Leitlinien im Förderschwerpunkt LERNEN

Arbeitsstand 09.01.2019

von Dr. Ralf Brandstetter, Manfred Burghardt, Ansgar Rieß, Manuel Binder, Lars Annecke, Thomas Walter & Philipp Staubitz

I) Einleitende Gedanken

(Sonder-) Pädagogisches Handeln und Wirken ist in folgende vier Dimensionen eingebunden:

- Haltung und professionelle Beziehungsgestaltung
- Fachwissenschaft und (sonder-) pädagogische Fachlichkeit
- Institutionelle und strukturelle Gegebenheiten
- Gesetzliche und untergesetzliche Vorgaben

Die Dimension „Haltung und professionelle Beziehungsgestaltung“ ist dabei ein zentrales Element sonderpädagogischen Handelns und Wirkens und durchzieht alle weiteren Dimensionen. Denn: (Sonder-) Pädagogik ist und bleibt ein interaktionistisches Komplex-Geschehen zwischen Menschen. Und dieses Komplex-Geschehen ist maßgeblich abhängig von einer gelingenden Beziehungsgestaltung, die auf Seiten der Professionellen von einer humanistischen Haltung geprägt sein muss. Nur so ist das übergeordnete Ziel (sonder-) pädagogischen Handelns zu erreichen, nämlich Kindern und Jugendlichen dauerhaft ein Höchstmaß an gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen. Es gilt also, auf der Grundlage einer humanistischen Haltung und einer professionellen Beziehungsgestaltung:

- die fachwissenschaftlich fundierte (sonder-)pädagogische Fachlichkeit einzusetzen.
- mit institutionellen und strukturellen Gegebenheiten umzugehen bzw. diese zu schaffen
- sowie gesetzliche und untergesetzliche Vorgaben umzusetzen.

Dieser Leitlinientext soll in erster Linie das fachwissenschaftlich fundierte Verständnis sonderpädagogischer Fachlichkeit des Förderschwerpunkts „Lernen“ am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (SSDL), Abteilung Sonderpädagogik in Freiburg abbilden und in ein sonderpädagogisches Handlungsmodell überführen. Damit kann der Text eine Hilfestellung bieten, wie auf Grundlage einer sonderpädagogischen Diagnostik passgenaue Bildungsangebote entwickelt werden können, die die Aktivität und Teilhabe eines jungen Menschen unterstützen und gewährleisten.

II) Sonderpädagogische Fachlichkeit des Förderschwerpunkts "Lernen"

Ausgangspunkt der Ausführungen sind Fragestellungen, die sich u.a. mit dem Inkrafttreten von § 15 Schulgesetz in Baden-Württemberg (2015), der Verwaltungsvorschrift „Kinder und Jugendliche mit

besonderem Förderbedarf und Behinderungen“ (2008) sowie der Verordnung über sonderpädagogische Bildungsangebote (SBA-VO, 2016) ergeben.

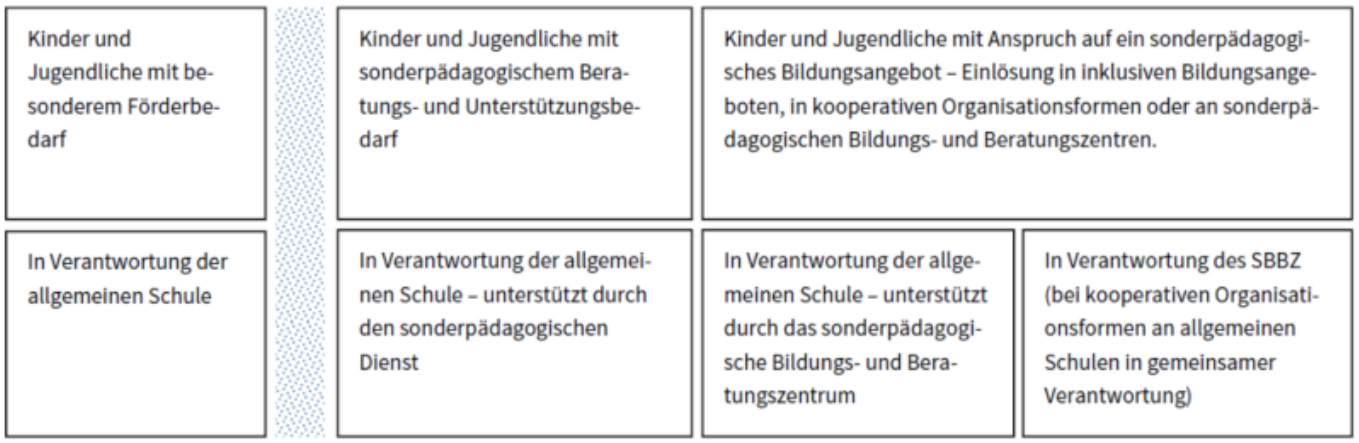


Abb.1: Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.): Rahmenkonzeption sonderpädagogischer Dienst. Stuttgart, 2017

Um für die Praktiker (Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird ab hier auf die Explikation aller Geschlechter verzichtet) im Spiegel der gesetzlichen und untergesetzlichen Regelungen Hilfestellungen anzubieten, werden folgende Fragen beleuchtet:

- Was kennzeichnet das sonderpädagogische Handeln im Sonderpädagogischen Dienst, im Rahmen der Anspruchsfeststellung bzw. im Rahmen eines sonderpädagogischen Bildungsanspruches unabhängig vom Förderschwerpunkt?
- Welche Zielgruppe steht im Förderschwerpunkt „Lernen“ im Fokus?
- Welche diagnostischen Aspekte sind im Förderschwerpunkt „Lernen“ bedeutsam?
- Welche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte sind für die Beratung im Rahmen des Sonderpädagogischen Dienstes bzw. für die Ausgestaltung individueller Bildungsangebote im Rahmen der Individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) im Förderschwerpunkt „Lernen“ relevant?
- Welche Kriterien initiieren und beenden die Tätigkeit des Sonderpädagogischen Dienstes und welche Kriterien sprechen für oder gegen den Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt „Lernen“?

Die Leitlinien richten sich an alle, die in ihrer Praxis oder im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zu diesen Fragen entsprechende Antworten finden müssen.

1. Was kennzeichnet das sonderpädagogische Handeln im Sonderpädagogischen Dienst, im Rahmen der Anspruchsfeststellung bzw. im Rahmen eines sonderpädagogsichen Bildungsanspruchs - unabhängig vom Förderschwerpunkt?

Das sonderpädagogische Handeln im Sonderpädagogischen Dienst, im Rahmen der Anspruchsfeststellung und im Rahmen eines sonderpädagogischen Bildungsangebotes orientiert sich

grundsätzlich an drei übergeordneten Elementen:

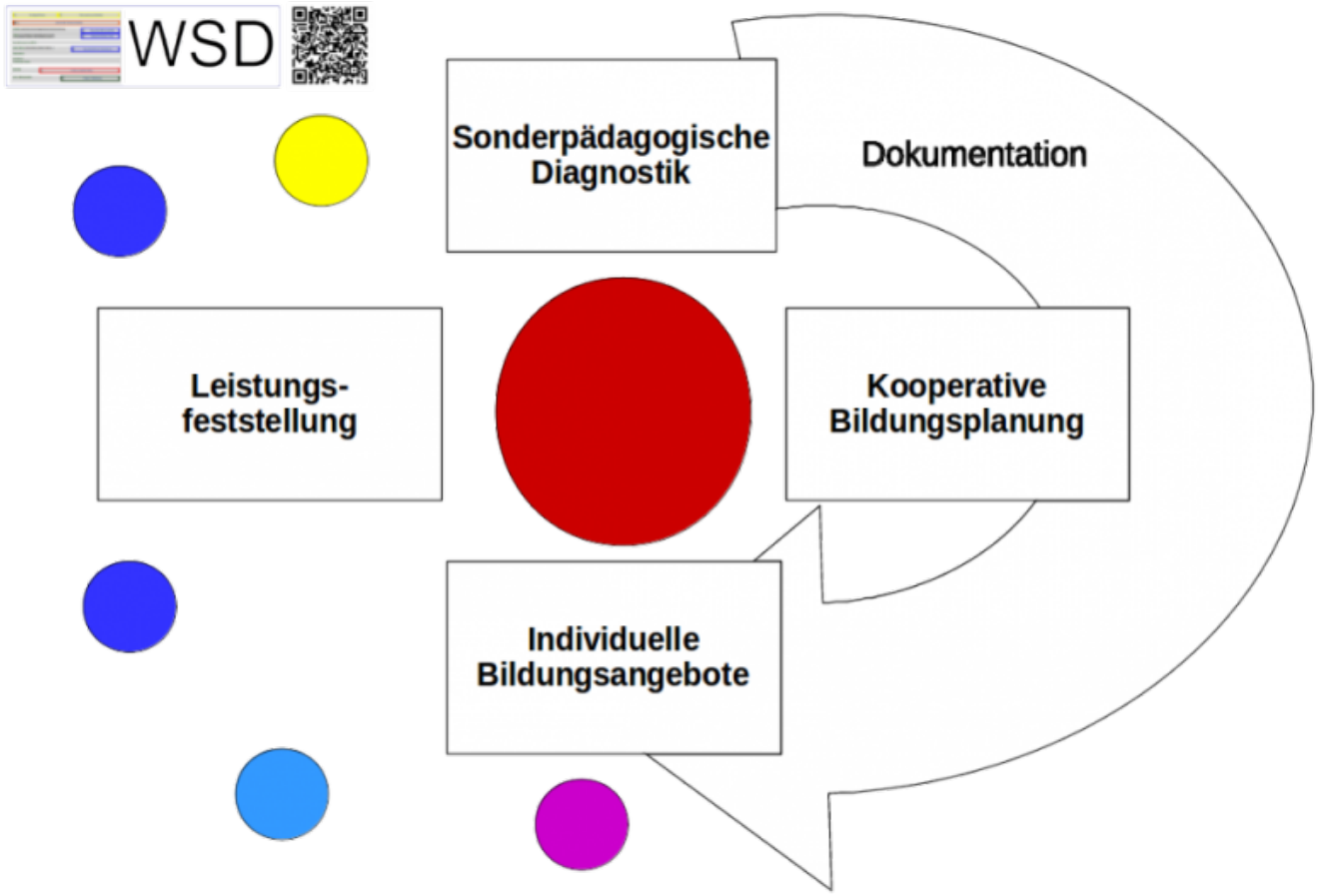
- „Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung“ (ILEB) nach Brandstetter, R. & Burghardt, M. (2008) als grundlegendes Arbeits- und Steuerungsinstrument der Sonderpädagogik in Baden-Württemberg
- „Bedingungsanalytische Diagnostik“ nach Trost, R. (2008) zur Spezifizierung des ILEB-Bausteins „Sonderpädagogische Diagnostik„

• „Bio-psycho-soziales Modell der ICF-CY“ nach Lienhard, P. & Joller-Graf, G. (2011) zur Strukturierung der diagnostischen Daten

Zunächst werden in aller Kürze die drei o.g. Elemente vorgestellt und dann in einem sonderpädagogischen Handlungsmodell in Abb. 4 in ihrem Zusammenspiel abgebildet.

1.1. Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)

Die Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (Brandstetter/Burghardt 2008) meint die an den individuellen Bedürfnissen und Potenzialen von jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen ausgerichtete professionelle Steuerung des Zusammenspiels von sonderpädagogischer Diagnostik, kooperativer Bildungsplanung, individuellem Bildungsangebot, Leistungsfeststellung und der kontinuierlichen Dokumentation dieses Prozesses. Im Zentrum aller Überlegungen steht dabei der junge Mensch. Ausgehend von seinen Talenten, Interessen, Bedürfnissen und Potenzialen sollen in einem kooperativen Abstimmungsprozess von Lehrkräften, anderen Fachkräften, Eltern und - je nach Möglichkeit - dem jungen Menschen selbst individuelle Bildungsangebote innerhalb und außerhalb von Kindergarten, Schule und beruflichen Bildungsangeboten entwickelt werden, die ein Höchstmaß an Aktivität und gesellschaftlicher Teilhabe zum Ziel haben. ILEB ist kurz gesagt die Idee, Bildungsangebote „vom Kind zum Programm“ zu denken. Der Einstieg in den spiralförmigen ILEB-Prozess ist dabei in der Regel die sonderpädagogische Diagnostik. Sie verfolgt zum einen das Ziel, den Kompetenzstand des jungen Menschen umfassend zu erheben, zum anderen unternimmt sie den Versuch, mögliche Barrieren zu eruieren, die eine optimale Entwicklung verhindern könnten. Sowohl in inhaltlich-fachlicher als auch organisatorisch-struktureller Hinsicht kommt ILEB noch eine weitere Funktion zu. ILEB fungiert gleichermaßen auch als ein Instrument der Qualitätssicherung sonderpädagogischer Arbeit (vgl. Burghardt/ Brandstetter/Stecher/Klingler-Neumann 2013)



Brandstetter, R., Burghardt, M. & Albrecht, C. (2017). ILEB nach Brandstetter, R. & Burghardt, M. (2008)

1.2. Bedingungsanalytische Diagnostik nach Trost

Trost benennt in seinem Aufsatz „Bedingungsanalytische Diagnostik“ folgende Schritte:

1. Formulierung einer diagnostischen Fragestellung
2. Fragestellungsnahe Handlungsbeobachtung: Gemeint ist damit der erste Eindruck des Diagnostikers in Bezug auf die diagnostische Fragestellung.
3. Fragestellungsanalyse: In diesem Schritt expliziert der Diagnostiker den theoretischen Hintergrund der geplanten Untersuchung systematisiert und strukturiert.
4. Erhebung des Ist-Standes: Gemeint ist hier das Zusammentragen von Informationen bezogen auf die formulierte diagnostische Fragestellung.
5. Formulierung von Hypothesen: In diesem Schritt sollen „zielführende Untersuchungshypothesen“ entwickelt werden. Es geht um den Versuch, die diagnostische Fragestellung zu verstehen und zu erklären. Empirisch verwendbare Daten sollen dabei in einen Zusammenhang mit den Informationen der Fragestellungsanalyse gebracht werden.
6. Auswahl diagnostischer Methoden: Nach der Auswahl bestimmter Hypothesen werden in Abhängigkeit von diesen die diagnostischen Methoden ausgewählt. Die Hypothesenformulierung und deren Untersuchung mit geeigneten diagnostischen Methoden greifen ständig ineinander. Sie wiederholen sich so lange, bis der Diagnostiker zu einem gut begründbaren Ergebnis gekommen ist.
7. Aussagen zum sonderpädagogischen Förderbedarf

1.3. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY)

Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung & Gesundheit bei Kindern & Jugendlichen (WHO 2011) basiert auf einem bio-psycho-sozialen Verständnis von Behinderung. Die ICF-CY beschreibt die Situation einer Person auf unterschiedlichen Ebenen:

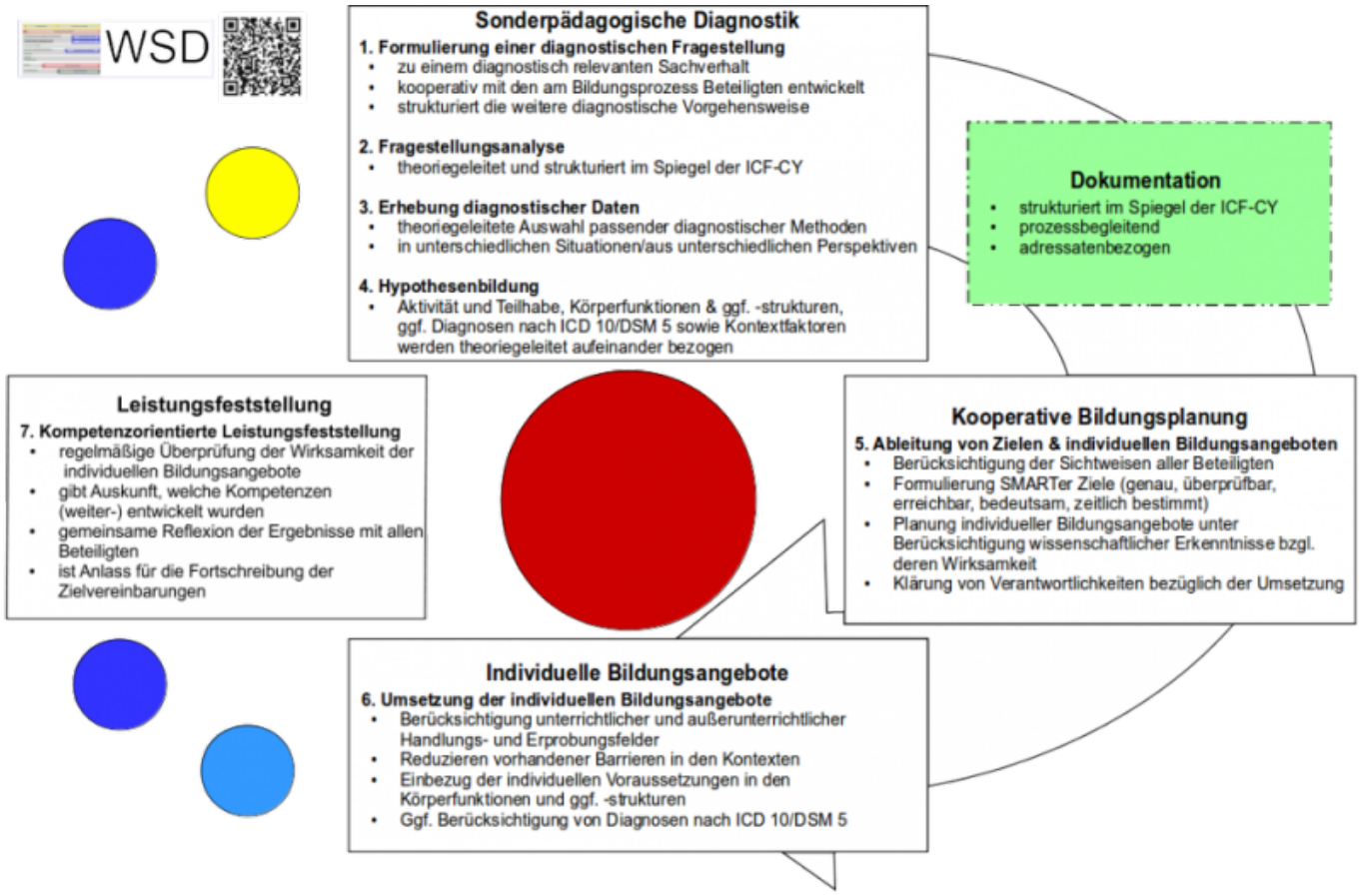
- ihres Körpers **(Körperfunktionen und -strukturen)**
- der Handlungen oder Durchführungen von Aufgaben **(Aktivitäten)**
- des Einbezogenseins in eine Lebenssituation **(Teilhabe)**

Sämtliche Ebenen stehen unter dem Einfluss von **Kontextfaktoren** (personbezogene Faktoren und Umweltfaktoren).
Die Leitplanke ICF-CY dient im Rahmen sonderpädagogischer Diagnostik in erster Linie der Ordnung diagnostischer Daten: Neben den Kompetenzbeschreibungen auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe sollen bei der Hypothesenbildung zum einen Körperfunktionen und -strukturen, zum anderen die Kontextfaktoren (personbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) als „hypothesen-generierende Kategorien“ Berücksichtigung finden (Vorhandene Diagnosen nach ICD-10 oder DSM-5 werden zusätzlich miteinbezogen, wenn sich diese auf die Kompetenzentwicklung im Bereich Aktivität und Teilhabe auswirken und somit im Rahmen der Hypothesenbildung ggf. berücksichtigt werden sollten).

1.4. Diagnostische Prozesse gestalten in sonderpädagogischen Kontexten

Im nachfolgenden Handlungsmodell „Diagnostische Prozesse gestalten in sonderpädagogischen Kontexten“ bildet sich folgendes ab:

- Die Schrittreihenfolge sonderpädagogischen Handelns (1.-7.) verstanden als spiralförmiger und dynamischer Prozess.
- Die den Schritten 1.-7. zugeordneten Qualitätsmerkmale.



Brandstetter, R., Stecher, M. & Albrecht, C. (2018). Diagnostische Prozesse gestalten in sonderpädagogischen Kontexten: *Zum Zusammenhang von ILEB nach Brandstetter, R. & Burghardt, M. (2008), Bedingungsanalytischer Diagnostik nach Trost, R. (2008) und bio-psycho-sozialem Modell der ICF-CY nach Lienhard, P. & Joller-Graf, K. (2011)*

2. Welche Zielgruppe steht im Förderschwerpunkt "Lernen" im Fokus?

Sonderpädagogische Expertise im Förderschwerpunkt „Lernen“ nimmt junge Menschen in den Blick, die **über einen längeren Zeitraum** die **definierten Bildungsziele** im vorschulischen Bereich, in allgemeinen Schulen, in kooperativen Organisationsformen, in inklusiven Bildungsangeboten, in Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit allgemeinen Bildungsgang und dem Bildungsgang „Lernen“ und in der beruflichen Bildung **nicht** oder **nur in Ansätzen erreichen** (Junge Menschen mit „geistiger Behinderung“ im Sinne der KMK-Empfehlungen gilt es dabei zu unterscheiden).

Für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten, einer Lernbeeinträchtigung (KMK, 1999) oder einer Lernbehinderung („Lernbehinderung“ wird im Sinne von Eser als „Fachbegriff für ein Grenz-, Zwischen- oder Übergangssyndrom auf dem Kontinuum zwischen „Geistiger Behinderung“ im engeren Sinne und Normalentwicklung charakterisiert (Eser, 2018, S. 101).“) (vgl. SGB III) sind augenscheinlich insbesondere die **Kulturtechniken** und deren **Vorläuferfähigkeiten**, die **Aneignung, Anwendung und Reflexion von Lernstrategien** sowie **altersangemessenes Sozialverhalten** eine besondere Herausforderung.

Die Schwierigkeiten im Lesen, Schreiben, Rechnen, Verhalten und Lernen an sich können Auswirkungen auf die Teilhabe in weiteren Lebensbereichen haben. Zu diesen zählen z.B. die selbständige Lebensführung oder die Vorbereitung auf Arbeit.

Losgelöst vom Lernort und unabhängig von der Zuordnung ins Strukturbild (vgl. Abb. 1) ist es im Sinne des sonderpädagogischen Handlungsmodells (Abb. 4) zunächst die Aufgabe sonderpädagogischer Diagnostik, die in Abhängigkeit vom Auftrag und von der diagnostischen Fragestellung relevanten diagnostischen Kategorien zu beschreiben (Kriterien, die für die Initiierung oder Beendigung sonderpädagogischer Expertise im Spiegel des Strukturbildes (Abb. 1) relevant sind, werden in Kapitel 5. beleuchtet).

3. Welche diagnostischen Aspekte sind im Förderschwerpunkt "Lernen" bedeutsam?

Das in der ICF-CY abgebildete bio-psycho-soziale Modell erleichtert die kategoriale Ordnung diagnostischer Daten und das Aufeinander-Beziehen der Daten im Rahmen der Hypothesenbildung. Aus diesem Grund werden die diagnostischen Aspekte im Folgenden in dieser Denklogik geordnet (Die für das Verhalten relevanten Risiko- und Schutzfaktoren werden ebenfalls in das bio-psychosoziale Modell eingeordnet).

3.1. Diagnostische Kategorien auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe

Ausgangspunkt sonderpädagogischer Diagnostik im Förderschwerpunkt Lernen sind in der Regel zunächst systematisierte Beobachtungen auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe. Die kategorialen Bezugsgrößen sind zunächst einmal die im Bildungsplan in BadenWürttemberg (2008) genannten Fächer und Fächerverbünde, dort in besonderem Maße die Fächer Sprache und Mathematik mit ihren jeweils zugrundeliegenden Theorien.
Dazu kommen die Kompetenzformulierungen folgender (ICF-basierter) Bildungsbzw. Lebensbereiche:

- Umgang mit Anderen
- Identität und Selbstbild
- Anforderungen und Lernen
- Leben in der Gesellschaft
- Arbeit
- Selbstständig Lebensführung

3.2. Diagnostische Kategroein auf der Ebene von Körperfunktionen und ggfs. -strukturen Schüler mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts lernen im Anschluss an Grünke (2004) gemessen an der Altersnorm in der Regel zeitlich verlangsamt, merkreduziert, ungenauer erfassend, weniger differenziert, weniger strukturiert, weniger kategorisch, planungs- und steuerungsreduziert, weniger konzentriert, vermindert selektiv aufmerksam, vermindert effektiv in der Anwendung und im Transfer von Wissen, sowie weniger selbstkontrolliert.
Auf der Ebene der **Körperfunktionen** werden deshalb im Förderschwerpunkt Lernen im Rahmen sonderpädagogischer Diagnostik insbesondere die **mentalen Funktionen** in den Blick genommen.
Wichtig: Bei der Beantwortung der diagnostischen Fragestellung ist nicht die isolierte Betrachtung des IQ-Gesamtwertes relevant, sondern ob und ggf. wie sich Einschränkungen einzelner Körperfunktionen und ggf. –strukturen in Bezug auf Aktivität und Teilhabe im Einzelfall auswirken.
Zur begrifflichen Strukturierung dient das CHC-Modell (Cattell-Horn-Carroll-Modell, McGrew, 2005). Dieses umfasst die Aspekte:

- logisches Denken und Schlussfolgern (Gf)
- kristalline Fähigkeiten (Gc)

- visuelle und auditive Wahrnehmungsverarbeitung (Gv, Ga)
- Kurzzeitgedächtnis (Gsm)
- Langzeitgedächtnis und Abruf (Glr)
- Verarbeitungsgeschwindigkeit (Gs)
- Reaktionsgeschwindigkeit (Gt)

Ergänzt werden müssen die genannten CHC-Faktoren durch weitere Apsekte:

- Funktionen des Sehens
- Funktionen des Hörens
- Aufmerksamkeitsfähigkeiten
- psychomotorischen Funktionen
- Inhibition
- metakognitive Fähigkeiten: Handlungsplanung, Monitoring (Selbstbeobachtung & Selbststeuerung)

Funktionsbeeinträchtigungen in den genannten Bereichen führen neben den Schwierigkeiten beim Erlernen der Kulturtechniken oder beim Reproduzieren von Lerninhalten aus den Fächer und Fächerverbünden häufig sekundär auch zu Schwierigkeiten in den Bildungsbereichen „Identität und Selbstbild“ sowie „Umgang mit Anderen“. Umgekehrte Effekte sind ebenfalls bedeutsam.
Auf der Ebene der **Körperstrukturen** gilt es zu prüfen, ob Beeinträchtigungen selbst oder damit im Einklang stehende Veränderungen sekundär auf der Ebene der personbezogenen Faktoren zu Einschränkungen von Aktivität und Teilhabe führen. Anders: Wirkt sich eine Problematik in der Steuerung der Schilddrüsenfunktion direkt auf Lernprozesse aus oder beeinflusst sie das Selbstbild und damit in der Folge indirekt wiederum das Lernen?

3.3. Diagnosen nach ICD-10 Grundsätzlich gilt es physische, psychische und psychiatrische Störungsbilder im Sinne der ICD und der DSM in den Blick zu nehmen. Diese Diagnostik fällt selbstredend nicht in den Zuständigkeitsbereich der Sonderpädagogik, gleichwohl können die Ergebnisse bei der Hypothesenbildung bedeutsam sein. Eine ICD-10 Diagnose kann aber weder als alleiniger Begründungszusammenhang dienen, um eine Empfehlung auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt Lernen auszusprechen, noch können zwingend und immer stringente Ableitungen für passende Bildungsangebote vorgenommen werden. Es gilt im Einzelfall zu prüfen, wie sich die Symptome und Therapien bei Diagnosen wie z.B. Adipositas, Epilepsie, Enuresis oder Traumatisierungen auf Lernprozesse auswirken.

3.4. Diagnostische Kategorien auf der Ebene der Kontextfaktoren (Umweltfaktoren, personbezogene Faktoren) In Bezug auf **die diagnostischen Kategorien** in den Kontextfaktoren sind bei den **personbezogenen Faktoren** folgende Aspekte in den Blick zu nehmen (vgl. u.a. Stein, 2013):

- Motivation (Ergebnis aus Motiv und situativem Anreiz)
- Motive (langüberdauernde Absichten / Haltungen)
- Thematische Interessen
- Volition (Willentliche Umsetzung von Zielen und Motiven in Resultate)
- Selbstbild & angenommenes Fremdbild
- Selbstwirksamkeitserwartungen (Einschätzung im Umgang mit Anforderungen)
- Überdauernde Gefühle und Stimmungen
- Attribuierung (Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg)
- Bindungsmuster
- Verhaltensmuster

Gerade der Berücksichtigung der motivationalen Disposition kommt bei häufig misserfolgsorientierten Schülern in der Didaktisierung eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006).
In Bezug auf die **diagnostisch** relevanten **Kategorien** die **Umweltfaktoren** betreffend werden die hemmenden und förderlichen Aspekte in Bezug auf folgende Felder unterschieden: **Unterstützung und Beziehung** (Schule, Familie, Peer, andere Fachleute), **Einstellungen** (Schule und Familie) und **Lernumgebung** (Materialen, Medien, Methoden und persönliche Hilfsmittel).
Die Qualität der Beziehungsgestaltung zu den primären Bezugspersonen in diesen Feldern ist als besonders bedeutsam hervorzuheben.
Relevant sind die Umweltfaktoren vor allen Dingen aufgrund ihrer Wechselwirkungen mit den Lebens- und Bildungsbereichen „Anforderungen und Lernen“ „Identität und Selbstbild“, „Umgang mit Anderen“ sowie „Selbständige Lebensführung“.

4. Welche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte sind für die Beratung im Rahmen des Sonderpädagogischen Dienstes bzw. für die Ausgestaltung individueller Bildungsangebote im Rahmen der Individuellen Lernund Entwicklungsbegleitung (ILEB) im Förderschwerpunkt „Lernen“ relevant?

Drei Vorbemerkungen:
1. Ausgangspunkt für die Planung und Unterbreitung von individuellen Bildungsangeboten im Förderschwerpunkt Lernen sind grundsätzlich die individuellen Lernvoraussetzungen des jungen Menschen, seine Talente, seine Interessen und seine Bedürfnisse. Eine präzise Analyse des Ist-Standes von Aktivitäten und Teilhabe, in denen im Bildungsplan aufgeführten Bildungsbereichen, eine Analyse der Kompetenzen in den Kulturtechniken, ein umfassendes Wissen über die relevanten Körperfunktionen sowie eine genaue Kenntnis der bedeutsamen hemmenden und förderlichen Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren) ist die Voraussetzung, um Kindern und Jugendlichen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen ein adäquates Bildungsangebot unterbreiten zu können. Dieser Grundsatz gilt selbstredend unabhängig vom Lernort. Für eine zeitgemäße Didaktisierung benötigt es dreierlei:

- Die präzise Beschreibung der Fähigkeiten und Ressourcen im Kind bzw. Jugendlichen und in den Kontexten,
- die präzise Beschreibung der Einschränkungen und der Barrieren im Spiegel der ICF und
- die sich daraus ergebenden individuellen Zielperspektiven in Bezug auf Teilhabe, einschließlich der Abschluss- und Anschlussfähigkeit

2. An der Schnittstelle zwischen sonderpädagogischer Diagnostik und individuellen Bildungsangeboten gelten wiederum spezifische Qualitätsmerkmale, die nicht Gegenstand dieser Leitlinien sind. Pointiert werden diese u.a. in der ILEBHandreichung im Baustein Kooperative Bildungsplanung (Burghardt/Brandstetter/Stecher/Klingler-Neumann, 2013) und im Qualitätsrahmen „Gespräche führen in sonderpädagogischen Kontexten“ des SSDL Freiburg, Abt. Sonderpädagogik (2016).
3. Die fachwissenschaftlichen Aspekte beziehen im erziehungswissenschaftlichen Sinn auch fachdidaktische und erzieherische Aspekte mit ein.

Im Folgenden soll es nun darum gehen, die Qualitätsmerkmale der individuellen Bildungsangebote im Verständnis des Förderschwerpunkts Lernen zu skizzieren. Die kategoriale Ordnung der Qualitätsbereiche (QB) ist dabei am

des Staatlichen Seminars für DidaktikQualitätsrahmen Unterrichtspraxis im Fördeschwerpunkt Lernen des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg, Abteilung Sonderpädagogik ausgerichtet (Es handelt sich dabei um einen Orientierungsrahmen, der vom Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung mit dem Regierungspräsidium Freiburg und mit dem Landeslehrerprüfungsamt Außenstelle Freiburg unter Beteiligung aller Schulleitungen und Mentorinnen und Mentoren im Regierungspräsidium Freiburg 2012 einvernehmlich verabschiedet wurde.). Innerhalb der Kategorien werden diejenigen Kriterien zunächst genannt, die im Spiegel der Meta-Mega-Analysen von Grünke (2004) & Hattie (2013) die größten Effektstärken aufweisen.

QB 1 Beziehungsgestaltung

Die **Qualität der Beziehungsgestaltung** ist maßgeblich für die Wirkkraft aller individuellen Bildungsangebote. Auf der Basis einer professionellen humanistisch geprägten Haltung der Lehrkräfte sorgen diese durch eine konsequente und im besten Fall mehrperspektivische Reflexion ihres erzieherischen Verhaltens bzw. der Beziehungsgestaltung für die nachhaltige Fortschreibung eines wertegebundenen und vertrauensvollen Miteinanders – mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen genauso wie mit deren Erziehungsberechtigten oder weiteren Partnern.8 Die **personale Kontinuitä**t ist dabei die Voraussetzung für eine vertraute, verlässliche und kontinuierliche pädagogische Beziehung im Rahmen der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung. Die **sozio-kulturellen Prägungen** der jungen Menschen werden bei der Gestaltung der Bildungsangebote in besonderem Maße berücksichtigt.
Veränderbare hemmende Umweltfaktoren im schulischen, außerschulischen und familiären Bereich werden in **gemeinsamer Verantwortung** von allen am Bildungsprozess Beteiligten verändert. Förderliche Umweltfaktoren werden explizit als Ressource genutzt.
Kooperationen innerhalb und außerhalb des Unterrichts werden wertschätzend, transparent, kontinuierlich, in gemeinsamer Zielorientierung, mit verbindlichen Absprachen und rollenklar ausgestaltet. Die Impulse und Vereinbarungen mit Vertretern der Jugendhilfe, der Behindertenhilfe, der Agentur für Arbeit, von Psychiatrien, mit Therapeuten, Psychologen, Ärzten und weiteren Experten finden bei der Ausgestaltung der individuellen Bildungsangebote Berücksichtigung

QB 2 Klassenführung

Es wird besonderer Wert wird auf die **Klassenführung** und das daraus resultierende **Klassenklima** gelegt (Vgl. dazu Hattie (2013): „Beeinflussung von Verhalten der Klasse“ hat einen großen Effekt auf den Lernzuwachs des Einzelnen.) Gemeint ist damit beispielsweise, individuell und situativ **angemessen auf Unterrichtsstörungen und Konflikte** zu **reagieren**, darauf zu achten, dass **klare Regeln** oder ritualisierte Handlungen stimmig und wirksam sind und die Lehrkraft ihre **Rolle situationsangemessen und eindeutig** interpretiert.
Verhaltensmodifikationen werden dabei theoriegeleitet und wissenschaftlich fundiert arrangiert. Lerntheoretisch und kognitionspsychologisch orientierten Formen werden die größten Effekte beigemessen (Vgl. dazu Grünke (2004).

Routinen im erwünschten Verhalten werden ausgebildet.

QB 3 Kognitive Aktivierung

Die **Aktivierung** von Lern- und Denkprozessen in unterschiedlichen Dimensionen (sprachlich, handelnd, etc.) wird gezielt evoziert, z.B. über Formen des Kooperativen Lernens (Vgl. dazu Hattie (2013): Formen des kooperativen Lernens haben einen überdurchschnittlichen Einfluss auf Lernen). Die subjektive Bedeutsamkeit der Lerngegenstände sowie der Verwendungsbezug der Kulturtechniken werden in einem vorwiegend lebenspraktischen bzw. **lebensweltorientierten Unterricht** arrangiert. **Ziele**, Inhalte, Abläufe und Zwischenschritte werden in Lehr-Lernsituationen transparent gemacht (Vgl. dazu Hattie (2013): Der „Klarheit" der Lehrperson hat in Bezug auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler einen maßgeblichen Einfluss). Die **Lernumgebung** ist vorbereitet. Lerninhalte werden in **kleine Einheiten** gegliedert, bauen **systematisch** aufeinander auf und werden schrittweise gesichert. **Instruktionen** erfolgen kurz, knapp, strukturiert, verständlich und ggf. medial gestützt. Die Lernzeit wird **effizient** genutzt.
Voraussetzungen in den **Körperfunktionen** werden berücksichtigt (Vgl. Mickley, M. & Renner, G. (2015)). Den verminderten Aufmerksamkeitsfähigkeiten wird durch eine **Rhythmisierung** des individuellen Lernens Rechnung getragen.
Die kontinuierliche **Selbsteinschätzung** der eigenen Leistungsfähigkeit sowie des Verhaltens und der permanente Abgleich aus **Fremd- und Eigenwahrnehmung** einschließlich Feedback (Aufgabe, Lernprozess und Selbstregulation) hat in Bezug auf den individuellen Lernerfolg eine überragende Bedeutung (Vgl. dazu Hattie (2013): Dem Aspekt „Selbsteinschätzung" wird die höchste Effektstärke beigemessen, dem Aspekt „Feedback" wird ein großer Einfluss zugesprochen, insbesondere in den Formen zum Lernprozess („Wie machst du etwas?") und zur Selbstregulation („Mit welcher Einstellung machst du etwas?")). Dementsprechend sind derlei Formen ritualisiert zu kultivieren.
Der Unterricht wird beim Erlernen von Routinen **Fehler vermeidend** gestaltet (Vgl. Grünke (2004)). Offene Lern-Arrangements werden immer erst dann angeboten, wenn grundlegende Kompetenzen gut beherrscht werden. Für die Gestaltung der individuellen Bildungsangebote werden die **Bildungspläne** als Bezugsgröße herangezogen, die dem Kind/ Jugendlichen gerecht werden.

QB 4 Strukturierung

Im Hinblick auf Ablauf und Ziele ermöglicht eine **hohe Transparenz**, **eine klare Lehrersprache** und **prozessbezogene Rückmeldeschleifen** Lernprozesse effektiv und nachvollziehbar zu gestalten.
Die **vorbereitete Lernumgebung** und das **Pflegen von Ritualen** ermöglichen eine fließende Unterrichtsgestaltung.

QB 5 Fachrichtungsspezifische Qualitäten

Wissen wird im Rahmen der direkten Instruktion in kleinschrittigen Abfolgen vorgestellt und explizit vermittelt (Vgl. Grünke (2004) & Hattie (2013): Direkte Instruktion wird eine hohe bis sehr hohe Effektstärke zugesprochen).

- Vormachen
- angeleitetes Üben
- direkte Rückmeldung
- eigenständiges Üben

Strategien und Kontrollmechanismen werden visualisiert und durch Übung und kontinuierliche

Reflexion in **Routinen** überführt (Vgl. Grünke (2004) & Hattie (2013): Der metakognitive Strategieerwerb hat einen großen Einfluss auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler). Der Unterricht ist demnach redundanzreich ausgerichtet. Der **Berücksichtigung der personbezogenen Faktoren** (Motivation, Motive, Interessen, Stärken, Talenten, Bedürfnissen, etc.) kommt eine besondere Bedeutung zu (Vgl. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs (2006).

In besonderem Maße werden **Realsituationen im Sinne lebenspraktischer Handlungsfelder** didaktisiert. Dazu zählen insbesondere Bildungsangebote, die auf den teilhabeorientierten Verwendungsbezug der Kulturtechniken abzielen und auf eine selbständige Lebensführung (z.B. Einkaufen, Mobilitätstraining im ÖPNV, etc.) oder auf die Vorbereitung auf Arbeit (z.B. Schülerfirmen, etc.) hin ausgerichtet sind.

Voraussetzungen in den **Körperfunktionen** werden berücksichtigt.19 Den verminderten Aufmerksamkeitsfähigkeiten wird durch eine **Rhythmisierung** des individuellen Lernens Rechnung getragen.

Individuelle Bildungsangebote werden so arrangiert, dass Schülerinnen und Schüler sich als **selbstwirksam** erfahren können. Kontinuierliche gestalterische, musisch-kreative und sportliche Angebote dienen ggf. der Stabilisierung des Selbstkonzepts.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die ausgewiesenen Qualitätsbereiche und - kriterien und die damit verbundenen bedeutsamen Aspekte für die Ausgestaltung der individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung ihre volle Wirksamkeit erst im **Zusammenspiel** entwickeln. Sie sollten dabei wie beschrieben an wissenschaftlich fundierte Untersuchungsergebnisse zu ihrer Effektivität anknüpfen.
Soweit der Idealfall. Im Einzelfall basieren sie aber -gewissermaßen als Ultima Ratiobisweilen auch auf Erfahrungen und unorthodoxen Entscheidungen der Professionellen. Und zwar immer dann, wenn sich nach gescheiterten Versuchen im Spiegel des Idealfalls keine vielversprechenden Alternativen mehr auftun.

5. Welche Kriterien initiieren und beenden die Tätigkeit des Sonderpädagogischen Dienstes und welche Kriterien sprechen für oder gegen den Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt „Lernen“?

Die bisherigen Ausführungen dienen zusammengenommen als mögliches Handlungskonzept in der Arbeit mit der beschriebenen Zielgruppe – und zwar losgelöst von der Frage, ob der junge Mensch einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt hat oder nicht. Im abschließenden Kapitel geht es deshalb nun um die Frage, welche Kriterien einen sonderpädagogischen Beratungs- und Unterstützungsbedarf oder die Empfehlung auf einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot auslösen.

Vorab dazu: Diese Kriterien sollten qualitativ gesehen

- rechtlichen Rahmenbedingungen entsprechen,
- die aktuelle wissenschaftliche Diskussion aufgreifen,

- zwischen Schulpraxis, Schulverwaltung, Hochschulen und Aus- Fort und Weiterbildung abgestimmt sein,
- Praktikern für ihre Empfehlungen und Entscheidungsträgern für ihr Handeln dienlich sein,
- und - dies ist der wichtigste Aspekt - helfen, damit alle Beteiligten die bestmögliche Lern- und Entwicklungsbegleitung für den jungen Menschen gemeinsam gestalten können.

Die nachfolgenden Formulierungen sind Vorschläge der Autoren für die weiteren Diskussionen zum Thema. Und dies schlicht, weil die erforderlichen Kriterien bis dato noch nicht in der abgestimmten Weise vorliegen.

5.1. Initialisierung des Sonderpädagogischen Dienstes

Maßgeblich dafür, ob Leistungen im Rahmen des sonderpädagogischen Dienstes überhaupt initialisiert werden können, sind die dokumentierten Nachweise der allgemeinen Schule bzw. des Kindergartens, ob im Rahmen des dort definierten Bildungsauftrages alle (pädagogischen) Möglichkeiten bereits ausgeschöpft wurden (Nachteilsausgleich, Beratungslehrkräfte, schulpsychologische Beratungsstelle, weitere Fachkräfte, Medikation, Hilfsmittel, etc.).

5.2. Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung

Der sonderpädagogische Unterstützungs- und Beratungsbedarf im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen ergibt sich dann, wenn durch die **punktuelle** Unterstützung und Beratung eine **längerfristige Einschränkung an Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten in mehreren Bildungsbereichen und in den Kulturtechniken präventiv verhindert werden** kann oder wenn der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot nicht mehr besteht und durch eine nachgehende Begleitung gesichert werden soll, dass der junge Mensch dauerhaft ohne ein sonderpädagogisches Bildungsangebot Aktivität und Teilhabe generieren können soll.

Der sonderpädagogische Unterstützungs- und Beratungsbedarf im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen endet, wenn der junge Mensch den Anforderungen des allgemeinen Bildungsgangs ohne sonderpädagogische Beratung und Unterstützung folgen kann. Der Bedarf endet ebenfalls, wenn eine sonderpädagogische Beratung und Unterstützung nicht mehr ausreicht und der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot geprüft werden muss. Die genannten Kriterien sind in der Dokumentation jeweils mit Indikatoren zu belegen.

5.3. Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebote im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen

Ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen ist von mehreren Kriterien abhängig:

- Individuelle Leistungsrückstände im Vergleich zu den Anforderungen der Bildungsaltersnorm von mindestens 2 Schuljahren.
- Die Leistungsrückstände betreffen mehrere Unterrichtsfächer, insbesondere die Fächer Deutsch und Mathematik.
- Die Leistungsrückstände halten über mehrere Jahre an.
- Die Leistungsrückstände sind nicht die Folge eines unzureichenden Lernangebots.

- Die Leistungsrückstände können nicht auf eine Sinnesschädigung zurückgeführt werden (Grünke, M. (2004): Lernbehinderung. In: Lauth, Gerhard (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen (Hogrefe), 65–77).
- Die Barrieren in den Umweltfaktoren und/oder in den personbezogenen Faktoren sind zeitnah unveränderlich
- Es können relevante ICD-10 Diagnosen vorliegen.
- Ohne sonderpädagogische Bildungsangebote wird prognostisch schulische Bildung stagnieren.
- Sekundäre Formen von auffälligem Verhalten (Schulabsentismus, Misserfolgsorientierung, aggressive oder internale Formen) sind prognostisch wahrscheinlich.

Entscheidend: Statt des gängigen Kriteriums des Intelligenz-Quotienten (s. z.B. Grünke, 2004) ist bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Bildungsanspruchs im Sinne des Förderschwerpunkt Lernens aus unserer Sicht **nicht** der isoliert betrachtete IQ-Wert an sich relevant, sondern die Beantwortung der Frage, ob und ggf. wie sich Einschränkungen einzelner Körperfunktionen und ggf. –strukturen in Bezug auf Aktivität und Teilhabe im Einzelfall auswirken. Die dazu erforderliche Hypothesenbildung (vgl. Abb. 4) findet dabei auf der Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse statt (vgl. Mickley/Renner, 2015).

Zusammengenommen ergibt sich der Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinn des Förderschwerpunkts Lernen, wenn Einschränkungen in den Körperfunktionen und ggf. Körperstrukturen und/oder aktuelle oder unveränderliche hemmende Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren) die Entwicklung von Aktivitäten und Teilhabe der jungen Menschen im Vergleich zur Altersnorm längerfristig gleich in mehreren Bildungsbereichen respektive in den Kulturtechniken nicht, kaum oder nur zum Teil ermöglicht.
Die genannten Kriterien sind in der Dokumentation jeweils mit Indikatoren zu belegen.
Ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts Lernen erlischt, sobald ein Kind oder ein Jugendlicher **ohne dauerhafte** sonderpädagogische Unterstützung in den zuvor eingeschränkten Lebens- und Bildungsbereichen Aktivität und Teilhabe normgerecht entwickeln kann respektive in den Bereich der beruflichen Bildung wechselt.

III) Literatur

- Burghardt, Manfred & Brandstetter, Ralf (2008): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung. Aufgabe und Instrument der Arbeit an Sonderschulen. In: Vds, Landesverband Baden-Württemberg (Hrsg.): Pädagogische Impulse, 3/2008. S. 2-9.
- Brandstetter R & Rieß A (2016): Sonderpädagogisches Handeln im Förderschwerpunkt Lernen: Impulse zur fachlichen Navigation in Zeiten möglicher Verunsicherungen. In: Eser K-H., Ziegler M & Ziegler M (Hg.): Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick“: Von begrifflichen Unschärfen, komplexen Beeinträchtigungen und pädagogischen Lösungen.
- Burghardt/Brandstetter/Stecher/Klingler-Neumann in Landesinstitut für Schulentwicklung B.-W. (2013): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (Handreichung).
- Drawe, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK), Würzburg, 2000.
- Eser, Karl-Heinz (2006): Lernbehinderung, die Behinderung „auf den zweiten Blick“ – oder: Sind (junge) Menschen mit Lernbehinderung überhaupt behindert? In: INBAS (Hg.): Junge Menschen mit Behinderung in der Ausbildungsvorbereitung. Berichte und Materialen Band 16. Offenbach, 2006.
- Eser, K.-H.: Ist der Fachbegriff Lernbehinderung lediglich ein theoretisches Artefakt und damit

entbehrlich – ein Diskussionsbeitrag. In Ziegler, M. (Hg.): Teilhabe im 21. Jahrhundert. Remseck, 2018.
- Grünke, Matthias (2004): Lernbehinderung. In: Lauth, Gerhard (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen: Förderung, Training und Therapie in der Praxis. Göttingen (Hogrefe), 65–77.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.
- Hollenweger, Judith (2015): Anwendung der ICF im Kontext von Lernen und Lernstörungen. Lernen und Lernstörungen, 14(1), 31-64.
- McGrew, K. S. (2005). The Cattell–Horn–Carroll theory of cognitive abilities. Past, present and future. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Eds.), Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues (2nd edition, pp. 136–181). New York, NY: Guilford Press.
- Mickley, M. & Renner, G. (2015): Intelligenzdiagnostik im Vorschulalter. CHC- theoretisch fundierte Untersuchungsplanung und Cross-battery-assessment. Frühförderung interdisziplinär, 34, 67–82.
- Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs (2006): Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition an Psychopathology: An ROC Analysis. Jorunal of Learning Disabilities, 39, 215 – 229.
- Stein, R. (2013): Kritik der ICF-CY – eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 64 (3), 106-115.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998.
- Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg, Abt. Sonderpädagogik (Hrsg., 2016): http://sos.seminarfreiburg.de/,Lde/Startseite/Ausbildung/Ausbildungsunterlagen+Kurs+22+_2016_2017_
- Trost, Rainer (2008): Bedingungsanalytische Diagnostik - ein Vorschlag zur Überwindung alter Gräben. In: Hiller, G.G. (Hrsg.): Der diagnostische Blick. Laupheim, 2008, S. 165 – 192.
- World Health Organisation (2011): ICF-CY Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen. Bern:

Verlag Hans Huber.

From:
https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/ - **Wiki der Abteilung Sonderpädagogik**

Permanent link:
https://sopaedseminar-fr.de/verwaltung/doku.php?id=wiki:ausbildung:fachrichtung:lern:leitlinien:wiki&rev=1548409139

Last update: **2024/06/23 12:03**