es oft zu negativen Auswirkungen im dinglichen und sozialen Umfeld. Ein bewegungsbehinderter Mensch ist dadurch in seiner Persönlichkeitsentwicklung in vielerlei Hinsicht benachteiligt. Die veränderten Bewegungsverhaltensmuster stellen zum großen Teil biologische und psycho-neurologische Kompensationsversuche dar. Diese haben das Ziel ursächliche Störfaktoren auszugleichen. Daher sind körperlich-motorische Beeinträchtigungen stets komplex und nicht nur auf den körperlichen Bereich zu reduzieren.

#### Körperbehinderung

Hierbei ist die Funktionsfähigkeit des Bewegungsapparates eingeschränkt. Körperbehinderungen führen deshalb „naturgemäß“ zu erheblichen Veränderungen im gesamten Bewegungsablauf. Wir wissen, dass diese qualitativen Veränderungen des Bewegungsverhaltens durchaus sinnvolle Kompensationsmechanismen darstellen.

#### Bewegungsbehinderung

Trotz körperlicher Unversehrtheit kann es hier zu erheblichen Verlusten in der Bewegungsqualität kommen. Koordinationsstörungen gehen meist auf eine frühkindliche Hirnschädigung zurück. Sie beeinträchtigen oft stark die Bewegungskontrolle und Bewegungsleistungsfähigkeit. Daraus resultieren aufgrund häufiger Misserfolge motorische Frustrationen. Wir haben es hier mit pathologischen Bewegungsmustern zu tun, die von Skurrilität und Bizarrität gekennzeichnet sind. Das erklärt sich durch eine organische Fehlanpassung in Form funktionaler Überkompensation.

#### Sinnesbehinderung

Fehlende, unvollkommene oder pathologisch veränderte Sinneswahrnehmung darf als eine Hauptursache psychomotorischer Verhaltensstörungen angesehen werden.

Viele dieser Anomalien stellen unvollkommene Versuche des Organismus dar, durch Eigenreizung die fehlende Sinneswahrnehmung zu ersetzen. Andererseits kann ein gleichzeitiges Überangebot an verschiedenen Wahrnehmungsqualitäten zu motorischer Unruhe und Zappeligkeit führen. Ist außerdem die Schutzfunktion der Wahrnehmungsselektion und –filterung gestört, so wäre ein solches Kind ungehindert einem Reizchaos ausgeliefert.

#### Kognitive Behinderungen

Eine Anzahl motorischer und auch sensorischer Behinderungen sind gekoppelt mit geistiger Minderleistung. Bei geistig behinderten Menschen steigen mit dem Grade der kognitiven Leistungsschwäche die Undifferenziertheit und die Ungesteuertheit im motorischen Gesamtverhalten.

#### Emotional-soziale Behinderung

Bislang haben wir von endogenen Bedingungsstrukturen gesprochen. Jetzt handelt es sich um exogene, umweltbedingte Verursachungen. Umweltreizenzug bei sozialer Deprivation, Hospitalismus und Erziehungsfehlern führen zu Entwicklungsbehinderungen im motorischen Bereich. Die auftretenden motorischen Behinderungen betreffen meist den expressiven Bewegungsbereich und spielen häufig eine Rolle bei sogenannten Verhaltensstereotypen.

Je nach individueller Charakteristik der einzelnen Behinderung lassen sich personenbezogene Zielsetzungen erarbeiten, wie:

- die Schwächen, Einschränkungen, Störungen und Beeinträchtigungen körperlicher, psychischer und sozialer Funktionen zu verhindern, zu beheben, zu verringern, auszugleichen oder zu lindern
- die Gesundheit, die allgemeine und spezielle Leistungsfähigkeit und Leistung (wieder-)herzustellen, zu sichern und zu verbessern
- die Kompetenzen aufzubauen, zu stützen und zu verbessern und Bewältigungsstrategien zu vermitteln
- die lebenslange Entwicklung und Sozialisation zu fördern
- die bewegungs-, die spielspezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und zu fördern
- die Bewegung als Gegenstand individueller Lebensqualität zu vermitteln und zu sichern
- rehabilitative Maßnahmen im Bereich funktioneller Störungen menschlicher Bewegung sind bestimmt durch allgemeine Handlungsvoraussetzungen, diese bilden den Ausgangspunkt für jedes problemorientierte Handeln:
  - theoretische Voraussetzungen: wie Konzepte, Konstrukte, Modelle, Annahmen, Ergebnisse
  - methodische Voraussetzungen: wie Verfahren, Techniken, Strategien, etc.
  - normative Voraussetzungen: wie leitende und verbindliche Regeln, Vorschriften, Bedürfnisse, etc.

Die funktionsspezifischen Handlungsbereiche der Einflussnahme sind übergeordnet und damit unabhängig von der jeweiligen erzieherischen, therapeutischen, rehabilitativen, individuellen Zielverfolgung.

Im Wesentlichen sind dies folgende Funktionsbereiche:

- die Aktivierung als energetische Grundbedingung von Verhalten und Handeln,
- die Motorik als quantitative und qualitative Bedingung für die Ausführung von Verhalten und Handeln,
- die Emotion und Motivation als energetisches, steuerndes und richtungsgebendes Verhaltens- und Handlungsregularium,
- die Kognition als Orientierungsgrundlage und Beziehungsgefüge aller bewussten und unbewussten Wahrnehmungs-, Erkennens-, Erlebens-, Denk- und Entscheidungsprozesse und zur Erklärung von Handeln und Verhalten,
- Kommunikation und Interaktion als wechselseitige Beziehung und Beeinflussung zwischen Personen und Umwelt, zwecks Bestimmung der Identität und sozialen Zugehörigkeit bzw. als Bedingung für zwischenmenschliche Verhaltens- und Handlungsorientierung.

#### 4.6.2 Begriffsbestimmung Körperbehinderung im Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung

„Als körperbehindert wird eine Person bezeichnet, die infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungssystems, einer anderen organischen Schädigung oder einer chronischen Krankheit so in ihren Verhaltensmöglichkeiten beeinträchtigt ist, dass die Selbstverwirklichung in sozialer Interaktion erschwert ist.

Körperbehinderungen können sehr unterschiedliche Ausmaße einnehmen und sich in verschiedenen Erscheinungsbildern äußern. Sie sind nicht vorübergehend, sondern in jedem Fall längerfristig oder lebenslang gegeben. Dabei können Übergänge zu chronischen Erkrankungen fließend sein.

Eine körperliche Behinderung betrifft den Menschen jedoch nicht allein rein funktional auf einen körperlichen Bereich, sondern stets in seiner Gesamtpersönlichkeit. Motorik, Wahrnehmung, Intelligenz, Lernen, Handlungsfähigkeit, emotionales Verhalten, Kommunikation und die Identitätsentwicklung in der sozialen Interaktion sind betroffen. (Manfred Bechstein, Praxis der Motopädie- Psychomotorik)

### Erscheinungsformen

- Schädigung von Gehirn und Rückenmark
  - Frühkindliche Cerebrale Bewegungsstörungen

#### Spastik

- Tetraparese/Tetraplegie oder Quadriplegie
- Diparese/ Diplegie: Hemiparese/Hemiplegie
- Monoparese/Monoplegie: Paraplegie, Athetose, Ataxie, Hypotonie

Bei cerebralen Bewegungsstörungen kann es je nach Lokalisation der Schädigung der Großhirnrinde zu folgenden Erscheinungsbildern kommen:

- erworbene cerebrale Bewegungsstörungen
  - Schädelhirntrauma, Unfall, Hirntumor
  - Poliomyelitis – Spinale Kinderlähmung
  - Querschnittslähmung
  - Spina bifida
- Schädigung von Muskulatur
  - Progressive Muskeldystrophie
  - Dysmelie
  - Amputation
- Schädigungen des Skelettsystems
  - Osteogenesis imperfecta ("Glasknochen")
  - Arthrogrypose (Gelenkversteifung und Kontrakturen)
  - Osteoporose (Schwund des Knochengewebes)
- Fehlstellungen der Wirbelsäule
  - Skoliose: seitliche (Rückgrat-)Verbiegung; Wirbelsäulenseitverbiegung
  - Kyphose: Verkrümmung nach hinten
  - Lordose: Verkrümmung nach vorn
- Gelenkschäden
  - Arthrose
- Fehlbildungen
  - Amelie; Robbengliedrigkeit; Syndaktylie; Polydaktylie; Riesenwuchs; Kleinwüchsigkeit

### Schädigung durch chronische Krankheit oder Fehlfunktionen der Organe

- Blutkrankheit (Hämophilie)
- Rheumatische Erkrankungen: Knochen, Gelenke, Muskeln, Sehnen u. Bänder;
- Angeborene Fehlbildung des Herzens und Herzkrankheiten
- Chronische Nierenleiden
- Verschiedene Hauterkrankungen
- Entstellungen nach Verletzungen (Verbrennungen)
- Krebserkrankungen

### Formen motorischer Auffälligkeiten, Beeinträchtigungen und Störungen

- Epilepsie; Motorische Tics; Parkinsonsche Krankheit; Multiple Sklerose; Schlaganfall;
- PW-Syndrom
- Entwicklungsstörungen motorischer Funktionen
  - entwicklungsbedingte Koordinationsstörung
    - Entwicklungsdyspraxie, Syndrom des ungeschickten Kindes, Haltungsschwächen, Beeinträchtigungen motorischer Fähigkeiten infolge einer Intelligenzminderung
- Verhaltens- und emotionale Störungen
  - gehemmte Motorik, dissoziative Störungen (Konversionsstörungen); hyperkinetische Störungen; Tic-Störungen, stereotype Bewegungsstörungen

- Sprech- bzw. Redeflussstörungen
  - Stottern; Poltern

Aus der Schädigung einer körperlichen Struktur oder Funktion können Beeinträchtigungen in anderen Persönlichkeitsbereichen entstehen.

Beeinträchtigung der Motorik

- Veränderung der Muskelspannung bei Spasmen, Athetose, Ataxie
- grobmotorische Auffälligkeiten in den koordinativen Abläufen
- feinmotorische Auffälligkeiten in den Greifbewegungen, im Schreiben, Zeichnen

- Beeinträchtigung der Wahrnehmung

- reduzierter Erlebnis- und Erfahrungsraum
- Sehfunktionsstörungen (bei spastischen Lähmungen) und Hörbehinderungen (bei Athosen)
- Beeinträchtigungen der Perzeption von Form, Größe, Menge, Richtung und Raum durch veränderte sensomotorische Entwicklung
- zentrale Wahrnehmungsstörungen (Beeinträchtigung in der Reizselektion, Diskrimination, Codierung, intermodaler Verknüpfung und Integration aufgenommener Wahrnehmungsreize)
- häufig Über- und Unterempfindlichkeiten bei vestibulären, taktilen und propriozeptiven Stimulationen
- verzögerter Aufbau des Merksystems durch eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten

- Beeinträchtigung der Intelligenz

deutliche Abweichung in der Intelligenzhöhe und Veränderung der Intelligenzfunktionen

- Neigung zu „konkreten“ Verhalten; Lösung abstrakter Problemstellung fällt schwer
- veränderte Prozesse der Perzeption
- Schwierigkeiten der sensomotorischen Koordination
- Schwierigkeiten bei simultanen kognitiven Leistungsanforderungen

Veränderungen der Gedächtnisleistungen

- in Abhängigkeit vom Intelligenzniveau Verringerung der Merkfähigkeit
- erschwertes Lösen abstrakter Aufgaben
- Mangel an Erfahrungswissen beeinflusst Intelligenzstruktur
- leichtere Ablenkbarkeit bei kognitiven Leistungsanforderungen

- Beeinträchtigung des Lernens

- mehr Zeit zum Aneignen von neuen Informationen
- Lernzuwachsrate erheblich verlangsamt, Lernfortschritt unregelmäßig, diskontinuierlich
- eingeschränkte Informationskapazität
- geringe Fähigkeit der Übertragung von Gelerntem auf neue Situationen;
- geringe Begriffsbildungsfähigkeit
- Konzentration nur kurzfristig möglich
- schnelle Erschöpfung und viele Pausen nötig

- Beeinträchtigung des emotionalen Verhaltens

- vermehrte Passivität
- depressiv-resignierende Verhaltensmuster
- erhöhte Sensitivität
- vermehrte Ängstlichkeit bis zu unausgeglichener aggressiver Impulskontrolle
- gestörte Selbstbehauptungstendenzen
- soziale Isolation
- Überempfindlichkeit der Körperwahrnehmung (depressive Anzeichen, Ängstlichkeit, Vorsicht)
- Unterempfindlichkeit der Körperwahrnehmung (Zurückhaltung, Distanzlosigkeit)

- Beeinträchtigungen der Kommunikation

- Beeinträchtigung in den verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen
- Beeinträchtigung in stimmlichen und nichtstimmlichen Ausdrucksformen

- erschwerte Selbstfindung in sozialer Interaktion

**Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler  
mit sonderpädagogischem Förderbedarf,  
die personell-sächliche Hilfen zur Überwindung  
der körperlich-motorischen Beeinträchtigung benötigen**

Familienname, Vorname	Klasse	Schule	Zeitraum

X*	Pädagogische Maßnahme	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	<b>zeitliche Vorgaben</b>	
	Zeitzugaben	
	individuelle Pausengestaltung/-regelung	
	Entspannungsphasen	
	<b>Leistungsdifferenzierung</b>	
	verkürzte Aufgabenstellungen	
	Austausch von Aufgaben und Aufgabenteilen	
	Wiederholungen und zusätzliche Erläuterungen von Aufgabenstellungen	
	differenzierte Hausaufgabenerteilung	
	verstärkter Einsatz von Anschauungsmitteln	
	Verbalisieren von Handlungsabläufen	
	differenzierte Bewertung und Zensierung	
	mündliche statt schriftliche Arbeitsformen(z. B. Aufsätze auf Band sprechen)	
	spezielle Sport- und Bewegungsangebote	
	Verzicht auf Mitschrift von Tafelbildern/ Bereitstellung als Kopie oder Fremdmitschrift	
	Verkürzung der Studentafel	
	Veränderung inhaltlicher Schwerpunkte im Rahmen curricularer Vorgaben bei Schüler/innen mit fortschreitenden oder lebensbedrohlichen Erkrankungen	
	Krankenhaus- oder Hausunterricht	
	Schülerpatenschaften zur Unterstützung während des Schulalltags	
	<b>Fachspezifische Formen</b>	
	größere Exaktheitstoleranz bei motorischen Anforderungen (Schriftbild, zeichnerische Anforderungen, Geometrie)	
	Verringerung der inhaltlichen Anforderungen in verstärkt praktisch angelegten Fächern	
	Verzicht auf Überprüfung praktischer Unterrichtsleistungen	
	Ersatz durch mündliche Darbietung(z. B. bei geometrischen Konstruktionen)	
	Einsatz von vergrößerten Arbeitsblättern	
	Ausstattung mit doppeltem Satz an Schulbüchern zum Verbleib in der Schule	

	Räumliche, personelle und sächliche Maßnahmen	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	Unterricht findet hauptsächlich im Klassenraum statt übersichtliche Raumgestaltung	
	Vermeidung von Blendung durch Lichteinfall	
	Bereitstellen von Mobilitätshilfen(Sportrollstuhl; Rollator, Dreipunktstützen, Rollstuhl)	
	Verwendung von Feinliniern oder anderen geeigneten Stiften bzw. Haltevorrichtungen für Stifte	
	Einsatz von rutschhemmender Folie auf Tischen	
	Einsatz von Beschwerern für Hefte und Papier	
	Verwendung einer speziellen Lineatur	
	Verwendung von speziellen Zirkeln, Scheren, Linealen, etc.	
	Einsatz von Computern im Unterricht	
	Verwendung von speziellen Tastaturen	
	Einsatz von Diktiergeräten	
	Angebote für spezielle Sport- und Bewegungsangebote	
	Bereitstellen von speziellen Möbelstücken/ z. B. höhenverstellbare, neigbare Tische, Spezialstuhl, Stehbretter, Sitzbälle,...)	
	behindertengerechte Toilette	
	abrufbereites Personal für Toilettengang	
	Wickelraum/ Wickelliege	
	Schaffen von Entsorgungshilfen für hygienische und medizinische Artikel	
	Bereitstellen von unterstützendes Personal (PM, Integrationshelfer,...)	
	Barrierefreiheit der Schule (Griff- und Haltehilfen, Lift,...)	
	absenkbare Waschbecken	
	Bereitstellen von ergänzenden Räumlichkeiten	

\* entsprechenden Nachteilsausgleich ankreuzen

Der Nachteilsausgleich wurde auf der Klassenkonferenz/ während der Elternberatung am..... festgelegt.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Klassenlehrkraft

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Personensorgeberechtigten

### Kompetenzprofil für den Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung

Familiename, Vorname:	Datum:
Geb.:	Einschätzung durch:
Klasse:	Schuljahrgang:

Diagnose/ Krankheitsbild: \_\_\_\_\_

Bereich		Skalierung				
		1	2	3	4	5
<b>Wahrnehmung</b>						
auditive Wahrnehmung						
visuelle Wahrnehmung	Formenkonstanz					
	visuo-motorische Koordination					
	Figur- Grund- Unterscheidung					
	Erkennen der Lage im Raum					
	Erfassen räumlicher Beziehungen					
	visuelle Serialität					
	Farbunterscheidung					
taktil-kinästhetische Wahrnehmung	Körperschema (Lokalisation)					
	Berührungsempfinden (taktile Abwehr)					
	taktiler Differenzierungsvermögen (Tast-sinn)					
	Schmerzsinn					
	Temperatursinn					
	Tiefenwahrnehmung					
gustatorische Wahrnehmung						
olfaktorische Wahrnehmung						
<b>Motorik</b>						
Grobmotorik	Muskeltonus					
	statisches Gleichgewicht					
	dynamisches Gleichgewicht					
	Bewegungselastizität					
	Bewegungsschnelligkeit					
	Bewegungskoordination					
	Ausdauer / Belastbarkeit					
	visuo-motorische Koordination					
	Glieder- Rumpf- Stärke					
	Stellungsintegration					
	Nystagmus					
	Ausführung von Kreuzbewegungen					
	Augenmuskelkontrolle					
	Rotationsbewegungen					
	Raumwahrnehmung					
	Mundmotorik					
	Muskeltonus					
	Bewegungselastizität					
	Bewegungsschnelligkeit					
	Bewegungskoordination					
	Daumenopposition					

Bereich		Skalierung					
		1	2	3	4	5	
Feinmotorik	Schreibgeläufigkeit/ Graphomotorik						
	Hand – Finger- Geschicklichkeit						
	Hand- Hand- Geschicklichkeit						
<b>Kognition</b>							
Gedächtnis	auditives Gedächtnis						
	visuelles Gedächtnis						
	Ultrakurzzeitgedächtnis						
	Kurzzeitgedächtnis						
	Langzeitgedächtnis						
Denken bildhaft- anschaulicher Ebene	Vergleichen						
	Ordnen						
	Symbolverständnis						
	Klassifizieren						
	Transferleistungen						
	Verallgemeinerungsfähigkeit						
	abstrakter Ebene	Vergleichen					
		Ordnen					
Klassifizieren							
Transferleistungen							
Verallgemeinerungsfähigkeit							
<b>sozial- emotionaler Bereich</b>							
	emotionale Stabilität						
	Norm- und Regelverhalten						
	Frustrationstoleranz						
	Selbstvertrauen						
	Teamfähigkeit						
Spiel-, Lern- und Arbeitsverhalten	Spielverhalten individuell						
	Spielverhalten im Team						
	Lern- und Arbeitsverhalten individuell						
	Lern- und Arbeitsverhalten im Team						
<b>Orientierung in der Umwelt</b>							
<b>Beeinträchtigung der Schulleistungen durch das körperlich-motorische Handicap</b>							

Ort, Datum

Unterschrift der diagnostizierenden Förderschullehrkraft

## Kompetenzprofil für den Förderschwerpunkt körperlich-motorische Entwicklung (Schuleingangsphase)

Familienname, Vorname:	Datum:
Geb.:	Einschätzung durch:
Schuleintritt am:	

Bereich		Skalierung				
Wahrnehmung		1	2	3	4	5
auditive Wahrnehmung	Richtungshören					
	Hören klanglicher Eigenschaften					
	rhythmische Differenzierung					
	Erkennen/Benennen von Geräuschen					
	Lautpositionsbestimmung					
	Lautunterscheidung					
	Geräusch-Grund-Diskriminierung					
visuelle Wahrnehmung						
Formenkonstanz	erkennt geometrische Grundformen					
	unterscheidet unterschiedliche Größen					
	erkennt eine Figur aus einer Reihe ähnlicher Figuren					
visuo-motorische Koordination	Nachzeichnen einer vorgegebenen Linie					
	Verbinden vorgegebener Punkte					
	zügiges Durchfahren eines Labyrinths					
	Figur-Grund-Unterscheidung					
	erkennt ein Detail im Bild wieder					
	kann überschneidende Linien mit den Augen verfolgen					
	Puzzle					
	Erkennen der Lage im Raum					
	aus einer Reihe eine Figur herausfinden, auch wenn sie gedreht oder gekippt ist					
	Zeichnen eines Spiegelbildes					
	Erfassen räumlicher Beziehungen					
	Unterscheiden von Entfernungen					
	Lagebeziehungen					
	visuellen Reizen Informationen entnehmen					
	rechts / links Serialität					
	Bildunterschiede finden					
	Punktmatrizen					
	Übertragen von Zeichnungen					
	visuelle Serialität					
	Muster fortsetzen					
	Bildgeschichte					
	Farbunterscheidung					
taktil- kinästhetische Wahrnehmung						
	Lokalisation von Berührungsreizen					
	Berührungsempfinden (taktile Abwehr)					
	taktileres Differenzierungsvermögen					

Bereich		1	2	3	4	5
	Materialstrukturen					
	gleich / ungleich					
	Oberflächenstrukturen					
Formenwahrnehmung	gegenständlich					
	abstrakt					
	auf der Haut					
	Ordnen von Massen					
Kognition						
Gedächtnis	auditives Gedächtnis					
	visuelles Gedächtnis					
	Ultrakurzzeitgedächtnis					
	Nachsprechen von Zahlen					
	Kurzzeitgedächtnis					
	Memory -nach ..... Minuten					
	Langzeitgedächtnis					
	Gedicht					
	Erzählen einer Geschichte / Bildgeschichte, die vor mindestens 4 Tagen erarbeitet wurde					
Denken						
anschaulich-bildhafte Ebene	Vergleichen					
	Ordnen					
	Symbolverständnis					
	Klassifizieren					
	Transferleistungen					
	Verallgemeinerungsfähigkeit					
abstrakte Ebene	Vergleichen					
	Ordnen					
	Klassifizieren					
	Transferleistungen					
	Verallgemeinerungsfähigkeit					
Motorik						
Grobmotorik	Bewegungselasticität					
	Bewegungsschnelligkeit					
	Bewegungskoordination					
	Treppensteigen					
	Hampelmann					
	Drehsprunghocke					
	Krabbeln					
	Muskeltonus					
	die Hand geben					
	Schlagzeug					
	Malen/Zeichnen mit Stiften					
	Malen mit dem Pinsel					
	Dinge schieben / ziehen					
	statisches Gleichgewicht	Einbeinstand rechts				
Einbeinstand links						
Stehen mit geschlossenen Augen						
dynamisches Gleichgewicht	Balancieren -vorwärts					
	rückwärts					
	Schwebekante					
	Gegenst. auf dem Kopf balancieren					

Zehengang auf der Linie						
Bereich		1	2	3	4	5
	TIP-TAP auf der Linie					
	TIP-TAP auf der Linie mit geschlossenen Augen					
	Bewegungsgeschicklichkeit					
	Ausdauer					
visuo-motorische Koordination	Auge- Hand- Koordination					
	Auge- Fuß- Koordination					
	Glieder- Rumpf- Stärke					
	Springen vom Hocker					
Stellungsintegration	Rollbrett fahren					
	Krabbeln mit Sandsäcken auf dem Kopf					
Nystagmus	Drehen auf dem Rollbrett					
	Flugzeug					
	Ausführung von Kreuzbewegungen					
	liegende Acht					
	Verbinden von Punkten rechts - links					
	Augenmuskelkontrolle					
	Raumwahrnehmung					
	mit geschlossenen Augen auf einer Linie gehen					
	Robben durch den Tunnel					
	Daumenopposition- echte Hand					
	linke Hand					
	beide Hände gleichzeitig					
Rotationsbewegungen	Hände drehen					
	Drehung um die Längsachse (Sprung)					
	in gestreckter Körperhaltung über die Matte rollen					
Feinmotorik	Hand- Finger- Geschicklichkeit					
	Muskeltonus					
	Bewegungselastizität					
	Einhalten der Lineatur					
	Schreibgeläufigkeit					
	Kleben					
	Schneiden					
	Ausmalen					
	Fädeln					
	Töpfern					
	Umgang mit Zeichengeräten/ Werkzeugen					
manuelle Ausdrucksfähigkeit	freie Zeichnung					
	gebundene Zeichnung					
	Karoprobe					
	Mann-Zeichentest					
Sprache	aktiver Wortschatz					
	passiver Wortschatz					
	Artikulation / Lautbildung					
	Grammatik					
	Gesprächsbereitschaft					
	Anweisungsverständnis					
	Sprachgedächtnis					

Sozial- emotionaler Bereich	emotionale Stabilität					
	Sozialverhalten Schüler- Schüler					
	Sozialverhalten Lehrer- Schüler					
<b>Bereich</b>		1	2	3	4	5
	Konfliktverhalten Schüler- Schüler					
	Konfliktverhalten Lehrer- Schüler					
	Norm- und Regelverhalten					
	Frustrationstoleranz					
	Selbstvertrauen					
	Teamfähigkeit					
	Selbstkritik					
Spiel-, Lern- und Arbeitsverhalten	Selbstständigkeit					
	Spielverhalten bei ind. Beschäftigung					
	Spielverhalten im Team					
	Arbeitsweise / Vollendungsstrategien					
	Aufmerksamkeit / Konzentration					
	Fleiß					
	Mitarbeit					
	Ordnung					
Orientierung in der Umwelt	eigene Person / sozialer Bereich					
	Raumvorstellung					
	Zeitvorstellung					
	Naturorientierung					
<b>Vorschulleistungen</b>						
	<b>Lesen</b>	Bilderlesen				
	<b>Schreiben</b>	Schreiben lernen von 5 Zeichen				
		Beherrschen der mündlichen Bezeichnung				
		Schreibvorübungen - duktusgetreu				
		Nachschreiben von Zeichen				
		Abschreiben von Zeichen				
		Schreiben nach Diktat				
		Schreibgeschwindigkeit				
	<b>Mathematik</b>	Größenunterschiede				
		Mengenvorstellungen ZR bis 6				
		Mengen erkennen				
		Vergleichen von Mengen				
		Vereinigungs- und Differenzmengen bilden				
		Ordnen von Mengen				
		Zahlenraum 1 - 5				
		Zahlenraum 1 - 10				
		Erkennen geometrischer Figuren				

Diagnose 1  
Diagnose 2  
Diagnose 3  
Diagnose 4  
Diagnose 5

sehr gut / kein sonderpädagogischer Förderbedarf  
gut / geringer sonderpädagogischer Förderbedarf  
ausreichend / mittlerer sonderpädagogischer Förderbedarf  
mangelhaft / hoher sonderpädagogischer Förderbedarf  
ungenügend / sehr hoher sonderpädagogischer Förderbedarf

Ort, Datum

Unterschrift der diagnostizierenden Förderschullehrkraft

## 4.7 Förderschwerpunkt Hören

Förderbedarf im Bereich Hören besteht, wenn die auditive Wahrnehmung und/oder die Verarbeitung so beeinträchtigt sind, dass Einschränkungen des Sprachverständnisses bestehen.

Es lassen sich folgende allgemeine Einteilungen vornehmen:

1. periphere Hörschädigungen
2. auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen
3. Hörschädigungen in Verbindung mit weiterem Förderbedarf

Im Folgenden soll auf vorliegende Materialien zur Beschreibung der Hörschädigung verwiesen werden.

### 4.7.1 Periphere Hörschädigungen

Eine Differenzierung in diesem Bereich kann aus medizinischer und aus pädagogischer Sicht erfolgen.

Im medizinischen Bereich wird ICD-10 der WHO mit den Punkten H 90 – H 95 zu Grunde gelegt.

Im pädagogischen Bereich bildet die KMK Empfehlung zum Förderschwerpunkt Hören eine Arbeitsgrundlage.

Die Aufteilung in die Kategorien Schwerhörige und Gehörlose ist historisch gewachsen, die durch verschiedene Entwicklungen, auch in der Medizin, in der Praxis nicht immer klar vorgenommen werden kann.

Eine Ausrichtung der Arbeit an Sprachlerngruppen ermöglicht es, den individuellem Förderbedarf besser gerecht zu werden .

### 4.7.2 Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen

Dieser Bereich der sonderpädagogischen Förderung ist in den vergangenen Jahren stärker in den Fokus der Hörgeschädigtenpädagogik gerückt.

Auch hier gibt es die medizinische und pädagogische Sicht auf die auftretenden Probleme. Es wird eine Vielzahl von zentralen Hörbeeinträchtigungen mit individuell sehr unterschiedlicher Ausprägung unter diesem Begriff zusammengefasst.

Im „Konsensus-Statement zu den auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen“ haben Pädaudiologen ihre Sichtweise vereinheitlicht.

Aus pädagogischer Sicht stellt insbesondere die Differenzialdiagnostik zu anderen Förderschwerpunkten ein weiteres Arbeitsfeld dar. Das Erscheinungsbild der Schülerinnen und Schüler weicht teilweise deutlich von dem der unter 1. beschriebenen ab. Allerdings hat die praktische Erfahrung gezeigt, dass mit dem methodisch-didaktischen Grundaussagen der Hörgeschädigtenpädagogik diese Schülerinnen und Schüler zu einer erfolgreichen schulischen Arbeit befähigt werden können.

### 4.7.3 Hörschädigungen in Verbindung mit weiterem Förderbedarf

Die Förderbedarfslagen der peripheren Hörschädigungen und der auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen können mit allen anderen Förderschwerpunkten kombiniert auftreten. Besondere Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung hat die unter dem Begriff „Taubblindheit“ gefasste doppelte Sinnesschädigung. Diese komplexe Förderbedarfslage wird besser durch die Bezeichnung „Hörsehgeschädigt“ gefasst. Das Erscheinungsbild ist nicht nur als eine Kombinationsbehinderung zu sehen. Vielmehr ist es eine durch die EU-Erklärung vom 01.04.2004 anerkannte selbstständige Behinderung. Eine Beschreibung der Förderbedarfslage ist durch den Gemeinsamen Fachausschuss "Hörsehbehindert / Taubblind" des Deutschen Blinden- und Sehbehindertenverbandes e.V., Berlin erfolgt .

Beim Auftreten von weiteren sonderpädagogischen Förderbedürfnissen zusätzlich zum Förderschwerpunkt Hören, ist bei der Diagnostik immer die Frage abzuklären, wie sie sich gegenseitig beeinflussen und ob die Ergebnisse der eingesetzten Diagnoseverfahren durch die Auswirkungen der anderen Förderschwerpunkte nicht verfälscht werden.

Bei der Diagnose von Hörschädigungen ist eine enge Zusammenarbeit mit medizinischen Einrichtungen und weiteren Partnern unbedingt notwendig.

Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler erfordert eine umfangreiche Diagnostik. Sie beinhaltet neben einer umfangreichen Kind-Umfeld-Analyse und Lernstandsanalyse auch eine audiometrische Überprüfung, die Überprüfung von Sprache, Wahrnehmung und Motorik sowie eine Verhaltensbeobachtung. Nur so kann die Gesamtpersönlichkeit des Kindes erfasst werden. Die sonderpädagogische Diagnostik ist von einem erfahrenen Förderschullehrer mit einer sonderpädagogischen Ausbildung im Bereich Hören durchzuführen.

Die Ergebnisse der Diagnostik finden im Förderplan Berücksichtigung, der Grundlage für die weitere individuelle Förderung des einzelnen Kindes ist.

#### 4.7.4 Hinweise auf eine Hörschädigung

- Auffälligkeiten im sprachlichen Bereich  
(verwaschene Aussprache, Stimmgebung)
- Schwierigkeiten beim Richtungshören im Alltag
- verzögerte Reaktionen in lauten oder halligen Räumen
- nicht adäquate Reaktionen auf verbale Aufforderungen
- Orientierung an der Handlungsweise der Gruppe
- von Aufforderungen abweichende Leistung (im mündlichen und schriftlichen Bereich)
- besseres Aufgabenverständnis in Einzel- oder Kleingruppensituationen
- häufiges Nachfragen
- auffallende Unempfindlichkeit gegenüber Schallreizen
- übermäßige Empfindlichkeit gegenüber lauten, schrillen Schallreizen
- auffallendes vermindertes Sprachverstehen in lärmreicher Umgebung
- auffallend vermindertes Sprachverstehen bei mehreren Gesprächspartnern
- leichte Ablenkbarkeit durch andere Reize
- deutlich eingeschränkte auditive Merkfähigkeit
- Verhaltensauffälligkeiten, aggressives Verhalten

#### 4.7.5 Überprüfung des peripheren Hörens (Hörstatus)

- Gehörganginspektion (HNO-Arzt)
- Tympanometrie (HNO-Arzt)
- Tonaudiometrie (Audiometer: HNO-Arzt; LBZ für Hörgeschädigte- informell)
- Sprachaudiometrie (Audiometer: HNO-Arzt; LBZ für Hörgeschädigte - informell)

#### 4.7.6 Überprüfung im sprachlichen Bereich

- phonologisch-phonematische Ebene (Atmung, Stimmgebung, Artikulation)
- morphologisch-syntaktische Ebene (Sprache als Regelsystem, Wortbildung, Flexion, Satzbildung)
- lexikalische- semantische Ebene (Wortschatz, Begriffsbildung, Semantik)
- pragmatisch-kommunikative Ebene (kommunikativer Sprachgebrauch, Sprachverstehen, Sprachhandeln)



**Lothar Herwig; Hobel; Linolschnitt**

## Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,

### die Angebote zur Überwindung/Kompensation von Sinnesbeeinträchtigungen (Hören) benötigen

"Eine Hörschädigung bei Kindern und Jugendlichen ist verbunden mit sprachlichen und psychosozialen Folge- und Begleiterscheinungen. So sind die Wahrnehmung und Verfügbarkeit von Sprache sowie das Sprechen und die Kommunikation ebenso betroffen wie die Wahrnehmung und das Verstehen der sozialen und sächlichen Umwelt" (KMK, 1996).

Familienname,Vorname	Klasse	Schule	Zeitraum

X*	Pädagogische Maßnahme	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	verstärkte Visualisierung der Inhalte	
	Antlitzgerichtetheit, klares Mundbild, nicht im Gegenlicht stehen, Lehrerstandort	
	Sitzordnung so gestalten, dass hörgeschädigtes Kind in die Klasse blickt (U-Form)	
	wichtige Informationen rechtzeitig und visualisiert geben (z. B. Hausaufgaben, Lernkontrollen, Termine u. a.)	
	Sitznachbar/Mitschüler als Mentor einsetzen (Stundenprotokolle, Zwischenfragen etc.)	
	Lehrer/Schülerecho bei mündlichen Schülerbeiträgen	
	Gesprächsregeln aufstellen und auf ihre Einhaltung achten	
	Arbeitsanweisungen klar formulieren; kontrollieren, ob sie verstanden wurden	
	Anpassung von Texten und Aufgabenstellungen (Veränderung, Verkürzung, Umformulierung)	
	verlängerte Arbeitszeiten bei Klassenarbeiten bzw. verkürzte Aufgabenstellungen	
	schriftliche statt mündliche Arbeitsform	
	Ausgleich einer Note durch schriftliche/mündliche, gestalterische, projekthafte Zusatzaufgaben	
	Möglichkeiten zur Inhaltsklärung der Frage vor/während der Arbeit einräumen	
	bei Lehrfilmen Inhalt vorab/danach zum Mitlesen mitgeben bzw. Inhalt dem Schüler kurz erläutern	
	möglichst keine Tonträger einsetzen; wenn doch Text zusätzlich vorlesen (Mundbild)	
	Kurzkontrollen z. B. Vokabeltest schriftlich abfordern	
	möglichst wenig diktieren, wenn doch langsam und deutlich (Mundbild), gute Absehbedingungen schaffen, mehrere Wiederholungen zulassen, evt. Einzeldiktat, keine Bewertung von Hörfehlern	
	Bewertungsschwerpunkt auf den Inhalt und seine schlüssige Abfolge legen, weniger auf Satzstruktur, Grammatik und Schreibstil ; Duden und Synonymwörterbuch zur Verfügung stellen	
	geringere Gewichtung der Aussprache (evt. Lautschrift einsetzen)	
	Musik: keine Bewertung von Höraufgaben; keine Bewertung der Melodieführung, zur Bewertung andere Leistungen heranziehen (z. B. Textsicherheit, Kenntnisse der Musikgeschichte)	
	Änderung der Stundentafel	

	Räumliche, personelle und sächliche Maßnahmen	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	Raumakustik- Ausstattung der Räume mit schallschluckenden Materialien (Teppich, Raumdecken etc.)	
	Raumgestaltung (Korkwände, Gardinen, etc.)	
	Einsatz von FM Übertragungsanlagen und anderen Höranlagen	
	Integrationshelfer	

\*entsprechenden Nachteilsausgleich ankreuzen

Der Nachteilsausgleich wurde auf der Klassenkonferenz/ während der Elternberatung am..... festgelegt.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Klassenlehrkraft

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Personensorgeberechtigten

## Beschreibung des Förderschwerpunktes Sehen

„Sonderpädagogische Förderung soll das Recht der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt Sehen, visuelle Wahrnehmung und Umgehen-Können mit einer Sehschädigung auf eine ihren persönlichen Möglichkeiten entsprechende schulische Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie soll dazu beitragen, Schülerinnen und Schülern mit Sehschädigungen aller Arten und Grade die Umwelt zu erschließen und die Entwicklung von Orientierung und Verhalten bei Anforderungen des Alltags in bekannter und unbekannter Umgebung zu fördern. Aus diesem Grund werden Sehfähigkeiten entwickelt und gefördert, die Ausbildung der Mobilität und der Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten sowie Begriffsbildung und Kommunikationstechniken besonders unterstützt. Die sonderpädagogische Förderung ist darauf angelegt, die Identitätsfindung der sehgeschädigten und wahrnehmungsge störten jungen Menschen zu unterstützen. Ziel ist dabei, ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu gewährleisten.“ (Empfehlungen der KMK zum Förderschwerpunkt Sehen vom 20.03.1998)

### 4.8.1 Sehschädigungen und ihre Auffälligkeiten im Lernprozess

Unter dem Aspekt der Sehschädigung kann sonderpädagogischer Förderbedarf bei Kindern und Jugendlichen mit Blindheit, Sehbehinderung, Sehbeeinträchtigung, visueller Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung, Hör-Sehschädigung oder Mehrfachbehinderung mit Sehstörung bestehen. International gibt es keine einheitlichen Richtwerte zur Einteilung oder Definition einer Sehschädigung.

Deutschland folgt in der Regel der Darstellung von Rath (1987).

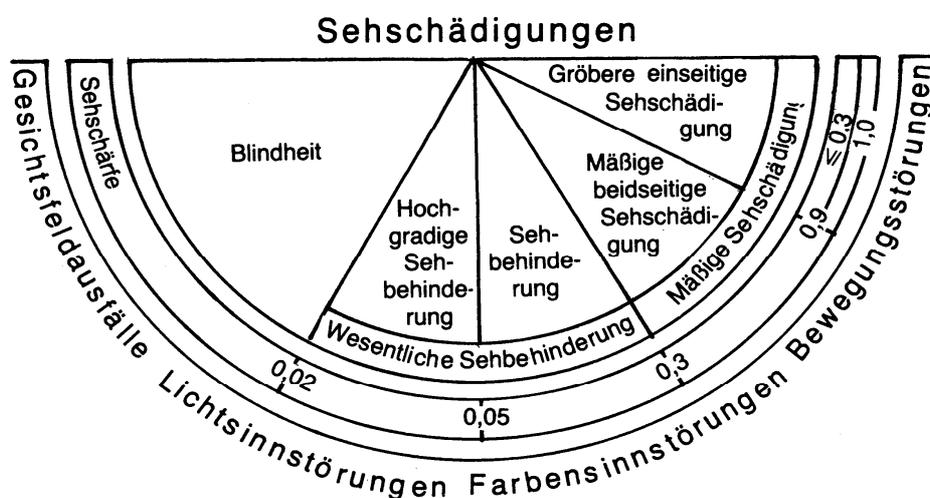


Abb.: Grafische Darstellung der Einteilung von Funktionseinschränkungen des Sehens in Gruppen (nach Schwe-regraden, Rath 1987).

Als wichtigstes Kriterium zur Festlegung einer Sehschädigung wurde die Messung der Sehschärfe zugrunde gelegt. Ergänzend werden Gesichtsfeldausfälle, Lichtsinnstörungen, Farbfehlsichtigkeiten und Bewegungsstörungen genannt, die eine Verschlechterung des Sehvermögens bedingen können.

In der Praxis der Förderpädagogik hat sich gezeigt, dass gemessene Sehfunktionsdaten nur als Orientierungswerte angesehen werden können. Die Beeinträchtigung der Sehleistung ist ein individueller, komplexer und dynamischer Prozess. Die visuellen Fähigkeiten, die individuellen Voraussetzungen sowie visuelle Außenreize sind miteinander in Beziehung zu setzen. Welche Faktoren für das eingeschränkte oder nicht vorhandene Sehvermögen ausschlaggebend sind, muss im Einzelfall entschieden werden.

#### 4.8.2 Blindheit und hochgradige Sehbehinderung

*Blinde Kinder und Jugendliche lernen nicht mehr oder nur in geringem Maße aufgrund visueller Eindrücke. Sie nutzen die kompensatorischen Funktionen des Gehör-, Tast-, Geruchs- und Geschmacksinns, um Informationen aus der Umwelt aufzunehmen.*

Hochgradig sehbehinderte Kinder und Jugendliche sind auf sehr weitgehende Unterstützung ihres Sehvermögens durch optische und elektronische Hilfsmittel sowie die Nutzung der kompensatorischen Fähigkeiten ihrer Sinne angewiesen.

#### 4.8.3 Sehbehinderung und Sehbeeinträchtigung

Fachärztliche Befunde über Einschränkungen im Sehen können sich auf verschiedene Sehfunktionen beziehen. Die Bedeutung des medizinischen Befundes für die Entwicklung des Kindes und die Auswirkungen auf den Lernprozess erschließen sich erst durch genaue Beobachtungen des Kindes oder Jugendlichen in unterschiedlichen Situationen und unter unterschiedlichen Bedingungen. Ein besonderer Wert wird dabei den individuellen Voraussetzungen des Kindes oder Jugendlichen und seinen äußeren Lebensumständen beigemessen. Besonders jüngere Kinder sind bei entsprechender individueller Konstellation in der Lage weitestgehend zu kompensieren, so dass Sehschädigungen nicht erkannt oder falsch interpretiert werden.

Aufmerksamkeit ist geboten bei:

- organischen Auffälligkeiten des Auges  
z. B. Fehlstellungen, Augenrollen, Augenzittern, gerötete Augen
- Auffälligkeiten im Sehverhalten  
z. B. keine Fixation, abweichendes Sehverhalten, häufiges Blinzeln, Augenreiben
- Auffälligkeiten im Verhalten und in der Entwicklung  
z. B. Schwierigkeiten beim Sport, Unsicherheiten in der Grob- und Feinmotorik, Unsicherheiten beim Erkennen von Dingen und Personen im Nah- und Fernbereich, Kopfschmerzen, auffälliges soziales Verhalten in der Gruppe, Schwierigkeiten beim Lese- und Schreiberwerb, schnelle Ermüdung, Ungeschicklichkeit

#### 4.8.4 Visuelle Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen (CVI: Central Visual Impairment)

Eine Beeinträchtigung der visuellen Wahrnehmung kann auch bei voller Sehleistung nach gemessenen Sehfunktionsdaten vorliegen. Unter einer **Störung der visuellen Wahrnehmung** versteht man einen Symptomenkomplex gestörter neuropsychologischer Funktionen im visuellen Wahrnehmungsbereich, die eine zentrale Bedeutung für zu erlernende Leistungen und Funktionen des Menschen haben.

Das Gehirn erhält visuelle Reize, kann ihnen aber keine oder nur lückenhaft Bedeutung zuordnen. Wahrnehmungsstörungen können Auswirkungen von Sehbeeinträchtigungen bis Blindheit zur Folge haben. Zentral bedingte visuelle Wahrnehmungsstörungen können auch bei normaler Intelligenz wie auch bei mehrfachbehinderten Kindern auftreten. Häufige und wiederholte differenzierte Beobachtungen sind erforderlich, um auf das Vorhandensein von CVI zu schließen.

##### *Hinweise auf eine visuelle Wahrnehmungsstörung*

- Schwierigkeiten bei der Bewegungsplanung und -ausführung, Kinder wirken ungeschickt und unselbstständig, stolpern oft, fallen hin, stoßen an Gegenstände oder Personen
- ungenügende Auge-Handkoordination, Pinzettengriff fällt schwer, Bewegungen beim Malen und Schreiben wirken verkrampft und unkontrolliert, schießen über das Blatt hinaus, Schriftbild ist eckig und ungleichmäßig, Abneigung gegen Basteln, Nachfahren von Linien fällt schwer

- Augen können nicht gezielt unabhängig vom Kopf bewegt werden, Kinder wirken angespannt und nervös, Schwierigkeiten einen beweglichen Gegenstand zu fixieren und zu verfolgen, Suche mit den Augen wirkt unsystematisch
- unzureichende Formkonstanz, in unterschiedlicher Größe oder Lage dargebotene grafische Zeichen werden verwechselt, in einer Zeichenkette können einzelne Zeichen nicht aufgefunden werden
- undifferenzierte Figur-Grund-Wahrnehmung, Buchstaben können im Text nicht aufgefunden werden, Verlieren der Stelle, an der gerade gelesen wird, Verwechslung von Buchstaben, Weglassen oder Ersetzen durch andere Buchstaben, Kinder wirken fahrig, unaufmerksam und ablenkbar

#### 4.8.5 Mehrfachbehinderung mit Sehschädigung

Von Mehrfachbehinderung mit Sehschädigung wird gesprochen, wenn mit der Beeinträchtigung des Sehens mindestens eine weitere Behinderung einhergeht. Bei zerebralen Schädigungen verschiedenster Ursachen haben die Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf in kognitiven, motorischen, auditiven, sprachlichen oder/und emotionalen Bereichen. Häufig gehen mit einer Sehschädigung verschiedene Syndrome, Tumore, Infektionen und Stoffwechselerkrankungen einher.

Funktionsstörungen unterschiedlicher Art in Kombination mit einer Sehschädigung führen nicht zu einer additiven Erweiterung der Behinderung, sondern verursachen eine Verstärkung der Beeinträchtigung aller betroffenen Funktionsbereiche. Besonders in den Fällen einer zusätzlichen geistigen Behinderung wirkt die Sehschädigung verstärkend, da Geistigbehinderte im Lernprozess auf visuelle Informationen angewiesen sind.

##### *Hör-Sehschädigung*

Eine Form der Hör-Sehschädigung ist die Taubblindheit. Laut einer Erklärung des Europäischen Parlaments vom 1. April 2004 ist ein taubblinder Mensch nicht von zwei Behinderungen, sondern nur von einer speziellen Behinderung betroffen. Eine der bekanntesten Form der Hör-Sehschädigung ist das Usher-Syndrom. Betroffene Kinder und Jugendliche lernen unter sehr erschwerten Kommunikationsbedingungen, die die Aufnahme visueller und auditiver Informationen beschränkt möglich machen. Sie sind in der Orientierung und Mobilität eingeschränkt.

#### 4.8.6 Bedingungen für das Lernen mit einer Sehschädigung- Nachteilsausgleich

So vielfältig die Auswirkungen einer Sehschädigung auf den Lernprozess sind, so vielfältig sind die Bedingungen, die eine Schülerin oder ein Schüler benötigt, um erfolgreich lernen zu können. Sie richten sich nicht nur nach der Art der Sehschädigung, sondern auch nach der Persönlichkeitsstruktur der/des Betroffenen. Bei ähnlicher augenärztlicher Diagnose sind nicht unabdingbar die gleichen Bedingungen und Nachteilsausgleiche erforderlich. Individuelle Besonderheiten müssen in Einklang gebracht werden mit den pädagogischen, räumlichen, personellen und sächlichen Voraussetzungen des Lernens sowie den eventuell erforderlichen Maßnahmen zum Nachteilsausgleich bei Leistungserhebungen.

## Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,

### die Unterstützungsangebote zur Überwindung/Kompensation von Sinnesbeeinträchtigungen (Sehen) benötigen

Familiennamen, Vorname	Klasse	Schule	Zeitraum

Besondere Voraussetzungen zum Lernen	ja	nein	Erläuterungen/Hinweise
Arbeitsplatz			
Beleuchtung			
Einsatz von Medien			
Sächliche und technische Hilfsmittel			
Schrift			
Darstellung von Abbildungen			
Tafelbild			
Arbeitsumfang			
Personelle Unterstützung			
Besondere Regelungen für einige Unterrichtsfächer			
<b>Zusätzliche Förderung</b>			
Wahrnehmungsförderung			
LPF			
Mobilität und Orientierung			
Brailleschrift			
Kurzschrift			
Maschineschreiben			
Arbeit am PC			
Umgang mit Hilfsmitteln			
Motorik			
Sprache			

Nachteilsausgleich bei Leistungsfeststellungen	ja	nein	Erläuterungen/Hinweise
Verlängerung der Arbeitszeit			
Zusätzliche Pausen			
Leistungsdifferenzierung (Arbeitsumfang u. ä.)			
Form der Leistungserhebung			
Adaptation der Aufgaben			
Exaktheitstoleranz			

Der Nachteilsausgleich wurde auf der Klassenkonferenz/ während der Elternberatung am..... festgelegt.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Klassenlehrkraft

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Personensorgeberechtigten

## Kompetenzprofil für den Förderschwerpunkt Sehen

Familienname, Vorname:	Datum:
Geb.:	Einschätzung durch:
Klasse:	Schuljahrgang:

Diagnosen: \_\_\_\_\_

Bereiche	+	-	--	Bemerkung
<b>Wahrnehmung</b>				
Visuelle Wahrnehmung				
Visus/Ferne				
Visus/Nähe				
Gesichtsfeld				
Farbsehen				
Bewegungssehen				
Dämmerungssehen				
Nachtblindheit				
Blendempfindlich				
Räumliches Sehen				
Fixieren				
Orientierung				
Kopfzwangshaltung				
Auditive Wahrnehmung				
Wahrnehmungsverarbeitung				
Figur-Grund-Unterscheidung				
Visuo-Motorik				
Wahrnehmungskonstanz				
Raum-Lage-Wahrnehmung				
Räumliche Beziehungen				
Visuelles Symbolfolgedächtnis				
Visuelle Konzentration				
<b>Selbstbedienung</b>				
Mobilität				
<b>Lebenspraktische Fertigkeiten</b>				
<b>Motorik</b>				
Grobmotorik				
Feinmotorik				
Schreibmotorik				
<b>Elementare Lernvoraussetzungen</b>				
Kognition				
Konzentration				
Motivation				
Ausdauer				
Belastbarkeit				
Selbstständigkeit				

Bereiche	+	-	--	Bemerkung
<b>Sozial-emotionaler Bereich</b>				
emotionale Stabilität				
Schüler – Schüler				
Schüler – Lehrer				
Konfliktverhalten				
Normeinhaltung				
Selbstvertrauen				
Teamfähigkeit				
<b>Sprache</b>				
Sprachverständnis				
Wortschatz				
Kommunikationsfähigkeit				
Sprachbereitschaft				
<b>Schulleistungen</b>				
Deutsch				
Lesen				
Rechtschreibung				
Sprachgebrauch				
Mathematik				
Allgemein- und Umweltwissen				
Praktische Tätigkeiten				
Sport				
Sonstige Fächer				
<b>Weitere Bereiche</b>				

Legende

+	kein Förderbedarf	-	partieller Förderbedarf	--	sonderpädagogischer Förderbedarf
---	-------------------	---	-------------------------	----	----------------------------------

Ort, Datum

Unterschrift der diagnostizierenden Förderschullehrkraft

**Beobachtungsbogen bei Sehauffälligkeiten  
Bereich Kindergarten (als Anhang an den Entwicklungsbericht)**

	<b>Ja</b>	<b>Nein</b>	<b>?</b>
1. Geht das Kind beim Betrachten von Bilderbüchern dicht an die Abbildungen heran?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Kann es Bilder detailgetreu beschreiben?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Geht das Kind besonders nah an das Fernsehgerät/den PC heran?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Nimmt das Kind Blickkontakt auf?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Kann es längere Zeit ein Objekt betrachten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Malt, bastelt und schneidet es gern?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Gelingt das Auffädeln von Perlen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ermüdet das Kind schnell bei feinmotorischen Anforderungen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Nimmt das Kind Details/Symbole in größerer Entfernung wahr?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Kann es Bälle fangen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Stolpert es oft?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Wirkt es motorisch ungeschickt?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Kann es vorgeführte Bewegungsabläufe korrekt nachvollziehen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wirkt es in unbekannter Umgebung unsicher?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Kann das Kind die Grundfarben richtig benennen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Nimmt das Kind am Spielgeschehen/Gruppenleben teil?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Auffälligkeiten:

---

---

---

---

---

-----  
Ort, Datum

-----  
Unterschrift der Lehrkraft

## Beobachtungsbogen bei Sehauffälligkeiten

Bereich Schule (als Anhang zum pädagogischen Bericht der Schule)

Familienname, Vorname	Geb. Datum	Einrichtung		
		Ja	Nein	?
1. Gelingt das richtige Abschreiben von der Tafel?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Braucht die Schülerin/der Schüler im Vergleich zu anderen Mitschülern mehr Zeit?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Wird der Blick in die Ferne gerichtet?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ist sie/er in der Lage, Personen/Objekte aus größerer Entfernung zu erkennen?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Sind Leseschwierigkeiten erkennbar?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schreibt/liest der/die SchülerIn „mit der Nase“?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Verliert sie/er beim lauten Lesen leicht die Zeile?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Hält die/der SchülerIn beim Schreiben Zeilen und Kästchen ein?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Lässt die Lese- und Schreibqualität bei zunehmender Dauer der Aufgabe nach?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sind Konzentrationsschwächen beobachtbar?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Treten Verwechslungen von Buchstaben auf (d-b, p-q, n-u)?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Kann die/der SchülerIn Bilder, Kopiervorlagen, Arbeitsblätter korrekt beschreiben?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Geht er/sie besonders dicht an das Fernsehgerät/den PC heran?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Gelingt genaues Arbeiten im Fach „Gestalten“?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Treten Probleme bei der Kartenarbeit auf?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wirkt die/der SchülerIn in unbekannter Umgebung unsicher?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Gibt es Probleme im Sportunterricht:		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bälle werfen und fangen,		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mannschaftsspiele,		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hindernislauf?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

-----  
Ort, Datum

-----  
Unterschrift der Lehrkraft

## 4.9 Autismus

### 4.9.1 Autismus aus neurologisch-psychiatrischer und psychologischer Sicht

Mit Autismus werden im Allgemeinen eine Vielzahl von Vorstellungen, unterschiedliche Erfahrungen und Vorurteile in Verbindung gebracht. Dies liegt u. a. begründet in den vielfältigen Erscheinungsformen der autistischen Verhaltensweisen, der sehr wechselvollen Theoriebildung in der Forschungsgeschichte sowie zahlreicher, phantasiebildender Metaphern, durch die autistische Menschen besondere Fähigkeiten aber auch absonderliche Züge zugeschrieben wurden. Die nachfolgende Darstellung der Autismus-Spektrum-Störung (ASS) verfolgt durch ihre Trennung in fachliche Aspekte und in Selbstaussagen Betroffener die Absicht, mehr Klarheit in die Syndrombeschreibung und zugleich eine differenziertere Einsicht in das Erleben der Behinderung zu eröffnen. Die Bezeichnung „Kinder und Jugendliche mit autistischen Verhaltensweisen“ oder ASS wird für jenen Personenkreis benutzt, bei dem frühkindlicher Autismus, Asperger- Autismus (Asperger Syndrom) und atypisches Autismus-Syndrom **fachärztlich diagnostiziert** wurde.

Nach *Bölte* wird der Begriff ASS in der ICD-10 und im DSM-IV-TR noch nicht ausdrücklich verwendet. Er ist aber ein zunehmend angewandter und auch allgemein akzeptierter Terminus.

Autismus-Spektrum-Störungen werden in den internationalen Klassifikationssystemen nach ICD-10 und DSM-IV unter den tiefgreifenden Entwicklungsstörungen aufgeführt. Danach müssen Auffälligkeiten in folgenden Bereichen signifikant vorhanden sein:

- qualitative Auffälligkeiten der gegenseitigen sozialen Interaktion
- qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation
- begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten

Diese Beeinträchtigung der Persönlichkeitsentwicklung, der vermutlich eine noch nicht näher bekannte Störung des zentralen Nervensystems zugrunde liegt, setzt bereits im frühen Kindesalter ein und wirkt sich nachhaltig auf alle Entwicklungsbereiche aus. Autismus ist gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Beziehungs- und Kommunikationsstörung sowie durch ein deutlich eingeschränktes, sich häufig wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten. Die Erscheinungsformen autistischer Verhaltensweisen sind sehr vielfältig und werden von der Umgebung in der Bandbreite von „besonderen“ bis zu schweren Verhaltensauffälligkeiten wahrgenommen.

Mit der Autismus-Spektrum-Störung sind Beeinträchtigungen der Wahrnehmungsverarbeitung verbunden, die vermutlich auf Störungen oder funktionale Ausfälle des zentralen Nervensystems zurückzuführen sind. Die Auswirkungen der Wahrnehmungsverarbeitungsprobleme zeigen sich sehr unterschiedlich, schränken jedoch in jedem Fall eine angemessene Interaktion mit der Umgebung ein. Neuerdings geraten Störungen der Willkürbewegung als zentrales Problem autistischer Menschen in den Mittelpunkt weiterer wissenschaftlicher Klärungen. Betroffene berichten, dass es ihnen häufig nicht möglich sei, geplante Handlungsabläufe tatsächlich umzusetzen. Man unterscheidet heute im Wesentlichen den Frühkindlichen Autismus F 84.0 (mit der Erscheinungsform des High-functioning-autism), den Atypischen Autismus F84.1 und das Asperger-Syndrom F84.5.

#### 4.9.2 Intellektuelle Leistungsfähigkeit

Entgegen früherer Annahmen sind bei autistischen Menschen sehr unterschiedliche Intelligenzentwicklungen zu beobachten. Oftmals ist der frühkindliche Autismus mit einer Minderung der intellektuellen Leistungsfähigkeit verbunden, ein durchschnittliches Intelligenzniveau ist jedoch weitaus häufiger anzutreffen, als bisher angenommen. Dabei muss in der Beurteilung der intellektuellen Fähigkeiten die hohe Schwankungsbreite und das ungleiche Entwicklungsprofil der Leistungsfähigkeit Berücksichtigung finden. Das gilt auch für das Asperger-Syndrom (AS). Die Erkenntnis wächst, dass Intelligenz bei Menschen mit einer Autismus-Spektrum-Störung mit herkömmlichen Testverfahren nur unzureichend erhoben und gemessen werden kann.

#### 4.9.3 Ursachen

Trotz intensiver internationaler Forschungsbemühungen sind die Ursachen für die Entstehung des Autismus nicht abschließend geklärt. Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses stehen derzeit genetische Verursachungsmodelle. Neuere Forschungsergebnisse der Gehirn-, der Familien- und Zwillingsforschung legen nahe, dass „Autismus durch die Kombination verschiedener spezifischer Gene, die wahrscheinlich insbesondere während der Gehirnentwicklung aktiv sind, bedingt ist“ (F. Poustka, 2000).

Es wird angenommen, dass spezifische genetische Ursachen zur Entwicklung einer ASS führen können. Diese Ursachen erscheinen derzeit komplex und führen zu einer großen Zahl genetischer Variationen im Krankheitsbild.

Mit Autismus werden auch prä-, peri- und postnatale Hirnschädigungen, biochemische (Stoffwechselstörungen) und neurobiologische Besonderheiten (Störungen des Schlaf-Wachrhythmus, Essstörungen, Übererregbarkeit) in Verbindung gebracht. Unklar bleibt nach wie vor, ob diese Schädigungen Folgen einer grundlegenden, möglicherweise genetischen Schädigung sind, oder ob sie jeweils ursächlich Autismus bedingen.

Psychogene Erklärungsmodelle, die eine frühkindliche Beziehungsstörung zwischen Kind und Eltern, insbesondere der Mutter, als ausschließliche Verursachung des Autismus vermuteten, gelten als widerlegt.

Nach heutigem Wissenstand ist Autismus nicht heilbar. Insgesamt weisen die individuell sehr unterschiedlich ausgeprägten Formen des Autismussyndroms auf ein komplexes Zusammenwirken mehrerer Faktoren bei der Entstehung und Entwicklung autistischer Störungen hin. Verursachende Schädigungen, das Ausmaß neurologischer Funktionsstörungen, Beeinträchtigungen der Wahrnehmungsverarbeitung und der damit verbundenen eingeschränkten Interaktionsformen mit der sozialen und sachlichen Umwelt, verunsicherte Fachkräfte und Eltern bei der Förderung und Erziehung der Kinder- um einige Faktoren zu nennen- beeinflussen die kindliche Entwicklung und führen zu sehr unterschiedlichen Erscheinungsformen und Schweregraden der Autismus-Spektrum-Störung.

#### 4.9.4 Symptome und Merkmale

Wie bei nahezu allen Krankheiten und Behinderungen treffen nicht alle Symptome auf jeden Betroffenen zu.

##### 4.9.4.1 Frühkindlicher Autismus

Der frühkindliche Autismus (Kanner-Autismus) führt zu einer vielfältigen Art von Behinderungen, besonders im Bereich der Entwicklung, des Sozialverhaltens, der Wahrnehmung und der Kommunikation. Fasst man die beiden international anerkannten Klassifikationssysteme ICD-10 und DSM-IV zusammen, erkennt man folgende übereinstimmende Merkmale:

- qualitative Beeinträchtigungen wechselseitiger sozialer Aktionen,
- eingeschränkte Interessen und Verhaltensmuster,
- Beginn der Erkrankung vor dem 3. Lebensjahr.

Für die Diagnose müssen Auffälligkeiten in drei Bereichen vorhanden sein:

- qualitative Auffälligkeiten der gegenseitigen sozialen Interaktion
- qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation
- begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten

Autistische Kinder spielen nicht wie ihre Altersgenossen, sondern benutzen Spielzeug z. B. meist immer in gleicher, zweckentfremdeter Art und Weise. Es gibt einen Hang zu immer gleichen Handlungen und Stereotypen, z. B. Drehen und Kreiseln von Rädern, wedeln mit Gegenständen oder Zerreißen von Papier. Sie zeigen kaum Rollenspiele und imitieren selten andere Menschen. Viele autistische Kinder und Jugendliche bestehen zwanghaft auf ganz bestimmte Ordnungen oder können ihre Eltern zur Verzweiflung bringen durch extensives Sammeln bestimmter Gegenstände, durch ihre Weigerung, bestimmte Kleidung zu tragen, durch Wiederholung der immer selben Verhaltensweisen oder sprachlichen Äußerungen.

Viele Kinder lernen nicht zu sprechen, andere fallen durch sprachliche Stereotypen auf oder benutzen eine eigene Sprache. Nicht zuletzt aufgrund der mangelnden Kommunikationsmöglichkeit kommt es nicht selten zu Selbst- und Fremdverletzungen und im weiteren Verlauf – ohne entsprechende Hilfsmaßnahmen – zur stationären Unterbringung.

Die intellektuelle Begabung von Menschen mit Frühkindlichem Autismus ist sehr unterschiedlich. Eine aussagekräftige Intelligenzmessung ist oft sehr schwierig. Die meisten Kinder mit Frühkindlichem Autismus werden jedoch in den Bereich der Geistigen Behinderung eingeordnet. Der kleinere Teil zeigt eine leicht unterdurchschnittliche, normale und selten überdurchschnittliche Intelligenz, wobei einzelne autistische Menschen erstaunliche und manchmal verdeckte Leistungen im Bereich des Gedächtnisses, in technischen Disziplinen, in der Musik und auf anderen Gebieten zeigen.

#### 4.9.4.2. High-functioning Autismus

Der Begriff „High-functioning Autismus“ (HFA) wird in den letzten Jahren immer häufiger verwendet. Es herrscht allerdings kein allgemeiner Konsens darüber, auf was sich der Begriff genau beziehen soll. Es gibt auch keine eigene Ziffer für den HFA im ICD-10. Am häufigsten werden mit dem Begriff diejenigen Menschen mit der Diagnose eines „frühkindlichen Autismus“ bezeichnet, die nicht geistig behindert sind und die über eine funktionale Sprache verfügen. In diesem Sinne ist der HFA also eine Variante des Frühkindlichen Autismus. Manche Autoren verwenden den Begriff allerdings als Oberbegriff für alle Autisten (Frühkindliche und Asperger-Autisten), die mindestens durchschnittlich begabt sind.

In der Forschung ging man in vielen Studien der Frage nach, ob und inwieweit sich Menschen mit einem HFA und einem Asperger-Syndrom unterscheiden. In den meisten Studien wurden außer in der frühkindlichen Sprachentwicklung keine Unterschiede gefunden. Wenn Unterschiede gefunden wurden, verschwanden die Unterschiede mit zunehmendem Alter oft ganz. Diese Ergebnisse legen ein dimensionales Verständnis nahe und stärken das Konzept der Autismus Spektrums Störung. So sieht z. B. Tony Attwood die Frage nach Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten von HFA und AS lediglich von akademischem Wert. Für die Therapie oder Förderung habe die Unterscheidung keinen Wert.

#### 4.9.4.3. Atypischer Autismus

Diese Form der tiefgreifenden Entwicklungsstörung (F84.1) unterscheidet sich vom Frühkindlichen Autismus entweder durch das Alter bei Störungsbeginn oder dadurch, dass die diagnostischen Kriterien nicht in allen genannten Bereichen erfüllt werden. Diese Subkategorie sollte immer dann verwendet werden, wenn die abnorme oder beeinträchtigte Entwicklung erst nach dem dritten Lebensjahr manifest wird und wenn nicht in allen für die Diagnose Autismus geforderten psychopathologischen Bereichen (nämlich wechselseitige soziale Interaktionen, Kommunikation und eingeschränktes, stereotyp repetitives Verhalten) Auffälligkeiten nachweisbar sind, auch wenn charakteristische Abweichungen auf anderen Gebieten vorliegen.

#### 4.9.4.4. Asperger-Syndrom

Diagnostisch wird das Asperger-Syndrom wie folgt beschrieben (ICD-10):

Das Asperger-Syndrom ist durch dieselbe Form qualitativer Beeinträchtigung der wechselseitigen sozialen Interaktion, wie für den Autismus typisch, charakterisiert, zusammen mit einem eingeschränkten, stereotypen, sich wiederholenden Repertoire von Interessen und Aktivitäten.

Die Störung unterscheidet sich vom Autismus in erster Linie durch fehlende allgemeine Entwicklungsverzögerungen bzw. den fehlenden Entwicklungsrückstand der Sprache und der kognitiven Entwicklung. Die Störung geht häufig mit einer auffallenden Ungeschicklichkeit einher.

Die Abweichungen tendieren stark dazu, bis in die Adoleszenz und das Erwachsenenalter zu persistieren. Gelegentlich treten psychotische Episoden im frühen Erwachsenenalter auf.

Beim Asperger-Syndrom (ICD-10, F84.5) zeigen sich wie beim Frühkindlichen Autismus ebenfalls qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktion. Hinzu kommen ungewöhnliche, intensive und umschriebene Interessen. Es treten häufig begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten auf. Allerdings fehlt eine klinisch eindeutige Verzögerung der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder der kognitiven Entwicklung. Neuere Erkenntnisse zeigen, dass auch bei der Asperger-Störung Sprachentwicklungsverzögerungen auftreten können und ungewöhnlicher Sprachgebrauch möglich ist.

Die intellektuelle Befähigung von Menschen mit Asperger-Syndrom liegt in der Regel im Normbereich, wobei die hohe Schwankungsbreite intellektueller Fähigkeiten auftreten kann. Menschen mit Asperger-Syndrom zeigen nicht selten ein fehlendes Interesse an Gleichaltrigen oder verhalten sich ungeschickt im Umgang mit ihnen. Es fehlt ihnen häufig die intuitive Fähigkeit, Gefühle und soziale Situationen ausreichend zu verstehen und die Fähigkeit, angemessen Kontakt aufzunehmen. Oft zeigen sie ein emotional und sozial unangemessenes Verhalten.

Sie gehen häufig unerkannt in „ganz normale“ (allgemeine) Schulen, wo von ihnen auch ein „ganz normales“ Verhalten erwartet wird. Und spätestens hier fallen sie durch ihr merkwürdiges Sozialverhalten auf. Häufig spielen sie lieber alleine oder mit Erwachsenen und brauchen oft eine „soziale Pause“. Wenn sie mit anderen Kindern spielen, fallen sie durch eine besondere Selbstbestimmtheit oder soziale Ungeschicktheit auf. Dazu tragen auch sprachliche Besonderheiten bei (z. B. gestelzte Sprache, auffällige Sprachmelodie, Fixierung auf bestimmte Themen, Unfähigkeit beim Erfassen kommunikativer Situationen). Sie entwickeln nicht selten Spezialinteressen (wie z. B. Wetterkarten, Fahrpläne, technische Details) und sind für andere Themen (z. B. in der Schule) nur schwer zu motivieren. Bei ihren Spezial-

kenntnissen können sie erstaunliche Fähigkeiten zeigen. Diese Fähigkeiten kontrastieren aber meist in hohem Maße mit Problemen im alltagspraktischen Bereich. Viele Kinder mit Asperger-Syndrom sind im motorischen Bereich (z. B. Ballspielen, Handschrift) ungeschickt, vermeiden sportliche Aktivitäten und geraten oft in eine Außenseiterposition. Verantwortlich für diese Schwierigkeiten ist eine schlechte motorische Koordination.

In der Schule wirken sie auf Ihre Mitschüler fremd und beunruhigend und werden daher oft Opfer von Ausgrenzung und/oder Mobbing/Bullying.

Im Gegensatz zu Kindern mit Frühkindlichem Autismus werden Kinder mit Asperger-Syndrom erst relativ spät – manchmal erst nach dem Grundschulalter – diagnostiziert. Das Asperger-Syndrom kommt in verschiedenen Ausprägungen vor, es ist aber nicht per se ein „leichter“ Autismus.

#### 4.9.5 Sonderpädagogischer Förderbedarf autistischer Kinder

„Die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten erfordert eine Erziehung und einen Unterricht, die sich auf alle Entwicklungsbereiche beziehen. Für eine aktive Lebensbewältigung in größtmöglicher sozialer Integration und für ein Leben in weitgehender Selbstständigkeit und Selbstbestimmung sind spezielle Eingliederungs- und Lernangebote erforderlich. 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 die Zurückgezogenheit überwinden und Bildungsangebote annehmen können. Sonderpädagogische Förderung unterstützt und begleitet Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten, die in ihrer geistigen Entwicklung schwer beeinträchtigt, aber auch hochbegabt sind.“

(Drave,W., Rumpler,F., Wachtel,P., 2000).

Die medizinische Diagnostik muss von kompetenten Fachleuten durchgeführt werden. In der Regel sind dies Kinder- und Jugendpsychiater oder auf Autismus spezialisierte Fachärzte. Gesetzlich geregelte Ansprüche können nur auf der Grundlage der medizinischen Diagnostik geltend gemacht werden.

Für eine individuelle pädagogische Förderung ist eine medizinische Diagnose nicht zwingend notwendig, muss aber in Zusammenarbeit mit den Eltern angestrebt werden, um zielgerichtet fördern und unterstützen zu können.

#### 4.9.6 Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes „Autistische Verhaltensweisen“ erfordert die medizinische Diagnose, um Abgrenzungen zu anderen Syndromen, die mit autismusähnlichen Verhaltensweisen einhergehen, zu vollziehen. Grundlage der sonderpädagogischen Diagnostik sind das individuelle Profil des autistischen Kindes, seine physiologischen und psychischen Probleme, die familiäre Situation und der derzeitige Entwicklungsstand. Die Lebens-, Entwicklungs- und Lernbedingungen von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten werden ermittelt. Sich anschließende Förder- und Nachteilsausgleichsmaßnahmen sowie die Auswahl einer geeigneten Schulform sollen an die jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse angepasst werden.

Zu Beginn der sonderpädagogischen Diagnostik müssen ausführliche Gespräche mit Eltern und allen an der Entwicklung des Kindes Beteiligten stattfinden. Wird die Schülerin /der Schüler bereits durch eine Autismusambulanz oder andere Therapieeinrichtungen betreut, muss zu dieser Einrichtung Kontakt aufgenommen werden.

Aufgrund syndromspezifischer Gegebenheiten wie:

- eingeschränkte Kommunikation
- eingeschränkte Möglichkeit, vorhandenes Wissen und Können zu zeigen
- Empfindlichkeit gegenüber äußeren Reizen und Einflüssen
- Festhalten an bestimmten Strukturen

sind traditionelle Testverfahren nur begrenzt anwendbar und geben wenig Auskunft über die Leistungsfähigkeit der Schülerin/des Schülers mit autistischen Verhaltensweisen. Die Merk-

male müssen nicht alle gegeben sein, sie können auch in unterschiedlicher Ausprägung bei Kindern mit anderen Behinderungen vorhanden sein. Das erfordert eine individuelle Ausrichtung der pädagogischen Maßnahmen. Erziehungsziele, unterrichtliche Inhalte und Methoden müssen an der Individualität und an den pädagogischen Bedürfnissen des einzelnen Kindes oder Jugendlichen anknüpfen.

Besonderheiten aus den Bereichen Wahrnehmung, Sozialverhalten, Kognition, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Erschließung der Umwelt müssen über einen langen Zeitraum beobachtet und dokumentiert werden.

Die Wahl des Schulortes ist in diesem Zusammenhang besonders abzuwägen, das Einberufen von Fachkonferenzen ist unumgänglich.

#### 4.9.7 Rahmenbedingungen der sonderpädagogischen Förderung

- alle Schulformen sind in gleicher Weise für die Beschulung von Schülern mit ASS verantwortlich, entscheidend ist der Entwicklungsstand des Kindes
- Anpassung der schulorganisatorischen Bedingungen an die individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse des Schülers, dabei sollte Einzelunterricht mit Anbindung an Klassenunterricht erfolgen können
- Bereitschaft, das Kind in seiner Individualität anzunehmen, sich weiterzubilden und neue Wege zu gehen
- Vorbereitung des gesamten Schulkollegiums, der Klasse und der Klassenelternschaft in Absprache mit dem Betroffenen und dessen Eltern
- Kenntnis des Störungsbildes Autismus und der sich daraus ableitenden Lern- und Verhaltensbesonderheiten
- Bereitschaft und Möglichkeit zur engen Zusammenarbeit mit den Eltern und allen an der Entwicklung Beteiligten (regelmäßige Treffen zu Ziel- und Entwicklungsbesprechungen)
- Installierung fester Bezugspersonen (kein häufiger Lehrerwechsel)
- Unterstützung in alltäglichen Abläufen und Hilfe in Klassensituationen durch eine Bezugsperson (PM oder evtl. Mitschüler)
- Die Einbindung der Fördereinheiten durch die Autismustherapeuten in den Schulalltag
- Aufbau von Lerninhalten, die sich an den individuellen Lernbedürfnissen des Kindes ableiten und die individuellen Lernkanäle berücksichtigen
- Einbindung autismspezifischer Lernmethoden in die schulische Arbeit z. B. nach dem TEACCH- Ansatz (Arbeit mit Aufgabenplänen und visualisierten Handlungs- und Regelplänen)
- Aufbau der Lernsequenzen über positive Verstärkung in individuell notwendiger Form
- Anwendung von Methoden zur notwendigen Handführung und Demonstration
- Individuelle Lern- und Pausenzeiten, Möglichkeiten zur individuellen Pausengestaltung
- Bereitstellung eines separaten, reizarmen Raumes für Einzelförderung und für Rückzug, auch im Freigelände
- Möglichkeiten der körperlichen Betätigung wie Schaukel, Trampolin, u. ä.
- Förderung von Kommunikation und Sprache in Verbindung verbaler und unterstützender Kommunikationssysteme wie PECS und elektronische Hilfen

## 4.9.8 Zu prüfende Sachverhalte zur Vorbereitung einer Beschulungsentscheidung für autistische Schülerinnen und Schüler

<b>Bedingungen/Voraussetzungen für die Beschulung autistischer Kinder oder Jugendlicher</b>	<b>In der _____ Schule</b>		
	<b>grundsätzlich vorhanden*</b>	<b>kann geschaffen werden*</b>	<b>nicht vorhanden/nicht möglich*</b>
Bereitschaft der Lehrkräfte, Individualität autistischer Kinder zu akzeptieren			
Akzeptanz der autistischen Störungen in der jeweiligen Ausprägungsform			
Bereitschaft zur engeren Zusammenarbeit mit Eltern und allen an der Entwicklung Beteiligten (regelmäßiger, mitunter auch wöchentlicher Austausch)			
Zusammenarbeit mit Therapeuten bei Anforderungsgestaltung im Schulalltag			
Akzeptanz und Gewährleistung notwendiger Nachteilsausgleiche			
Anwenden von Methoden zur Handführung und Demonstration			
Nutzen alternativer und ergänzender individueller Leselernverfahren			
Bewertung und Anforderungsgestaltung nach individuellen Möglichkeiten			
Gewährleistung individueller Lern- und Pausenzeiten			
Bereitstellung separater Räumlichkeiten für einen evtl. erforderlichen Rückzug			
Möglichkeiten der körperlichen Aktivitäten wie Schaukeln, Trampolin o.ä. auch außerhalb des festgelegten Unterrichts			
Rückzugsmöglichkeiten im Frei- und Schulgelände			
begleitender Übergang von Hausunterricht zum Unterricht in angepassten Lerngruppen			
ausreichend Zeit zum Kennenlernen der Räumlichkeiten und Personen			
feste Bezugspersonen, wenig Lehrerwechsel			
Gewährleistung eines strukturierten Tagesablaufes mit hoher Verlässlichkeit			

<b>Bedingungen/Voraussetzungen für die Beschulung autistischer Kinder oder Jugendlicher</b>	<b>In der _____ Schule</b>		
	<b>grundsätzlich vorhanden*</b>	<b>kann geschaffen werden*</b>	<b>nicht vorhanden/nicht möglich*</b>
Gewährleistung einer personen- gebundenen Kontakt- bzw. Vertrauensperson (i. S. des Integri- tionshelfers)			
Einbindung therapeutischer An- gebote in den Schulrhythmus			
Erfahrungen in der Förderpla- nung für autistische Kinder			
Entwicklung und Umsetzung indi- vidueller Lernpläne			
Arbeit nach dem TEACCH- An- satz (z. B. Arbeit mit Aufgaben- plänen, visualisierte Handlungs- und Regelpläne)			
Kenntnisse im Einsatz von FC			
Kenntnisse in der Förderung von Kommunikation und Sprache in Verbindung mit verbalen und unterstützenden Kommunikati- onssystemen (PECS, elektroni- sche Hilfen,...)			
Kenntnisse und Erfahrungen im Aufbau von Lernsequenzen über positive Verstärker (spezielle To- kensysteme)			
Gewährleistung der individuellen Aufgabenbewältigung, auch beim Abweichen der Vorgaben)			

\*zutreffendes ankreuzen

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum\_\_\_\_\_  
Unterschrift Beratungslehrer/in Autismus\_\_\_\_\_  
Unterschrift Schulleiterin/Schulleiter\_\_\_\_\_  
Unterschrift Personensorgeberechtigte

#### 4.9.9 Beratungslehrkräfte zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen im Land Sachsen-Anhalt

##### Aufgabenschwerpunkte:

- Beratung von Lehrkräften aller Schulformen, die autistische Kinder und Jugendliche unterrichten
- Beratung von pädagogischen Mitarbeiter/innen sowie Betreuungskräften, die autistische Kinder und Jugendliche im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsprozesses fördern
- Beratung von Erziehungsberechtigten autistischer Kinder und Jugendlicher zu Fragen der schulischen Förderung
- Mitwirkung in diagnostischen Prozessen und in Fachkommissionen
- Beratung der schulfachlichen Referenten/innen der Fachreferate im Landesverwaltungsamt und im Kultusministerium
- Mitwirkung bei Fortbildungen zum Thema Autismus
- Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, die Menschen mit Autismus unterstützen oder fördern

##### **Cornelia Behrens**

Reinhard-Lakomy-Schule  
Juri-Gagarin-Str.20  
38820 Halberstadt

Tel: 03941/44 30 75                      Fax: 03941/56 86 28

Verantwortlich für die Landkreise: Harz, Salzlandkreis, Stadt Magdeburg

##### **Gabriele Hauschild**

Regenbogenschule Dessau  
Breite Str. 6/7  
06844 Dessau-Roßlau

Tel: 0340 / 21 31 98                      Fax: 0340 / 21 38 92

E-Mail: hauschild.dessau@hotmail.de

verantwortlich für die Landkreise: Anhalt-Bitterfeld, Wittenberg Jerichower Land, Stadt Dessau-Roßlau

##### **Rotraud Buch**

Landesbildungszentrum Tangerhütte  
Birkholzer Chaussee 6  
39517 Tangerhütte

Tel: 03935 94 3-0                      Fax: 03935 94 32 00

E-Mail: juergen.schleinig@mk.sachsen.anhalt.de

verantwortlich für die Landkreise: Altmarkkreis, Landkreis Stendal, Bördekreis

##### **Susanne Schirmer**

Schule am Lebensbaum  
Hildesheimer Str.28a  
06128 Halle

Tel.0345/1319790                      Fax: 0345/1319799

E-Mail: susanneschirmer@yahoo.de

verantwortlich für die Landkreise: Landkreis Mansfelder Land-Südharz, Saalekreis, Stadt Halle/S., Burgenlandkreis

## Formen des Nachteilsausgleichs für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf,

### die zusätzliche Unterstützungsangebote in der Lernförderung sowie zur Kompensation von Beeinträchtigungen im autistischen Verhalten benötigen

Familiename, Vorname	Klasse	Schule	Zeitraum

X*	Pädagogische Maßnahmen	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	Stundenplanänderung - bestimmte Unterrichtsstunden zur persönlichen Reflexion nutzen	
	Änderung des individuellen Stundenplans (Stunden der sonderpädagogischen Schwerpunktgestaltung hinsichtlich Sprache, Stimulation, Motorik, Sensomotorik, Musiktherapie, etc.)	
	Aufbau und Pflege von Unterstützersystemen- soziales Lernen	
	geeignete Sitzform in der Klasse festlegen	
	Strukturierung des Arbeitsplatzes durch Markierungen, eigenes Regalsystem, farbige Fächer oder Mappen	
	Festlegung individueller Zielsetzungen/Wochen- oder Tagespläne	
	Orientierungs- und Strukturierungshilfen geben	
	differenzierte Hausaufgabenstellung	
	Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand unter Bezugnahme curricular festgelegter Inhalte der allgemein bildenden Schule und der jeweiligen Förderschwerpunkte	
	Erstellen eines individuellen Förderplans	
	Modifizierung von Aufgabenstellungen und Aneignungsformen	
	Einsatz von: sinnlich- wahrnehmendes Lernen (taktiles Erfassen ermöglichen, hören, betrachten von realen Gegenständen bzw. Situationen, riechen, schmecken)	
	handelnd- aktives Lernen (konkrete, unmittelbar handelnde Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ermöglichen; aktive Auseinandersetzung mit der dinglichen bzw. sozialen Umwelt), Einsatz von Handzeichen und Lautgebärden	
	bildlich-anschauliches Lernen (zwei- und dreidimensionale Repräsentation der Realitätsmodelle, Filme, Fotos, Zeichnungen, Skizzen, Karten, Schablonen, zusätzliche Puzzle)	
	begrifflich-anschauliches Lernen (vereinfachte Tafelbilder, Arbeitsblätter, Lückentexte, geringer Umfang, Textveränderung, Umformulierung), mündliche statt schriftliche Arbeitsform und umgekehrt	
	Lehrersprache, verkürzte Fragen und Handlungsanweisungen/Symbolkarten als Unterstützung	
	Struktur- und Gliederungshilfen vorgeben (Aufsatz, Nacherzählung, Metapher übersetzen, Bedeutungswörterbuch anlegen...)	
	klare Vorankündigung beim Wechsel von mathematischen Operationen (Symbolik wie Ausrufezeichen festlegen)	
	Tabellenraster vorgeben, größere Exaktheitstoleranz in Geometrie	
	Strukturierungsraster bei Textaufgaben, Aufgaben vorlesen, auf eindeutige Begriffe achten	
	numerische Aufgaben bevorzugen	
	Berücksichtigung des erhöhten Zeitbedarfs im Unterricht und bei schriftlichen Leistungserhebungen	
	Berücksichtigung von individuellen Leistungsrückmeldungen (anderer Bewertungsmaßstab, zeitweiliges Auslassen der Zensurierung, angepasste Wichtung bezüglich mündlicher und schriftlicher Leistungserhebungen)	
	bei Leistungsfeststellungen/insbesondere Abschlussprüfungen-Beantragen der Überarbeitung der Prüfungsunterlagen, Bereitstellen materieller, personeller und sächlicher Gegebenheiten	

X*	Räumliche, personelle und sächliche Maßnahmen	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	Visualisierung durch: Tafelbild, Merkzettel mit Terminen für Leistungsüberprüfungen, Anschreiben der Hausaufgaben Arbeitsaufträge in schriftlicher Form zur Verfügung stellen Zusammenfassung von Unterrichtsinhalten in Textform mitgeben Kontrolle der Mitschriften	
	Auswahl und Ausstattung eines geeigneten Klassenzimmers	
	besondere Markierung der Räume	
	Schaffen von alternativen Räumlichkeiten in den Pausen	
	veränderte/individuelle Pausenzeiten und Rhythmisierung	
	individuelle Pausenbetreuung	
	Visuelle Überreizung vermeiden (Blendwirkung von weißen Papier vermeiden, Lichtverhältnisse, Sonnenbrille tragen lassen, Sichtblenden)	
	Einsatz von Computern	
	Verwendung von speziellen Tastaturen	
	Angebote für spezielle/differenzierte Sport- und Bewegungsanforderungen	
	regelmäßige Teambesprechungen und Fallbesprechungen	
	zusätzliches Personal planen/ Integrationshelfer/ oder persönliches Budget beim Sozialamt /Jugendamt (auch für die Hortbetreuung/ alternative Betreuungsformen) beantragen	
X*	Leistungsfeststellung / Leistungsbewertung	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	<b>Raum:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• separater Raum</li> <li>• mit Sichtblenden abgetrennte Arbeitsecke</li> </ul>	
	<b>Zeit:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• verlängerte Arbeitszeit bei schriftlichen Überprüfungen und schriftlichen Leistungsnachweisen</li> <li>• Unterbrechung, Gewährung von Auszeiten außerhalb des Prüfungsraumes</li> </ul>	
	<b>Aufgabenstellungen:</b> zusätzliche Strukturierung: <ul style="list-style-type: none"> <li>• des Aufgabenblattes (vergrößerte Schrift, Sinneseinheiten, ...)</li> <li>• Einzelaufgaben auf jeweils separaten Blättern</li> <li>• zusätzliche Erläuterungen:</li> <li>• Arbeitsschritte durch Zusatzfragen deutlich machen</li> <li>• Aufgaben vorlesen, nicht eindeutige Begriffe klären</li> </ul>	
	<b>Modifizierung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• anderes Thema bei Aufsätzen: anstelle der Interpretation eines Textes mit emotionalen Inhalten einen Text mit sachbezogenem Inhalt oder ein Thema aus dem eigenen Erlebnisbereich anbieten</li> <li>• Textaufgaben, die in einem sozialen Kontext „versteckt“ sind, in sachbezogene Kontexte einbetten</li> </ul>	
	<b>Medien und Hilfsmittel:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bedeutungswörterbuch</li> <li>• Strukturierungsschema Aufsatzerziehung</li> <li>• Diktiergerät</li> <li>• Computer</li> </ul>	
	<b>Bewertung:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundsätzliches bei Problemen der mündlichen Beteiligung am Unterricht z. B. eine schriftliche Ausarbeitung oder eine praktische Gestaltungsarbeit zur Ermittlung der mündlichen Note ermöglichen, mündl. statt schriftl. Referat</li> </ul>	

X*	Leistungsfeststellung / Leistungsbewertung	Ergänzungen/Erläuterungen (Zeitangaben, Fächer, etc.)
	<p><b>Mathematik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toleranzbereich individuell handhaben bei zeichnerischen Aufgabenstellungen allgemein, bei geometrischen Zeichnungen</li> <li>• beim Schriftbild</li> <li>• individuelle Rechenwege akzeptieren, wenn diese parallel oder anstelle formaler Rechenwege eingesetzt werden und zum richtigen Ergebnis führen</li> </ul> <p><b>Deutsch</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gedicht außerhalb des Klassenraumes aufsagen lassen</li> <li>• Berücksichtigung der individuellen Weltsicht bei Aufsätzen</li> </ul> <p><b>Sport</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualsportarten anstelle von Mannschaftsspielen werten</li> <li>• motorische Probleme sollten nicht in die Bewertung einfließen, ggf. kann über ein Aussetzen der Sportnote reflektiert werden</li> </ul> <p><b>Musik</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenn keine aktive Beteiligung möglich ist, sollte die Benotung über schriftliche Leistung erfolgen</li> </ul>	
	<p><b>Prüfungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• schriftliche Prüfungen ersatzweise zu mündlichen Prüfungen</li> <li>• Prüfungsaufgaben sukzessive vorlegen</li> <li>• separater Raum</li> <li>• Gewährung von Auszeiten, bzw. Unterbrechung außerhalb des Prüfungsraumes</li> <li>• Verzicht auf Teilnahme bei Gruppenprüfungen</li> </ul>	
	<p><b>Abschlussprüfungen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• für die Gestaltung von Abschlussprüfungen gelten die gleichen Prinzipien wie bei der Leistungserhebung und –bewertung im Unterricht, d. h. praktizierte Formen des Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit ASS müssen auch hier ihre Anwendung finden</li> <li>• vor anstehenden Abschlussprüfungen müssen frühzeitig in jedem Unterrichtsfach die behinderungsbedingten Modifikationen der Rahmenbedingungen im Zusammenwirken mit Fachberatung und Schulaufsicht festgelegt werden</li> </ul>	

\*entsprechenden Nachteilsausgleich ankreuzen

Der Nachteilsausgleich wurde auf der Klassenkonferenz/ während der Elternberatung am..... festgelegt.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Klassenlehrkraft

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Personensorgeberechtigten

## Kompetenzprofil für den Förderschwerpunkt Autismus

Familienname, Vorname:	Datum:
Geb.:	Einschätzung durch:
Klasse:	Schuljahrgang:

Diagnosen: \_\_\_\_\_

Lernvoraussetzungen		1	2	3	4	5
<b>Wahrnehmung</b>						
allgemeine Filterschwäche						
visuelle Wahrnehmung	Erkennen von vielen Details, kann diese nicht zu einem Gesamtbild zusammenfügen					
	körperliche Schmerzen bei grellen Lichtverhältnissen					
	Figur- Grund- Wahrnehmung					
	Raum- Lage- Beziehungen					
	Auge- Hand- Koordination					
	Verschaffen visueller Reize (Finger, Gegenstände vor Augen bewegen)					
	Intensive Farbwahrnehmung					
	Wahrnehmung von Höhenunterschieden					
	Augen verdecken, Augen bohren					
	Rückzug in dunkle Räume					
auditive Wahrnehmung	unbedeutende Geräusche können nicht ausgeblendet werden					
	Geräuschempfindlichkeit					
	Kind erscheint wie taub					
	auditive Wahrnehmungs- und Differenzierungsschwäche					
	rhythmische Differenzierungsschwäche					
	Erzeugen lauter Geräusche, um Lärm auszuschalten					
	Ohren zuhalten					
taktile Wahrnehmung	taktile Überempfindlichkeit					
	Hypersensibilität der Haut (Kleidung/ Materialien)					
	gestörte Temperaturwahrnehmung					
	Gestörte Schmerzempfindlichkeit – Wahrnehmungsstimulierung zur Selbstwahrnehmung (Augen bohren, Kopf schlagen, Aufkratzen u. a. m.)					
	Lokalisation von Berührungsreizen					
	Wahrnehmung von Berührungsreizen					
taktil- propriozeptive Wahrnehmung	Kind sucht häufig nach starken Reizen					
	Kind vermeidet Reize					
vestibuläre Wahrnehmung	Unempfindlichkeit gegenüber Drehbewegungen					
	Empfindlichkeit gegenüber Drehbewegungen					

<b>Lernvoraussetzungen</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
gustatorische Wahrnehmung	Nahrungsbeschaffenheit ruft Abwehr oder Widerwillen hervor					
	Unempfindlichkeit gegenüber bestimmten Geschmacksreizen					
	Bevorzugung bestimmter Speisen					
	Bevorzugung scharfer, saurer Speisen					
	Essen ungenießbarer Dinge (Kot, giftige Beeren, ...)					
	Nahrung separat anbieten					
olfaktorische Wahrnehmung	Geruchsempfindlichkeit (z. B. Kind unterdrückt Stuhlgang, weil es Geruch nicht ertragen kann, leckt eigene Handflächen an, um eigenen Geruch wahrzunehmen)					
<b>Sozial-emotionales Verhalten und Erleben</b>						
Spielverhalten Besonderheiten im Umgang mit Spielsachen	Interesse auf ganz bestimmte Spielobjekte begrenzt					
	Verwendung von Spielsachen in besonderer Weise oder stereotypen Abläufen					
	außergewöhnliches Interesse an ausgewählten Spielsachen					
	fehlendes funktionales, phantasievolles oder symbolisches Spielen					
	Durchsetzen eigener Spielhandlungen, Abweichungen führen zu Wutausbrüchen					
Besonderheiten im Spiel mit anderen Kindern	Vorliebe, allein zu spielen					
	Bevorzugung von jüngeren Spielpartnern					
	Desinteresse an bzw. Vermeiden oder Verwehren von einfachen Spielen mit anderen Kindern					
	Spiel wirkt sehr selbstbezogen					
	Nutzen von Spielpartnern als mechanische Hilfen					
	Schwierigkeiten oder Unfähigkeit, Handlungen von Personen zu imitieren, in Rollen zu schlüpfen oder so zu tun als ob					
	Schwierigkeiten, Spielvorgaben zu beachten					
Besonderheiten im emotionalen Verhalten und Erleben	Verharren in stereotypen Abläufen					
	Nicht um Hilfe bitten					
	fehlendes Bewusstsein für die Gefühle anderer Menschen					
	Schwierigkeiten, sich in andere einzufühlen, Freude, Begeisterung, Interessen oder Leid anderer zu teilen					
	Nichteinbeziehen anderer in Emotionen					
	Ausdruck nur extremer Gefühlszustände					
	emotionale Äußerungen, die für andere unverständlich oder schwer zu ertragen sind: starre oder grimassierende Mimik					
	unerklärliche Angst- und Panikreaktionen					
	scheinbare Gleichgültigkeit gegenüber Personen oder Dingen					
	starke Stimmungsschwankungen mit Lachen, Schreien, Weinen					
	Bedürfnis nach Gleichförmigkeit in Bezug auf Alltag und Umgebung					

	1	2	3	4	5
großes Bedürfnis nach erkennbaren Strukturen und geordneten Abläufen					
starres oder zwanghaftes Festhalten an bestimmten gleichartigen Handlungen (Rituale), Gewohnheiten und Routinen					
ausgeprägte Zwänge					
Irritiertheit oder starke Erregung, wenn vertraute Abläufe verändert werden					
eng begrenzte, exzessive oder sonderbare Interessen (Fahrpläne, Telefonbücher, bestimmte Orte oder Objekte)					
besondere oder auffällige sensorische Interessen (Bedürfnis, Menschen oder Objekte zu beriechen oder zu belecken)					
ausgefallener oder stereotyper Umgang mit Spielmaterialien					
stereotype, häufig ungewöhnliche Bewegungen (wedelnde Bewegungen mit Armen und Händen, Drehen um sich selbst)					
Kind ist oft unruhig					
verwirrt					
zerstreut					
aggressiv					
zeigt übertriebene Reaktionen					
impulsiv					
zurückgezogen					
<b>Kognition/Lernverhalten</b>					
Vorhandensein von Autismus und geistiger Behinderung					
spezielle Gedächtnisleistungen oder ungewöhnlichen Gedächtnisformen, die eine verlängerte Speicherung von Einzelheiten in der exakten Form, in der sie zuerst aufgenommen wurden (Teile von Unterhaltungen, Tabellen, Arrangements von Gegenständen, komplizierte visuelle Muster) wiedergeben kann					
Tendenz, sich an Details oder ungewöhnlichen, für die Situation nicht relevanten Merkmalen zu orientieren					
Probleme, etwas Gelerntes auf andere Situationen zu übertragen und dort anzuwenden					
eigene Lerndynamik, -systematik und -logik (eigene Handlungsfolgen, eigene Lernstrategien, Perfektionsstreben, Verlangsamung im Aufnehmen und Wiedergeben)					
Generalisierungsschwierigkeiten beim erfassen von Situationen als Ganzes					
hohe Ablenkbarkeit					
Schwierigkeiten, Aufmerksamkeit zu lösen und auf etwas Neues zu richten					
Probleme in der räumlichen und/oder zeitlichen Orientierung					
Schwierigkeiten, Entscheidungen zu fällen, die eine eigene Einschätzung erfordern					
Aufmerksamkeit herstellen in Situationen, die nicht den eigenen Interessen entsprechen					
Schwierigkeiten, die Aufmerksamkeit über längeren Zeitraum aufrecht zu erhalten					
Schwierigkeiten, die Reihenfolge der Aufgabenerledigung zu behalten					

		1	2	3	4	5
	Denken erfolgt sehr gegenstandsbezogen					
	längere Zeit für Reizaufnahme und Reizverarbeitung bis zur Reaktion notwendig					
<b>Kommunikation</b>						
qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation/Interaktion	Verhaltens- und Ausdrucksformen, die für Nichtbetroffene unverständlich sind (Kind hält sich im Gespräch Augen oder Ohren zu)					
	Verwenden eigener, oft nicht verständlicher Formen der Kontaktaufnahme (Kneifen, kurze Berührungen, blitzschnelles Hinschauen)					
	Beeinträchtigung der Fähigkeit zum Anknüpfen oder Führen einer Konversation mit Anderen trotz ausreichenden Sprachvermögens (Kind schaut mit starren Blick am Gesprächspartner vorbei)					
	Sprache wird nicht zum sozialen Austausch eingesetzt, Kind hält lange Monologe zu einem eng begrenzten Thema (z. B. PLZ, Telefonnummern)					
Ausbleiben oder Verzögerung der Lautsprache	Verzögerung der Sprachentwicklung					
	eingeschränkte Verbalsprache (vorwiegender Gebrauch von Verben oder Substantiven, Weglassen von Personalpronomen)					
	Persistierende Probleme bei Spontansprache					
	Fehlen aktiver Sprache oder lautsprachlicher Kommunikationsversuche wie Lallen, Plappern, Ein- Wort- Sätze					
	Fehlen von körpersprachlicher Kommunikation wie Mimik, Gestik, Gebärden					
ungewöhnlicher Sprachgebrauch	Besonderheiten und Auffälligkeiten beim Sprechen bezüglich Lautstärke, Tonlage, Geschwindigkeit, Rhythmus und Intonation					
	Verwendung von Sprache auf eigentümliche, ungewöhnlich manierierte, altklug, hochgestochen, floskelhaft oder aufgesetzt wirkende Weise (Wortneuschöpfungen, Wortverdrehungen, Wortspiele)					
	fehlender situativer Bezug zur Sprache					
	stereotyper oder repetitiver Gebrauch von Sprache (Kind gebraucht ausschließlich auswendig gelernte Redewendungen, plappert fortwährend Liedtexte, Werbespots oder Phrasen vor sich hin)					
	Monologisieren					
	Wort- und Fragerituale (Kind strukturiert Gesprächsverlauf, indem es Fragen stellt oder Satzanfänge vorgibt)					
	pronominale Umkehr (vertauschtes Verwenden von Ich und Du)					
	Echolalie, wortwörtliche Wiedergabe alles Gesagten ohne entsprechende Sinnentnahme					
Sprachverständnis	Schwierigkeiten, Informationen/Bedeutung aus Sprachmelodie, Betonung und begleitender Mimik oder Gestik zu entnehmen					
	Eindruck des Nichthörens bzw. des Nichtverstehens einfacher Aussagen oder Anweisungen					

<b>Motorik</b>					
	1	2	3	4	5
Bewegungsabläufe wirken ungeschickt (häufiges Stolpern, Anstoßen an Möbelstücken und Türrahmen)					
Schwierigkeiten, Bewegungen gezielt zu steuern					
Schwierigkeiten, vorgemachte Bewegungen nachzuvollziehen					
Koordinationsstörungen					
eingeschränktes Bewegungsrepertoire					
Schwierigkeiten beim Aufbau von praktischen Fertigkeiten (unangemessener Gebrauch von Messer und Gabel)					
sehr hohes Erregungsniveau (motorische Unruhe, stereotype Verhaltensweisen)					
gleichförmige, häufig ungewöhnliche Kopf-, Körper-, Arm-, Hand-, Finger- und Beinbewegungen					

Diagnose 1	trifft nie zu	kein Förderbedarf
Diagnose 2	trifft selten zu	geringer Förderbedarf
Diagnose 3	trifft häufiger zu	mittlerer Förderbedarf
Diagnose 4	trifft sehr oft zu	hoher Förderbedarf
Diagnose 5	trifft immer zu	sehr hoher Förderbedarf

Ort, Datum

Unterschrift der diagnostizierenden Förderschullehrkraft

## 5. Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs setzt sich aus drei grundlegenden Bausteinen zusammen: Antragstellung, fundierte Erhebungen zur Lern- und Leistungsentwicklung der betreffenden Schülerin/des betreffenden Schülers, Entscheidung der Schulbehörde zur Förderung.

Einen **Antrag zur Feststellung** eines vermutlichen sonderpädagogischen Förderbedarfs können die Personensorgeberechtigten oder die beschulende Schule des betreffenden Kindes stellen. Der Antrag geht an die Schulleitung. Personensorgeberechtigte können den Antrag auch an die zuständige Schulbehörde richten. Diese beauftragt dann die entsprechende Schule mit der Vervollständigung des Antrages.

Jede Antragstellung verbindet sich mit einer Antragsbegründung und einem umfassenden pädagogischen Bericht, der Grundlage der Prüfung der Antragsberechtigung ist. Der pädagogische Bericht der Schule beschreibt die erreichten Lernstände des Kindes in den verschiedenen Unterrichtsfächern und Lernbereichen. Weiterhin sind die genutzten Maßnahmen zur Förderung und zum Nachteilsausgleich mit den jeweils erzielten Ergebnissen auszuweisen. Darüber hinaus ist das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten im Zusammenhang mit unterschiedlichen Anforderungssituationen zu beschreiben. Wird der Antrag im Einzelfall schon zum Zeitpunkt des Schuleintritts gestellt, sind die zuvor erwähnten Sachverhalte auf die Entwicklung bis zum Schuleintritt zu beziehen und die Beobachtungen und Tätigkeitsprodukte aus dem Zeitrahmen der Anmeldung zur Aufnahme in die Schule aufzunehmen. Zum pädagogischen Bericht gehören ebenso Aussagen zur Kind-Umfeld-Analyse, um das Kind ganzheitlich in seinem gesamten Lebensumfeld wahrzunehmen. Dem Antrag werden Arbeitsproben, Zeugnisse, Förderpläne, gezielte diagnostische Erhebungen sowie weitere Gutachten im außerschulischen Bereich (medizinische Gutachten, therapeutische Entwicklungsberichte u. a. m.) beigelegt. Im Abschnitt Formulare befinden sich das Datenblatt zur Antragstellung sowie die Arbeitsgrundlage für den pädagogischen Bericht der Schule. In der Antragsbegründung der Schule muss deutlich werden, dass die Schule nach umfassenden Bemühungen zur Förderung des Kindes weitere Unterstützungsbedingungen benötigt, um dem Förderbedarf des Kindes entsprechen zu können. Die antragstellende Schule weist in ihrer Antragstellung den vermuteten Förderbedarf aus.

Der vollständige Antrag wird dann dem Mobilen Sonderpädagogischen Diagnostischen Dienst (MSDD) zur **Antragsprüfung** übergeben.

Im MSDD arbeiten Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Qualifikation. Diese sehen die Antragsunterlagen ein und bereiten die Entscheidungsgrundlagen für die zuständige Schulbehörde vor. Dazu suchen sie das Gespräch mit Beteiligten (den Personensorgeberechtigten, dem Kind, den Lehrkräften, der Schulleitung). In diesem Gespräch ist abzuklären, ob die aufbereiteten Aussagen richtig und vollständig aus den zugearbeiteten Unterlagen der Schule entnommen wurden. Sollten noch offene Fragen bestehen, ist zu besprechen und protokollarisch festzuhalten, wie und durch wen diese Fragen in welchem Zeitraum zu beantworten sind. Das bedeutet, dass die abschließende Bearbeitung der Antragstellung je nach Einzelfall einen unterschiedlichen Zeitrahmen und einen unterschiedlichen Umfang einnehmen kann.

Im Ergebnis der Erörterung und Antragsprüfung wird der vermutete sonderpädagogische Schwerpunkt entweder bestätigt oder es wird der gemeinsam erkannte Förderschwerpunkt festgehalten. Sind alle Aussagen vollständig und von den Beteiligten bestätigt, werden diese durch Unterschrift aller Beteiligten legitimiert und dann der zuständigen Schulbehörde zur Entscheidung zugeleitet. Die hierzu erforderlichen Formblätter sind im entsprechenden Abschnitt ausgewiesen.

Die zuständige Schulbehörde trifft auf der Grundlage der zugeleiteten Unterlagen die **Entscheidung zur sonderpädagogischen Förderung**.

Die Schulbehörde legt fest, zu welchem Zeitpunkt die sonderpädagogische Förderung beginnt und an welchem Lernort. Die sonderpädagogische Förderung kann im gemeinsamen Unterricht oder an einer Förderschule festgelegt werden. Bei der Festlegung des Förderortes werden die Vorstellungen der Personensorgeberechtigten berücksichtigt, die in den Unterlagen ausgewiesen sind. Sollten hier Rücksprachen erforderlich sein, setzt sich die Schulbehörde mit den Personensorgeberechtigten in Verbindung, ehe der Bescheid zur sonderpädagogischen Förderung erstellt und versendet wird.



Lothar Herwig, Sonnenschutz; Filzstift auf Karton

# 6. FORMBLÄTTER

**Antrag zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs**

MSDD Halberstadt

MSDD Halle

MSDD Tangerhütte

**Antragsnummer** (wird vom MSDD eingefügt):

Der Antrag wurde gestellt

durch die Schule

durch die Personensorgeberechtigten\*

Name/ Anschrift der Schule/ KITA

Tel.Nr.

E-Mail

**Daten des Kindes/der Schülerin/des Schülers:**

Familienname, Vorname

Geburtsdatum

Lebensalter/Monate

Geschlecht

Staatsangehörigkeit

Straße, Nr.

PLZ, Wohnort

**Personensorgeberechtigte:**

1. Familienname, Vorname

Straße, Nr.

PLZ, Wohnort

Telefon:

2. Familienname, Vorname

Straße, Nr.

PLZ, Wohnort

Telefon:

3. Familienname, Vorname

Straße, Nr.

PLZ, Wohnort

Telefon:

Beginn der Schulpflicht

Einschulungsjahr

SEP/Klasse/Schulbesuchsjahr

derzeitige(r) Lehrerin/Lehrer oder Erzieherin/Erzieher

\* Zutreffendes ankreuzen

Antragsbegründung (Warum erfolgt die Meldung?)

Hiermit wird für das o. g. Kind\*\*/die Schülerin\*\*/der Schüler\*\* die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs beantragt.

Kenntnisnahme der Personensorgeberechtigten

Für unser\*\*/mein\*\* Kind wird im Schuljahr\_\_\_\_\_ die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes beantragt. Uns\*\*/mir\*\* ist bekannt, sollte ein sonderpädagogischer Förderbedarf bei unserem\*\*/meinem\*\* Kind festgestellt werden, dass eine sonderpädagogische Förderung im Gemeinsamen Unterricht, in einer Kooperationsklasse, in einer Klasse an einer Förderschule oder im Sonderunterricht möglich ist.

Die Personensorgeberechtigten sind mit der Antragsstellung einverstanden\*\*/nicht einverstanden.\*\*

---

Ort/Datum

Unterschrift Schulleiter/in

---

Ort/Datum

Unterschrift der Personensorgeberechtigten

Der Antrag ist beim MSDD am.....eingegangen.

\*\* Zutreffendes unterstreichen

**Pädagogischer Bericht der Grundschule  
zur Feststellung und Überprüfung von Erfordernissen  
der sonderpädagogischen Förderung**

1. Kind-Umfeld-Analyse
2. Beschreibung der Lernstände, des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens
3. Aussagen zu evtl. Sinnesbeeinträchtigungen
4. Aussagen zu evtl. Lernstörungen
5. Beschreibung der durchgeführten Fördermaßnahmen
6. Anlagen: Arbeitsproben, Förderpläne, Zeugnisse (Kopien der letzten beiden Schuljahre)
7. Informationsnachweis zur Verfahrensbeteiligung der Personensorgeberechtigten
8. Formular: Entbindung von der Schweigepflicht

Der vermutete sonderpädagogische Förderschwerpunkt liegt im Bereich:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lernen                                 | <input type="checkbox"/> geistige Entwicklung   |
| <input type="checkbox"/> emotionale und soziale Entwicklung     | <input type="checkbox"/> Sprache                |
| <input type="checkbox"/> Hören                                  | <input type="checkbox"/> Sehen                  |
| <input type="checkbox"/> körperliche und motorische Entwicklung | <input type="checkbox"/> autistisches Verhalten |
| <input type="checkbox"/> langfristige Erkrankung                |   |

### 1. Kind-Umfeld-Analyse

Wie sieht sich das Kind selbst (in der Familie/im Gruppen- oder Klassenverband/im Freizeitbereich/im Freundeskreis, u. a. m.) ?

**Soziokulturelle Bedingungsfaktoren:**

Familie

Das Kind lebt meistens\*\*/ständig\*\*/zur Zeit bei\*\*:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> den Personensorgeberechtigten*        | <input type="checkbox"/> dem Stief-**/Vater**             |
| <input type="checkbox"/> der Stief-**/Mutter **                | <input type="checkbox"/> dem Großvater**/der Großmutter** |
| <input type="checkbox"/> in einer Einrichtung des Jugendamtes* | <input type="checkbox"/> in einer Pflegefamilie*          |
- die Personensorgeberechtigten sind:

die Personensorgeberechtigten sind:

- |                                     |                                      |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Migranten* | <input type="checkbox"/> Aussiedler* |
|-------------------------------------|--------------------------------------|

Nationalität: \_\_\_\_\_ in der Bundesrepublik seit: \_\_\_\_\_

die deutschen Sprachkenntnisse der Personensorgeberechtigten sind:

<input type="checkbox"/> gut*	<input type="checkbox"/> gering*	<input type="checkbox"/> sehr gering*
-------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

die deutschen Sprachkenntnisse des Kindes sind:

<input type="checkbox"/> gut*	<input type="checkbox"/> gering*	<input type="checkbox"/> sehr gering*
-------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Geschwister:

Anzahl der Geschwister: \_\_\_\_\_ Mädchen: \_\_\_\_\_ Jungen: \_\_\_\_\_

Es ist das wievielte Kind in der Geschwisterreihe: \_\_\_\_\_

Freizeit

die Schülerin/ der Schüler besucht einen Hort\*\*/eine Nachmittagsbetreuung von Sozialverbänden\*\*

- ja\*     nein\*

wenn ja, wo

Name und Anschrift der Einrichtung \_\_\_\_\_ Betreuung erfolgt seit \_\_\_\_\_

Beschäftigungen/ Interessen/ Hobbys/Vereine/ Medienverhalten:

Formblatt 2a

\* Zutreffendes ankreuzen

\*\* Zutreffendes unterstreichen

**Angaben zur bisherigen vorschulischen und schulischen Entwicklung**

Besuch einer Kindertagesstätte (gemäß Angabe d. Personensorgeberechtigten)  Name und Anschrift der Einrichtung	
Frühförderung (gemäß Angabe d. Personensorgeberechtigten)  Name und Anschrift der Einrichtung	
Beginn der Schulpflicht  Einschulungsjahr	

\* zutreffendes ankreuzen

Schuljahr/ Klassenstufe	Schulbesuchsjahr	Schule	Bemerkungen

Ist das Kind bereits anderen Institutionen vorgestellt worden?

ja\*     nein\*

Wenn ja, wo?

<input type="checkbox"/>	Gesundheitsamt*		
<input type="checkbox"/>	Bericht vom		ist beigefügt *
<input type="checkbox"/>	Schulpsychologie*		
<input type="checkbox"/>	Bericht vom		ist beigefügt *
<input type="checkbox"/>	Erziehungsberatungsstelle*		
<input type="checkbox"/>	Bericht vom		ist beigefügt *
<input type="checkbox"/>	Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ)* in		
<input type="checkbox"/>	Bericht vom		ist beigefügt *
<input type="checkbox"/>	andere Einrichtungen/ Kliniken*		
<input type="checkbox"/>	Bericht vom		ist beigefügt *

Sind Auffälligkeiten außerhalb des Unterrichts bekannt?

ja\*     nein\*

Wenn ja, welche?

---



---



---



---



---



---

Befindet oder befand sich das Kind in therapeutischer Behandlung?

ja\*  nein\*

..., wenn ja, wo

<b>Logopädische Betreuung:</b>
von _____ bis _____
Name und Anschrift der Logopädin/des Logopäden
<b>Grund der logopädischen Betreuung</b> (eventuell Berichte hinzufügen):
<b>Ergotherapie:</b>
von _____ bis _____
Name und Anschrift der Ergotherapeutin/des Ergotherapeuten
<b>Grund der Ergotherapie</b> (eventuell Berichte hinzufügen):
<b>Motopädie:</b>
von _____ bis _____
Name und Anschrift der Motopädin/des Motopäden
<b>Grund der motopädischen Betreuung</b> (eventuell Berichte hinzufügen):
<b>Physiotherapie:</b>
von _____ bis _____
Name und Anschrift der Physiotherapeutin/ des Physiotherapeuten
<b>Grund der Physiotherapie</b> (eventuell Berichte hinzufügen):

Gab oder gibt es Unterstützungsangebote im Rahmen der Eingliederungshilfe nach SGB XII/SGB VIII?

ja\*  nein\*

..., wenn ja, welche

## 2. Beschreibung der Lernstände, des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens

Aktueller Notenspiegel/ Fehltage

Schuljahr	Deutsch		Mathematik		Sachunter- richt		Englisch		Fehltage/ Grund
	HJN	EJN	HJN	EJN	HJN	EJN	HJN	EJN	

**HJN**- Halbjahresnote

**EJN**- Endjahresnote (der letzten beiden Schuljahre)

### Informationen zum erreichten Entwicklungsstand in ausgewählten Lernbereichen

(Aussagen der Klassen-/ Fachkraft/ und der Förderschullehrkraft)

<b>Lesen- mit Texten und anderen Medien umgehen</b> (Buchstabenkenntnis, Buchstabenverwechslung-visuell -auditiv, Lesefertigkeit, sinnentnehmendes Lesen,...) angewandte Leselernmethode entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<b>Schreiben- Texte verfassen</b> (Form-, Zeilenkonstanz, Abschreibleistung, Grundwortschatz, Rechtschreibleistung) entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>

Formblatt 2a

<p><b>Sprache und Sprachgebrauch</b> - untersuchen sowie richtig schreiben</p> <p>inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<p><b>Sachunterricht</b> (verfügt über Sachbegriffe, erkennt Sachzusammenhänge, Wiedergabe von Sachinhalten, Transferleistungen,...)</p> <p>entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<p><b>Mathematik</b> (Zahlenraum bis..., Verwechslung von Ziffern, Grundrechenarten, Mengenerfassung, Lösen von Text- und Sachaufgaben,...)</p> <p>entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<p><b>Englisch</b> (aktiver- passiver Wortschatz, verstehendes Sprechen, Lesen, schriftsprachliche Sicherheit,...)</p> <p>entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<p><b>Sport</b></p> <p>entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>

<p><b>Musik</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<p><b>Ethik*- und Religionsunterricht*</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<p><b>Gestalten</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<p><b>Verhalten</b> (Stellung im Klassenverband, Beziehungen zu Mitschülern- Erwachsenen, Verhaltensauffälligkeiten, Frustrationstoleranz,...)</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<p><b>Arbeitsverhalten</b> (sorgfältig, genau, planvoll, zielgerichtet, überhastet, unkontrolliert, Konzentration, Ausdauer, Selbstständigkeit, Hausaufgaben,...)</p>			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>

Formblatt 2a

<b>Lernen/ Denken/ Leistungsfähigkeit</b> (Aufnahme und Verarbeitung des Lernstoffes, Gedächtnis, Teilleistungsschwächen, Transferleistungen, mechanisches Lernen,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<b>Leistungsbereitschaft</b> (interessenbezogene Lernausrichtung, Ausdauer, Motivationsbereitschaft,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<b>Wahrnehmung</b> (visuell, auditiv,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<b>Motorik</b> (Grob-, Feinmotorik, Lateralität, Körperkoordination, Gleichgewicht,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>
<b>Sprache</b> (Sprachstörungen, Artikulation, Wortschatz, Satzbau, verbaler Ausdruck, Sprachverständnis, Redefluss,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule*	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe der Grundschule <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungender Klassenstufe der Grundschule <b>nicht*</b>

Formblatt 2a

### 3. Festgestellte Beeinträchtigungen im Bereich der Sinnesstörungen

	Beschreibung der Beeinträchtigung	festgestellt durch wen, Gutachten vom... beigefügt
Hören		
Sehen		

### 4. Festgestellte Lernstörungen

Lernstörung	Beschreibung der Lernstörung	festgestellt durch wen, Gutachten vom... beigefügt
Legasthenie		
Dyskalkulie		
ADS/ADHS		
weitere Lernstörungen		

### 5. Motorische Besonderheiten

Welche Hand benutzt das Kind beim Schreiben?  rechte Hand\*  linke Hand \*

Liegen eventuelle Versuche einer Umgewöhnung bei ursprünglicher Linkshändigkeit vor?

ja \*  nein \* Seit wann?.....  nicht bekannt\*

Zeileneinhaltung	
Lesbarkeit	
Buchstabenformen	

\* zutreffendes ankreuzen

\*\*zutreffendes unterstreichen

## 6. Beschreibung der durchgeführten Fördermaßnahmen

Entwicklungs- bzw. Lernbereich	Lernziel	Organisation und inhaltliche Ausgestaltung der Fördermaßnahmen (was, durch wen, wie oft, in welchem schulorganisatorischen Rahmen,...)	Zeitraum	Ergebnis der Fördermaßnahme	Einbeziehung der Personensorgeberechtigten

## 7. Anlagen (Arbeitsproben; Förderpläne, Zeugnisse u. a.)

Art	Anzahl/Nr.	Art	Anzahl/Nr.
Zeugnis		med. Gutachten	
Arbeitsproben		.....	
Klassenarbeit		.....	

## 8. Informationsnachweis zur Verfahrensbeteiligung der Personensorgeberechtigten

Eine Besprechung des pädagogischen Berichtes mit den Personensorgeberechtigten fand am \_\_\_\_\_ statt.

Die Personensorgeberechtigten möchten folgende Hinweise und Anmerkungen geben:

---



---



---

\_\_\_\_\_  
Ort /Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift Personensorgeberechtigte

\_\_\_\_\_  
Unterschrift Klassenleiter/in

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der mitwirkenden Förderschullehrkraft

\_\_\_\_\_  
Unterschrift Schulleiter/in

**Pädagogischer Bericht der Sekundarschule\*/der Gesamtschule\*/des Gymnasiums\*  
zur Feststellung der sonderpädagogischen Förderung  
(Pädagogischer Bericht)**

1. Kind-Umfeld-Analyse
2. Beschreibung der Lernstände, des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens
3. Aussagen zu evtl. Sinnesbeeinträchtigungen
4. Aussagen zu evtl. Lernstörungen
5. Beschreibung der durchgeführten Fördermaßnahmen
6. Anlagen: Arbeitsproben, Förderpläne, Zeugnisse (Kopien der letzten beiden Schuljahre)
7. Informationsnachweis zur Verfahrensbeteiligung der Personensorgeberechtigten
8. Formular: Entbindung von der Schweigepflicht

Der vermutete sonderpädagogische Förderschwerpunkt liegt im Bereich:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lernen                                 | <input type="checkbox"/> geistige Entwicklung   |
| <input type="checkbox"/> emotionale und soziale Entwicklung     | <input type="checkbox"/> Sprache                |
| <input type="checkbox"/> Hören                                  | <input type="checkbox"/> Sehen                  |
| <input type="checkbox"/> körperliche und motorische Entwicklung | <input type="checkbox"/> autistisches Verhalten |
| <input type="checkbox"/> langfristige Erkrankung                |   |

### 1. Kind-Umfeld-Analyse

Wie sieht sich das Kind selbst (in der Familie/ im Gruppen- oder Klassenverband/im Freizeitbereich/im Freundeskreis, u. a. m.) ?

**Soziokulturelle Bedingungsfaktoren:**

Familie

Das Kind lebt meistens\*\*/ständig\*\*/zur Zeit bei\*\*:

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> den Personensorgeberechtigten*        | <input type="checkbox"/> dem Stief-*/Vater**              |
| <input type="checkbox"/> der Stief-*/Mutter **                 | <input type="checkbox"/> dem Großvater**/der Großmutter** |
| <input type="checkbox"/> in einer Einrichtung des Jugendamtes* | <input type="checkbox"/> in einer Pflegefamilie*          |
- die Personensorgeberechtigten sind:

die Personensorgeberechtigten sind:

- |                                     |                                      |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Migranten* | <input type="checkbox"/> Aussiedler* |
|-------------------------------------|--------------------------------------|

Nationalität: \_\_\_\_\_ in der Bundesrepublik seit: \_\_\_\_\_

die deutschen Sprachkenntnisse der Personensorgeberechtigten sind:

<input type="checkbox"/> gut*	<input type="checkbox"/> gering*	<input type="checkbox"/> sehr gering*
-------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

die deutschen Sprachkenntnisse des Kindes sind:

<input type="checkbox"/> gut*	<input type="checkbox"/> gering*	<input type="checkbox"/> sehr gering*
-------------------------------	----------------------------------	---------------------------------------

Geschwister:

Anzahl der Geschwister: \_\_\_\_\_ Mädchen: \_\_\_\_\_ Jungen: \_\_\_\_\_

Es ist das wievielte Kind in der Geschwisterreihe: \_\_\_\_\_

Freizeit

die Schülerin/ der Schüler besucht einen Hort\*\*/eine Nachmittagsbetreuung von Sozialverbänden\*\*

- ja\*     nein\*

wenn ja, wo

Name und Anschrift der Einrichtung

Betreuung erfolgt seit

Beschäftigungen/ Interessen/ Hobbys/Vereine/ Medienverhalten:

\*zutreffendes ankreuzen

\*\* zutreffendes unterstreichen



Befindet oder befand sich das Kind/der Jugendliche in therapeutischer Behandlung?

ja\*     nein\*

..., wenn ja, wo

<b>Logopädische Betreuung:</b>	
von	bis
Name und Anschrift der Logopädin/des Logopäden	
Grund der logopädischen Betreuung (eventuell Berichte hinzufügen):	
<b>Ergotherapie:</b>	
von	bis
Name und Anschrift der Ergotherapeutin/des Ergotherapeuten	
Grund der Ergotherapie (eventuell Berichte hinzufügen):	
<b>Motopädie:</b>	
von	bis
Name und Anschrift der Motopädin/des Motopäden	
Grund der motopädischen Betreuung (eventuell Berichte hinzufügen):	
<b>Physiotherapie:</b>	
von	bis
Name und Anschrift der Physiotherapeutin/des Physiotherapeuten	
Grund der Physiotherapie (eventuell Berichte beifügen) :	

Gab oder gibt es Unterstützungsangebote im Rahmen der Eingliederungshilfe nach SGB XII oder SGB VIII?

ja\*     nein\*

..., wenn ja, welche

## 2. Beschreibung der Lernstände, des Arbeits-, Lern- und Sozialverhaltens

Aktueller Notenspiegel der Kernfächer/ Fehltage

Schuljahr	Deutsch		Mathematik		Englisch		Fehltage/Grund
	HJN	EJN	HJN	EJN	HJN	EJN	

**HJN**- Halbjahresnote

**EJN**- Endjahresnote (der letzten beiden Schuljahre)

### Informationen zum erreichten Entwicklungsstand in ausgewählten Lernbereichen

(Aussagen der Klassen-/ Fachkraft/ und der Förderschullehrkraft)

<b>Lesen- Umgang mit Texten und anderen Medien</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>Schreiben- Texte verfassen</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>Sprache und Sprachgebrauch</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>

Formblatt 2b

<b>Mathematik</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>Englisch</b> (aktiver- passiver Wortschatz, verstehendes Sprechen, Lesen, schriftsprachliche Sicherheit,...)  entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>naturwissenschaftliche Fächer</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>gesellschaftswissenschaftliche Fächer</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>Sport</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>Musik</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>

<b>Ethik*- und Religionsunterricht*</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe *	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>Technik/ Hauswirtschaft</b> entsprechend der inhaltsbezogenen und der teilbezogenen Kompetenzen sowie des flexibel anwendbaren Grundwissens laut Lehrplan			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben der Klassenstufe*	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die curricularen Vorgaben <b>nicht*</b>
<b>Verhalten</b> (Stellung im Klassenverband, Beziehungen zu Mitschülern- Erwachsenen, Verhaltensauffälligkeiten, Frustrationstoleranz,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe *	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>nicht*</b>
<b>Arbeitsverhalten</b> (sorgfältig, genau, planvoll, zielgerichtet, überhastet, unkontrolliert, Konzentration, Ausdauer, Selbstständigkeit, Hausaufgaben,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe *	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>nicht*</b>
<b>Lernen/ Denken/ Leistungsfähigkeit</b> (Aufnahme und Verarbeitung des Lernstoffes, Gedächtnis, Teilleistungsschwächen, Transferleistungen, mechanisches Lernen,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen *	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>nicht*</b>
<b>Leistungsbereitschaft</b> (interessenbezogene Lernausrichtung, Ausdauer, Motivationsbereitschaft,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe *	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>nicht*</b>

Formblatt 2b

<b>Wahrnehmung</b> (visuell, auditiv,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe *	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>nicht*</b>
<b>Motorik</b> (Grob-, Feinmotorik, Lateralität, Körperkoordination, Gleichgewicht,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe *	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>nicht*</b>
<b>Sprache</b> (Sprachstörungen, Artikulation, Wortschatz, Satzbau, verbaler Ausdruck, Sprachverständnis, Redefluss,...)			
	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe *	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>punktuell*</b>	<input type="checkbox"/> erfüllt die Erwartungen der Klassenstufe <b>nicht*</b>

### 3. Festgestellte Beeinträchtigungen im Bereich der Sinnesstörungen

	Beschreibung der Beeinträchtigung	festgestellt durch wen....., Gutachten vom... beigefügt
Hören		
Sehen		

### 4. Festgestellte Lernstörungen

Lernstörung	Beschreibung der Lernstörung	festgestellt durch wen...., Gutachten vom... beigefügt
Legasthenie		
Dyskalkulie		
ADS/ADHS		
weitere Lernstörungen		

Formblatt 2b

\* Zutreffendes ankreuzen

\*\*Zutreffendes unterstreichen

5. Beschreibung der durchgeführten Fördermaßnahmen

Entwicklungs- bzw. Lernbe- reich	Lernziel	Organisation und inhaltli- che Ausges- taltung der Fördermaß- nahmen (was, durch wen, wie oft, in wel- chem schulorga- nimatorischen Rahmen,...)	Zeitraum	Ergebnis der Fördermaß- nahme	Einbeziehung der Personen- sorgeberechtigten

6. Anlagen (Arbeitsproben; Förderpläne, Zeugnisse u. a.)

Art	Anzahl/Nr.	Art	Anzahl/Nr.
Zeugnis		med. Gutachten	
Arbeitsproben		.....	
Klassenarbeit		.....	

7. Informationsnachweis zur Verfahrensbeteiligung der Personensorgeberechtigten

Eine Besprechung des pädagogischen Berichtes mit den Personensorgeberechtigten fand am \_\_\_\_\_ statt.

Die Personensorgeberechtigten möchten folgende Hinweise und Anmerkungen geben:

---



---



---



---

\_\_\_\_\_  
Ort /Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift Personensorgeberechtigte

\_\_\_\_\_  
Unterschrift Klassenleiter/in

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der mitwirkenden Förderschullehrkraft

\_\_\_\_\_  
Unterschrift Schulleiter/in

### 8. Entbindung von der Schweigepflicht

Familienname, Vorname des Kindes:

\_\_\_\_\_

Geburtsdatum/Geburtsort:

\_\_\_\_\_

Wohnort/Straße:

\_\_\_\_\_

Telefonnummer:

\_\_\_\_\_

Hiermit entbinde(n) ich\*\* /wir \*\* im Zusammenhang mit dem Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes von der Schweigepflicht gegenüber der mit den diagnostischen Erhebungen beauftragte Förderschullehrkraft\*\*/Förderschuleinrichtung\*\*:

	Name, Anschrift, Telefonnummer
<input type="checkbox"/> Jugendärztlicher Dienst im Gesundheitsamt*	
<input type="checkbox"/> den Hausarzt bzw. Facharzt*	
<input type="checkbox"/> die(Schul-) Psychologin, der (Schul-)Psychologe	
<input type="checkbox"/> die folgende therapeutische oder beratende Einrichtung*	
<input type="checkbox"/> die folgende(n) Person(en)*	

Ich bin\*\*/wir\*\* sind damit einverstanden, dass die oben genannten Personen/Einrichtungen mit der

\_\_\_\_\_ (Name und Anschrift der beauftragten Förderschule/Name der beauftragten Förderschullehrkraft)

mündliche und schriftliche Informationen (Gutachten, Arztberichte usw.) über mein Kind\*\*/unser Kind\*\* austauschen.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift(en) der Personensorgeberechtigten

\*Zutreffendes ankreuzen

\*\* Zutreffendes unterstreichen

**Protokoll der Antragsprüfung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs**

MSDD Halberstadt\*

MSDD Halle\*

MSDD Tangerhütte\*

**Antragsnummer:**

**1. Ergebnisse der Antragsprüfung:**

\* Von der Schule liegt ein vollständiger umfassender Antrag vor

\* Es gibt noch folgende offene Fragen

Es liegen medizinisch-therapeutische Aussagen von folgenden Institutionen vor:

Jugendärztlicher Dienst im Gesundheitsamt\*

Psychologen/ Schulpsychologen\*

Hausarzt bzw. Facharzt\*

Frühförderstelle\*

Klinik\*

.....

Es wurden angemessen Maßnahmen des Nachteilsausgleichs genutzt. \*

Angebote der differenzierten Lernplanung sowie Förderangebote wurden individuell entsprechend unterbreitet. \*

Die Vermutung der Schule/der Personensorgeberechtigten, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, wird bestätigt. \*

Folgende Schritte und die Einbeziehungen nachfolgender Personen sind noch vorgesehen:

**Antragsnummer:**

- Der Antrag der Schule ist nicht vollständig.\*  
Nachfolgende Unterlagen werden angefordert:

---

---

---

- \* **Die Antragsprüfung wird bis zum Vorliegen der nachgeforderten Unterlagen zurückgestellt. Termin: .....**

- \* **Der Antrag zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird mit folgender Begründung abgelehnt:**

- \*Die vorliegenden medizinischen\*\*/therapeutischen\*\*/psychologischen\*\* Unterlagen unterstützen nicht ausreichend die Vermutung auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf.
- \*Es wurden nicht ausreichend Maßnahmen des Nachteilsausgleichs genutzt.
- \*Es wurden bisher nur wenige\*\*/keine\*\* Angebote der differenzierten Lernplanung sowie Förderangebote unterbreitet.
- \*Die Vermutung der Schule\*\*/der Personensorgeberechtigten\*\*, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt, wird nicht bestätigt.

-----  
Ort, Datum

-----  
Unterschrift Mitarbeiter/in des MSDD

\*\* zutreffendes unterstreichen

\* zutreffendes ankreuzen

Abstimmung mit dem LVwA am: \_\_\_\_\_

-----  
Unterschrift schulfachliche/r Referent/in

## Anschreiben des MSDD an die Schule zur Antragsbesprechung

MSDD- Standort,.....  
Postvermerk

Halle\*,.....

Sehr geehrte Damen und Herren,

die Prüfung Ihres Antrages für den Schüler/ die Schülerin/ das Kind \_\_\_\_\_

ist abgeschlossen.

Zur abschließenden Besprechung der Ergebnisse schlage ich folgenden Termin vor:

\_\_\_\_\_  
Datum, Zeit, Ort

und bitte Sie, die Personensorgeberechtigten für \_\_\_\_\_ Uhr dazu einzuladen.

Als Anlage erhalten Sie die bisherige Interpretation der Ergebnisse als Gesprächsgrundlage.

Für Rücksprachen stehe ich Ihnen gern telefonisch zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

## **Dokumentation der Ergebnisse durch den MSDD**

**Antragsnummer:**

### **1. Zusammenfassung der vorliegenden relevanten Informationen durch den MSDD** (kurze Problemschilderung unter Wertung der bisherigen Förderung)

--

**Die Beschulung sollte im Schuljahr \_\_\_\_ / \_\_\_\_**

**in der Klassenstufe/im Schulbesuchsjahr \_\_\_\_\_ erfolgen.**

### **2. Angemessene Vorkehrungen zur pädagogischen/ sonderpädagogischen Förderung:**

a) Inhaltliche Bedingungen


**b) Materiell/ sächliche Unterstützungsangebote**

(apparative Hilfen, spezielle/s Stifte/Papier/ Lineaturen, schallschluckende Wand- und Fußbodenmaterialien, Therapieraum, technische Hilfsmittel, feste Zeiten für Medikamentengabe, Entspannungs-/Auszeitenraum, ...)

Bereich	zu schaffende angemessene Vorkehrungen
<input type="checkbox"/> Motorik*	
<input type="checkbox"/> Sehen*	
<input type="checkbox"/> Hören*	
<input type="checkbox"/> Sprache*	
<input type="checkbox"/> emo.-soz. Erleben*	
<input type="checkbox"/> Lernen*	
<input type="checkbox"/> geist.Entw.*	
<input type="checkbox"/> Autismus*	

**c) Personelle Unterstützungsmaßnahmen**

(zusätzliches unterstützendes Personal, Pflegehelfer, Integrationshelfer, Zivildienstleistender, Förderschullehrkraft,...)

Bereich	zu schaffende angemessene Vorkehrungen
<input type="checkbox"/> Motorik*	
<input type="checkbox"/> Sehen*	
<input type="checkbox"/> Hören*	
<input type="checkbox"/> Sprache*	
<input type="checkbox"/> emo.-soz. Erleben*	
<input type="checkbox"/> Lernen*	
<input type="checkbox"/> geist.Entw.*	
<input type="checkbox"/> Autismus*	



**6. Ergebnis des abschließenden Elterngespräches:**

- a) Der MSDD stellte im Beisein der mit den Zuarbeiten beauftragten Förderschullehrkraft den Personensorgeberechtigten am..... die Interpretation der Ergebnisse vor.

Die Personensorgeberechtigten sind mit den Darstellungen und Empfehlungen

einverstanden\*  ja\*  nein\*

\_\_\_\_\_  
Datum; Unterschrift der Personensorgeberechtigten

- b) Stellungnahme der Personensorgeberechtigten zu den Überlegungen der sonderpädagogischen Förderung:

- es soll eine Förderung im gemeinsamen Unterricht erfolgen\*  
Begründung:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Datum; Unterschrift der Personensorgeberechtigten

- sollte eine Kooperationsklasse im Förderschwerpunkt wohnortnah vorgehalten werden, wird die Förderung hier erwünscht\*  
Begründung:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Datum; Unterschrift der Personensorgeberechtigten

- Die Förderung soll an einer Förderschule vorgehalten werden\*  
Begründung:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Datum; Unterschrift der Personensorgeberechtigten

- Eine sonderpädagogische Förderung ist grundsätzlich nicht erwünscht \*  
Begründung:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Datum; Unterschrift der Personensorgeberechtigten

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der Lehrkraft vom MSDD

**Entscheidung der Schulbehörde** (wird vom LVvA ausgefüllt)

Im Ergebnis des sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens im

Schuljahr \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ wird

die Schülerin\*\*/der Schüler\*\*/das Kind\*\* \_\_\_\_\_  
Name, Vorname

in der Schule \_\_\_\_\_

ab \_\_\_\_\_ in der SEP\*/Klassenstufe\*/im Schulbesuchsjahr\* \_\_\_\_\_

mit dem Förderschwerpunkt : \_\_\_\_\_ unterrichtet.

Die sonderpädagogische Förderung erfolgt:

- im gemeinsamen Unterricht\*
- in einer Kooperationsklasse\*
- in einer Förderschule\*

Die Beschulung und Förderung orientiert sich:

- am Lehrplan der Grundschule\*  
\_\_\_\_\_
- am Lehrplan der Sekundarschule\*  
\_\_\_\_\_
- an den Rahmenrichtlinien des Gymnasiums\*  
\_\_\_\_\_
- an einem Individualplan unterhalb der curricularen Vorgaben der GS\*\*/ SEK\*\*/  
in der Förderschule für Lernbehinderte
- am Lehrplan im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung\*

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum

\_\_\_\_\_  
Unterschrift der schulfachlichen Referentin/  
des schulfachlichen Referenten

\* zutreffendes ankreuzen \*\* zutreffendes unterstreichen

## 7. Sonderpädagogische Unterstützung bei Underachievement und gleichzeitiger Hochbegabung

**„Bei kaum einem Konzept im Bereich der Hochbegabungsforschung und Hochbegabung gibt es so viele Unsicherheiten, Mutmaßungen und Meinungen wie bei Underachievement.“**

*Prof. Dr. D. Rost, UNI Marburg*

*Underachievement* beschreibt die auf Basis der Intelligenz erwartungswidrig negative Leistung eines hochbegabten Schülers. (ÖZBF-Kongress 2006)

Wenn bei einem Schüler zwischen der auf Grund seiner intellektuellen Kompetenz (z.B. IQ) zu erwartenden Schulleistung und der beobachteten Schulleistung (z.B. Zensuredurchschnitt) eine pädagogisch-psychologisch relevante Diskrepanz (Minderleistung) vorliegt, spricht man von Underachievement. Die gezeigten schulischen Leistungen liegen weit hinter den zu erwartenden Leistungen des Schülers zurück.

Hochbegabte Underachiever kann man an folgenden Kriterien erkennen, sie :

- erzielen höchstens durchschnittliche Werte bei Schulleistungstests,
- zeigen geringe Mitarbeit und Zielstrebigkeit, wenig Ehrgeiz,
- haben eine beeinträchtigte Ausdauer und Konzentration,
- vermeiden schwierige Aufgaben,
- zeigen Desinteresse an schulelevanten Fertigkeiten,
- zeigen Ineffizienz des Arbeitsverhaltens und der Arbeitsorganisation (unorganisiert, planlos, sprunghaft, hastig),
- zeigen Schulunlust,
- zeigen wenig Lern- und Anstrengungsbereitschaft,
- sind kaum oder nur sehr interessenbezogen motivierbar,
- zeigen mangelnde Selbstkontrolle und Handlungsplanung,
- sind impulsiv und in ihrer Kreativität beeinträchtigt,
- zeigen ein hohes Maß an Fehlerignoranz,
- können innerhalb des schulischen Kontextes erhebliche Anpassungsprobleme aufweisen sowie eine geringe seelische Stabilität kann zum Vorschein kommen,
- besitzen ein negatives Selbst- und Fremdbild,
- haben ein geringes Selbstwertgefühl, sind ängstlich und leistungsbesorgt,
- haben ein introvertiertes Sozialverhalten.

Die Ausprägung des Underachievements hängt von den kognitiven Eigenschaften der Schülerin/des Schülers wie Aufmerksamkeit oder Konzentration, psychosoziale und emotionale Zustände wie Erwartungen oder Ängste sowie unterschiedliche Persönlichkeitsmerkmale wie physische Konstitution ab.

Bei hochbegabten Underachievern liegt meist ein komplexes Ursachengefüge zugrunde, wobei alle Faktoren in Frage kommen, die die Schülerin/den Schüler daran hindern, ihr/sein intellektuelles Potential in adäquate schulische Leistungen umzusetzen. Der Umgang mit Underachievern basiert auf einer klaren Einzelfallanalyse und ist sehr individuell.

Eine wesentliche Gelingensbedingung für eine erfolgreiche schulische Entwicklung der Underachiever ist zunächst die Einberufung einer Förderkonferenz oder Teamsitzung. Alle Beteiligten erstellen gemeinsam im Sinne einer positiven Weiterentwicklung der Schülerin/des Schülers einen/ein Förderplan/Individualplan/Trainingsprogramm/..., welcher/s individuell auf die aktuellen Bedürfnisse der Schülerin/des Schülers abzielt. Innerhalb dieses Prozesses sollten Zuständigkeiten geklärt, Arbeitsaufträge erteilt, ggf. Kriterien für positive Veränderungen festgelegt sowie klare Ziele formuliert werden. Maximal drei Ziele können in regelmäßi-

gen Abständen evaluiert und neue Ziele festgelegt werden. Dieses Vorgehen sollte für die Schülerin/den Schüler und alle Beteiligten transparent gestaltet werden.

In der Förderkonferenz oder Teamsitzung:

- besteht die Aufgabe von Eltern, Pädagogen und Psychologen darin, die Bedingungsfaktoren zu ergründen und zu bestimmen (Einzelfallanalyse),
- ist ein Informationsaustausch zwischen der Schülerin/dem Schüler, den Eltern, Pädagogen und Psychologen zu führen, es werden hier Kompetenzen abgeklärt, Ziele gesteckt und Fördermöglichkeiten bestimmt,
- werden Entwicklungsbesonderheiten im Lebenslauf der Schülerin/des Schülers betrachtet, die ursächlich mögliche Divergenzen zwischen Freizeit und Schule erkennen lassen,
- werden Besonderheiten aus dem zwischenmenschlichen und familiären Bereich der Schülerin/ des Schülers in Erfahrung gebracht,
- werden die Bedürfnisse der Schülerin/des Schülers festgestellt,
- sollten die Pädagogen Fachwissen zu Hochbegabung und Underachievement besitzen, um die Fähigkeit zu entwickeln, innerhalb des Lehrcurriculums zu differenzieren,
- sollten Psychologen ihre Kenntnisse der Differentialdiagnostik hinsichtlich Hochbegabung sowie Leistungs- und Entwicklungsstörungen weiter vermitteln,
- sollten Trainingsangebote von Lernkompetenzen und Arbeitstechniken unterbreitet werden,
- sollten Trainings- und Förderhinweise formuliert werden und transparent sein,
- werden Übungsprogramme aufgestellt, um bestehende Lern- und Denkblockaden bei den betreffenden Schülerinnen und Schülern abzubauen sowie Problem-Löse-Kompetenzen zu stärken,
- wird die Selbstreflexion der Schülerin/des Schülers gefordert,
- werden Hilfestellungen bei Ängstlichkeit und Selbstwertproblemen gegeben,
- wird am außerschulischen Wissen und den Interessen angeknüpft.

Voraussetzung für ein zielgerichtetes Training und eine individuelle Förderung der Schülerin/des Schülers ist eine regelmäßige Zusammenarbeit und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Schülerin/Schüler, Eltern und Pädagogen/Psychologen.

Wesentliche Bedingungen für ein erfolgreiches Arbeiten mit Underachievements sind

örtlich-strukturelle Bedingungen wie:

- psy.-päd. Beratungsstelle an der Schule
- Nutzen aller räumlichen und sächlichen Ressourcen wie Bibliothek oder „Studierzimmer“
- Öffnung und Flexibilität hinsichtlich der Schulstruktur und Unterrichtsorganisation
- „Drehtür-Modell“- SoBeg (teilweises Lernen in höheren Klassen)

methodisch-didaktische Bedingungen wie:

- das Feststellen verschiedener Persönlichkeitsmerkmale, Klassensituation,
- Kind-Umfeld-Analyse sowie die Auswertung bestehender psychologischer Gutachten (Ist-Stand-Analyse),
- Erstellen einer transparenten Förderplanung mit Förderbedingungen und Förderschwerpunkte in Zusammenarbeit mit Eltern, Pädagogen und Therapeuten/ Festlegen der Verantwortlichkeit,
- Schaffen einer Kontinuität durch feste Ansprechpartner vor Ort – Tutoring/ Lerntherapeut,
- Training von Lernstrategien, Selbstorganisation, Stressbewältigung, sozial-emotionaler Orientierung mit Hilfe geschulten Personals,
- Nutzung von Modellen des Lern- und Sozialtrainings ( SOL, EOS, ... )

- Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs nutzen,
- Mut zu paradoxen Entscheidungen (Akzeleration trotz „Leistungsversagens“) zeigen,
- durchgängige Angebote zu Neigungskurse /AG`s / Korrespondenzzirkel unterbreiten.

personelle Bedingungen:

- Einheitlichkeit im pädagogischen Handeln (Elternhaus / Schule),
- regelmäßiger Austausch im Team über Entwicklung der Schülerin/des Schülers,
- Qualifizierung der Lehrkräfte hinsichtlich Hochbegabung und Underachievement,
- feste Ansprechpartner, Lerntrainer, Tutoring, Coaching,
- regelmäßige Einbeziehung der Schulpsychologen in den Prozess

Wird ein Underachievement bei gleichzeitiger Hochbegabung vermutet, können Eltern und Pädagogen der Regelschule durch den Mobilen Sonderpädagogischen Diagnostischen Dienst (**MSDD**) oder der Koordinierungs- und Beratungsstelle für Hochbegabtenförderung (**LISA Halle/S.**) Hilfestellungen erhalten und Ansprechpartner finden.

Die Schule hat die Aufgabe, individuelle Lernausgangslagen der Schüler zu erfassen, seine spezifischen Interessen zu erkennen, eine pädagogische Begleitung durchzuführen sowie wenn nötig, eine Förderplanung und sonderpädagogische Förderung zu gewährleisten.

Bestehen erhebliche Auffälligkeiten des sozial-emotionalen Bereiches im Kontext Underachievement, wird vom MSDD geprüft und festgestellt, ob Erfordernisse sonderpädagogischer Förderung im Entwicklungsbereich „Verhalten und sozial-emotionale Entwicklung“ zum Tragen kommen sollten.



Lothar Herwig; Sonnenblume

## Mögliche Schrittfolge zur Festlegung von Förderbedingungen bei Underachievement und gleichzeitiger Hochbegabung

Schritte	fachlicher Hintergrund	Arbeitsinstrumente	Verantwortlichkeiten
1. Voraussetzung	diagnostizierte Hochbegabung	- <b>Intelligenzdiagnostik</b> , z.B. HAWIK IV	- Eltern, Schule - <b>Schulpsychologe, Psychologe</b>
2. Verdacht auf Underachievement (Diskrepanz zwischen erwarteter und beobachteter Schülerleistung)	- <b>Bedingungsfaktoren</b> aufzeigen - <b>Einzelfallanalyse</b> hinsichtlich Lern- u. Arbeitsverhalten, Leistungsfähigkeit, Konzentration, Motivation, Abwehrhaltungen, interessenbezogener Lernausrichtung, physischer Voraussetzung	- <b>Fragebögen des MSDD</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klassenleiterfragebogen</li> <li>• Elternfragebogen</li> <li>• Fachlehrerfragebogen zum Lern- und Sozialverhalten</li> </ul>	- <b>die Regelschule</b> , die der Schüler besucht - ein nach Möglichkeit geschulter Pädagoge oder Lernbegleiter, der hinsichtlich der Thematik Hochbegabung/Underachievement geschult ist (oder sich über das LISA in der Ausbildung dafür befindet)
3. nach Auswertung aller Fragebögen und Beobachtungen werden signifikante Hinweise zum Underachievement festgestellt	- Einsatz möglicher <b>Differentialdiagnostik</b> zur Festschreibung des Underachievements  - nach Auswertung weiterer Tests: <b>Festschreibung des Underachievements</b>	- <b>individuelle Auswahl des Psychologen für weitere Tests, z.B.:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) - Arbeitshaltung, Lerntechnik, Stressbewältigung</li> <li>• Persönlichkeitsfragebogen für Kinder und Jugendliche (PFK 9-14) - Verhaltensstile, Motive und Selbstbild Test zur Anstrengungsbereitschaft, zum Erkenntnisstreben und lernbezogener Angst (<a href="http://www.begabtenzentrum.at">www.begabtenzentrum.at</a>)</li> </ul>	- <b>Schulpsychologe</b> , er schreibt fest, ob bei der Schülerin/dem Schüler Underachievement besteht oder ob mögliche Anzeichen bestehen, welche zur Feststellung und Überprüfung sonderpädagogischer Erfordernisse führen

Schritte	fachlicher Hintergrund	Arbeitsinstrumente	Verantwortlichkeiten
<p>4. Es bestehen <b>Auffälligkeiten im</b> Entwicklungsbereich „<b>Verhalten und sozial-emotionale Entwicklung</b>“</p>	<p>- <b>Einleitung eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens</b> für den Förderschwerpunkt „Verhalten und sozial-emotionale Entwicklung“</p>	<p>- <b>Antrag</b> zur Feststellung und Überprüfung von Erfordernissen sonderpädagogischer Förderung</p>	<p>- <b>Eltern, Schule</b> - <b>MSDD</b></p>
<p>5. Prüfung des Antrags, Festschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs</p>	<p>- Durchführung eines <b>sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens</b> für den Bereich „Verhalten und sozial-emotionale Entwicklung“</p> <p>- Erstellen eines <b>sonderpädagogischen Gutachtens</b> mit individuellen <b>Förderansätzen</b> im Rahmen der Gelingensbedingungen der Regelschule</p> <p>- Zusammenarbeit aller Beteiligten</p> <p>- evtl. Durchführung einer Förderkommission</p>	<p>- <b>alle</b> Fragebögen, psychologische Tests, Beratungsprotokolle, Hospitationsprotokolle, ärztlich-therapeutische Unterlagen usw.</p> <p>- Förderansätze z.B. im Bereich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• der Arbeits- und Lernmethoden</li> <li>• der Lern- und Organisationsentwicklung</li> <li>• der Motivation und Zielstrebigkeit</li> <li>• der Selbstreflexion, Misserfolgsorientierung und Frustrationstoleranz</li> <li>• der sozialen Unzufriedenheit sowie Emotionalität bei geringer Stabilität</li> <li>• der Förderplanung</li> <li>• veränderter Schulstruktur und Fehlerkultur</li> <li>• der personellen Unterstützung (Lerntrainer/in)</li> </ul>	<p>- <b>MSDD</b> in Zusammenarbeit mit Eltern, Pädagogen, Lerntrainer/in, Lernbegleiter/in, Psychologen, ...</p>

## Elternfragebogen

Familienname der Schülerin/ des Schülers: \_\_\_\_\_

Geburtsdatum: \_\_\_\_\_

Klasse / Schülergruppe: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

Klassenlehrer/in: \_\_\_\_\_

*Bitte beantworten Sie folgende Fragen. Diese Aspekte können als Grundlage für die Erarbeitung eines individuellen Förderprogramms für Ihr Kind genutzt werden.*

1. Beschreiben Sie bitte die Lernentwicklung Ihrer Tochter / Ihres Sohnes während der Zeit des Kindergartens.

---

---

---

---

---

2. Beschreiben Sie bitte die Lernentwicklung Ihrer Tochter / Ihres Sohnes während der Schulzeit.

---

---

---

---

---

3. Wann wurde eine Hochbegabung vermutet?

---

---

---

---

---

4. Von wem wurde eine Hochbegabung vermutet?

---

---

---

---

---

5. Wann wurde eine Diagnostik durchgeführt?

---

---

---

---

---

6. Welcher Test wurde verwendet?

---

---

---

---

7. Liegen Testergebnisse oder ein Begabungsprofil vor (mathematische, sprachliche, musische Fähigkeiten, ...)?

---

---

---

---

8. Welche Maßnahmen oder Therapien wurden /werden durch das Elternhaus ergriffen? Mit welchen Ergebnissen?

---

---

---

---

9. Welches Lernverhalten zeigt Ihre Tochter / Ihr Sohn (z.B. Vorbereitung auf Leistungsüberprüfungen, spezifische Interessen für bestimmte Unterrichtsfächer, Abwehrverhalten, Lernunlust, ...)?

---

---

---

---

10. Sind Besonderheiten im Sozialverhalten bei Ihrer Tochter / Ihrem Sohn erkennbar?

---

---

---

---

11. Kann sich Ihre Tochter / Ihr Sohn in das soziale Gefüge der Schule bzw. des Internats einfügen?

---

---

---

---

12. Wie ist aus Ihrer Sicht das Verhältnis zu Mitschülern Ihrer Tochter / Ihres Sohnes in der Schülergruppe?

---

---

---

---

13. Sind Ihnen seitens der Schule Fördermaßnahmen für Ihre Tochter/Ihren Sohn bekannt? Wenn ja, mit welchem Ergebnis?

---

---

---

---

14. Welchen außerschulischen Interessen und Hobbys geht Ihre Tochter/Ihr Sohn nach?

---

---

---

---

---

15. Möchten Sie noch etwas anmerken, das im Zusammenhang mit der Hochbegabung und dem gezeigten Verhalten von Bedeutung sein könnte?

---

---

---

---

---

16. Sonstige Informationen:

---

---

---

---

---

---

Datum

Unterschrift der Personensorgeberechtigten

## Klassenleiterfragebogen

Familienname der Schülerin/ des Schülers: \_\_\_\_\_

Geburtsdatum: \_\_\_\_\_

Klasse / Schülergruppe: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

Klassenlehrer/in: \_\_\_\_\_

1. Welche Kenntnisse hinsichtlich der Lernbiografie des Schülers besitzen Sie? (vorzeitige Einschulung, Schulwechsel, Überspringen einer Klassenstufe,...)

---

---

---

---

---

2. Seit wann ist der Schule die bestehende Hochbegabung bekannt?

---

---

---

---

---

3. Liegt dazu eine Diagnostik oder ein Begabungsprofil vor?

---

---

---

---

---

4. Ist Ihnen bekannt, ob durch das Elternhaus bereits besondere Maßnahmen ergriffen wurden? Wenn ja, mit welchen Ergebnissen?

---

---

---

---

---

5. Kann sich der Schüler in das soziale Gefüge der Schule/Internat einfügen und in welchem Maß?

---

---

---

---

---

6. Sind Besonderheiten im Sozialverhalten bzw. der Stellung des Schülers in der Schülergruppe erkennbar?

---

---

---

---

---

7. Welche Fördermaßnahmen wurden oder werden von der Schule unternommen?

---

---

---

---

---

8. Zu welchen Ergebnissen haben diese Fördermaßnahmen geführt?

---

---

---

---

---

9. Ist Ihnen bekannt, welche außerschulischen Interessen bei dem Schüler bestehen und wie er die Freizeit verbringt?

---

---

---

---

---

10. Möchten Sie noch etwas zum Schüler anmerken, das Ihrer Meinung nach im Zusammenhang mit seiner Hochbegabung von Bedeutung ist?

---

---

---

---

---

---

Datum

Unterschrift

:

:

## Kurzfragebogen zum Lern – und Sozialverhalten

Name des Fachlehrers: \_\_\_\_\_

Unterrichtsfach: \_\_\_\_\_

Schule: \_\_\_\_\_

Familienname der Schülerin/des Schülers: \_\_\_\_\_

1. Wird der Schüler in Ihrem Unterrichtsfach aktiv? Interessiert er sich für die Inhalte Ihres Unterrichtsfaches?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Sind Stärken, besondere Begabungen oder Interessen bzw. Verweigerungen im Unterricht zu erkennen? Wenn „Ja“, beschreiben Sie diese bitte kurz:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Gibt es Unterrichtsmethoden, die ihm/ihr besonders liegen bzw. in denen Schwierigkeiten auftreten? (z.B. Einzel-, Gruppenarbeit, Stationsarbeit, Referate...)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Gibt es Unterrichtsphasen (z.B. Wiederholung/ Festigung, ...), die ihm/ihr besonders liegen bzw. in denen Schwierigkeiten auftreten?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Bitte geben Sie eine Einschätzung der Leistungen des Schülers gemessen an den sich aus dem Lehrplan/Rahmenrichtlinien ergebenden Leistungserwartungen.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Kann sich der Schüler an Normen und Regeln im Klassenverband halten?

---

---

---

---

---

7. Sonstige Bemerkungen zum Sozial- und Lernverhalten des Schülers

---

---

---

---

---

---

Datum

Unterschrift

:

# 8-16 Anlagen

## 8. Empfehlungen zum Einsatz von Tests und informellen Verfahren

8.1. Sprache					
Verfahren	Autoren	Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder	Dauer (min)	Einzel-/ Gruppen-test	Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter
ASVT Anweisungs- Sprachverständnistest	Kleber / Fischer	Überprüfung des Anweisungs- und Sprachverständnisses	50	beides möglich	Vorschule bis Kl. 2 (einsetzbar für Migrantenkinder)
AVAK Analyseverfahren zu Aussprachestörungen bei Kindern	Hacker/ Willgermann	Überprüfung der phonetisch-phonematischen Fähigkeiten	k.A.	Einzeltest	Vorschule Kl. 1 bis 6
BLDT Bremer Lautdiskriminierungstest	Niemeyer	Überprüfung der phonetisch-phonematischen Fähigkeiten	10	Einzeltest	1. – 3. Kl.
Dysgrammatiker Prüfmaterial Sprachheilzentrum Ravensburg	Frank / Grziwotz	Überprüfung der Bereiche Syntax und Grammatik	20	Einzeltest	Vorschule Primarbereich
H-LAD		Lautdifferenzierungstest für Audiometer WESTRA-CD 19	k.A.	Einzeltest	2.- 4. Schuljahr
HSET Heidelberger Sprachentwicklungstest	Grimm/ Schöler	Überprüfung von Sprachebenen	60	Einzeltest	3;0 – 9;0 Jahre
IDIS	Schöller	Inventar diagnostischer Informationen bei Sprachentwicklungsauffälligkeiten	k.A.	k.A.	k.A.
Lernschwierigkeiten am Schulanfang	Breuer/ Weuffen	lautsprachliche Lernvoraussetzungen: optische; phonematische; kinästhetische; rhythmische; melodische Differenzierungsfähigkeit	k.A.	Einzeltest	DP 0 ; 4 bis 5 Jahre DP 1 ; 5 bis 6 Jahre DP 2 ; 6 bis 7 Jahre
LUT	Fried	Überprüfung der Lautunterscheidungsfähigkeit	12	beides möglich	4 bis 7 Jahre
Mottier-Test Anlage zum Züricher Lesetest	Mottier	Überprüfung der Hörverarbeitung	10	Einzeltest	5;0 – 15,0 Jahre
PET Psycholinguistischer Entwicklungstest	Angermaier	Ermittlung von Fertigkeiten und Störungen: Wortverständnis, Bilder deuten und zuordnen; Sätze ergänzen; Gegenstände	k.A.	k.A.	k.A.
Rundgang durch Hörhäuser	Forster/ Martschinka	Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit	40	Einzeltest	1. – 2. Klasse

Verfahren	Autoren	Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder	Dauer (min)	Einzel-/ Gruppen-test	Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter
Schubi Artikulationstest	Willikonsky	Screening zur Ermittlung von Lautbildungsstö-rungen	20	Einzeltest	Vorschule Primarbereich
SET 5-10	Petermann	Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder	k.A.	k.A.	5 bis 10 Jahre
Sprachgedächtnis-test	Breuer/ Weuffen	Überprüfung des Sprachgedächtnisses	10	Einzeltest	4; - 7;0 Jahre
SON- R 5;6- 17 Nonverbaler Intelligenztest	Snijeders/ Tellegen/ Laros	besonders geeignet für Kinder, die in der ver-balen Sprache beeinträchtigt sind	90; verkürz-te Ver-sion:45	k.A.	5;6 bis 17 Jahre
Überprüfung der Mundmotorik		Überprüfung des orofazialen Systems	15	Einzeltest	jedes Alter
Untersuchungsbögen Verlag Prolog	Kottmann	Überprüfung der kindlichen Sprache (Artikula-tion, Sprachverständnis, Satzbildung)	20	Einzeltest	Vorschule Primarbereich
Wortschatztest	Breuer/ Weuffen	Überprüfung der semantisch-lexikalischen Sprachebene	3	Einzeltest	Vorschule Primarbereich
8.2 Schulleistung					
<b>AID II</b> Allgemeine Intelligenzdiagnostik		Überprüfung der allgemeinen Intelligenz	bis 70	Einzeltest	6;0 – 15;0 Jahre
AST 2	Ingenkamp	Überprüfung von Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Sachkunde	2 x 45	2 x 45	Ende Kl. 2/ Beginn Kl. 3
AST 3	Ingenkamp	Überprüfung von Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Sachkunde	2 x 45	2 x 45	Ende Kl. 3/ Beginn Kl. 4
AST 4	Ingenkamp	Überprüfung von Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Sachkunde	2 x 45	2 x 45	
BBT Bildungsberatungstest für Kinder	Ingenkamp	Überprüfung intellektueller Fähigkeiten mit Bedeutsamkeit für Ma/Deu	90	Gruppentest	Kl. 3 – 4
BISC Bielefelder Screening zur Früher- kennung von Lese-Recht- schreibschwierigkeiten	Jansen/ Mannhaupt/ Marx/ Skowronek	Überprüfung der für den Schriftspracherwerb notwendigen Fertigkeiten	30	Einzeltest	Vorschule

Verfahren	Autoren	Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder	Dauer (min)	Einzel-/ Gruppen-test	Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter
<b>BIVA</b> Bildbasierter Intelligenztest für das Vorschulalter	Schaarschmidt Ricken/ Kieschke/ Preuß	Aussagen zu Niveaustufen der intellektuellen Leistungsfähigkeit	15 - 30 20 - 50	k.A.	3;6 bis 7 Jahre
<b>CFT 20</b> Grundintelligenztest* Skala mit Wortschatz	Weiß	Überprüfung der Grundintelligenz, Umfang des Wortschatzes, verbale Verarbeitungskapazität	20 - 55 20 - 25	beides möglich	8;7 – 18;0 Jahre 8;7 – 15;6 Jahre
<b>CFT 1</b> Intelligenztest*	Catell/Weiß	Überprüfung der Grundintelligenz	30 45 - 60	beides möglich	5;3 – 9;5 Jahre
Zahlenfolgetest (ZF)		Erkennen von Regeln und Gesetzmäßigkeiten bei mathematischen Aufgabenstellungen	8	k.A.	8;7 – 15;6 Jahre
<b>CMM 1 – 3</b> Columbia Mental Maturity Scale	Schuck/ Raatz/Eggert	Überprüfung der allgemeinen Intelligenz	20 - 30	beides möglich	1. – 3. Klasse
<b>CMP</b> Coloured Progressive Matrices	Raven	Erfassung des allgemeinen Intelligenzpotenzials	ohne Zeitlimit	beides möglich/ sprachfrei	4;9 – 11;0 Jahre
<b>Dani hat Geburtstag</b>	Persen-verlag	Kompetenzen im Schriftspracherwerb	k.A.	Einzeltest	1. Klasse
DEMAT 1+/2+/3+/4 Deutscher Mathematiktests für 1.-4. Klassen	Krajewski/ Küspert/ Schneider	Überprüfung der mathematischen Fähigkeiten	40	beides möglich	Primarbereich
<b>DES</b> Diagnostische Einschätzung zum Schuleingang	Barth	Vorläuferfertigkeiten für Schuleingangsphase (gibt Förderhinweise)	40	beides möglich	5;0 – 7;0 Jahre
DLF 1 – 2 Diagnostischer Lesetest zur Frühdiagnose von Lesestörungen	Müller	Wortlesetest zur zuverlässigen Früherfassung von Lesestörungen	2 - 5	beides möglich	Mitte Kl. 1 bis Mitte Kl. 2
DRE 3 Diagnostischer Rechentest	Ingenkamp	Überprüfung von Rechenfertigkeiten und Rechenverständnis	90	beides möglich	Ende Kl. 3, Beginn Kl. 4

<b>Verfahren</b>	<b>Autoren</b>	<b>Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder</b>	<b>Dauer (min)</b>	<b>Einzel-/ Gruppen-test</b>	<b>Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter</b>
DRT 1-5 Diagnostischer Rechtschreibtest	Müller	Erfassen der Rechtschreibleistung und Legas- thenie-Diagnostik	25 - 45	2 x 45	Kl. 1 - 5
DTD Diagnostischer Test Deutsch 4 – 6	Nauck/Otte	Überprüfung von Lese- und Instruk- tionsverständnis, Textstrukturierung	ohne Zeit- angabe	beides mög- lich	Kl. 4 – 6
<b>DVET</b> Duisburger Vorschul- und Einschul- ungstest	Mais/ Poerschke/ Lehmann	Feststellung kognitiver Fähigkeiten und fein- motorischer Fertigkeiten	35 - 55	beides mög- lich	Vorschule, Beginn Kl. 1
<b>GGS</b> Göppinger sprachfreier Schuleig- nungstest	Kleiner/ Poerschke/ Lehmann	Überprüfung: Formenauffassung, Unterschei- dungsvermögen, Feinmotorik, Erfassung von Größen-, Mengen-/ Ordnungsverhältnissen, Beobachtungsfähigkeit, Konzentrationsfähig- keit, Merkfähigkeit, Gegenstands- und Situati- onserfassung, Sprach- und Inhaltserfassung, allg. Entwicklungsstand	40 - 45	beides mög- lich	Vorschule
<b>HAWIK IV</b> Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder	Wechsler/ Petermann und Peter- mann	Überprüfung allgemeiner und spezifischer intellektueller Fähigkeiten	60 - 90	Einzeltest	6;0 – 16;11 Jahre
HSP Hamburger Schreibprobe	May	Überprüfung der orthografischen Kompetenz	45	beides mög- lich	Kl. 1 – 9
<b>K-ABC</b> Kaufman-Assessment Battery for Children	Kaufman/ Kaufman	Erfassung der Intelligenz im Sinne der ganz- heitlichen und einzelheitlichen Informations- verarbeitung und Problemlösung	30 - 90	Einzeltest	2;6 – 12;5 Jahre
<b>KEV</b> Kieler Einschulungsverfahren	Fröse/ Möl- ders/ Wall- rodt	Schulreifetest zur Diagnostik der Schulfähig- keit	20 45 15	beides mög- lich, Spiel, Eltern- gespräch	Vorschule
<b>KFT – K</b> Kognitiver Fähigkeitstest – Kinder- gartenform	Heller/Geisler	Ermittlung kognitiver Lernfähigkeit, Erfassen schulisch relevanter Lern- und Leistungsvor- aussetzungen	ohne Zeitvor- gabe	beides mög- lich	5;0 – 6;0 Jahre

Verfahren	Autoren	Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder	Dauer (min)	Einzel-/ Gruppen-test	Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter
<b>KFT 4 – 12</b> Kognitiver Fähigkeitstest	Heller	Überprüfung des sprachlichen Denkens, quantitativer Fähigkeiten, Verarbeitungskapazität	3 x 45	beides möglich	4. – 12. Klasse
Knuspel-L Knuspels Leseaufgaben	Marx	Voraussetzungen des Lesens (Hörverstehen, Recodieren, Dekodieren, Leseverstehen)	45	Einzeltest	Kl. 1 – 4
<b>Kugler – Test</b>	Kugler	Überprüfung von Wahrnehmung, Kognition, zeichnerische Fähigkeiten	ohne Zeitlimit	beides möglich	5;0 – 14;11 Jahre
<b>Mannheimer Intelligenztest</b>	Conrad/ Eberle/Hornke/ Kierdorf/ Nagel	Überprüfung der intellektuellen Leistungsfähigkeiten	60	beides möglich	14;0 – 45;0 Jahre
<b>MSD</b> Mannheimer Schuleingangsdiagnostikum	Jäger/Beetz/ Erlar/Walter	Überprüfung der Schulfähigkeit	45 – 50	beides möglich	Vorschule
<b>MZT</b> Mann-Zeichentest	Suhrweier; nach Ziler von Brosat/ Töttemeyer	Kenntnisse über eigenen Körper als Grundlage für räumliche Orientierung, Wahrnehmung, Vorstellungen, Gedächtnis, Begriffswelt, Handgeschicklichkeit, Entwicklungsalter	ohne Zeitlimit	beides möglich	6;0 – 14;0 Jahre
OTZ Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung	Van Luit/ Van de Rijt/ Hasemann	Überprüfung der mathematischen Fähigkeiten	30	Einzeltest	4;6 – 7;6 Jahre
Prozessdiagnose der Schriftsprachkompetenz	Kretschmann Dobrinth Behring	Überprüfung der Schriftsprachkompetenz	60	Einzeltest	Kl. 1 - 2
ZLT Züricher Lesetest	Lindner/ Grissemann	Erfassen legasthenischer Kinder	k.A.	Einzeltest	Kl. 2 - 6
<b>ZVT</b> Zahlenverbindungstest	Oswald/ Roth	Erfassung der kognitiven Leistungsgeschwindigkeit	10	beides möglich	9;0 – 16;0 Jahre

## 8.3 Wahrnehmung und Motorik

Verfahren	Autoren	Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder	Dauer (min)	Einzel-/ Gruppen-test	Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter
<b>CMV</b> Checklist motorischer Verhaltensweisen	Schilling	Beurteilung motorischer Verhaltensweisen	20	Beobachtung	Kl. 1 – Kl. 9
<b>DIAS</b> Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen	Eggert/ Peter	Überprüfung der auditiven Wahrnehmung	k.A.	Gruppentest	Kl. 1 – Kl. 4
<b>DMB</b> Diagnostisches Inventar motorischer Basiskompetenzen	Eggert/ Ratschinski	Überprüfung von motorischen und sensorischen Kompetenzen	180	Gruppentest	Kl. 1 – Kl. 4
<b>DP 1</b> Schuleingangsdiagnostik (Differenzierungsprobe)	Breuer/ Weuffen	Überprüfung der graphomotorischen, akustisch- phonematischen, kinästhetisch-artikulatorischen und rhythmischen Differenzierungsfähigkeit	ohne Zeitan-gabe	Einzeltest	Vorschule Kl. 1
<b>FEW</b> Frostigs Entwicklungstest der visuellen Wahrnehmung	Frostig	Überprüfung von Grundfunktionen der Wahrnehmung: Formenkonstanz, Raum-Lage-Beziehungen, Auge-Hand-Koordination	35 – 45	beides möglich	4;0 – 9;0 Jahre
<b>FTM</b> Frostig Test der motorischen Entwicklung	Frostig	Überprüfung der sensomotorischen Entwicklung: Koordination, Beweglichkeit, Gelenkigkeit, Kraft und Gleichgewicht	25	beides möglich	5;9 bis 9;8 Jahre
<b>Handdominanztest</b>	Steingrüber-Lienert	Handdominanz	15	Gruppentest	6;0 – 10;0 Jahre
<b>HASE</b>		Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung und U9	k.A.	Einzeltest	Vorschule
<b>HHBT</b> Heidelberger Hörprüf-Bild-Test		Überprüfung der akustischen Wahrnehmung	ohne Zeitan-gabe	Einzeltest	Vorschule, 1. Klasse
<b>HVS</b> Heidelberger Vorschulscreening	Lincoln/ Oseretzky	auditive- kinästhetische Wahrnehmung/ Einsatz für Audiometer WESTRA-CD 4	k.A.	Einzeltest	5,2 bis 6;10 Jahre
<b>KTK</b> Körperkoordinationstest für Kinder	Kiphard/ Schilling	Messung des Entwicklungsstands der Gesamtkörperbeherrschung	20	Einzeltest	5;0 – 14;0 Jahre

Verfahren	Autoren	Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder	Dauer (min)	Einzel-/ Gruppen-test	Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter
<b>LOS KF 18</b> Lincoln- Osertzky- Skala	dt. Bearbeitung Eggert	Ermittlung des mot. Entwicklungsstandes	30	k.A.	5 bis 13 Jahre
<b>MAUS</b>		Münchener Auditiver Screeningtest für Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen	k.A.	Einzeltest	
<b>MOT 4-6</b>	Zimmer/Volkammer	gesamtkörperliche Gewandtheit; feinmotorische Geschicklichkeit; Gleichgewichtsvermögen; Reaktionsfähigkeit; Sprungkraft; Schnelligkeit	15 - 20	k.A.	
<b>POD</b> Prüfung optischer Differenzierung	Sauter	Einschulungstest, Analyse der optischen Differenzierungsleistungen	15	beides möglich	5;0 – 7;7 Jahre
8.4 Konzentrationsfähigkeit					
<b>DAT</b> Dortmunder Aufmerksamkeitstest	Lauth	misst Beeinträchtigungen im Aufmerksamkeitsverhalten, motorische Unruhe und Impulsivität	15	beides möglich	7;0 – 13;0 Jahre
<b>DL – KE</b> Differentieller Leistungstest zur konzentrierten Tätigkeit	Kleber/Kleber	Erfassung des Leistungsverhaltens bei konzentrierter Tätigkeit	45	beides möglich	5;0 – 7;0 Jahre
<b>KT 3 – 4</b> Konzentrationstest für 3. und 4. Klassen	Heck-Möhling/ Reinhardt/ Boehle	Überprüfung der Konzentrationsfähigkeit (Genauigkeit), Arbeitstempo, Art der Fehler)	45	beides möglich	3. – 4. Klasse
<b>Test d2</b> Aufmerksamkeits- Belastungs-Test	Brickenkamp	Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistungen	8	beides möglich	9;0 – 60;0 Jahre
<b>TPK</b> Testreihe zur Prüfung der Konzentrationsfähigkeit	Kurth/Büttner	Prüfung der Konzentrationsfähigkeit	45	beides möglich	2. – 6. Klasse

8.5 emotional-soziale Entwicklung					
Verfahren	Autoren	Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder	Dauer (min)	Einzel-/ Gruppen-test	Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter
<b>AFS</b>	Wieczerkowski/ Nickel/ Janowski/ Fittkau / Rauer	Erfassung von Prüfungsangst, allgemeine Angst, Schulunlust, soziale Erwünschtheit	10 bis 25	beides möglich	9 bis 16 / 17 Jahre
<b>AVT</b> Anstrengungsvermeidungstest	Rollett / Bartram	Anstrengungsvermeidungsmotivation, Pflicht-eifer	10 - 20	beides möglich	10 bis 15 Jahre
<b>CBCL /4- 18</b> Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen	AG: Kinder-, Jugendlichen- und Familiendiagnostik	Problemverhalten, internalisierende und externalisierende Störungen, Kompetenzen, beurteilungsübergreifende Syndrome	15 - 20	Einzeltest	4 bis 18 Jahre
<b>DEF</b>	Dehmelt, Kunert, Zinn	Diagnostischer Elternfragebogen, inhaltlich valide	k.A.	Einzeltest	5 bis 13 Jahre
<b>DISYPS II</b> Fremd- und Selbstbeurteilungsbögen	Döpfner/Dortgen/Lehmkuhl	ADS; Hyperaktivitätsstörung; depressive Störungen; Angst- und Zwangsstörungen; Störungen des Sozialverhaltens; tiefgreifende Entwicklungsstörungen	k.A.	k.A.	4;0 bis 17;11 Jahre
<b>EF</b> Enzephalopatietest	Meyer/ Probst	Hyperkinese, soziale Anpassung, emotionale Labilität, Intelligenz, Erziehbarkeit	10	k.A.	5;6 bis 9;6 Jahre
<b>Familie in Tieren</b>		familiäre Strukturen, Kind- Eltern - Beziehung	20	k.A.	jedes Alter
<b>HAVEL</b> Hamburger Verhaltensbeobachtungsliste ( für Mütter)	Wagner	Dominanz, vegetative Labilität, Gewissenhaftigkeit, Arbeitshaltung	15	Einzeltest	7 bis 14 Jahre
<b>KWT</b>	Baulig	Lebens- und Problemsicht von Kindern	30	k.A.	4 bis 13 Jahre
<b>LAVI</b> Lern- und Arbeitsverhaltensinventar	Keller/ Thiel	Arbeitsverhalten, Stressbewältigung, Lern-techniken	30	beides möglich	5. bis 10. Klasse

Verfahren	Autoren	Überprüfung folgender Bereiche/ Ziel-felder	Dauer (min)	Einzel-/ Gruppen-test	Einsatz in Vorschule/ Klasse/Alter
<b>MVL</b> Marburger Verhaltensliste	Ehlers/ Ehlers/ Makus	Problemverhalten im Grundschulalter, emotionale Labilität, Kontaktangst, unrealistisches Selbstkonzept, unangepasstes Sozialverhalten, instabiles Leistungsverhalten	20	Einzeltest	6 bis 12 Jahre
Leipziger Kompetenzscreening im Schulbereich Beurteilungsbogen	Mutzek/Hartmann/ Fingerle	Erfassung von Kompetenzen im Sozial-, Emotional- und Arbeitsverhalten	nach 20 Tagen	k.A.	Schulbereich
<b>PFK 9- 14</b>	Seitz/ Rausche	Verhaltensstile, Motive, Selbstbild	45	beides möglich	9 bis 14 Jahre
<b>PFT</b>	Rosenzweig	Frustrationstoleranz	15 bis 20	beides möglich	7 bis 14 Jahre
<b>SVS</b> Screening für Verhaltensauffälligkeiten im Schulbereich	Fingerle/ Mutzek	allgemeine Auffälligkeit, externalisierendes Verhalten, Aggressivität, Sozialverhalten, Hyperaktivität, internalisierendes Verhalten, Fähigkeiten und Ressourcen	10	Einzeltest	6 bis 12 Jahre

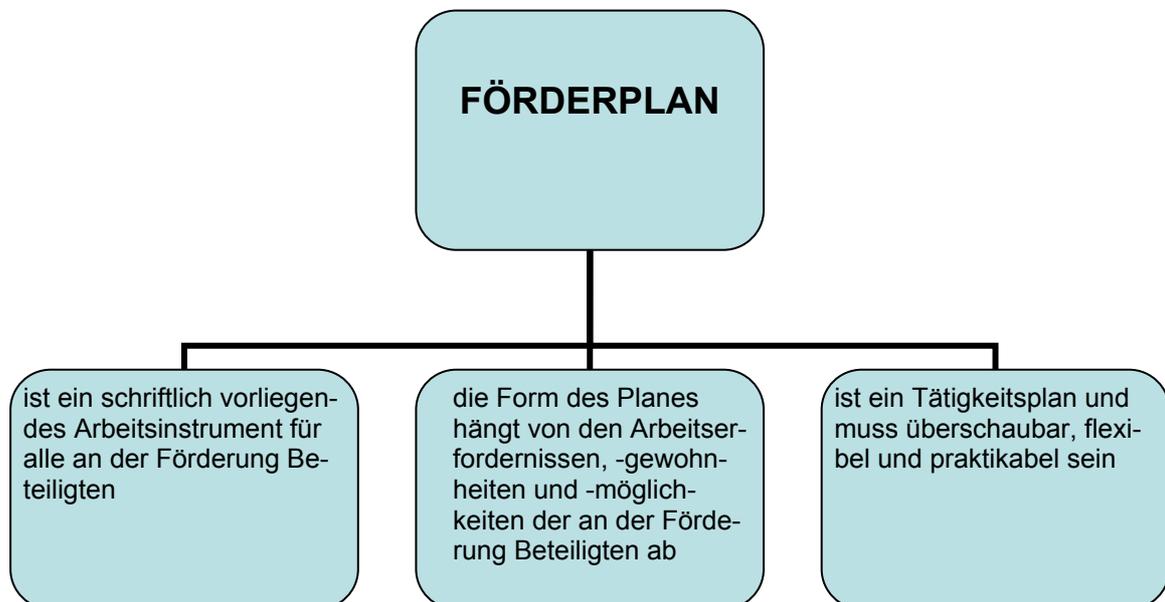
**Anmerkung:** Insbesondere für die Förderschwerpunkte Sehen und Hören sind spezielle Tests nur von kompetenten Fachleuten (Fachärzte, Lehrkräfte mit entsprechender Ausbildung in den Förderschwerpunkten) auszuführen.

## 9. Hinweise zum Erstellen eines Förderplanes im Ergebnis der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs

Im Ergebnis des Feststellungsverfahrens ergeben sich Schwerpunkte der individuellen Förderung. Diese sind in einem Förderplan festzuhalten. Die Klassenleiterin/ der Klassenleiter des Kindes sowie die an der Schule tätige Förderschullehrkraft sollten diesen gemeinsam erstellen. Des Weiteren kann über die Klassenkonferenz der entsprechende Nachteilsausgleich für die Schülerin/den Schüler beantragt werden. Der Förderplan sowie die Formen des Nachteilsausgleichs sind mit den Personensorgeberechtigten zu besprechen.

### 9.1 Schwerpunkte der Förderplanung

- Ziele, Inhalte, Umfang und Dauer der erforderlichen Fördermaßnahmen sind aus den gewonnenen Erkenntnissen und den zentralen Aussagen abzuleiten
- die empfohlenen Fördermaßnahmen bilden die Grundlage für die Individualplanung für den Schüler/die Schülerin



#### Der Förderplan ist:

- für eine Schülerin/einen Schüler mit individuellem, erhöhtem oder sonderpädagogischem Förderbedarf und ist in die Förderplanung mit einzubeziehen
- Arbeitsmittel für den Förderer
- Arbeitsplan mit konkreten Zielen und Arbeitsaufträgen
- Planung und Auswahl individueller Maßnahmen
- prozessual Verlaufs- und Erfolgskontrolle, aktualisierbar
- Ergebnis einer aussagekräftigen, umfassenden Diagnose
- Interaktionsprozess zwischen dem/der zu Fördernden, seinen Förderern und allen an der Förderung Beteiligten

**Das Wie?  
der Förderplanung**

- 1.Schritt: Förderdiagnostik  
Förderpädagogische Erkenntnisse mit Fördervorschlägen und -empfehlungen, „Ist-Zustand“
- 2.Schritt: Festlegung der Förderbereiche  
Setzen von Prioritäten, Orientierung an den Bedürfnissen, Ressourcen und Stärken des Kindes
- 3.Schritt: Ermittlung von Förderzielen  
„Soll-/Wunsch-Zustand“
- 4.Schritt: Festlegung von Maßnahmen  
Bestimmung der Tätigkeitsfelder des Lehrenden und des Lernenden, die angesichts der Unterrichtsinhalte und der Bedingungen in der Klasse/Lerngruppe möglich und notwendig sind, um geplante Schülertätigkeiten zu initiieren
- 5.Schritt: Evaluation  
Reflexion des Verlaufes und der Ergebnisse der Förderung/Soll-Ist-Vergleich
- 6.Schritt: Fortschreibung des Förderplanes  
Aktualisierung/Anpassung an aktuelle Förderbedürfnisse

## 9.2 Erstellungsgrundlagen für den Förderplan

- Anamnese
- vorhandene Gutachten
- langfristige Beobachtung des Kindes
- Teamberatungen
- Elterngespräche
- Interdisziplinäre Beratungen
- Gespräch mit der Schülerin/dem Schüler
- Förderziele und- ergebnisse

## 9.3 Anforderungen an einen Förderplan

### ZIELORIENTIERTHEIT

- kurz-, mittel- und langfristige Ziele werden aus dem spezifischen Förderbedarf abgeleitet
- Hilfen zur Überwindung von Problemlagen werden angeboten
- grundsätzlich erfolgt die Orientierung an den Fähigkeiten der Schülerin/des Schülers

### INDIVIDUALISIERTHEIT

- Stärken und Schwächen des zu Fördernden sind im Vorfeld einer genauen Analyse unterzogen worden
- die Rolle der/des zu Fördernden im bestehenden sozialen Bezugssystem wird erkannt
- unzulässige Verallgemeinerungen sind vermieden

### **ENTWICKLUNGSORIENTIERTHEIT**

- Förderplanung ist auf die Entwicklung des Kindes, auf sein Wissen, seine Kompetenzen und Wertorientiertheit gerichtet
- Förderung auf ein vorgegebenes Ziel erfolgt durch Motivierung und Aktivierung zur Selbständerung
- Entwicklungsabläufe sind zu beobachten und einzuschätzen
- Anknüpfungspunkte für weiterführende Maßnahmen sind festzustellen

### **FLEXIBILITÄT**

- Fördermaßnahmen sind in ihrer Wirkung nur teilweise vorhersehbar
- neue Situationen erfordern immer eine Aktualisierung geplanter Maßnahmen
- Förderpädagogische Einflussnahme und ihre Wirkung auf das betroffene Kind unterliegen einer ständigen Beobachtung

### **TRANSPARENZ**

- ein Förderplan ist Arbeitsinstrument aller Beteiligten und für alle jederzeit zugänglich
- Ziele und Maßnahmen sind für alle Beteiligten überschaubar
- das betroffene Kind ist ebenso eingeschlossen wie Kolleginnen/Kollegen, Eltern und ggf. auch weitere Personen

### **KONKRETHEIT**

- ein Förderplan ist eindeutig und deutlich, er veranschaulicht die gesamte Förderung der Schülerin/des Schülers
- Konkretheit ist eine Grundvoraussetzung für Überschaubarkeit, Nachvollziehbarkeit und Abrechenbarkeit
- besondere Bedeutung besitzt Konkretheit für die Weitergabe und -nutzung des Förderplans

### **NACHVOLLZIEHBARKEIT**

- verlangt in erster Linie inhaltlich und formell eine systematische Vorgehensweise
- jede/r Förderin/er und das Kind können Intensionen, Ziele, Maßnahmen und Verläufe der Förderung nachvollziehen und verstehen

### **ÜBERPRÜFBARKEIT/ABRECHENBARKEIT**

- Qualitätskriterien und -sicherung sind Voraussetzung für eine erfolgreiche Fördertätigkeit
- Förderbereiche, Ziele, Maßnahmen und konkrete individuelle Umstände der Förderung bedürfen einer ständigen Überprüfung, um den Förderplan aktuellen Bedürfnissen anpassen zu können

### **VERANTWORTLICHKEIT**

- Förderplanung und Förderung unterliegen stets bestimmten Verantwortlichkeiten, die klar zu regeln sind
- unklare Verantwortlichkeiten führen nicht selten zu diffuser, unbestimmter und damit zu erfolgloser oder eingeschränkt erfolgreicher Förderung

### **INTERDISZIPLINARITÄT**

- Förderung erfolgt in verschiedenen Organisationsformen; sie enthält neben der förderpädagogischen Komponente oft weitere, darüber hinausgehende Bestandteile
- der Förderplan soll bewirken, dass die dem Schüler/der Schülerin zuteil werdenden Fördermaßnahmen koordiniert ablaufen

### **KONTINUITÄT**

- Kontinuität in der Umsetzung des Förderplans ist unerlässlich
- die im Förderplan formulierten Ziele und Maßnahmen sind permanente Bestandteile der täglichen pädagogischen Arbeit
- der Förderplan selbst ist einer regelmäßigen Kontrolle zu unterziehen
- diese Kontrollzeiträume sollten bei „planmäßigem“ Ablauf der Förderung in der Regel nicht weniger als drei und nicht mehr als sechs Monate betragen

Ziel der Förderpläne ist die Einigung über individuelle Förderziele als Orientierungshilfen für die schulische Förderung. Dabei werden Schwerpunkte festgelegt, die neben der individuellen Entwicklung auch die organisatorischen Bedingungen und realistischen Erfolgserwartungen berücksichtigen. Sonderpädagogische Förderpläne werden je nach Förderschwerpunkt unterschiedlich gestaltet, damit die jeweilig bedeutsamen Aspekte der Förderung dargestellt werden können. Dabei ist auch zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler sonderpädagogischen Förderbedarf in verschiedenen Förderschwerpunkten haben können. Daher ist kein verbindliches Formular vorgesehen. Im Folgenden wird zur Anregung ein Grundmuster dargestellt, das je nach Erfordernissen variiert werden kann. Inhaltliche Vorgaben können ergänzt oder ausgelassen werden. Dies hängt vom Umfang des Förderbedarfs und vom dominanten Förderschwerpunkt ab.



Lothar Herwig, Weihnachtsbaum, Collage

Familienname, Vorname: \_\_\_\_\_

Klassen-/Förderschullehrkraft: \_\_\_\_\_

Schuljahr: \_\_\_\_\_

Ist/Soll: \_\_\_\_\_

Förderbereich	Ist-Zustand (Stärken/ Schwächen)	Förderziele	Zeit- raum Abspra- chen	Fördermaß- nahmen/ Methoden	Förderer- gebnisse
<b><u>Lern- und Ar- beitsverhalten</u></b> -Lern- und Leis- tungsstand -Lernfähigkeit -altersgemäße Fähigkeiten und Fertigkeiten -Selbstreflexion -Bewältigung schu- lischer Anforde- rungen -Befolgen einer Strategie -alltägliches Wissen und Können- Abstraktion -Interessen -Zielbewusstsein					
<b><u>Kompetenzen im Lesen und Schreiben</u></b> -opt. Differenzie- rung, Erkennen von Buchstaben -akustisch- phonematische Gliederung -Laut- Buchstabe- Zuordnung -Anwenden von Regeln -Abschreiben -sinnhaftes Schrei- ben - bedeutungserfas- sendes Lesen -Stufe der Lese- leistung -Leseinteresse -Lesetempo -Interesse am Schreiben -Schreibtempo -Schreibqualität -Graphomotorik -visuell-sprachliche Fähigkeiten -Rechtschreibfähig- keiten -Grad der Beherr- schung der alpha bethischen, mor- phematischen und orthographischen Struktur					

Förderbereich	Ist-Zustand (Stärken/ Schwächen)	Förderziele	Zeit- raum Abspra- chen	Fördermaß- nahmen/ Methoden	Förderer- gebnisse
<b><u>Kompetenzen im mathemati- schen Bereich</u></b> -Ordnen und Ver- gleichen von Men- gen und Zahlen -Sicherheit im Um- gang mit den Re- chenoperationen -Anwenden von Lösungsstrategien					
<b>Sprache/ Kommunikati- on</b> -Artikulation -Grammatik -Wortschatz -Sprachgedächtnis -Sprachverständnis -Redefluss					
<b>Motorische Kompetenz</b> -Grobmotorik -Feinmotorik -motorische Hand- lungsplanung/- steuerung - Bewegungsryth- mik -Bewegungsfluss - Bewegungsdyna- mik -Lateralität -Graphomotorik -Augen-Mund-Fuß- motorik -feinmotorische Augen-/ Handko- ordination -Körperschema					
<b>Sozialverhal- ten/ Emotionen</b> - Handlungssteue- rung - Sozialverhalten - Belastbarkeit - Aufmerksamkeit - Motivationen - Emotionen - Selbstwertgefühl - Frustrationstole- ranz					

Förderbereich	Ist-Zustand (Stärken/ Schwächen)	Förderziele	Zeit- raum Abspra- chen	Fördermaß- nahmen/ Methoden	Förderer- gebnisse
<b>Wahrnehmung</b> - Hörverarbeitung -optische -phonematische -kinästhetische -melodische -rhythmische -visuelle -auditive -vestibuläre - taktile -propriozeptive Wahrnehmung					

---

 Ort, Datum

---

 Unterschrift der Personensorgeberechtigten

---

 Unterschrift der Förderschullehrkraft/Lehrkraft

**Die Unterpunkte sind mögliche Ansatzpunkte für die Förderplanung und als Anregung und Auswahl zu sehen.**

## 10. Anforderungen an förderdiagnostische Erhebungen als Grundlage sonderpädagogischer Förderung

Förderdiagnostische Erhebungen zur Feststellung eines gegebenenfalls vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarfes vollziehen sich in einem steuerbaren Prozess, der die Ursachen, die Entstehung, die Art und die Form des sonderpädagogischen Förderbedarfes erfasst und beschreibt. Die Ergebnisse der sonderpädagogischen Erhebungen, einschließlich der Vorschläge zur weiteren Förderung, den erforderlichen personellen, räumlichen, sächlichen Voraussetzungen zur Förderung als Entscheidungsgrundlage für die zuständige Schulbehörde wird als sonderpädagogisches Gutachten bezeichnet. Mit dem sonderpädagogischen Gutachten wird die Förderung dokumentiert und begründet sowie eine Entscheidung der Schulbehörde vorbereitet.

Die Förderdiagnostik als Lernprozess begleitende, verstehende Diagnostik lehnt die klassische Selektionsdiagnostik ab (vgl. Eberwein 2002). Vielmehr muss sie als **ganzheitlicher systemisch ökologischer Prozess im Sinne einer ausführlichen Kind-Umfeld-Diagnose** betrachtet werden. Die Leitfrage der Kind-Umfeld-Analyse ist, welche Unterstützung das Kind, die Schule, die Lehrkräfte, die Personensorgeberechtigten/Familie benötigen, um zur bestmöglichen Entwicklungsförderung des Kindes beizutragen. Die Kind-Umfeld-Analyse erfasst alle relevanten personellen und materiellen Gegebenheiten im Umfeld des Kindes (Bezugspersonen, Rahmenbedingungen in der Schule/der Klasse, Familie, Freizeitgestaltung, Tagesabläufe, Regeln und Absprachen u. v. m.). Sie analysiert hemmende und fördernde Bedingungen von Schule und schulrelevanten Umfeldern und weist auf nötige Veränderungen hin. Das sonderpädagogische Gutachten ist eine wichtige Entscheidungsgrundlage und sollte somit über bestimmte Gütekriterien verfügen (Schuck und v. Knebel 1999, vgl. Gütekriterien für sonderpädagogische Gutachten, unveröffentlicht/AKD-Handreichung 12/2002).

Die Förderdiagnostik zur Erstellung des sonderpädagogischen Gutachtens im Rahmen der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes berücksichtigt die Individualität des Kindes und fragt primär nach dem „Wie“ der Aufgabenlösung. Es werden hauptsächlich Beobachtungsverfahren und Verfahren zur Fehleranalyse angewendet. Die Förderdiagnostik ist in die reale Umwelt des Kindes eingebunden und findet weitgehend am Lernort oder im unmittelbaren Lebensumfeld des Kindes statt. (Rittmeyer, Kompendium Förderdiagnostik. Prinzipien, Methoden und Einsatzbereiche. Horneburg; 2005).

Der Förderdiagnostik liegen handlungsleitende Prinzipien zugrunde:

### Prinzip der Anerkennung

Jedes Kind sollte im Unterricht immer wieder erleben, dass es kompetent ist und wertgeschätzt wird.

### Prinzip der didaktischen Diagnostik

Die Lernstände der Kinder werden analysiert, um den Unterricht zu verbessern. Die durch die Analyse der Lernstände gewonnenen Hypothesen zum aktuellen Entwicklungsstand des Kindes fließen direkt wieder in die Lernpläne.

<p>Prinzip der didaktischen Stufenmodelle</p>	<p>Der Analyse der Lernstände von Kindern dienen didaktische Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs und der Zahlenerarbeitung. Es geht dabei um die Feststellung der konkreten Lernziele, die das Kind schon erreicht hat. Dadurch kann rechtzeitig festgestellt werden, ob Voraussetzungen für die jeweils anstehenden Lernschritte fehlen.</p>
<p>Prinzip der Arbeitshypothesen</p>	<p>Die Ergebnisse von Lernstandsanalysen sind Bilder und Vermutungen, die wir uns von Kindern machen, die von Alltagstheorien und wissenschaftlichen Theorien des Betrachters abhängig sind. Da sich das Kind stets weiterentwickelt, können immer nur Aspekte der komplexen Entwicklung erfasst werden. Dies bedeutet, dass Lernstandsanalysen immer nur vorläufige, begrenzt gültige Aussagen im Sinne von Arbeitshypothesen erbringen.</p>
<p>Prinzip der Förderung der Selbstevaluation</p>	<p>Lese-, Schreib- und Rechenpässe werden zur Selbstevaluation und zur Elterninformation angeboten. Sie können als Dokumente für erreichte Kompetenzen und als Lernpläne, die die nächste Stufe verdeutlichen, eingesetzt werden.</p>
<p>Prinzip der Kind-Umfeld-Diagnose</p>	<p>Die Analyse des Lernstandes erfasst Wechselwirkungen zwischen Kind und Umfeld. Es geht darum, das Verhalten und die Entwicklung des Kindes ebenso zu reflektieren wie die didaktisch-methodische Aufbereitung des Lernstoffes, die Qualität des Unterrichts, die Situation in der Peergroup und die sozio-ökonomische Situation der Herkunftsfamilie.</p>

(LISUM Brandenburg 2003: Individuelle Lernstandsanalysen. Leitfaden. Ludwigsfelde)

Mutzeck beschreibt in seinem Leitfaden zur Kind-Umfeld-Diagnose, dass es unbedingt erforderlich ist, umfassend eine mehrperspektivische Erkundung der Bedürfnisse des Kindes in seinen konkreten sozialen und institutionellen Bezugssystemen durchzuführen. Die entsprechenden Fragestellungen sollen im abschließenden Elterngespräch oder in der einberufenen Kommissionssitzung zur Festlegung des erforderlichen Beschulungsangebotes (integrative Beschulung im Gemeinsamen Unterricht/Beschulung an einer Förderschule) die Entscheidung erleichtern, die bestmögliche Förderung des Kindes zu gewährleisten. Dabei ist die entsprechende Fragesammlung als ein Leitfaden zur Bearbeitung unterschiedlicher Diagnosebereiche zu betrachten.

Die diagnostizierende Lehrkraft sollte sich insbesondere in der **Kind-Umfeld-Analyse** mit nachfolgenden **Leitfragen** auseinandersetzen:

**Leitfrage: Welche Unterstützung benötigen das Kind, die Schule, die Lehrpersonen, die Familie zur bestmöglichen Entwicklungsförderung des Kindes und wie ist diese Unterstützung sicherzustellen?**

- Welche Wünsche, Vorstellungen und Ziele äußern die Eltern/Erziehungsberechtigten im Hinblick auf die (beginnende oder weitere) Schullaufbahn ihres Kindes?
- Wie ist die derzeitige Lebens- und Lernlage des Kindes?
  - Wie sehen die Bezugspersonen (Eltern, Erzieher/in, Lehrer/in usw.) die derzeitige Lebenssituation des Kindes?
  - In welche täglichen Handlungszusammenhänge bzw. Handlungsbereiche ist das Kind eingebunden (evtl. Schilderung eines Tagesablaufs)?
  - Welche Tätigkeiten führt das Kind gerne/mit Erfolg/nur unter Anleitung Erwachsener/selbstständig/gar nicht/nur unvollständig aus?
  - Welche Erfahrungen hat das Kind in außerfamiliären Handlungsbereichen (z. B. Kindergarten, Orientierung im Wohnbereich, Freizeitaktivitäten etc.)?
  - Wie sind die sozial-emotionalen Beziehungen des Kindes zu gleichaltrigen und zu erwachsenen Bezugspersonen in den o. g. Handlungsbereichen?
  - Wie sind die Erfahrungen mit Gleichaltrigen und auf welche Handlungsbereiche beziehen sie sich besonders?
  - In welchen Handlungsbereichen bestehen besondere Beziehungen zu erwachsenen Bezugspersonen und welche Funktionen haben diese Beziehungen?
  - Welche Informationen über die Schädigung/Behinderung und über die Entwicklung des Kindes liegen (aus welchen Situationen und Umfeldern) vor?
  - Welche Angaben sind den vorliegenden kindbezogenen Diagnosen und Berichten über die Behinderung und die bisherige Entwicklung zu entnehmen? Auf welche Umfelder bzw. Situationen beziehen sie sich?
  - Über welche Fähigkeiten/Fertigkeiten verfügt das Kind (in welcher Lebens- und Lernsituation)? Welche nächsten Entwicklungsaufgaben stehen an (Bereiche Motorik, Wahrnehmungsdifferenzierung, Umweltorientierung, Sprache, Sozialverhalten, Lernverhalten und ggf. schulischer Leistungsstand)?
- Wie ist die pädagogische Situation an der in Frage kommenden Schule? Sind Veränderungen im schulischen Bereich notwendig, um dieses Kind aufzunehmen?
  - Bei Kindern, die bereits in der Schule sind oder im Elementarbereich gezielt gefördert wurden: Welche Hilfen und Fördermaßnahmen wurden bisher durchgeführt? Mit welchen Ergebnissen?
  - Brauchen die Lehrpersonen und das Kind künftig im Unterricht direkte Unterstützung?
  - Pädagogisch-schulorganisatorische Bedingungen:
    - a) Lerngruppengröße, ggf. Besonderheiten der Lerngruppenzusammensetzung
    - b) Lehrerinnen und Lehrer

Welche Lehrperson soll die Lerngruppe/ Klasse übernehmen? Wer wird außerdem in der Lerngruppe/Klasse unterrichten?

  - c) schulinterne Ressourcen (z. B. Förderstunden, Fördermaterial).
  - Sonderpädagogische Unterstützung bei Integration in der Regelschule:
    - a) notwendige Tätigkeiten z. B. Förderplan-Erarbeitung, Beratung, Co-Unterricht, welche Unterrichtsfächer, behinderungsspezifische Therapie,
    - b) benötigte Wochenstundenzahl der Förderschullehrerin/des Förderschullehrers bzw. der/des sonstigen Stützlehrerin/-lehrers,
    - c) sonderpädagogische Fachrichtung bzw. spezielle Zusatzqualifikation

- Pflegerisch-soziale Unterstützung:
  - a) beim Transport zu und von der Schule,
  - b) zur Betreuung in bestimmten Unterrichtsphasen/-fächern,
  - c) bei bestimmten Tätigkeiten (z. B. beim Toilettengang, An- und Auskleiden, beim Wechsel in andere Funktionsräume, beim Schreiben).Wie kann erforderlichenfalls diese Unterstützung beschafft werden? (z. B. über mobile Hilfsdienste, Sozialstationen, Zivildienstleistende, andere Honorarkräfte, Eltern, Mitschüler/-innen usw.)
- Psychologische und/oder therapeutische Unterstützung:

Wer kann solche Unterstützung erforderlichenfalls durchführen (Schulpsychologischer Dienst, Lehrperson mit Zusatzausbildung, Krankengymnast/-in usw.)
- Besondere apparative und/oder technische Hilfsmittel:
  - a) orthopädische Hilfsmittel, spezielles Mobiliar,
  - b) technische Unterrichtshilfen (z. B. Seh-Lese-Hilfen, Großkopien, Material in Brailleschrift, Mikroport-Anlagen etc.)Wie können diese erforderlichenfalls beschafft werden (z. B. Förderschule, Krankenkasse, Spendenaktion usw.)?
- Brauchen die Lehrperson, das Kind oder die Klasse weitere Unterstützung über die o. g. Bereiche hinaus (zusätzliche Beratung, Lernmaterial, Sonstiges)?
- Sind baulich-technische Veränderungen notwendig, um dem Kind ein angemessenes Maß an Bewegungsfreiheit/Mobilität zu gewähren (z. B. Rollstuhlrampen, behindertengerechte Toilette, Pflegeräume, etc.)?
- Welche der o. g. Hilfen und Unterstützungen kann die Schule selbst regeln/ bereitstellen?
- Wie stehen die direkt Beteiligten (Klassenlehrer/in, Lerngruppenleiter/in, Schulleiter/in, Eltern, das Kind selbst, Mitschüler/innen) zur Aufnahme des Kindes in der Klasse/ Lerngruppe?
- Wie lassen sich die Bedürfnisse des Kindes und die Möglichkeiten der Schule aus den besprochenen kind- und umfeldbezogenen Daten verknüpfen und wie können die erforderlichen Umfeldveränderungen realisiert werden (abschließende Empfehlung)? (Mutzeck ,Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden, Weinheim,2000)

Entsprechend der Individualität der Schülerin oder des Schülers, ihrem oder seinem möglichen Förderschwerpunkt und der theoretischen Herangehensweise müssen jeweils verschiedene Aspekte der Schülerin/des Schülers und ihrer/seiner Umwelt berücksichtigt und diagnostiziert werden. Die Förderdiagnostik zielt auf die Ermittlung des individuellen Förderbedarfes. Für die Ermittlung des sonderpädagogischen Förderbedarfes sind daher Informationen aus folgenden Bereichen notwendig:

- Erleben und Verhalten, Handlungskompetenzen und Aneignungsweisen
- Wahrnehmung und Wahrnehmungsverarbeitung
- Entwicklung- und Leistungsstand
- soziale Einbindung
- Kommunikations- und Integrationsfähigkeit
- individuelle Erziehungs- und Lebensumstände
- das schulische Umfeld und die Möglichkeit seiner Veränderung

( Drave, Rumpfer, Wachtel, Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung, edition bentheim 2000)

Für die Förderdiagnostik steht das gesamte sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire zur Verfügung. Grundsätzlich muss gelten, dass die/der zu untersuchende Schülerin/ Schüler durch die ausgewählten Untersuchungsmethoden und -verfahren so wenig wie möglich belastet wird.

Darüber hinaus wird die Auswahl bestimmt durch:



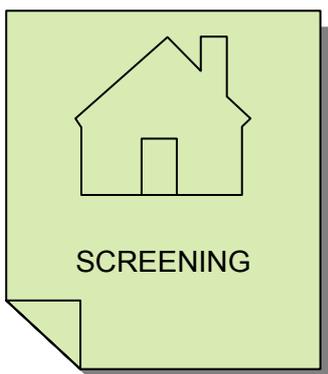
- die Diagnostik sollte vorrangig unterrichtsbegleitend am Lernort des Kindes erfolgen
- es sollte ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Beobachtung während der Hospitationen, der einzeldiagnostischen Verfahren und der Lernstandsanalyse bestehen
- die Diagnostik sollte einen zeitlichen Rahmen von 9 bis 12 Unterrichtsstunden nicht überschreiten

In der sozialwissenschaftlichen Methodenliteratur 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 Lernleistung und das Verhalten der/des zu diagnostizierenden Schülerin/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 Förderbedarfes der Schülerin/des Schülers beschreiben die Lehrkräfte aus ihrer Sicht, warum diese Schülerin/dieser Schüler nicht hinreichend an ihrer Schule gefördert werden kann.
- In ihrer zeitlichen Abfolge beschreiben diese Dokumente den Verlauf der Lernbiografie der Schülerin/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 zur entsprechenden Schülerin/zum Schüler zu. Damit werden eventuell aktuell beobachtbare Normabweichungen bei der Schülerin/dem Schüler als erzieherische Wirkungen aus der Qualität früherer pädagogischer Bezüge erklärbar.
- Experten anderer Disziplinen (Psychologen, Ärzte, Sozialpädagogen, Therapeuten u. a.) haben über die/den betreffende/n Schülerin/Schüler Gutachten erarbeitet, aus denen wichtige Hinweise über Fördermöglichkeiten und -grenzen erschlossen werden können.



In der Bewertung von Verhalten und Leistungen der Schülerin/des Schülers muss die diagnostizierende Lehrkraft frei von Vorurteilen und Pauschalisierungen sein sowie ständig die Möglichkeit haben, persönliche Fehler in der Diagnostik zu reflektieren.



Mit Hilfe von Screeningverfahren werden Risikopopulationen hinsichtlich bestimmter Merkmale aus Grundgesamtheiten kenntlich gemacht.

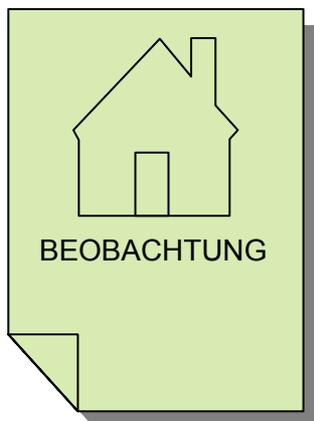
Im Rahmen der Förderdiagnostik werden Lehrerinnen/Lehrer, Eltern und andere an der Erziehung und Bildung des Kindes beteiligte Personen zu Persönlichkeitsmerkmalen einzelner Kinder oder der gesamten Gruppe befragt, die für schulisches Lernen Bedeutung haben.

Die Fragen sind:

- alternativ- das Merkmal tritt auf oder nicht auf,
- 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 die diagnostizierende Lehrkraft zu einem orientierenden Überblick. Dieser erstreckt sich auf die Gesamtheit schulisch bedeutsamer Verhaltensweisen einer Schülerin/eines Schülers, ihrer/seiner sozialen Einbindung in der Klasse/Lerngruppe oder mögliche Kompetenzen.

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



1. Die hypothesengeleitete 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, Horst/ Wolf, Herbert; *Handbuch der soziologischen Forschung*, Akademie-Verlag, Berlin 1989). Dahinter verbirgt sich ein **Katalog von Verhaltensweisen und Handlungen, die im Verlauf der hospitierten Unterrichtsstunde bei der/dem betreffenden Schülerin/Schüler beobachtet werden sollen.**

2. Die sichere, genauere 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 die Beobachterin/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 Normabweichungen notwendig. Aus ihrer Auswertung ergeben sich vielfältige Hinweise über die Lehrer-Schüler-Beziehungen und über die soziale Einbindung des zu diagnostizierenden Kindes in seiner Klasse/Lerngruppe sowie deren Wert- und Normensystem. Diese Aspekte sind insbesondere bei der Entscheidung über die notwendige Förderung wichtig.

Für die diagnostizierende Lehrkraft ist das Gespräch mit der/dem betroffenen Schülerin/Schüler der wichtigste Weg, über den sich die inneren Vorgänge, auf deren Grundlage sich äußerlich wahrnehmbares Handeln und Verhalten erklären und verstehen lassen. Deshalb kommt dieser Methode eine große Bedeutung zu. Methodisch sind für die Gespräche mit der Schülerin/dem Schüler zwei Aspekte wichtig:



- 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; es muss eine eindeutige Fragestellung erfolgen und der „Dialog-Konsens“ muss während des Gesprächsverlaufs immer wieder hergestellt werden
- die Gesprächsgestaltung erfordert ein flexibles Agieren des Interviewers; empfehlenswert für die Auswertung des Interviews wäre eine Mitzeichnung auf einem Tonträger bedeut-

sam, damit eine exakte Reproduktion der Gesprächsinhalte erfolgt

Im Gespräch soll die Entwicklung der/des zu diagnostizierenden Schülerin/der Schülers

- retrospektiv (Wie ist die Schülerin/der Schüler so geworden?)
- aktuell (Wie sieht sich die Schülerin/der Schüler in der Gegenwart?)
- prospektiv (Wie soll es für die Schülerin/den Schüler weitergehen?)

mit der diagnostizierenden Lehrkraft besprochen werden.

Während der Gesprächsführung ist ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen und Fremdverstehen notwendig. Des Weiteren wird die Gesprächsführung oftmals dadurch erschwert, da sich Selbstbild und Selbsteinschätzung des Kindes oder des 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 (Mutzeck, Wolfgang; Förderplanung, Deutscher Studienverlag, Weinheim 2000).

- Nutzung aller kommunikativen Möglichkeiten des Schülers/der Schülerin
- methodische Aussagen treffen auf Schüler/Schülerin, Lehrer/Lehrerin und Eltern zu
- dadurch werden verschiedene Sichtweisen auf die bisherige Entwicklung und Erziehung aufgetan
- diese können Fehlentwicklungen begünstigt oder ermöglicht haben

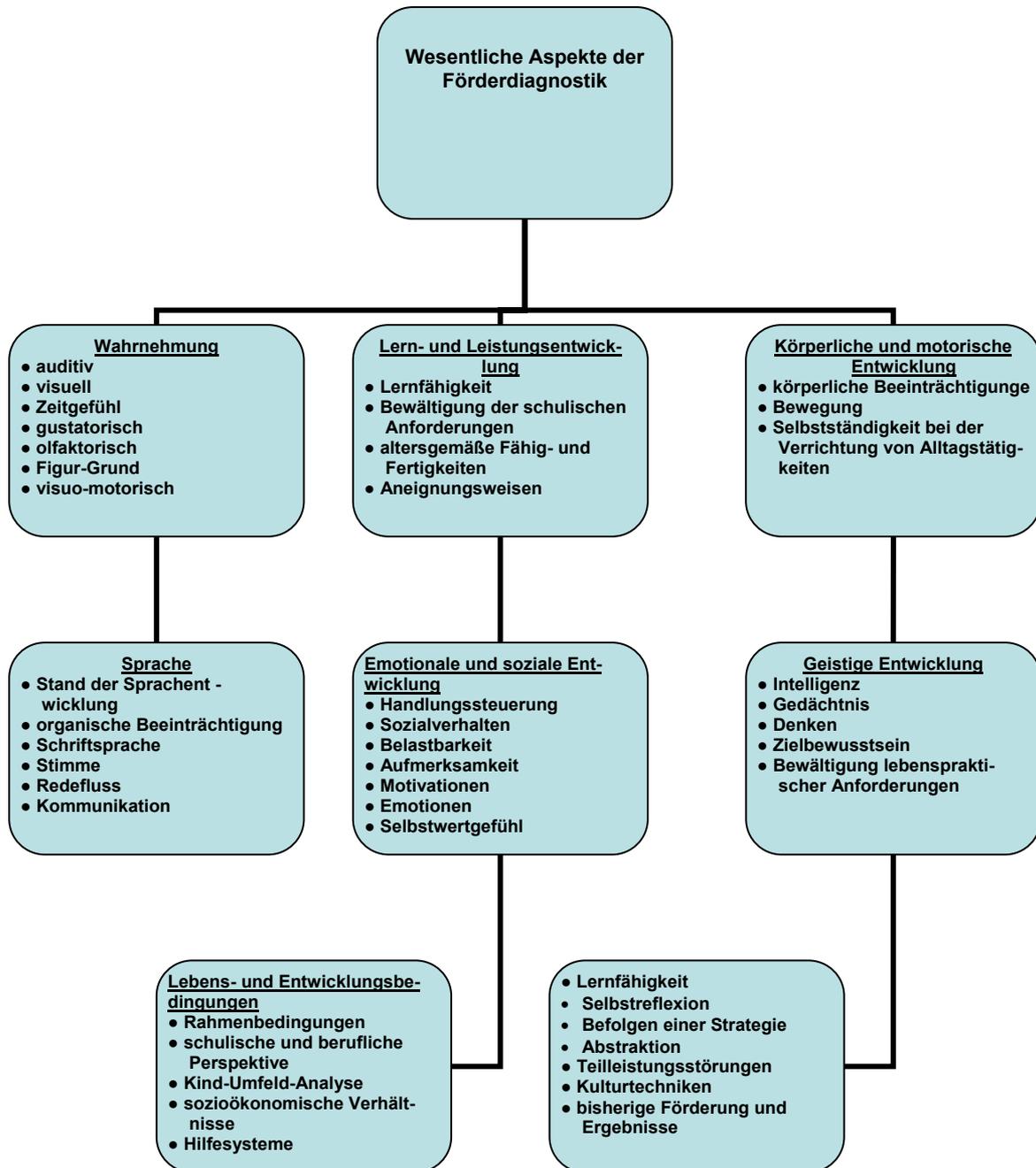


Die diagnostizierende Lehrkraft nimmt vorliegende Ergebnisse von Schülertätigkeiten zur Kenntnis. Sie sind Ausdruck der Tätigkeitsorientierung und -regulation des Schülers/der Schülerin und weisen auf Probleme, aber auch auf mögliche Stärken und damit Ansatzpunkte für seine/ihre Förderung hin. Ein Vergleich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



Die Durchführung von Tests erlaubt der diagnostizierenden Lehrkraft den **Vergleich der Testleistungen der/des zu diagnostizierenden Schülerin/Schülers mit den Leistungen einer Eichstichprobe**. Man sollte darauf achten, dass man aktuelle bzw. aktualisierte Testverfahren hinsichtlich ihrer Inhalte und Eichung verwendet. Ihre diagnostische Aussagekraft erhalten Testergebnisse nur, wenn die Vorschriften für die Testdurchführung, die Auswertung und Interpretation genau eingehalten werden. Die Sachkompetenz und methodische Sicherheit der diagnostizierenden Lehrkräfte vorausgesetzt, liefern Tests wichtige Begründungen für die Annahme oder Zurückweisung der Hypothese von der Notwendigkeit sonderpädagogischer Förderung. Schulleistungstests, Schreib-, Lese- und Rechentests sind wichtige Methoden für die Förderdiagnostik. Darüber hinaus stehen der diagnostizierenden Lehrerin/dem Lehrer auch nicht standardisierte Verfahren (Fragebögen) zur Verfügung, die ihm ebenfalls wichtige Informationsquellen sein können.

In den beschreibenden Darstellungen des sonderpädagogischen Berichtes im Zusammenhang mit der Antragstellung sollten Aussagen zu den wesentlichen Aspekten der Förderdiagnostik getroffen werden.



## 11. Fortschreibung der förderdiagnostischen Erhebungen im Nachgang zum Feststellungsverfahren

Förderdiagnostische Erhebungen dienen nicht nur der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und als Grundlage der Entscheidung der zuständigen Schulbehörde. Vielmehr sollen sonderpädagogische Erhebungen Hinweise zur Förderung geben und Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen, um das Lernen langfristig erfolgreich zu gestalten. Darüber hinaus ergeben sich die Schwerpunkte der Förderplanung. Grundsätzlich ist zu erwarten, dass eine erfolgreiche Förderung dazu führt, dass sich Erfordernisse sonderpädagogischer Förderung verändern. Daher ist es unerlässlich, in regelmäßigen Abständen zu prüfen, wie sich Art, Umfang und Schwerpunkt der sonderpädagogischen Förderung verändern. Diese Überprüfung wird in der schulischen Praxis als Fortschreibung des sonderpädagogischen Gutachtens verstanden.

Die Fortschreibung des Gutachtens erfolgt in der Regel an den Schnittstellen der schulischen Biografie eines Kindes und verbindet sich mit verschiedenen Zielstellungen. Diese können sein:

- die erneute Bestätigung des zuvor festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfes,
- eine vermutete Veränderung des dominanten Förderschwerpunktes oder deutliche Veränderungen in den notwendigen Förderbedingungen,
- der Wunsch der Eltern, den Förderort sowie die Beschulungsform zu verändern,
- die mögliche Aufhebung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Die Fortschreibung erfolgt bei zielgleicher sowie zieldifferenter Unterrichtung im Gemeinsamen Unterricht oder in einer Förderschule an folgenden Schnittstellen:

- nach Beendigung der flexiblen Schuleingangsphase (maximal 3 Schulbesuchsjahre),
- am Ende des 1. Halbjahres der 4. Klasse,
- am Ende des 1. Halbjahres der 6. Klasse,
- am Ende des 1. Halbjahres der 9./10. Klasse mit Übertritt in die berufliche oder berufsvorbereitende Ausbildung oder in den Hauptschulbildungsgang der Sekundarschule (für Schülerinnen und Schüler der Förderschule für Lernbehinderte).

Die Fortschreibung der Gutachten für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung orientiert sich an den Stufen der Förderschule für Geistigbehinderte. Die Erstellung der Fortschreibung erfolgt stets zum Ende des 1. Halbjahres der entsprechenden Stufe. Folgendes Formblatt wird empfohlen:

**Fortschreibung der sonderpädagogischen Förderung - Anhang zum Schülerstammblatt der Schülerakte**

Geburtsname; Vorname:	.....
Geburtsdatum:.....	Geburtsort:.....
Anschrift des Kindes: ..... .....	
Personensorgeberechtigte: .....	
Anschrift: ..... .....	
Telefon: .....	

**A. Erstgutachten (erste Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs) erstellt:**

.....	.....
Ort; Datum	Name der Förderschullehrkraft des MSDD
.....	
Förderschwerpunkt	
.....	
festgelegte Beschulungsform	Klassenstufe/Schulbesuchsjahr
.....	
Name, Anschrift der Schule	

**B. 1. Fortschreibungsgutachten erstellt:**

.....	.....
Ort; Datum	Name der beauftragten Förderschullehrkraft
.....	
Basisförderschule/Förderschule	Förderschwerpunkt/Aufhebung des Förderschwerpunktes
.....	
Beschulungsform	Klassenstufe/Schulbesuchsjahr

**2. Fortschreibungsgutachten erstellt:**

.....	.....
Ort; Datum	Name der beauftragten Förderschullehrkraft
.....	
Basisförderschule/Förderschule	Förderschwerpunkt/Aufhebung des Förderschwerpunktes
.....	
Beschulungsform	Klassenstufe/Schulbesuchsjahr

3. Fortschreibungsgutachten erstellt:

..... Ort; Datum	..... Name der beauftragten Förderschullehrkraft
..... Basisförderschule/Förderschule	..... Förderschwerpunkt/Aufhebung des Förderschwerpunktes
..... Beschulungsform	..... Klassenstufe/Schulbesuchsjahr

4. Fortschreibungsgutachten erstellt:

..... Ort; Datum	..... Name der beauftragten Förderschullehrkraft
..... Basisförderschule/Förderschule	..... Förderschwerpunkt/Aufhebung des Förderschwerpunktes
..... Beschulungsform	..... Klassenstufe/Schulbesuchsjahr

5. Fortschreibungsgutachten erstellt:

..... Ort; Datum	..... Name der beauftragten Förderschullehrkraft
..... Basisförderschule/Förderschule	..... Förderschwerpunkt/Aufhebung des Förderschwerpunktes
..... Beschulungsform	..... Klassenstufe/Schulbesuchsjahr

6. Fortschreibungsgutachten erstellt:

..... Ort; Datum	..... Name der beauftragten Förderschullehrkraft
..... Basisförderschule/Förderschule	..... Förderschwerpunkt/Aufhebung des Förderschwerpunktes
..... Beschulungsform	..... Klassenstufe/Schulbesuchsjahr

**Anschließend der aktualisierte pädagogische Bericht der beschulenden Schule mit Unterschrift der Personensorgeberechtigten einfügen!**

## 12. Ausführungen zur Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung

### 12.1 Beschreibung der Teilleistungsstörung

Die **Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)**, die auch als **Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom** oder **Hyperkinetische Störung (HKS)** bezeichnet wird, ist eine bereits im Kindesalter beginnende psychische Störung, die sich durch Probleme mit der Aufmerksamkeit sowie Impulsivität und häufig auch Hyperaktivität auszeichnet. Etwa drei bis zehn Prozent aller Kinder zeigen Symptome im Sinne einer ADHS. Jungen sind deutlich häufiger betroffen als Mädchen. Die Symptome können mit unterschiedlicher Ausprägung bis in das Erwachsenenalter hinein fortbestehen. Daneben existieren alternative Bezeichnungen und Abkürzungen, welche teilweise übereinstimmende Krankheitsbilder beschreiben, teilweise spezielle Ausprägungen bezeichnen. Verbreitet ist insbesondere die Bezeichnung Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom oder -störung (ADS). Veraltet sind hingegen die Bezeichnungen Minimale Cerebrale Dysfunktion (MCD) und Psychoorganisches Syndrom (POS). International wird üblicherweise von Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) bzw. Attention Deficit Disorder (ADD) gesprochen. Die Aufmerksamkeitsdefizitstörung ist nach derzeitigem Stand (2005) ein multifaktoriell bedingtes Störungsbild mit einer erblichen Disposition, welche die Ausbildung der Krankheit begünstigt. Auf neurobiologischer Ebene wird es unter anderem als striatofrontale Dysfunktion erklärt. Für den Verlauf und die individuelle Ausprägung spielen daneben psychosoziale Faktoren und Umweltbedingungen eine wichtige Rolle. Betroffene und ihre Angehörigen stehen meist unter erheblichem Druck. Versagen in Schule oder Beruf und die Entwicklung von weiteren psychischen Störungen sind häufig. Die Behandlung richtet sich nach dem Schweregrad, den jeweiligen Symptomen sowie dem Alter des Betroffenen. Wegen der Komplexität der Störung wird angestrebt, verschiedene Behandlungsansätze zu einer auf den Patienten und sein soziales Umfeld zugeschnittenen Therapie zu kombinieren.

Klassifikation nach ICD- 10	
F 90.-	Hyperkinetische Störungen
F 90.0	Einfache Aktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörung
F 90.1	Hyperkinetische Störung des Sozialverhaltens
F 90.8	Sonstige hyperkinetische Störungen
F 90.9	Hyperkinetische Störung, nicht näher bezeichnet
F 98.8	Sonstige näher bezeichnete Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in der Kindheit und Jugend, darunter Aufmerksamkeitsstörung ohne Hyperaktivität

Die ICD-10 gibt folgende Kriterien zur Diagnose von ADHS an:

**A.** In Bezug auf Alter und Entwicklungsstand nachweisbare Abnormität von Aufmerksamkeit und Aktivität im häuslichen Bereich. Sie sind gekennzeichnet durch mindestens drei dieser Aufmerksamkeitschwierigkeiten:

1. kurze Dauer spontaner Aktivitäten
2. mangelnde Ausdauer beim Spielen
3. überhäufiges Wechseln zwischen verschiedenen Aktivitäten
4. stark beeinträchtigte Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben, die von Erwachsenen gestellt werden
5. ungewöhnlich hohe Ablenkbarkeit während schulischer Arbeiten wie Hausaufgaben oder Lesen
6. ständige motorische Unruhe (rennen, hüpfen, Füße wippen etc.)
7. bemerkenswert ausgeprägte Zappeligkeit und Bewegungsunruhe während spontaner Beschäftigungen
8. bemerkenswert ausgeprägte Aktivität in Situationen, die relative Ruhe verlangen (wie z.B. Mahlzeiten, Reisen, Besuche, Gottesdienst)

9. Schwierigkeiten, sitzen zu bleiben, wenn es verlangt wird

**B.** In Bezug auf Alter und Entwicklungsstand nachweisbare Abnormität von Aufmerksamkeit und Aktivität im Kindergarten oder in der Schule (falls zutreffend). Sie sind gekennzeichnet durch mindestens drei dieser Aufmerksamkeitschwierigkeiten:

1. außergewöhnlich geringe Ausdauer bei der Bewältigung von Aufgaben
2. außergewöhnlich hohe Ablenkbarkeit, d.h. häufiges Zuwenden zu externen Stimuli
3. überhäufiger Wechsel zwischen verschiedenen Aktivitäten, wenn mehrere zur Auswahl stehen
4. extrem kurze Dauer von spielerischen Beschäftigungen
5. beständige und exzessive motorische Unruhe (Rennen, Hüpfen, Füße wippen etc.) in Situationen, in denen freie Aktivität erlaubt ist
6. bemerkenswert ausgeprägte Zappeligkeit und motorische Unruhe in strukturierten Situationen
7. extrem viel Nebenaktivitäten bei der Erledigung von Aufgaben
8. fehlende Fähigkeit, auf dem Stuhl sitzenbleiben zu können, wenn es verlangt wird

Daneben darf es sich nicht um eine tiefgreifende Entwicklungsstörung (F84), Manie (F30), Depression (F32) oder Angststörung (F41) handeln. Die beschriebene Symptomatik sollte vor dem 6. Lebensjahr beginnen und mindestens 6 Monate andauern und der IQ muss einen Wert von 50 überschreiten.

Durch ihre motorische Hyperaktivität fallen die beiden ersten Typen mit Aufmerksamkeitsdefizitstörung eher auf als der nach außen nicht hyperkinetisch wirkende, unaufmerksame Typus. Dieser Typ scheint eher verträumt und ruhig zu sein. Innere Unruhe beziehungsweise gedankliche Umtriebigerkeit und Impulsivität können jedoch genauso auftreten wie bei den anderen Typen. Oft kommt es erst relativ spät zu einem scheinbar unerklärlichen Versagen in der Schule oder im Beruf. Es wird vermutet, dass Mädchen in dieser Gruppe stärker vertreten sind als in den beiden anderen und deshalb seltener diagnostiziert werden. Helga Simchen benutzt den Begriff *hypoaktiv* für den unaufmerksamen Typ der ADHS.

Im DSM-IV werden drei Typen von Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen unterschieden. In den Klammern steht der jeweilige Diagnoseschlüssel, welcher nach dem ICD-10 zutreffen würde:

- 314.01 Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Mischtypus (ICD-10: F90.0)
- 314.01 Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Vorwiegend Hyperaktiv-Impulsiver Typus (ICD-10: F90.1)
- 314.00 Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Vorwiegend Unaufmerksamer Typus (ICD-10: F98.8)

Für eine Diagnose nach den Kriterien des DSM-IV, müssen in den Bereichen der Unaufmerksamkeit oder der Hyperaktivität und Impulsivität jeweils sechs (oder mehr) Symptome in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden sein.

#### Symptome der Unaufmerksamkeit

Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome von Unaufmerksamkeit sind während der letzten sechs Monate in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden gewesen:

1. beachtet häufig Einzelheiten nicht oder macht Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten, bei der Arbeit oder bei anderen Tätigkeiten
2. hat oft Schwierigkeiten, längere Zeit die Aufmerksamkeit bei Aufgaben oder beim Spielen aufrechtzuerhalten
3. scheint häufig nicht zuzuhören, wenn andere ihn/sie ansprechen

4. führt häufig Anweisungen anderer nicht vollständig durch und kann Schularbeiten, andere Arbeiten oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht zu Ende bringen (nicht aufgrund oppositionellen Verhaltens oder Verständigungsschwierigkeiten)
5. hat häufig Schwierigkeiten, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren
6. vermeidet häufig oder hat eine Abneigung gegen oder beschäftigt sich häufig nur widerwillig mit Aufgaben, die länger dauernde geistige Anstrengungen erfordern (wie Mitarbeit im Unterricht oder Hausaufgaben)
7. verliert häufig Gegenstände, die für Aufgaben oder Aktivitäten benötigt werden (z.B. Spielsachen, Hausaufgabenhefte, Stifte, Bücher oder Werkzeug)
8. lässt sich oft durch äußere Reize leicht ablenken
9. ist bei Alltagstätigkeiten häufig vergesslich.

### Hyperaktivität und Impulsivität

Sechs (oder mehr) der folgenden Symptome der Hyperaktivität und Impulsivität sind während der letzten sechs Monate beständig in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß vorhanden gewesen:

#### **Symptome der Hyperaktivität**

1. zappelt häufig mit Händen oder Füßen oder rutscht auf dem Stuhl herum
2. steht in der Klasse oder in Situationen, in denen Sitzen bleiben erwartet wird, häufig auf
3. läuft herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen es unpassend ist (bei Jugendlichen oder Erwachsenen kann das auf ein subjektives Unruhegefühl beschränkt bleiben)
4. hat häufig Schwierigkeiten, ruhig zu spielen oder sich mit Freizeitaktivitäten ruhig zu beschäftigen
5. ist häufig „auf Achse“ oder handelt oft, als wäre es „getrieben“
6. redet häufig übermäßig viel.

#### **Symptome der Impulsivität**

1. platzt häufig mit Antworten heraus, bevor die Frage zu Ende gestellt ist
2. kann nur schwer warten, bis es an der Reihe ist
3. unterbricht und stört andere häufig (platzt z. B. in Gespräche oder Spiele anderer hinein).

Für eine Diagnose nach den Kriterien des DSM-IV ist es des Weiteren unerlässlich, dass

- einige Symptome vor dem 7. Lebensjahr und in zwei oder mehr Bezugssystemen (z. B. Schule, Arbeitsplatz oder Zuhause) auftreten
- deutliche Belege für eine klinisch bedeutsame Beeinträchtigung im sozialen, Lernleistungs- oder beruflichen Bereich vorhanden sind
- die Symptome nicht durch eine andere psychische Störung besser erklärt werden können (z.B. Affektive Störung, Angststörung, Dissoziative Störung oder eine Persönlichkeitsstörung).

## 12.2 Ursachen

Nach derzeitigem Forschungsstand (Sommer 2008) ist von einer multifaktoriellen Verursachung von ADHS auszugehen, also dem Zusammenwirken biologischer, psychischer und sozialer Faktoren. Bei ca. 50 % der darauf untersuchten ADHS-Betroffenen besteht eine genetisch bedingte Anormalität der neuronalen Signalverarbeitung im Gehirn.

In einer 1990 von Zametkin und Mitarbeitern durchgeführten Studie wurde der Glucose-Stoffwechsel des Gehirns bei erwachsenen ADHS-Patienten und gesunden Kontrollpersonen verglichen. Die PET-Aufnahme zeigt links den zerebralen Glukoseverbrauch einer Person ohne ADS und rechts einer Person mit ADS bei einer bestimmten Aufgabenstellung. Die Studie war die erste große funktionell-bildgebende Untersuchung zur ADHS und bildete die Grundlage für viele weitere Studien. Die spezifischen Befunde konnten in nachfolgenden Studien allerdings nur teilweise reproduziert werden. Davon sind insbesondere neuronale Regelkreise betroffen, die für die Regulation bzw. das Zusammenwirken von Motivation,

Kognition, Emotion und dem Bewegungsverhalten verantwortlich sind. Da das Frontalhirn und das sogenannte Striatum (ein Teil der Basalganglien) in diesen Regelkreisen eine bedeutende Rolle spielen, spricht man auch von einer striatofrontalen Dysfunktion. Diese ist zu einem Teil vererbt, eventuell aber auch pränatal, also während der Schwangerschaft erworben. Geschwister haben 3 bis 5 mal so häufig ADHS wie Nicht-Geschwister; die biologischen Eltern von ADHS- Erkrankten sind in etwa 18 Prozent der Fälle ebenfalls betroffen. Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen, ein erniedrigtes Geburtsgewicht, Infektionen, Schadstoffe sowie Erkrankungen oder Verletzungen des Zentralen Nervensystems gelten als Risikofaktoren, sowie auch während der Schwangerschaft stattfindende Belastungen mit Alkohol und Tabakrauch. Eine 2009 veröffentlichte Studie mehrerer deutscher Universitäten und Krankenhäuser belegt anhand von knapp 6.000 untersuchten Fällen einen Zusammenhang zwischen Passivrauchen während der Schwangerschaft und Kindheit und der Häufigkeit von ADS und Hyperaktivität. Neben dem Passivrauchen stellt unter anderem auch der Schadstoff Blei nach neueren Untersuchungen einen Risikofaktor für ADHS dar. Ebenso sehen Wissenschaftler einen möglichen Zusammenhang mit dem Konsum von Lakritze in der Schwangerschaft. Deprivation bei ungünstigen psychosozialen Bedingungen in der Familie sind ätiologisch bedeutsam, sie tragen zu dem Schweregrad und der Symptomatik bei, insbesondere bei den aggressiven und dissozialen Verhaltensauffälligkeiten.

Persönlichkeitsbefragungen von ADHS-Patienten an den „Official Medical Centers“ der großen amerikanischen Universitäten ergaben, dass die Entwicklung des Krankheitsbildes bei den Befragten fast ausnahmslos davon abhing,

- in welchem Alter die Erkrankung diagnostiziert wurde, und
- wie das Umfeld im familiären bzw. privaten Bereich, in der Schule und am Ausbildungsplatz bis zum Zeitpunkt der Diagnose reagierte.

Diese Bedingungen werden für den Verlauf der Erkrankung bis zum Zeitpunkt der Aufnahme medizinischer Maßnahmen in der ADHS-Forschung heute als sehr wesentlich eingeschätzt. Die rein medizinische Betrachtung reicht nicht aus. Das neurobiologische Erklärungsmodell muss durch psychologische Konzepte ergänzt werden. Auch ist nicht klar, ob die neurobiologischen Besonderheiten von aufmerksamkeitsgestörten Personen die Ursache ihrer Verhaltensauffälligkeiten bilden oder ob diese nicht die Folge ungünstiger Nutzungsbedingungen, welche das Kind antrifft, darstellen. So gibt es nach R. Tannock heute keine unstrittigen biologischen Kennwerte, durch die es möglich ist, aufmerksamkeitsgestörte von unauffälligen Kindern verlässlich zu unterscheiden.

Im Laufe der Lebensentwicklung der ADHS-Betroffenen führt die Symptomatik oft zu verschiedenen psychosozialen Folgeerscheinungen, die wiederum Rückwirkungen auf den Störungsverlauf haben und die Entstehung von Folgeerkrankungen erheblich beeinflussen. Durch die neurobiologisch bedingte Störung der Selbstregulation und Impulskontrolle kommt es beispielsweise immer wieder zu Konflikten mit Eltern, Gleichaltrigen und Lehrern, was durch ungünstige Bedingungen in Familie und Schule noch verstärkt werden kann.

Da die Verhaltensschwierigkeiten keineswegs durchgängig in allen Situationen beobachtet werden können, werden von G. Lauth einige wichtige ergänzende psychologische Faktoren genannt, welche bei Aufmerksamkeitsstörungen vorgefunden werden können. Ein wichtiger Bestandteil der Krankheit ist die mangelnde Fähigkeit, einen angemessenen Belohnungs- und Bedürfnisaufschub zu akzeptieren. Den Betroffenen fehlt die Möglichkeit, sich in bestimmten, angemessenen Situationen selbst zu motivieren, vor allem dann, wenn eine längere Aufmerksamkeitsleistung erforderlich ist. Des Weiteren gilt aus psychologischer Sicht, dass es keine generelle Schwäche der Verhaltensregulation bei ADHS-Betroffenen gibt. Die mangelnde Verhaltensregulation tritt lediglich in ganz bestimmten Situationen auf, die bestimmte Bedingungen verlangen.

Bei besonderem aversiven, kontrollierenden und verhärteten Erziehungsverhalten besteht ein erhöhtes Risiko, dass sich die Verhaltensprobleme des Kindes ausweiten und auch außerhalb der Familie auftreten. Dadurch wird oft eine Verstärkung der Symptomatik bewirkt sowie die Entstehung komorbider Symptome begünstigt (wie Leistungsdefizite, aggressives Verhalten und emotionale Störungen). Oft entsteht ein regelrechter Teufelskreis. Moderne

Therapieansätze von ADHS streben daher neben der medizinischen und psychologischen Behandlung auch eine positive Gestaltung des Umfelds der Betroffenen an, da dieses für den Krankheitsverlauf mitverantwortlich ist. Bislang sind jedoch keine Faktoren bekannt, die eindeutig belegen, welche Bedingungen eine primäre Rolle für die Entstehung einer Aufmerksamkeitsdefizitstörung spielen.

### 12.3 Diagnostik

Voraussetzung für jede Behandlung von ADHS ist eine fundierte Diagnose durch einen mit der Materie vertrauten Psychologen oder Arzt, in erster Linie Kinder- und Jugendpsychiater oder Kinder- und Jugendpsychotherapeut. Dabei müssen auch Differenzialdiagnosen und eventuelle begleitende Krankheiten (Komorbiditäten), wie z.B. eine Störung des Sozialverhaltens, Angststörungen, Borderline-Persönlichkeitsstörungen, beachtet werden.

Die Symptome einer vermuteten ADHS/ADS müssen mindestens seit sechs Monaten vorliegen und schon vor dem 7. Lebensjahr aufgetreten sein und deutliche Beeinträchtigungen für das tägliche Leben der betroffenen Personen mit sich bringen. Ein Ausschluss von möglichen anderen Störungen, welche die hyperkinetischen Symptome besser erklären würden, ist dabei unerlässlich. Es darf keine tiefgreifende Entwicklungsstörung, keine Schizophrenie und keine andere psychotische Störung vorliegen. Für Fremdurteile (Eltern, Lehrkräfte) steht eine Reihe von Fragebogenverfahren zur Verfügung. Zusätzlich sollte eine direkte Beobachtung des Kindes in der Schule, zu Hause,... erfolgen.

### 12.4 Das multimodale Vorgehen

Für die Behandlung von Klein- und Schulkindern mit ADHS hat sich das Marburger Konzentrationstraining (MKT) als positiv und hilfreich herausgestellt. Ähnlich dem Autogenen Training beruht es auf verbaler Selbstinstruktion und ist auch für vollkommen gesunde Kinder oder für Kinder mit ungesicherter Diagnose geeignet. Autogenes Training kann ebenfalls als unterstützende „sanfte“ Maßnahme bei älteren Kindern und Erwachsenen hilfreich sein.

Die multimodale Behandlung kann folgende Interventionen enthalten, die stets auf den Einzelfall abgestimmt werden. Die Interventionen können in einem ambulanten sowie voll- oder teilstationären Setting angewendet werden:

- Aufklärung und Beratung (Psychoedukation) der Eltern, des Kindes/Jugendlichen und des Erziehers bzw. des Klassenlehrers
- Elternt raining (auch in Gruppen) und Interventionen in der Familie (einschl. Familientherapie) zur Verminderung der Symptomatik in der Familie.
- Interventionen im Kindergarten und Schule (einschl. Platzierungs-Interventionen) zur Verminderung der Symptomatik im Kindergarten sowie in der Schule. Das heißt, es können sowohl spezielle Förderungen für das Kind/den Jugendlichen durch die Schulpsychologie erfolgen, wie Frühförderung oder Vorschule, als auch ein Schulwechsel.
- Kognitive Therapie des Kindes/Jugendlichen (ab dem Schulalter) zur Verminderung von impulsiven und unorganisierten Aufgabenlösungen (Selbstinstruktionstraining) oder zur Anleitung des Kindes/Jugendlichen zur Modifikation des Problemverhaltens (Selbstmanagement).
- Pharmakotherapie zur Verminderung hyperkinetischer Symptome in der Schule (im Kindergarten), in der Familie oder in anderen Umgebungen. Außerdem können diätetische Behandlungen (oligoantigene Diät) hilfreich sein. Weitere Studien sind jedoch notwendig, um die Wirksamkeit und die Indikation dieser Intervention genauer abschätzen zu können. Vermutlich ist diese Behandlung nur selten hilfreich, möglicherweise häufiger bei Kindern im Vorschulalter und bei parallel bestehender atopischer Störung. Hier liegen lediglich vereinzelte Studien vor, die kein genaues Bild der Wirksamkeit zulassen.

## 13. Standorte Förderschulen

Förderschule	angebotener Bildungsgang	Standorte
<p><b>mit Ausgleichsklassen</b></p> <p><b>(emotional-soziale Entwicklung)</b></p>		<p>Förderschule mit Ausgleichsklassen „Salzmann“ Halle Ernst-Herrmann-Meyer-Str. 60 06124 Halle/Saale</p> <p><b>Tel.:0345/8059304</b></p> <hr/> <p>Förderschule mit Ausgleichsklassen „J. Korczak“ Halle Rosslauer Str. 13 06132 Halle/Saale</p> <p><b>Tel.:0345/7760246</b></p> <hr/> <p>Förderschule mit Ausgleichsklassen Sandersleben Heimweg 2 06456 Sandersleben</p> <p><b>Tel.: 034785/90945</b></p> <hr/> <p>Förderschule mit Ausgleichsklassen Pretzsch Schlossbezirk 1 06909 Pretzsch (Elbe)</p> <p><b>Tel.: 034926/57166</b></p> <hr/>
	<p><u>Grundschule</u></p> <p>Schuljahrgänge 1 bis 4, mit Schuleingangsphase</p>	<p>Förderschule mit Ausgleichsklassen Wasserleben Am Park 5-7 38871 Wasserleben</p> <p><b>Tel.: 039451/63830</b></p> <hr/>
	<p><u>Sekundarschule</u></p> <p>Reintegration möglichst bis zum 6. Schuljahr in Ausnahmefällen Weiterführung bis zum Real-/Hauptschulabschluss</p>	<p>Förderschule mit Ausgleichsklassen „A. S. Makarenko“ Magdeburg Am Weinhof 6 39106 Magdeburg</p> <p><b>Tel.:0391/5432114</b></p> <hr/> <p>Förderschule mit Ausgleichsklassen Burg Scheunenstr. 4 39288 Burg</p> <p><b>Tel.:03921/728800</b></p> <hr/> <p>Förderschule mit Ausgleichsklassen Uthmöden Bahnhofstr. 11 39345 Haldensleben</p> <p><b>Tel.:039058/97394</b></p> <hr/> <p>Förderschule mit Ausgleichsklassen Tangermünde R.-Schumann-Str. 7a 39590 Tangermünde</p> <p><b>Tel.: 039322/738472</b></p>



Förderschule	angebotener Bildungsgang	Standorte
<b>für Lernbehinderte</b>	<u>Förderschule für Lernbehinderte mit eigenen Rahmenrichtlinien</u>  Schuljahrgänge 1-9  Besuch einer Kooperationsklasse der Sekundarstufe ab Schuljahrgang 8 zum Erwerb des Hauptschulabschlusses  Antrag auf freiwilliges Schulbesuchsjahr-Bildung eines 10. Schuljahrganges an der Förderschule oder einer kooperierenden Sekundarschule	siehe nachfolgende Übersicht
<b>für Geistigbehinderte</b>	<u>Förderschule mit eigenem Lehrplan</u> Schulbesuch endet in der Regel mit dem 18. Lebensjahr nach 12 Schulbesuchsjahren  Gliederung in Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe und Werkstufe  eigener Lehrplan, Individualpläne, Schulstufen werden in Trimester unterteilt	siehe nachfolgende Übersicht

### Förderschulen für Geistigbehinderte

Förderschule (GB) "Helen Keller" Halle Ernst-Barlach-Ring 37 06124 Halle (Saale)  <b>Tel.:0345/8048887</b>	Förderschule (GB) "Angelika Hartmann" Köthen, Goethestr. 21 06366 Köthen (Anhalt)  <b>Tel.:03496/5 55858</b>
Förderschule (GB) "A. Lindgren" Halle August-Lamprecht-Straße 15 06132 Halle (Saale)  <b>Tel.:0345/7709535</b>	Förderschule (GB) "Lebensweg" Bernburg Karl-Marx-Str. 06406 Bernburg (Saale)  <b>Tel.:03471/347890</b>
Förderschule "Lebensbaum" Halle Hildesheimer Str. 28a 06128 Halle (Saale)  <b>Tel.:0345/1319790</b>	Förderschule (GB) Aschersleben Prof.-Dr.-Walter-Friedrich-Str. 20 06449 Aschersleben  <b>Tel.:03473/222490</b>
Förderschule (GB) Landsberg- Regenbogenschule Bergstr. 18 06188 Landsberg <b>Tel.:034602/21448</b>	Förderschule (GB) "Sine Cura" Quedlinburg Heinrichstr. 17 06484 Quedlinburg  <b>Tel.:03946/53342</b>

Förderschule (GB) Merseburg Naumburger Str. 167 06217 Merseburg (Saale)  <b>Tel.:</b>	Förderschule (GB) "Käthe Kruse" Naumburg Carl-Broche-Str. 3 06618 Naumburg/Saale  <b>Tel.:03445/234849</b>
Förderschule (GB) Großkayna Schulstraße 30 06242 Braunsbedra  <b>Tel.: 034633/21830</b>	Förderschule (GB) Weißenfels- Schlossgartenschule Alte Leipziger Str. 21 06667 Weißenfels  <b>Tel.:03443/237035</b>
Förderschule (GB) "Levana" Eisleben Querfurter Str.12 Haus 9 06295 Lutherstadt Eisleben  <b>Tel.:03475/696648</b>	Förderschule (GB) "J. T. Weise" Zeitz Platanenweg 06712 Zeitz  <b>Tel.:3441/310204</b>
Förderschule (GB) "An der Kastanie" Brehnaer Str. 63 06749 Bitterfeld  <b>Tel.: 0349369035</b>	Förderschule (GB) "Sonnenland" Wolfen Bahnhofstr. 12 06766 Bitterfeld-Wolfen  <b>Tel.:03494/3687870</b>
Förderschule (GB) Hettstedt Arnstedter Weg 11 06333 Hettstedt  <b>Tel.:03476/851088</b>	Förderschule "Sonnenschein" Wittenberg Gustav-Adolf-Str. 31 06886 Lutherstadt Wittenberg  <b>Tel.:03491/407608</b>
Förderschule (GB) Holzdorf Juri-Gagarin-Str. 11 06926 Jessen/Elster  <b>Tel.:035389/81690</b>	Förderschule (GB) „Unterm Regenbogen“ Amtsstr. 47 29410 Salzwedel  <b>Tel.:03901/25020</b>
Förderschule (GB) "R. Lakomy" Juri-Gagarin-Str. 20 38820 Halberstadt  <b>Tel.:03941/443075</b>	Förderschule (GB) „Liv-Ullmann“ Walter-Rathenau-Str. 15 38855 Wernigerode  <b>Tel.:03943/45515</b>
Förderschule (GB) „Am Wasserfall“ Burchardstr. 5 39114 Magdeburg  <b>Tel.:0391/857837</b>	Förderschule (GB) "Kükelhaus" Kosmonautenweg 1 39118 Magdeburg  <b>Tel.: 0391/614026</b>
Förderschule (GB) „Regenbogenschule“ Hans-Grade-Str. 120 39130 Magdeburg  <b>Tel.:0391/7225408</b>	Förderschule (GB) Lindenstr. 18 39218 Schönebeck  <b>Tel.:03928/7698513</b>
Förderschule (GB) "Am Heidedor" Friedrich-Jahn-Str. 7 39261 Zerbst (Anhalt)  <b>Tel.:03923/611680</b>	Lindenschule-Förderschule (GB) In der Alten Kaserne 15a 39288 Burg  <b>Tel.:03921/996757</b>
Förderschule (GB) "Gerhard Schöne" Samsweger Str. 10 39326 Wolmirstedt  <b>Tel.:039201/29246</b>	Förderschule (GB) „J. Nathusius“ Lüneburger-Heer-Str. 22 39326 Haldensleben  <b>Tel.:03904/42752</b>

Förderschule (GB) "Miteinander" Bahnhofstr. 8A 39365 Wefensleben  <b>Tel.:039400/3092</b>	Förderschule (GB) am Mühlenberg Hamersleben Mühlenberg 2 39393 Am Großen Bruch  <b>Tel.:039401/406</b>
Förderschule (GB) "Am Park" Am Park 16 39435 Wolmirsleben  <b>Tel.:039268/32045</b>	Förderschule (GB) „Am Lindenweg“ Lindenweg 5 39539 Havelberg  <b>Tel.:039387/7250</b>
Förderschule (GB) „H. Keller“ Preußenstr. 44 39576 Stendal  <b>Tel.:03931/210604</b>	Förderschule (GB) Erxleben Neue Schulstr. 6 39606 Osterburg (Altmark)  <b>Tel.:03937/82762</b>
Förderschule (GB) „K.-Fr.-W.-Wander“ Straße der Republik 19 39638 Gardelegen  <b>Tel.:03907/778432</b>	Förderschule(GB) Gräfenhainichen Poetenweg 45 06773 Gräfenhainichen  <b>Tel.:034953/22091</b>
Regenbogenschule Breite Straße 6/7 06844 Dessau/Roßlau  <b>Tel.:0340/213892</b>	

Förderschulen für Lernbehinderte

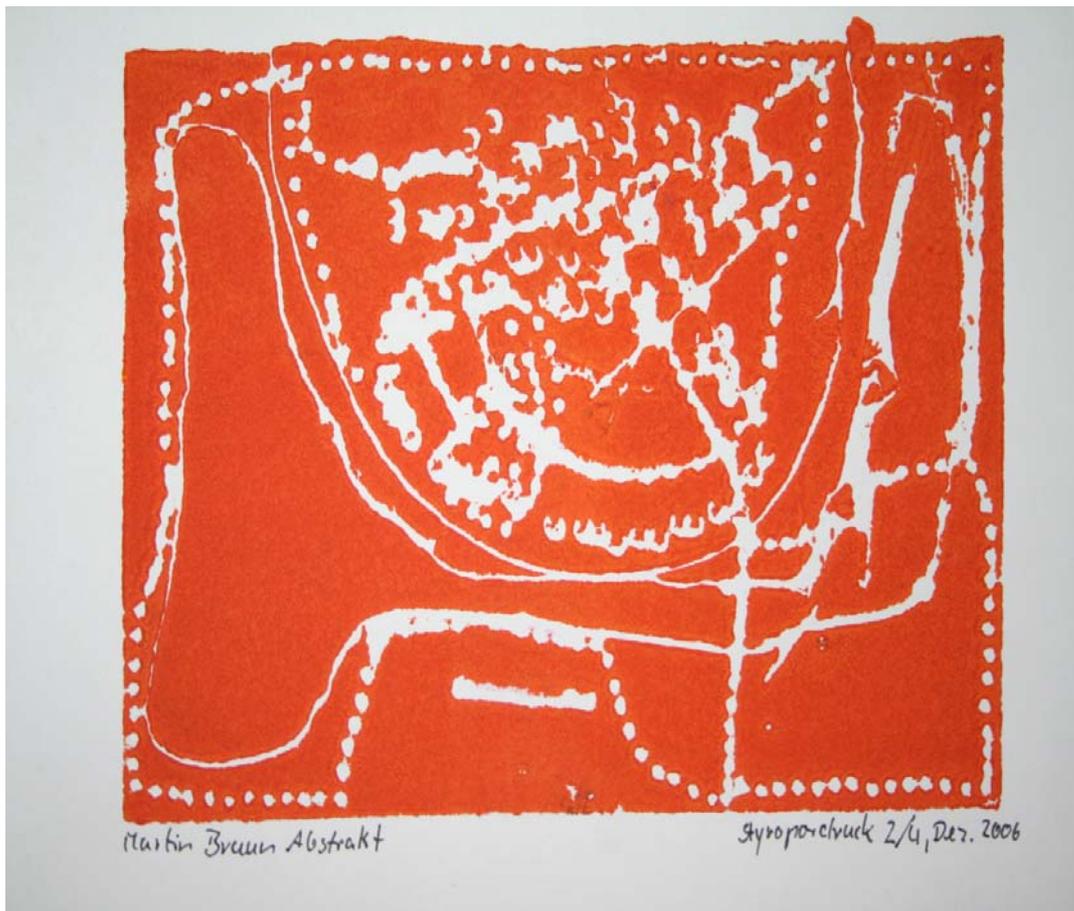
Förderschule (LB) Jägerplatz Jägerplatz 24 06108 Halle (Saale)  <b>Tel.:0345/2025851</b>	Förderschule (LB) "Pestalozzi" An der Schnellrodaer Str.1 06249 Mücheln (Geiseltal)  <b>Tel.:034632/22823</b>
Förderschule (LB) „Comenius“ Freiimfelder Str. 88 06112 Halle (Saale)  <b>Tel.:0345/5600094</b>	Förderschule (LB) "Pestalozzi" Schulgartenweg 1 06295 Eisleben  <b>Tel.:03475/602042</b>
Förderschule (LB) „Makarenko“ Trakehnerstr. 1 06124 Halle (Saale)  <b>Tel.:0345/8044306</b>	Förderschule (LB) Lindenweg 1-2 06333 Hettstedt  <b>Tel.:03476/85 2107</b>
Förderschule (LB) „Fröbel“ Wolfgang-Borchert-Str. 40 06126 Halle(Saale)  <b>Tel.:0345/8059920</b>	Förderschule (LB) "Dr. S. Hahnemann" Lelitzerstr. 27a 06366 Köthen (Anhalt)  <b>Tel.:03496/50250</b>
Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Vor dem Hamstertor 12 06128 Halle (Saale)  <b>Tel.:0345/1215006</b>	Förderschule (LB) Schulplatz 2 06425 Alsleben  <b>Tel.:034692/21247</b>

Förderschule (LB) „Anne Frank“ Gutenberg Sennewitzer Str. 6 06193 Petersberg  <b>Tel.:034606/21022</b>	Förderschule (LB) „Otto Dorn“ Seegasse 42 06406 Bernburg (Saale)  <b>Tel.:03471/352030</b>
Förderschule (LB) Salzatal Straße d. Einheit12 06198 Salzatal  <b>Tel.:034609/20290</b>	Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Clara-Zetkin-Str. 29 06679 Hohenmölsen  <b>Tel.:034441/20146</b>
Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Altenburger Str. 45a 06712 Zeitz  <b>Tel.:03441/212333</b>	Förderschule (LB) „E. Kästner“ Hahnstückenweg 4 06749 Bitterfeld-Wolfen  <b>Tel.:03493/23248</b>
Förderschule (LB) „Anne Frank“ Wolfen Pestalozzistr. 8 06766 Bitterfeld-Wolfen  <b>Tel.:03494/21059</b>	Förderschule (LB) Lindenallee 1 06773 Gräfenhainichen  <b>Tel.:034953/22840</b>
Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Stenesche Str. 88 06842 Dessau-Roßlau  <b>Tel.:0340/213920</b>	Förderschule (LB) Roßlau Fliederweg 10 06862 Dessau-Roßlau  <b>Tel.:034901/83257</b>
Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Kreuzstr. 19 06886 Lutherstadt Wittenberg  <b>Tel.:03491/481073</b>	Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Schulstraße 3 06922 Prettin  <b>Tel.:035386/60530</b>
Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Weimarer Str. 45 06618 Naumburg (Saale)  <b>Tel.:03445/232881</b>	Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Gartenstr. 2 06642 Nebra  <b>Tel.:034461/22296</b>
Förderschule (LB) Armstrongstr. 29 06449 Aschersleben  <b>Tel.:03473/3541</b>	Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Neuer Weg 24 b 06484 Quedlinburg  <b>Tel.:03946/2015</b>
Förderschule (LB) Nordhäuser Heerstr. 20 06507 Bad Suderode  <b>Tel.:039485/60817</b>	Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Wilhelm-Koenen-Str. 37 06526 Sangerhausen  <b>Tel.:03464/344456</b>
Förderschule (LB) Amtsstr. 45 29410 Salzwedel  <b>Tel.:03901/422328</b>	Förderschule (LB) „Zinnberg“ Straße der Jugend 4 38486 Klötze  <b>Tel.:03909/2625</b>
Förderschule (LB) „A. Schweitzer“ Juri-Gagarin-Str. 18 38820 Halberstadt  <b>Tel.:03941/603773</b>	Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Minslebener Str. 52 38855 Wernigerode  <b>Tel.:03943/22000</b>

Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Wienrode Kampstr. 7 38889 Blankenburg (Harz) <b>Tel.:03944/36360</b>	Förderschule (LB) Salzmann Stormstr. 15 39108 Magdeburg <b>Tel.:0391/7333559</b>
Regionales Förderzentrum Basisförderschule(L)„Schule am Südpark“ Naumburger Str.167 06217 Merseburg <b>Tel.:03461/215045</b>	Förderschule (LB) „E. Kästner“ Thiemstr. 5 39104 Magdeburg <b>Tel.:0391/4042380</b>
Förderschule (LB) „Comenius“ Kritzmannstraße 2 39128 Magdeburg <b>Tel.:0391/2529862</b>	Förderschule (LB) „Gebrüder Grimm“ Olvenstedter Scheid 43 39130 Magdeburg <b>Tel.:0391/7226217</b>
Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Tischlerstr. 11 39218 Schönebeck (Elbe) <b>Tel.:03928/403791</b>	Förderschule (LB) „H. E. Stötzner“ Bahnhofstr. 2a 39264 Zerbst (Anhalt) <b>Tel.:039247/263</b>
Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Feldstr. 19 39240 Calbe (Saale) <b>Tel.:039291/2384</b>	Förderschule (LB) „Th. Neubauer“ In der Alten Kaserne 15a 39288 Burg <b>Tel.:03921/984827</b>
Förderschule (LB) „J. T. Weise“ Kirchstr. 21 39291 Möckern <b>Tel.:039221/447</b>	Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Gerikestr. 26 a 39340 Haldensleben <b>Tel.:03904/2559</b>
Förderschule (LB) „A. Dürer“ Parchen Genthiner Str. 54a 39307 Genthin <b>Tel.:039345/94887</b>	Förderschule (LB) „An der Bode“ Alte Hauptstr. 1 39387 Oschersleben (Bode) <b>Tel.:039408/204</b>
Förderschule (LB) "Chr.-W.-Harnisch" Straße der Deutschen Einheit 66 39326 Wolmirstedt <b>Tel.:039201/29288</b>	Förderschule (LB) Hornhausen Schulstr. 1 39387 Oschersleben (Bode) <b>Tel.:03949/2735</b>
Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Straße der Solidarität 43 39418 Staßfurt <b>Tel.: 03925/623071</b>	Förderschule (LB) „Pestalozzi“ Max-Planck-Straße 36 39576 Stendal <b>Tel.:03931/412013</b>
Förderschule (LB) „Rosa Luxemburg“ Birkholzer Chaussee 6 39517 Tangerhütte <b>Tel.:</b>	Förderschule (LB) „Anne Frank“ Bahnhofstr. 3 39606 Osterburg (Altmark) <b>Tel.:03937/82069</b>
Förderschule (LB) „Am Klietzer See“ Ringstraße 12 39524 Klietz <b>Tel.: 039327/41606</b>	Förderschule (LB) „R. Luxemburg“ Stendaler Str. 25-27 39638 Gardelegen <b>Tel.:03907/712101</b>

Förderschule(LB) "J.H.Pestalozzi"  
Johannes-R.-Becher-Str.17  
06667 Weißenfels

Tel.:03443/801004



**Martin Braun, Abstrakt, Styropordruck**

## 14. Literaturverzeichnis/Quellenangaben

- Antonie, D., Antonie, W., Odreitz, H.: Gezielte diagnostische Beobachtung, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt.I, Klagenfurt, 1979
- BGBl.I / S. 818; 829; 835; 3022; 3023
- Borchert, J.: Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie; Göttingen 1999;
- Boban, Ines, Hinz, Andreas: Index für Inklusion, entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow, übersetzt für deutschsprachige Verhältnisse; Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; 2003
- Bundschuh, Konrad: Praxiskonzepte der Förderdiagnostik; Klinghardt; Bad Heilbrunn 1994
- Bundschuh, Konrad: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik: E. Reinhardt, München, Basel; 1996
- Drave, Wolfgang, Rumpfer, Franz, Wachtel, Peter: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung; allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK), mit Kommentaren. Edition Bentheim, Würzburg 2002
- Eberwein, Hans: Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/eberwein-diagnostik.html>, 02.08.2000
- Eberwein, Hans, Knauer, Sabine: Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1998
- Eggert, Dietrich: Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik in Eberwein, Hans; Knauer, Sabine: Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1998
- Eggert, Dietrich: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne(IEP)in der Lernförderdiagnostik. Dortmund, borgmann publishing, 1997
- Hamburg macht Schule; Heft 3/2004
- Handbuch zur Förderdiagnostik, Freistaat Sachsen, Staatsministerium für Kultus, 2005
- Handreichung, Gutachten zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes; Freie und Hansestadt Hamburg; Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule; 2002
- ICD-10 online; WHO-Version 2006
- Kretschmann, Rudolf: Leitfaden für Förder- und Entwicklungspläne, Zeitschrift für Heilpädagogik),9/99
- Ledl; Viktor: Kinder beobachten und fördern, Verlag Jugend und Volk, Wien 1994
- LISUM Brandenburg; Individuelle Lernstandsanalysen; Leitfaden; Ludwigsfelde 2003
- Mutzeck, Wolfgang: Förderplanung; Kooperative Förderplanung. Deutscher Studienverlag, Weinheim 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 Studienverlag, Weinheim, 1998
- Mutzeck, Wolfgang: Förderdiagnostik; Konzepte und Methoden; Beltz, Deutscher Studienverlag, Weinheim, 2002
- Odreitz, H.: Arbeitsberichte Nr.I/14; Klagenfurt, 1982
- Sander, A.: Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf; in Mutzeck, Wolfgang. Förderplanung; Kooperative Förderplanung. Deutscher Studienverlag, Weinheim 2000
- Schlee, Jörg: Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien; in Eberwein, Hans; Knauer, Sabine: Handbuch Lernprozesse verstehen. Beltz Verlag, Weinheim, Basel 1998

- 
- Schlee, Jörg: Fördern als planvolle Veränderung Subjektiver Theorien; in Mutzeck, Wolfgang. Förderplanung; Kooperative Förderplanung. Deutscher Studienverlag, Weinheim 2000
  - Schuck, Karl- Dieter: Psychodiagnostik und Begutachtung; in Andor, G., Bleidick, U.: Handlexikon der Behindertenpädagogik Stuttgart, 2001
  - Schuck, Karl- Dieter: Diagnostik; in Borchert, J.; Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie, Göttingen; 1999
  - Schuck, Karl- Dieter, v. Knebel: Gütekriterien für sonderpädagogische Gutachten, 1999, unveröffentlicht/ AKD- Handreichung 12/2002
  - Schulverwaltungsblatt LSA Nr. 12/2007 vom 20.12.2007; Seite 369-371
  - Suhrweiher, Horst, Stelzl, Ingeborg: Pädagogisch- psychologische Diagnostik. Theoretische und methodische Grundlagen ; Band 1, Hochgraefe Verlag für Psychologie, Göttingen 1993
  - Rittmeyer, Christel: Kompendium Förderdiagnostik. Prinzipien, Methoden und Einsatzbereiche. Persen- Verlag; Neuenkirchen/ Horneburg; 2005
  - Wendt, Peter; Grundschule, Heft 1/2009, Seite 11
  - Wottawa, Heinrich, Thierau, Heike: Lehrbuch Evaluation; Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto; Seattle, 2. überarbeitete Auflage 1998
  - Versetzungsverordnung des Landes Sachsen-Anhalt vom 13.08.2004
  - Verordnung über die sonderpädagogische Förderung; GVBl.LSA Nr.47/2005; vom 05.08.2005

#### **Zusätzliche Literaturempfehlungen Förderschwerpunkt Körperlich- motorische Entwicklung**

- Ayres, A. Jean: Bausteine der kindlichen Entwicklung; Springer Verlag
- Blythe, Sally Goodard: Greifen und Begreifen, Wie Lernen und Verhalten mit frühkindlichen Reflexen zusammenhängen; VAK Verlags GmbH Kirchzarten bei Freiburg
- Medizin für Ergotherapeuten, Physiotherapeuten und Logopäden; Verlag modernes lernen Dortmund
- Flehming, Inge: Normale Entwicklung des Säuglings und ihre Abweichungen- Früherkennung und ihre Frühbehandlung; Georg Thieme Verlag Stuttgart/ New York
- Kesper -/ Hottinger: Mototherapie bei Sensorischen Integrationsstörungen; Ernst Reinhardt Verlag München/ Basel
- Blythe, Sally Goddard: Warum ihr Kind Bewegung braucht, Optimale Entwicklung fördern- von Anfang an; VAK Verlags GmbH Kirchzarten bei Freiburg
- Beigel, Dorothea: Flügel und Wurzeln, Persistierende Restreaktion frühkindlicher Reflexe und ihre Auswirkungen auf Lernen und Verhalten; Verlag modernes lernen Dortmund
- Beigel, Dorothea: Beweg dich, Schule! - Bewegung im täglichen Unterricht der Klassen 1-10; Borgmann Media
- Sigrid Dordel: Bewegungsförderung in der Schule; Verlag modernes lernen Dortmund
- Ledl, Viktor: Kinder beobachten und fördern; Verlag Jugend und Volk
- Defersdorf, Roswitha: Drück mich mal ganz fest; HERDER spektrum
- Rittmeyer, Christel: Kompendium Förderdiagnostik, Prinzipien, Methoden und Einsatzbereiche; Persen Verlag
- Defersdorf, Roswitha: Deutlich reden, wirksam handeln- Kindern zeigen, wie Leben geht; Herder, Freiburg
- Defersdorf, Roswitha: Ach so geht das! Wie Eltern Lernstörungen begegnen können; Herder Freiburg
- Prekop, Jirina: Der kleine Tyrann- Welchen Halt brauchen Kinder?; Kösel, München
- Breuer, Helmut / Weuffen, Maria: Lernschwierigkeiten am Schulanfang; Beltz-Verlag
- Dietz, Dagmar: Sitz doch endlich still; Lübbe-Verlag
- Holle, Dagmar: Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes; Psychologie Verlags Union München

- Mertens, Christa: Körperwahrnehmung und Körpergeschick; Verlag modernes lernen Dortmund
- Heimlich, U./ Lotter M./März M.: Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen; Auer Verlag GmbH
- Mutzek, Wolfgang: Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik; Beltz- Verlag
- Bundschuh, Konrad: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik; UTB- Verlag
- Bechstein, Manfred: Praxis der Motopädie - Psychomotorik

#### **Zusätzliche Literaturempfehlungen Förderschwerpunkt Sehen**

- Gruber, H., Hammer A.: Ich sehe anders; Edition bentheim , 2000
- Hofer, Ursula; Sehen oder Nichtsehen: Bedeutung für Lernen und aktive Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lernens und Lebens; Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern; W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart 2008
- Landeswohlfahrtsverband Hessen: Handreichungen, Ambulante Beratung und Unterstützung blinder und sehbehinderter Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen und Sonderschulen
- [http://files/272/Handreichungen\\_Ambulante\\_Beratung\\_blinder\\_und\\_sehbehinderter\\_Schuelerinnen\\_und\\_schueler\\_in\\_allgemeinen\\_Schulenn\\_und\\_Sonderschulen.f](http://files/272/Handreichungen_Ambulante_Beratung_blinder_und_sehbehinderter_Schuelerinnen_und_schueler_in_allgemeinen_Schulenn_und_Sonderschulen.f)
- Sehschädigung- Definition und Fakten; [http://www.blindenschulefriedberg.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=39:definition-und-fakten&catid=23:sehschugung&Itemid=81](http://www.blindenschulefriedberg.de/index.php?option=com_content&view=article&id=39:definition-und-fakten&catid=23:sehschugung&Itemid=81) 04.12.2008
- Richtlinien für den Förderschwerpunkt Sehen (Entwurf) Stand Dezember 2002 <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/richtliniensopae/rahmenvorgabe/4.pdf> 05.12.2008
- Qualitätskommission der Deutschen Gesellschaft Umschriebene Entwicklungsstörungen der Wahrnehmung- Umschriebene Entwicklungsstörungen“, für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V., Fassung vom Juli 2006
- Knauer, S.; Zur Bedeutung der Wahrnehmung für schulischen Lernerfolg <http://www.ganztaegig-lernen.de/materialbilder/30.pdf> 06.12.2008

#### **Zusätzliche Literaturempfehlungen Förderschwerpunkt emotional- soziale Entwicklung**

- Baumgaertel, A., Wolraich, M., Dietrich, M.: Comparison of diagnostic criteria for attention deficit disorder in a German elementary school sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 34, 629–638, 1995
- Bush, G., Valera, E.M., Seidman, L.J.: *Functional neuroimaging of attention-deficit/hyperactivity disorder: a review and suggested future directions*. In: *Biol Psychiatr.*, 1273–84, 2005
- Brühl, B., Döpfner, M., Lehmkuhl, G.: Der Fremdbeurteilungsbogen für hyperkinetische Störungen (FBB-HKS) – Prävalenz hyperkinetischer Störungen im Elternurteil und psychometrische Kriterien. *Kindheit und Entwicklung*, 2000
- M.Döpfner, G. Lehmkuhl & H.-C. Steinhausen : *Kinder-Diagnostik-System (KIDS), Band 1: Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen (ADHS)*. Göttingen: Hogrefe, 2006
- Knölker, Ulrich: *Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie systematisch*. Uni-Med Verlag AG, Bremen , 2003
- Lauth, G.W., Schlottke, P.F.: *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*, Beltz Weinheim, 2002
- Stellungnahme zur Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) der Bundesärztekammer Kap 4.1

**Zusätzliche Literaturempfehlungen Förderschwerpunkt Sprache**

- Adams,I., Struck,V., Tillmanns-Karus M.: Kunterbunt rund um den Mund. Materialsammlung für die mundmotorische Übungsbehandlung. Dortmund: verlag modernes lernen,2002
- Becker, R.: Die Lese-Rechtschreib-Schwäche aus logopädischer Sicht. Verlag Volk und Gesundheit Berlin, 1977
- Berg, M.: Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten. Reinhardt Verlag, 2008
- Braun, O.: Bildung, Erziehung und Unterricht in der Sprachheilpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 5: Bildung, Erziehung, Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer,2004
- Breuer, H., Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg. Weinheim: Beltz, 2004
- Brügelmann, H./Richter, S.: Wie wir recht schreiben lernen; Lengwil: Libelle; 1994
- Brügge, W./ Mohs, K.: Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung Ernst Reinhardt Verlag, 2001
- Crämer, C.,Schumann,G.: Schriftsprache. In: Baumgartner, S./ Füssenich, I.: Sprachtherapie mit Kindern. München: Reinhardt, 1999
- Dammenhayn, H. u. a.: Analyse/Diagnose von Lernschwierigkeiten. Grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten: Lesen und Rechtschreiben. Lehrerband. Berlin: Volk und Wissen,1998
- Dammenhayn, H. u. a.: Lernhilfe-Rechtschreibtraining mit Leseteilen. Ein Trainingsprogramm in 15 Heften. Lehrerband und Heft A-E. Berlin: Volk und Wissen, 1998
- Dannenbauer, F. M.: Grammatik. In: Baumgartner, St./ Füssenich, I.: Sprachtherapie mit Kindern. München/Basel, Ernst Reinhardt Verlag,1999
- dgs; Sprachheilpädagogischer Unterricht., Rimpf: edition von freisleben, 2007
- Dummer-Smoch, L.,Finck, W., Balla,I.: Förderdiagnostik im Erstleseunterricht. In: Unterstufe 38 (1991) 6, 187-189, 1991
- Dummer-Smoch, L.: Die Diagnostischen Bilderlisten. Siebungsverfahren zur Früherkennung von Lernschwierigkeiten im Leselernprozess. Kiel,1993
- Dummer-Smoch, L./ Hackethal, R. (1999): Kieler Leseaufbau. Handbuch. Kiel: Veris.
- Dümler, R./ Jäcklein, M.: „Ich sag doch Lollmops“. Kindern mit Aussprachestörungen helfen. Kösel, 2005
- Ettenreich-Koschinsky, A.: Bedeutung und Möglichkeiten sprachheilpädagogisch aufbereiteter Laut- und Buchstabenanalysen im Rahmen des Schriftspracherwerbs im Erstunterricht – aufgezeigt am Beispiel der Laut- und Buchstabenanalyse des T t. In: SHA 48 (2), 53-64, 2003
- Glück, Ch.: Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. In: LB Bd. 4: Beratung, Therapie und Rehabilitation. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 2003
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1 - 5: Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 2003
- Grohnfeldt, M./ Schönauer-Schneider, W.: Merkmale sprachheilpädagogischen Unterrichts im Förderschwerpunkt Sprache. In: Heimlich, U./ Wember, F. B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt „Lernen“. Verlag W. Kohlhammer, 2007
- Hacker, D./ Wilgermein, H.: Aussprachestörungen bei Kindern. Ein Arbeitsbuch für Logopäden und Sprachtherapeuten. München: Ernst Reinhardt Verlag,2007
- Heuer, G. U.: Beurteilen, Beraten, Fördern. Dortmund: verlag modernes lernen, 2005
- Kittel A.M. (2007): Myofunktionelle Therapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag
- Kolberg, T.: Sprachtherapeutische Förderung im Unterricht. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart,2007
- Kretschmann, R./ Dobrindt, Y./ Behring, K.: Prozessdiagnostik der Schriftsprachkompetenz in den Schuljahren 1 und 2. Horneburg: Persen, 2003
- Ledl, V. (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien: Jugend und Volk.
- Mahlstedt, D.: Lernkiste lesen und schreiben. Beltz,1999

- 
- Mann, Ch. : Selbstbestimmtes Rechtschreiblernen. Rechtschreibunterricht als Strategievermittlung, Basel, Beltz, 1997
  - Martschinke, S./ Kirschhock, E.-M./ Frank, A.: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Band 1. Der Rundgang durch Hörhäuser. Donauwörth: Auer Verlag, 2005
  - Martschinke, S./ Forster, M.: Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Band 2. Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Donauwörth, Auer Verlag, 2005
  - Mayer, A.: Diagnose und Förderung der phonologischen Bewusstheit. In: LB Bd. 5: Bildung, Erziehung, Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2004
  - Motsch, H.J.: Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2004
  - Naegele, I./Valtin, R.: LRS – Legasthenie – in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1. Weinheim: Beltz, 2003
  - Osburg, C.: Sprachentwicklungsstörungen und Störungen des Schriftspracherwerbs. In: Grohnfeldt, M.: Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Band 2. Kohlhammer, Stuttgart, 2001
  - Ruß M. (2001): Mundmotorik bei der Lautbildung. München: Ernst Reinhardt Verlag.
  - Scheerer-Neumann, G.: LRS und Legasthenie. In: Naegele, I./ Valtin, R. (Hg.) (2003): LRS – Legasthenie – in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 1. Weinheim: Beltz, 2003
  - Schnitzler, C. D. : Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart, Thieme Verlag, 2008
  - Struck V./ Mols D.: Das MundWerk. Training für die Sprechwerkzeuge. Dortmund: verlag modernes lernen, 2002
  - Valtin, R. (1991): Das Stufenmodell des Schriftspracherwerbs – ein förderdiagnostisches Hilfsmittel. In: Unterstufe 38, 1991
  - Weigt, R.: Lesen- und Schreibenlernen kann jeder!? Luchterhand, 1994
  - Weigt, R.: Grundlagen der Sprachbehindertendidaktik. Berlin: Luchterhand, 1997
  - Weinrich, M./ Zehner, H.: Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2003
  - Werner, L.: Didaktik und Sprachbehindertenpädagogik. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 5: Bildung, Erziehung, Unterricht. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart, 2004
  - **Zusätzliche Literaturempfehlungen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung**
  - Bradl, Christian: Geistigbehinderte und Psychiatrie; In: Walter Dreher u. a. (Hrsg.), Geistigbehinderte zwischen Pädagogik und Psychiatrie, Bonn, 1987,
  - Brill, K.E.: Grundrecht Wohnen: Ein Bett ist keine Wohnung, In: Weigand, H. u. a. (Hrsg.), Handwerks-Buch Psychiatrie, Bonn, 1991, - Deutscher Bundestag: Bericht über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation, BT Drucksache 10/1233, Bonn, 1984
  - Deutscher Bundestag: 4. Bericht über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation, Bonn, 1997
  - Dörner, Kl. & U. Plog: Irren ist menschlich, Bonn, 1996
  - Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen.... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik, Verlag borgmann, 5. verb. u. überarb. Aufl. 2007
  - Feuser, G.: Geistige Behinderung, In: Reichmann, E. (Hrsg.), Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik, Jarick, Solms-Oberbiel, 1986
  - Hensle, U.: Einführung in die Arbeit mit Behinderten, Heidelberg, 1998
  - Herriger, N.: Grundlagentext Empowerment, Bonn, 2002
  - Herriger, N.: Empowerment - Brückenschläge zur Gesundheitsförderung, In: „Gesundheit: Strukturen und Arbeitsfelder“, Neuwied: Luchterhand-Verlag, 2002
  - Irblich, D. & Stahl, B.: Menschen mit geistiger Behinderung, Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder, Göttingen, Hogrefe, 2003
  - Janßen, Chr. & Begemann, I.: „Hier mach´ ich das jetzt alles alleine“ – Die SIVUS-Methode im Wohnheim, Bielefeld, Bethel Verlag, 1998
-

- Jantzen, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik - Ein Lehrbuch, Bd. 1; Weinheim, Beltz, 1987
- Jantzen, Wolfgang: Allgemeine Behindertenpädagogik - Ein Lehrbuch, Bd. 2., Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie Weinheim, Beltz, 1990,
- Jantzen, Wolfgang: Isolation, In: Sandkühler, H.G. (Hrsg.), Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften, Bd. 2, Hamburg, 1990
- Kesper, G.: Sensorische Integration und Lernen, Verlag Reinhardt, München 2002
- Klauß, T. & Wertz-Schönhagen, P.: Behinderte Menschen in Familie und Heim, Weinheim, 1993
- Mühl, Heinz: Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik, Stuttgart, Kohlhammer, 1984
- Senckel, B.: Mit geistig behinderten leben und arbeiten, München, 1994
- Suhrweier, H.: Hetzer, R.: Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen, Verlag Luchterhand 1993
- Theunissen, G.: Handbuch Empowerment und Heilpädagogik, Lambertus, Freiburg, 2002
- vds – Fachverband für Behindertenpädagogik: Sonderpädagogische Förderung, Landesverband Sachsen – Anhalt 2001

#### **Zusätzliche Literaturempfehlungen Förderschwerpunkt Hören**

- Blickle, Tanja: Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule, 1998
- vds: Individuelle Förderpläne mit dem Förderschwerpunkt Sprache, Script zum Workshop mit dem Schwerpunkt Sprache des Landesverbandstages des vds, 2004
- <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/diagnosen/icd10/htmlgm2008/fr-icd.htm?gh90.htm>
- <http://www.kmk.org/doc/beschl/hoeren.pdf>
- [http://www.zum.de/Faecher/Sonder/BW/hg/kmk/aussagen/konzept\\_bayern.doc](http://www.zum.de/Faecher/Sonder/BW/hg/kmk/aussagen/konzept_bayern.doc)
- [http://www.dgpp.de/Profi/Sources/cons\\_avws.pdf](http://www.dgpp.de/Profi/Sources/cons_avws.pdf)
- [http://www.taubblindenwerk.de/was\\_ist\\_Taubblindheit.html](http://www.taubblindenwerk.de/was_ist_Taubblindheit.html)
- Ptok, R., Berger, Chr., von Deuster, M., Gross, A., Lamprecht-Dinnensen, A., Nickisch, H.J., Radü, V.: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen. Konsensus Statement. Sprache Stimme und Gehör, Uttenweiler, 2000/2005

#### **Zusätzliche Literaturempfehlungen Förderschwerpunkt Lernen**

- Borchert, J., Knopf-Jerchow, A., Dahbashi: Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen, Asanger, 1991
- Breuer, H., Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang, Weinheim, Basel 1993
- Brickenkamp, R.: Handbuch der psychologischen und pädagogischen Tests, Göttingen, 1997
- Bundschuh, K.: Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik, München, Basel, 1999
- Bundschuh, K.: Heilpädagogische Psychologie, München, Basel, 1992
- Breilkopf, K.: Gezielt fördern 5/6 Grammatik, Berlin, 2006
- Boyke, K.: Gezielt fördern 5/6 Lesetraining, Berlin, 2006
- Cetinöz, E.: Gezielt fördern 5/6 Rechtschreiben, Berlin, 2006
- Doering, W. und W.: Sensorische Integration, Dortmund, 1999
- Dammenhayn, H., Reichardt, M.: Lehrerband Analyse/Diagnose von Lernschwierigkeiten Berlin, 1998
- Dornbusch, R.: Besser in Lern- und Arbeitstechniken 5./6. Klasse, Berlin, 2007
- Eberwein, H., Knauer, S. (Hg): Handbuch Lernprozesse verstehen, Beltz Weinheim, 1998
- Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen, Dortmund, 2007
- Enders, W.: „Jetzt konzentrier' dich Mal!“, Weinheim, Basel, 2004
- Enders, W.: Keine Lust zum Lernen (Motivation von A wie Anfangen bis Z wie Ziel / Schülerarbeitsheft für die Klassen 4-10) Weinheim, Basel 2004
- Ettrich: Konzentrationstrainingsprogramm für Kinder / I. Vorschule, Göttingen 2004

- 
- Ettrich: Konzentrationstrainingsprogramm für Kinder / II. 1. und 2. Klasse, Göttingen 2004
  - Ettrich: Konzentrationstrainingsprogramm für Kinder / III. 3. und 4. Klasse, Göttingen, 2004
  - Greven, M., Hinze, G., Krull, S.: Bausteine Lernstandserhebungen (Beobachten-Diagnostizieren-Fördern, Klasse 1-4), Braunschweig, 2006
  - Hacker, J.: Lernstands-Diagnose als Basis zur individuellen Förderung (Praxisleitfaden für die Klassen 1-2 und die Klassen 3-4), Braunschweig, 2006
  - Haupt, U.: Körperbehinderte Kinder verstehen lernen, Düsseldorf, 1997
  - Heimlich/Lotter/März, Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Lernen, Donauwörth, 2005
  - Heuer, G.U.: Beurteilen, Beraten, Fördern, Dortmund, 2005
  - ILeA 1 – 6 (Individuelle Lernstandsanalysen), Landesinstitut für die Schule und Medien Berlin-Brandenburg, 2008
  - Kornmann, R.: Diagnose von Lernbehinderungen, Weinheim, 1983
  - Kornmann, Meister, Schlee: Förderdiagnostik, Heidelberg 1994
  - Leonhardt, A., Wember, F. (Hg.): Grundfragen der Sonderpädagogik, Beltz, Weinheim, 2003
  - Mutzeck, W. (Hg.): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen, Beltz Weinheim, 1998
  - Ricken, G., Fritz, A., Hoffmann, Ch. (Hg.): Diagnose: Sonderpädagogischer Förderbedarf, Pabst, Lengerich 2003
  - Schmetz, D.: Förderschwerpunkt Lernen ZHP, 4/99 und 3/04
  - Suhrweier, H., Hetzner, R.: Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen, Luchterhand, 1993
  - Krowatschek, D.: Marburger Konzentrationstraining, verlag modernes lernen, Dortmund, 2004
  - Ledl, V.: Kinder beobachten und fördern, Wien, 2003
  - Michel, H.-J.: FRESCH – Freiburger Rechtschreibschule, Lichtenau, 2007
  - Mosley, J., Sonnet, H.: 101 Spiele zur Förderung von Sozialkompetenzen und Lernverhalten in der Grundschule, Horneburg, 2006
  - Mühlbradt, U.: LOGO Konzentrationstraining für den Deutschunterricht, Berlin, 1994
  - Nickisch, A.: Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen bei Schulkindern – Diagnostik und Therapie, Dortmund, 2005
  - Petermann, F., Petermann, U.: Training mit aggressiven Kindern, Basel 2005
  - Reuther, St.: Jeden Tag ein bisschen besser. LERNEN, so geht's! (5./6. Schuljahr und 7./8. Schuljahr), Cornelsen Berlin, 2000
  - Rinderle, B.: Fit trotz LRS, Lichtenau, 2007
  - Schlabitz, B., Karsch, C.: Lehrband Analyse/Diagnose von Lernschwierigkeiten Mathematik, Berlin, 1998
  - Schönrade, S.: Die Abenteuer der kleinen Hexe – Bewegung und Wahrnehmung beobachten, verstehen, beurteilen, fördern, Dortmund, 2004
  - Schulz, A.: Fördern im Mathematikunterricht: Was kann ich tun?, Berlin, 1994
  - Wember, F.: Besser Lesen mit System, Neuwied, 1999
  - Wettstein, R.: Kognitive Wahrnehmungs- und Sprachförderung, Schaffhausen, 2004

**Zusätzliche Literaturempfehlungen Förderschwerpunkt Autismus**

- Attwood, T.: Asperger-Syndrom, Trias, 2000
- Maier, H., Scheel, R., Schmidt, U., Tieck, B.: Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen, Verwaltungsvorschrift, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg, Referat Sonderschulen, 2008
- Poustka, F.; Bölte, S.; Feineis-Matthews, S.; Schmörlzer, G.: Ratgeber Autistischer Störungen, Hogrefe, 2005
- [www.autismus-muenchen.de/autismus/40punktliste.html](http://www.autismus-muenchen.de/autismus/40punktliste.html)
- [www.asperger-online.de](http://www.asperger-online.de)
- [www.kjp.uni-marburg.de/aut/index.php?include=fruehkind](http://www.kjp.uni-marburg.de/aut/index.php?include=fruehkind)

## **15. Autorenverzeichnis**

Angelika Körner  
Förderschule „J.H. Pestalozzischule“  
Tischlerstraße 11  
39218 Schönebeck/ Elbe

### **Förderschwerpunkt Hören**

Martin Eggert  
LBZ für Gehörlose und Hörgeschädigte  
Westerhäuser Str.45  
38820 Halberstadt

Tobias Henning  
LBZ für Hörgeschädigte Halle  
Murmansker Str.12  
06130 Halle/ Saale

Monika Kluge  
LBZ für Gehörlose und Hörgeschädigte  
Westerhäuser Str.45  
38820 Halberstadt

Volker Link  
Förderschule „J.H. Pestalozzi“  
Straße der Volkssolidarität 43  
39418 Staßfurt

Fatima Schramm  
LBZ für Hörgeschädigte Halle  
Murmansker Str.12  
06130 Halle/ Saale

### **Förderschwerpunkt Sehen**

Ute Busch  
LBZ für Blinde und Sehgeschädigte  
Oebisfelder Weg 2  
06124 Halle/ Saale

Heike Diesing  
LBZ Tangerhütte  
Birkenholzer Chaussee 6  
39517 Tangerhütte

Silke Krafzig  
LBZ Tangerhütte  
Birkenholzer Chaussee  
39517 Tangerhütte

Simone Winzer  
LBZ für Blinde und Sehgeschädigte  
Oebisfelder Weg 2  
06124 Halle/ Saale

---

**Förderschwerpunkt Emotionale-soziale Entwicklung**

Heike Boks	„Wilhelm- Busch- Schule“ Am Park 7 38871 Wasserleben
Dagmar Deckwerth	LVwA Halle Ref. 503 Ernst- Kamieth- Str.2 06112 Halle/ Saale
Dr. Sören Messerschmidt	„Anne- Frank- Schule“ Moldenstr. 13 39104 Magdeburg
Dana Pahl	Korczakschule Rosslauerstr. 13 06132 Halle/ Saale
Herr Pönitz	Salzmannschule Ernst- Herrmann- Meyer-Str.60 06124 Halle/ Saale
Raik Sponfeldner	Korczakschule Rosslauerstr. 13 06132 Halle/ Saale

**Förderschwerpunkt Sprache**

Ina Beck	Förderschule für Sprachentwicklung „Sprachheilschule Halle“ Ingolstädter Str. 33 06128 Halle/ Saale
Birgit Döring	Landesverwaltungsamt Magdeburg Referat 503 Olvenstedter Str. 1-2 39108 Magdeburg
Elke Meyer	Landesverwaltungsamt Dessau Referat 501 Kühnauer Str. 161 06844 Dessau
Kerstin Straßenburg	Förderschule für Sprachentwicklung „Anne Frank“ Moldenstr.13 39106 Magdeburg
Antje Thielebein	Förderschule für Sprachentwicklung „Sprachheilschule Halle“ Ingolstädter Str. 33 06128 Halle/ Saale
Sabine Trost	Förderschule für Sprachentwicklung „Anne Frank“ Moldenstr.13 39106 Magdeburg

**Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung**

Clement, Dirk	Förderschule für Körperbehinderte Überregionales Förderzentrum Harz „Marianne- Buggenhagen- Schule“ Oehrenfelder Weg 25 38871 Darlingerode/ Harz
Hoidis, Kerstin	Förderschule für Körperbehinderte Überregionales Förderzentrum Harz „Marianne- Buggenhagen- Schule“ Oehrenfelder Weg 25 38871 Darlingerode/ Harz
Matschke, Martina	Förderschule für Körperbehinderte „An der Muldenaue“ Kreuzbergerstr. 200 06849 Dessau
Dr. Schmidt, Ulf	Förderschule für Sprachentwicklung „Anne Frank“ Moldenstr. 13 39104 Magdeburg

**Förderschwerpunkt Lernen**

Dr. Ines Falk	Comeniuschule Freiimfelder Str.88 06112 Halle/Saale
Axel Harms	Salzmannschule Stormstr.15 39108 Magdeburg
Dr. Ricarda Hübner	Pestalozzischule Schulgartenweg 1 06295 Eilsleben
Gerhild Köppen	Erich-Kästner-Schule Hahnstückenweg 4 06749 Bitterfeld
Angelika Mösch	Pestalozzischule J.-R.-Becher- Str.17 06667 Weißenfels
Sabine Radefeld	Landesverwaltungsamt Halle Ref. 503 Ernst- Kamieth -Str.2 06112 Halle/ Saale

Annette Schotte  
Pestalozzischule  
Tischlerstr. 11  
39218 Schönebeck

Ines Volk  
Pestalozzischule  
Minslebener Str.52  
38855 Wernigerode

### **Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung**

Alexandra Rasym  
Schule „Am Lebensbaum“  
Hildesheimer Str. 28 a  
06128 Halle/ Saale

Herr Gratzke  
Förderschule für Geistigbehinderte  
Straße der Republik 19  
39638 Gardelegen

Dr. Ingo Hartleib  
Schule „Am Wasserfall“  
Burchardstr.5  
39114 Magdeburg

Heike Nietschmann  
Förderschule für Geistigbehinderte  
Brehnaer Str.63  
06749 Bitterfeld

Karin Rehder  
Schule „Am Park“  
Am Park 16  
39435 Wolmirsleben

### **Förderschwerpunkt Autismus**

Cornelia Behrens  
Reinhard-Lakomy-Schule  
Juri-Gagarin-Str.20  
38820 Halberstadt

Gabriele Hauschild  
Regenbogenschule Dessau  
Breite Str. 6/7  
06844 Dessau-Roßlau

Rotraud Buch  
Landesbildungszentrum Tangerhütte  
Birkholzer Chaussee 6  
39517 Tangerhütte

Susanne Schirmer  
Schule am Lebensbaum  
Hildesheimer Str.28a  
06128 Halle

Frau Hoffmann  
Beratungsstelle für unterstützende Kommunikation

## 14. Glossar

<b>Autismus</b>	Eine angeborene, unheilbare Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsstörung des Gehirns, welche schon im frühen Kindesalter erkannt werden kann. Sie zeigt sich durch Schwächen in der sozialen Interaktion und Kommunikation sowie durch stereotype Verhaltensweisen und Stärken (Inselbegabung) bei der Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und der Intelligenz. Autismus kann von leichten Verhaltensstörungen bis zu schweren geistigen Behinderungen reichen.
<b>Jean Ayres (1923-1988)</b>	Jean Ayres begründete die Sensorische Integration (SI), welche die sinnvolle Ordnung, Aufgliederung und Verarbeitung von Sinneserregungen im zentralen Nervensystem beschreibt. Dadurch wird es dem Menschen möglich, sich mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen zu können, da er für jede Handlung eine gute Organisation seiner Sinneswahrnehmungen braucht.
<b>Aversion</b>	bezeichnet die Neigung eines Organismus, auf bestimmte Reize mit Unlust zu reagieren. Eine Aversion kann gegenüber jeder Art von Reizen oder Objekten bestehen, zum Beispiel gegenüber bestimmten Menschen, Handlungen, Dingen (Nahrungsmitteln) oder Situationen und Erinnerungen. Als <b>aversiv</b> können auch die Reize selber bezeichnet werden und so kann beispielsweise Schmerz ein aversiver Reiz sein. Ein weiteres Beispiel für eine Aversion sind Gerüche, die Übelkeit auslösen. Eine Aversion ist meistens mit dem Antrieb verbunden, sich abwenden zu wollen. Aversive Reize werden gemieden bzw. lösen eine Vermeidungsreaktion aus. Hinter Aversionen stehen meistens unangenehme oder verletzende Erfahrungen, plus eine gelernte Verknüpfung (Konditionierung) von Wahrnehmungen mit dem unangenehmen oder schrecklichen Gefühl. Die Aversionstherapie verfolgt diesen Konditionierungsansatz in der Verbindung eines schädlichen Verhaltens mit einem unangenehmen Reiz, um beispielsweise aggressives Verhalten zu minimieren oder Suchtkranken zu helfen. Während die Aversion eine unbewusste Emotion ist, sind Antipathie, Ressentiment und Vorurteil eher der Ausdruck sozialpsychologischer Gefühle.

<b>Borderline- Störungen</b>	Borderline-Persönlichkeitsstörung (abgekürzt BPS) oder emotional instabile Persönlichkeitsstörung ist die Bezeichnung für eine Persönlichkeitsstörung, die durch Impulsivität und Instabilität in zwischenmenschlichen Beziehungen, Stimmung und Selbstbild gekennzeichnet ist. Bei einer solchen Störung sind bestimmte Bereiche von Gefühlen, des Denkens und des Handelns beeinträchtigt, was sich durch negatives und teilweise paradox wirkendes Verhalten in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie im gestörten Verhältnis zu sich selbst äußert. Die BPS wird sehr häufig von weiteren Belastungen begleitet, darunter dissoziative Störungen, Depressionen sowie verschiedene Formen von selbstverletzendem Verhalten (SVV). Die Störung tritt häufig zusammen mit anderen Persönlichkeitsstörungen auf (hohe Komorbidität).
<b>Braille-Schrift</b>	Die Braille-Schrift ist eine Form der Blindenschrift für stark Sehbehinderte oder Blinde. Sie besteht aus Punktmustern, welche von hinten in das Papier gepresst sind, so dass sie als Erhöhung mit den Fingerspitzen abgegriffen werden können.
<b>Bullying</b>	Aggression unter Schülern, neuerdings als "Bullying" oder als "Mobbing" bezeichnet, ereignet sich "in den kontrollschwachen Räumen hierarchisch strukturierter Systeme" (Smith 1994) über einen längeren Zeitraum als systematische und wiederholte Aggression gegenüber Schwächeren. Fragt man Schüler nach dem Ausmaß von Aggression unter ihnen, zeigt sich über Schulen und Schultypen hinweg ein erstaunlich einheitliches Bild: in jeder Klasse gibt es Opfer, Täter und Mitschüler, die präzise berichten können. Man kann körperliches (z. B. schlagen, stoßen, treten), verbales (z. B. "dumme Sprüche" nachrufen, drohen, hänseln) und indirektes Bullying (Gerüchte verbreiten oder jemanden ausschließen) unterscheiden.
<b>Förderzentrum</b>	Ein Förderzentrum plant und führt sonderpädagogische Fördermaßnahmen durch. Außerdem organisiert es die Beratung, Zusammenarbeit sowie den Erfahrungsaustausch in regionaler und fachlicher Zuständigkeit. Die Förderung ist in den Bereichen Schulfächer, basale Grundlagen, Sprache, Sinnesbeeinträchtigung, Körperbeeinträchtigung und sozial-emotionale Persönlichkeitsentwicklung anzusiedeln.

<b>Gemeinsamer Unterricht</b>	<p>„Es ist normal, verschieden zu sein.“</p> <p>Gemeinsamer Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder wurde durch die Salamanca-Erklärung 1994 gestärkt, welche das Recht jedes Menschen auf Bildung und die positiven internationalen Erfahrungen der integrativen Beschulung beschreibt. Gesellschaftliche Teilhabe und soziale Integration können für Schülerinnen und Schüler im gemeinsamen Unterricht besser erreicht werden. Die Lehrkraft der allgemeinen Schule erhält hierbei Unterstützung von einer Lehrkraft der Sonderpädagogik.</p>
<b>Gustatorische Wahrnehmung</b>	Die gustatorische Wahrnehmung bezeichnet den Geschmackssinn bzw. den chemischen Nahrungssinn, mit welchem die aufgenommene Nahrung kontrolliert wird.
<b>Kinästhetische Wahrnehmung</b>	Die kinästhetische Wahrnehmung (auch als Tiefensensibilität bezeichnet) ist die zentralnervöse Verarbeitung bestimmter Reize aus dem Körperinneren. Man unterscheidet sie in den Lagesinn, Kraftsinn und Bewegungssinn. Bei der Tiefensensibilität geht es um die Eigenwahrnehmung des Körpers.
<b>KMK-Empfehlungen</b>	Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.-6. Mai 1994 zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen Deutschlands.
<b>komorbide Symptome</b>	Von Komorbidität spricht man, wenn unterschiedlich diagnostizierbare und eigenständige Krankheitsbilder nebeneinander bei einem Patienten auftreten und einen insgesamt ungünstigen Krankheitsverlauf bedingen. Patienten mit solchen vielschichtigen Krankheitssymptomen wurden früher häufiger als heute nicht optimal behandelt, da oftmals kein Zusammenhang zwischen den Krankheiten gesehen wurde. Die moderne Medizin hat sich inzwischen dem Thema Komorbidität verstärkt zugewandt, so dass nun Krankheiten, die auf den ersten Blick getrennt zu betrachten sind, nun eher in einen Zusammenhang gesetzt werden – mit dem Ziel, für den Patienten bessere Therapieergebnisse zu erzielen. Denn Komorbiditäten bedingen sich in ihrem Ergebnis gegenseitig. Eine häufige Komorbidität ist die Depression.
<b>Lateralität</b>	Lateralität wird u. a. mit Seitigkeit übersetzt und bezeichnet die funktionelle Bevorzugung von Organen oder Gliedmaßen einer Körperseite, z. B. die Bevorzugung der linken Hand beim Schreiben.

<b>Mnestische Funktionen</b>	Mnestische Funktionen sind der Fachbegriff für das Gedächtnis und die Erinnerung. Sie ermöglichen es uns, Erfahrenes zu behalten und wieder zu vergegenwärtigen. Zu den mnestischen Funktionen gehören u. a. Aufmerksamkeit und Konzentration.
<b>Muskeltonus</b>	Der Muskeltonus beschreibt den Spannungszustand der Muskulatur.
<b>Nachteilsausgleich</b>	<p>Der Nachteilsausgleich ist</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ eine Form zur Wahrung der Chancengleichheit,</li> <li>▪ ein Angebot zur Verhinderung von Benachteiligung,</li> <li>▪ im Grundgesetz, im Behindertengleichstellungsgesetz sowie im SGB IX verankert,</li> <li>▪ in der Schule ein Instrument zur Leistungsunterstützung.</li> </ul> <p>Die Anwendung von Nachteilsausgleich ist keine Form der Förderung, sondern eine Unterstützung der vorhandenen Leistungsmöglichkeit. Er soll Einschränkungen durch Behinderungen oder Beeinträchtigungen ausgleichen oder verringern</p> <p>Der Nachteilsausgleich ist Bestandteil eines barrierefreien Unterrichts und soll den Schülerinnen und Schülern Zugang zur Aufgabenstellung und die Möglichkeit der Bearbeitung gewährleisten.</p> <p>Dieser ist stets auf den Einzelfall abzustimmen, eine zeitlich begrenzte Maßnahme, die auf Antrag durch die Klassenkonferenz beschlossen wird und für alle Lehrkräfte verbindlich ist.</p>
<b>Olfaktorische Wahrnehmung</b>	Die olfaktorische Wahrnehmung (auch als Geruchssinn oder Riechwahrnehmung bezeichnet) ist die Wahrnehmung von Gerüchen.
<b>Peergroup</b>	Peergroup meint eine Gruppe von Gleichaltrigen oder eine Gruppe von Gleichgestellten. Im Kindes- und Jugendalter üben sie eine wichtige Sozialisationsfunktion aus und dienen zur Emanzipation vom Elternhaus. Einen besonderen Stellenwert haben Peergroups in der Lerndidaktik, wo sie, mithilfe von gemeinsamen Interessen, eine lernfördernde Gruppendynamik hervorrufen können.
<b>Perzeption</b>	Eine Perzeption ist ein unbewusster Prozess individueller Informations- und Wahrnehmungsverarbeitung, die im Bewusstsein Vorstellungsbilder von wahrgenommenen Teilaspekten der Wirklichkeit entstehen lässt.

<b>Prozessdiagnostik</b>	Die Prozessdiagnostik (auch als Verlaufsdiagnostik bezeichnet) untersucht das gleiche Kind zu mehreren Zeitpunkten, um mögliche Veränderungen zu erfassen. In der Prozessdiagnostik hat der Vorher-Nachher-Vergleich nur eine geringe Bedeutung, sondern hauptsächlich das Geschehen während der Intervention.
<b>Psychomotorik</b>	Psychische Vorgänge, wie z. B. Konzentration oder Emotionalität sowie die individuelle Persönlichkeitslage beeinflussen das spontane Bewegungsspiel; jene kausale Verknüpfung wird Psychomotorik genannt. Sie ist sowohl ein pädagogisches, als auch ein therapeutisches Konzept. Im gesellschaftlichen Kontext wird der Bewegung innerhalb der Entwicklung des Kindes immer mehr Bedeutung zugewiesen.
<b>Reziprozität</b>	Die Reziprozitätsregel in der Psychologie besagt, dass Menschen, welchen ein Geschenk gemacht wird, oft motiviert sind, eine Gegenleistung zu erbringen.
<b>Salamanca-Erklärung</b>	Die Salamanca-Erklärung der UNESCO-Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ vom 07.-10. Juni 1994 in Salamanca definiert Prinzipien, Politik und die Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse.
<b>Sensomotorik</b>	Sensomotorik ist das Zusammenwirken von sensorischen und motorischen Leistungen, womit die Steuerung und Kontrolle der Bewegungen aufgrund von Sinnesrückmeldungen gemeint ist. Die Wahrnehmung des Reizes durch ein Sinnesorgan und das motorische Verhalten stehen dabei in direktem Zusammenhang; diese Prozesse verlaufen parallel.
<b>Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ)</b>	Ein SPZ ist eine wichtige ambulante und interdisziplinäre Einrichtung zur Unterstützung von Kindern jeden Alters mit Entwicklungsstörungen und Behinderungen bzw. von Behinderung bedrohten Kindern. In Deutschland existieren ca. 130 SPZs, welche eine besondere Form der ambulanten Krankenbehandlung, der rehabilitativen Komplexleistung sowie der Frühförderung und Früherkennung bieten.

<b>taktile Wahrnehmung</b>	Mithilfe der taktilen Wahrnehmung (auch als Oberflächensensibilität bezeichnet) werden Druck, Berührungen und Vibrationen sowie Temperatur- und Schmerzwahrnehmungen auf der Haut erkannt.
<b>Vestibuläre Wahrnehmung</b>	Die vestibuläre Wahrnehmung bezeichnet den Gleichgewichtssinn, welcher zur Feststellung der Körperhaltung und Orientierung im Raum dient.
<b>Visuomotorische Wahrnehmung</b>	Die Visuomotorische Wahrnehmung ist die Fähigkeit, das Sehen mit den Bewegungen des Körpers oder Teilen zu koordinieren.

**Impressum:**  
Kultusministerium Sachsen- Anhalt  
Referat 23  
Grund- und Förderschulen  
Turmschanzenstr.32  
39114 Magdeburg