



STAATLICHES SEMINAR FÜR DIDAKTIK UND LEHRERBILDUNG FREIBURG

- Abteilung Sonderpädagogik -

Leitlinien im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

- **Arbeitsstand 09. Januar 2019** -

von Dr. Ralf Brandstetter, Manfred Burghardt, Manuel Binder,
Lars Annecke, Ansgar Rieß, Thomas Walter,
Birgit Schick, Katja Shereen Neidhardt & Philipp Staubitz

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|------|---|----|
| I. | Einleitende Gedanken | 3 |
| II. | Sonderpädagogische Fachlichkeit des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“ | 3 |
| 1. | Was kennzeichnet das sonderpädagogische Handeln im Sonderpädagogischen Dienst, im Rahmen der Anspruchsfeststellung bzw. im Rahmen eines sonderpädagogischen Bildungsanspruches, unabhängig vom Förderschwerpunkt? ... | 5 |
| 1.1. | Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) | 5 |
| 1.2. | Bedingungsanalytische Diagnostik nach Trost..... | 6 |
| 1.3. | Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen (ICF-CY)..... | 7 |
| 1.4. | Diagnostische Prozesse gestalten in sonderpädagogischen Kontexten | 8 |
| 2. | Was kennzeichnet das sonderpädagogische Handeln im Sonderpädagogischen Dienst, im Rahmen der Anspruchsfeststellung bzw. im Rahmen eines sonderpädagogischen Bildungsanspruches auf den Förderschwerpunkt gewendet? .. | 8 |
| 3. | Welche Zielgruppe steht im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ im Fokus? | 10 |
| 4. | Welche diagnostischen Aspekte sind im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ bedeutsam? | 11 |
| 4.1. | Der Diagnostiker als Bestandteil des diagnostischen Prozesses..... | 11 |
| 4.2. | Risiko- und Schutzfaktoren | 11 |
| 4.3. | Diagnostische Kategorien im bio-psycho-sozialen Modell | 11 |
| 5. | 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 „Emotionale und soziale Entwicklung“ relevant? | 13 |
| 5.1. | Vorbemerkungen | 13 |
| 5.2. | Qualitätsbereiche | 14 |
| 6. | 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 „Emotionale und soziale Entwicklung“? | 17 |
| 6.1. | Initialisierung des Sonderpädagogischen Dienstes..... | 18 |
| 6.2. | Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung | 18 |
| 6.3. | Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung | 19 |
| III. | Literatur | 20 |

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 insbesondere im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ 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 das fachwissenschaftlich fundierte Verständnis sonderpädagogischer Fachlichkeit des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“ am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrbildung (SSDL), Abteilung Sonderpädagogik in Freiburg abbilden und in ein sonderpädagogisches Handlungsmodell überführen.¹

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 „Emotionale und soziale Entwicklung“

Ausgangspunkt der Ausführungen zur sonderpädagogischen Fachlichkeit 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.

¹ impulsiert werden alle Überlegungen insbesondere durch die intensiven Diskussionen mit Prof. W. Bleher, JProf. S. Gingelmaier und Akad. OR R. Urban von den Hochschulen Ludwigsburg und Heidelberg, Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis und Schulverwaltung sowie Kolleginnen und Kollegen der SSDL Stuttgart und Heidelberg.

| | | | |
|--|--|--|--|
| Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf | Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Beratungs- und Unterstützungsbedarf | Kinder und Jugendliche mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot – Einlösung in inklusiven Bildungsangeboten, in kooperativen Organisationsformen oder an sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren. | |
| In Verantwortung der allgemeinen Schule | In Verantwortung der allgemeinen Schule – unterstützt durch den sonderpädagogischen Dienst | In Verantwortung der allgemeinen Schule – unterstützt durch das sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum | In Verantwortung des SBBZ (bei kooperativen Organisationsformen an allgemeinen Schulen in gemeinsamer Verantwortung) |

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

Um für die Praktiker² 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**?
- Was kennzeichnet das **sonderpädagogische Handeln** im Sonderpädagogischen Dienst, im Rahmen der Anspruchsfeststellung bzw. im Rahmen eines sonderpädagogischen Bildungsanspruches **auf den Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ gewendet**?
- Welche **Zielgruppe** steht im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ im Fokus?
- Welche **diagnostischen Aspekte** sind im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ 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 „Emotionale und soziale Entwicklung“ 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 „Emotionale und soziale Entwicklung“?

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.

² aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird ab hier auf die Explikation aller Geschlechter verzichtet.
Leitlinientext ESENT

1. Was kennzeichnet das sonderpädagogische Handeln im Sonderpädagogischen Dienst, im Rahmen der Anspruchsfeststellung bzw. im Rahmen eines sonderpädagogischen Bildungsanspruches, 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).

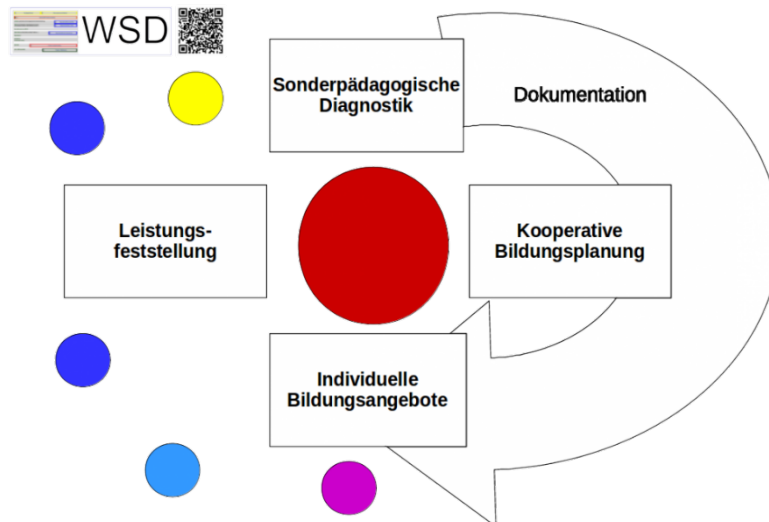


Abb. 2: Brandstetter/Burghardt/Albrecht: Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB), nach Brandstetter/Burghardt (2008)

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 finden³.

Genauer:

- Welche Einschränkungen in den Körperfunktionen und –strukturen wirken wie auf die Kompetenzentwicklung im Bereich Aktivität und Teilhabe?
- Welche Ressourcen und Barrieren in den Kontexten (personbezogene Faktoren und Umweltfaktoren) wirken wie auf die Kompetenzentwicklung im Bereich Aktivität und Teilhabe?

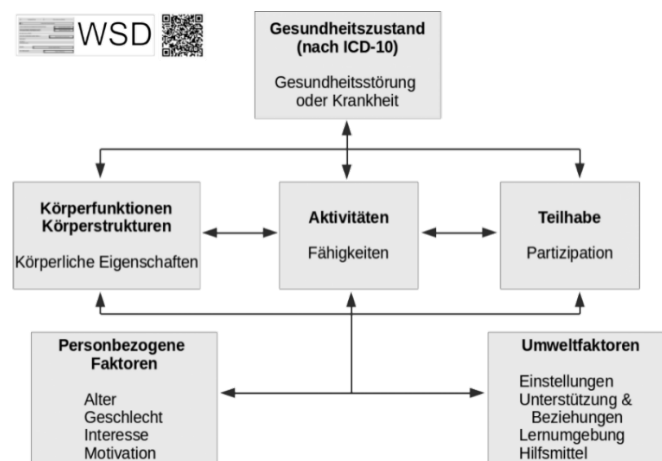


Abb. 3: Stecher/Albrecht: Bio-psycho-soziales Modell der ICF-CY, nach Lienhard/Joller-Graf (2011)

³ 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 **Schrittfolgenfolge** sonderpädagogischen Handelns (1.-7.) verstanden als spiralförmiger und dynamischer Prozess.
- Die den Schritten 1.-7. zugeordneten **Qualitätsmerkmale**.

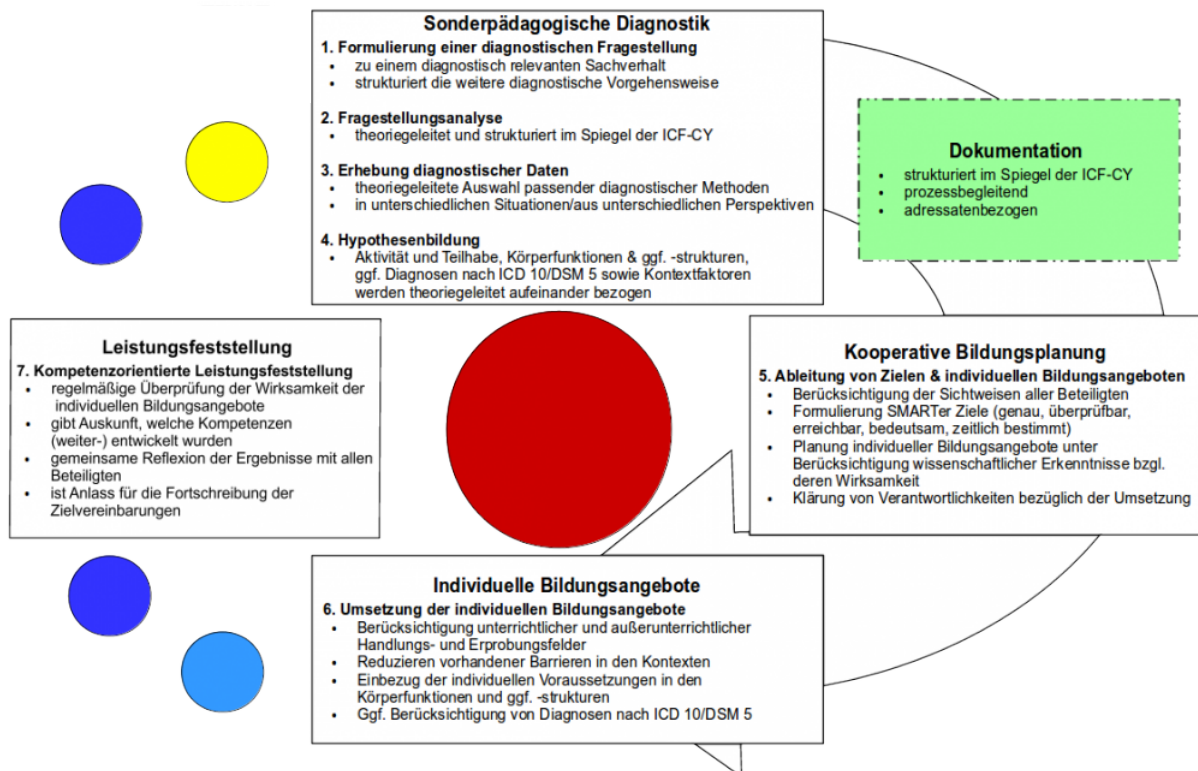


Abb. 4: Brandstetter, R., Stecher, M. & Albrecht, C. (2017): Diagnostische Prozesse gestalten in sonderpädagogischen Kontexten: Zum Zusammenhang von ILEB nach Brandstetter, R. & Burghardt, M. (2008), Bedingungsanalytischer Diagnostik nach Trost, R. (2008) und bio-psycho-sozialem Modell der ICF-CY nach Lienhard, P. & Joller-Graf, K. (2011).

2. Was kennzeichnet das sonderpädagogische Handeln im Sonderpädagogischen Dienst, im Rahmen der Anspruchsfeststellung bzw. im Rahmen eines sonderpädagogischen Bildungsanspruches auf den Förderschwerpunkt gewendet?

Verhalten wird grundsätzlich als subjektiv sinnvoll verstanden. Daher gilt es, mögliche Motive, Auslöser und Ursachen des gezeigten Verhaltens im Sinne eines „verstehenden Ansatzes“ in den Blick zu nehmen, um adäquate individuelle Bildungsangebote ableiten zu können.

Dazu ein Beispiel: Wird von pädagogischem Personal das gezeigte Verhalten eines Schülers als „aggressiv“ beschrieben, führt dies nicht automatisch zur Schlussfolgerung, dass z.B. ein Token-System das geeignete erzieherische Mittel darstellt. Denn: In Abhängigkeit davon, ob sich das „aggressive Verhalten“ auf schulische

Überforderungssituationen, auf Traumatisierung, auf nicht-tragfähige Beziehungen zur Lehrkraft oder auf das familiäre Umfeld zurückführen lässt, ergeben sich teils gravierend unterschiedliche Ansatzpunkte für die Ausgestaltung der individuellen Bildungsangebote.

Das gezeigte Verhalten ist also nur als Symptom zu sehen. Es lässt keine kausalen Rückschlüsse auf *eine* bestimmte Ursache zu. Und: das Symptom lässt zunächst einmal auch keine Schlüsse auf *ein* bestimmtes Bildungsangebot zu.

Um als Praktiker in den verstehenden Ansatz einzusteigen, um situativ handlungsfähig zu bleiben und um nachhaltig Verhaltensweisen positiv verändern zu können benötigt es zunächst eine möglichst präzise angelegte Beschreibung des gezeigten Verhaltens.

Verhalten beschreiben

In diesem ersten Schritt geht es um möglichst präzise Beschreibungen von Beobachtungen und Wahrnehmungen – und zwar ohne Interpretationen und Bewertungen. Die Beschreibungen sollen unterschiedliche Perspektiven (Eltern, Kind, Lehrkraft, Diagnostiker, weitere Experten) sowie unterschiedliche Lebensbereiche (Schule, häusliches Umfeld, weitere Kontexte) berücksichtigen. Dabei muss sich der Diagnostiker insbesondere der Subjektivität seiner eigenen Wahrnehmungen sowie der Subjektivität der anderen Beobachter bewusst sein.

Verhalten verstehen

Ausgehend von den Beschreibungen gilt es in einem zirkulären Prozess, das gezeigte Verhalten verstehen zu wollen. Dazu braucht es eine breite Kenntnis unterschiedlicher Theorien, einen Überblick zur Forschungslage relevanter Risiko- und Schutzfaktoren sowie diagnostisch relevante Informationen zu unterschiedlichen Lebensbereichen, personbezogenen Faktoren, Umweltfaktoren, Körperfunktionen, Körperstrukturen und ggf. Diagnosen aus anderen Fachdisziplinen. Das Zusammenspiel aller diagnostischen Informationen, Theorien und eigenen Praxiserfahrungen ermöglicht in der Folge die Formulierung einer oder mehrerer Hypothesen, mit was das gezeigte Verhalten in Zusammenhang stehen könnte.

Verhalten begegnen

Verhalten verändert sich für gewöhnlich innerhalb eines längerfristigen Prozesses. Um aber auch kurzfristig einen gelingenden Alltag gestalten zu können, bedarf es eines Repertoires an situativen Handlungsmöglichkeiten auf der institutionellen und persönlichen Ebene.

Verhalten verändern

Ausgehend von einer oder mehrerer spezifischer Hypothesen gilt es, passgenaue Bildungsangebote zu generieren, die dem jungen Menschen zunehmend Aktivität und Teilhabe unter Beachtung sozialer Normen ermöglichen. Die individuellen Bildungsangebote können dabei auf unterschiedlichen Ebenen wirken. Zum einen sind Angebote denkbar, die unmittelbar an der Person selbst ansetzen oder durch die Veränderung von Umweltfaktoren mittelbaren Einfluss auf die Veränderung des Verhaltens haben. Qualitative Merkmale der Angebote sind deren wissenschaftliche Fundierung sowie die Konkretisierung von Zielen, Maßnahmen und Zuständigkeiten bzw.

Verantwortlichkeiten. Schlussendlich gilt es zu überprüfen, ob die Maßnahmen wirksam werden.

Zur Umsetzung der vier genannten Zugänge benötigen Praktiker also neben einem breiten Ensemble relevanter Theorien, dem fundierten Wissen über die jeweils aktuelle Forschungslage auch konkrete Ideen und Werkzeuge zur Umsetzung. Die Plattform „Webbasierte Sonderpädagogische Diagnostik (WSD)“ soll diesbezüglich zukünftig eine Unterstützung bieten.

3. Welche Zielgruppe steht im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ im Fokus?

Im Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen wird die Zielgruppe hinlänglich beschrieben:

„Die Vertreter/innen des Faches bemühen sich originär um die Erhaltung als förderlich erkannter guter und um die Verbesserung als problematisch anzusehender Aufwuchs-, Lebens-, Lern- und Teilhabebedingungen aller jungen Menschen unter 27 Jahren. Deren gezeigtes Verhalten irritiert oft die soziale Umgebung, sei es der familiäre, der schulische, der peer-group- und freizeitbezogene oder der arbeitsweltliche Kontext, und stellt gerade bei externalisierenden, andere massiv beeinträchtigenden Verhaltensweisen eine Belastung der eigenen Entwicklung sowie der sozialen Umgebung dar. Gleichzeitig jedoch beinhalten auch die internalisierenden, häufig eher unauffälligen, durch Rückzug und stilles Leiden gekennzeichneten Wahrnehmungs- und Verhaltensprobleme eine erhebliche Beeinträchtigung der personalen und sozialen Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten dieser jungen Menschen.

Nach den Erkenntnissen der Trauma-, Bindungs- Risiko- und Resilienzforschung weisen vor allem junge Menschen, deren Entwicklung in psychosozialen Problemlagen und dysfunktionalen Erziehungsmilieus – nicht nur ökonomisch prekär – stattfindet, ein hohes Risiko auf, mit ihrem emotionalen Erleben und sozialen Handeln ausgegrenzt zu werden, auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen und ggf. auch sanktioniert oder sogar strafrechtlich verfolgt zu werden. Als Begleitumstände der Beeinträchtigung gelingenden Aufwachsens festzustellen sind u.a. frühe Schwangerschaft, mangelhafte Fürsorge und problematische Bindungserfahrungen, psychosoziale Auffälligkeiten der primären Bezugspersonen, Drogenmissbrauch, niedriges Bildungsniveau, ablehnendes, feindseliges, inkonsistentes und vernachlässigendes Erziehungsmilieu, physische und psychische Gewalt, Verlust eines Elternteils oder Geschwisterkindes, schwierige Partnerschaft und Probleme bei der sozialen Integration in das unmittelbare Lebensumfeld sowie prekäre Lebenslagen, Armut und Fluchthintergründe.“ (vgl. Bleher, Werner / Gingelmaier, Stephan, 2018)

Diese bundesweit abgestimmte Zielgruppenbeschreibung hat unmittelbaren Einfluss auf die diagnostischen Aspekte, die im Förderschwerpunkt bedeutsam sind.

4. Welche diagnostischen Aspekte sind im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ bedeutsam?

Vorab: Das in der ICF-CY abgebildete bio-psycho-soziale Modell erleichtert die kategoriale Ordnung diagnostischer Daten und das Aufeinanderbeziehen der Daten im Rahmen der Hypothesenbildung. Dementsprechend werden Risiko- und Schutzfaktoren sowie biografische Daten in das bio-psycho-soziale Ordnungssystem einsortiert.

Mit Blick auf die Zielgruppenbeschreibung wird deutlich, dass in der Diagnostik im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“ personbezogene sowie umweltbezogene Faktoren eine zentrale Rolle spielen.

Dazu: Aufgrund der Subjektivität der Wahrnehmungen wird in diesem Förderschwerpunkt der Diagnostiker in besonderem Maße zum Teil des diagnostischen Prozesses.

Dementsprechend sind bei der Erfassung der diagnostischen Daten zum besseren Verstehen des gezeigten Verhaltens folgende Dimensionen in den Blick zu nehmen:

4.1. Der Diagnostiker als Bestandteil des diagnostischen Prozesses

Mit Blick auf die Präzisierung der Beschreibungen zum gezeigten Verhalten sind die Wahrnehmungen und Beobachtungen des Diagnostikers miteinbezogen. Auch beim Versuch, das gezeigte Verhalten verstehen zu wollen, spielt der Diagnostiker bei der Hypothesenbildung durch die vorgenommene Gewichtung der erhobenen diagnostischen Daten eine entscheidende Rolle. Er steht deshalb in der Verantwortung, sich sowohl der Subjektivität seiner bzw. aller Wahrnehmungen und Einschätzungen auf Basis seiner Theorieleitungen bewusst zu werden. Folglich kommt der intersubjektiven bzw. konsensualen Validierung der diagnostischen Daten zu jedem Zeitpunkt innerhalb des diagnostischen Prozesses eine besondere Bedeutung zu. Im Sinne der kategorialen Ordnung werden die Wahrnehmungen und Beobachtungen des Diagnostikers dem bio-psycho-sozialen Modell zugeordnet. Sie sind dort als solche kenntlich zu machen.

4.2. Risiko- und Schutzfaktoren

Unter Risiko- und Schutzfaktoren sind die in der Zielgruppenbeschreibung genannten personalen (kindbezogene und Resilienzfaktoren) und sozialen Ressourcen (familiäre Schutzfaktoren, Schutzfaktoren in Bildungseinrichtungen und Schutzfaktoren im weiteren sozialen Umfeld) zu verstehen, die als wissenschaftlich gut erforschte Indikatoren für psychosoziale Belastungen zwingend Bestandteil der diagnostischen Datensammlung sein müssen. Im Sinne der kategorialen Ordnung werden sie ebenfalls dem bio-psycho-sozialen Modell zugeordnet.

4.3. Diagnostische Kategorien im bio-psycho-sozialen Modell

4.3.1. Diagnostische Kategorien auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe

Diagnostischer Ausgangspunkt sonderpädagogischer Diagnostik im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung sind in der Regel zunächst systematisierte Beobachtungen auf der Ebene von Aktivität und Teilhabe. In den Blick zu nehmen sind folgende Lebens- und Bildungsbereiche:

- Identität und Selbstbild
 - Umgang mit Anderen
 - Selbständige Lebensführung
- } mit Blick auf Schule, Familie, Freizeit/Peer

4.3.2. Diagnostische Kategorien auf der Ebene der Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren)

Die **personbezogenen Faktoren** werden unter Berücksichtigung biographischer Aspekte in folgende Dimensionen kategorisiert (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 sowie Ängste (Trauma)
- Attribuierung (Zuschreibungen von Erfolg und Misserfolg)
- Bindungsmuster
- Verhaltensmuster

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** (Materialien, 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 „Identität und Selbststeuerung“, „Umgang mit Anderen“, „Alltagsbewältigung“ sowie „Anforderungen und Lernen“.

4.3.3. Diagnostische Kategorien auf der Ebene von Körperfunktionen und ggf. –strukturen

Auf der Ebene der Körperfunktionen werden die mentalen Funktionen in den Blick genommen. Ausgehend von Lurijas „Theorie der funktionalen Systeme“ werden dabei besonders

- Prozesse der Aufmerksamkeit
- Prozesse der Codierung, Speicherung, Integration sowie des Abrufs von Informationen
- Prozesse der Planung und Organisation von Verhalten

berücksichtigt. Deren begriffliche Ordnung richtet sich dabei in erster Linie nach dem CHC-Modell (Cattell-Horn-Carroll-Modell, McGrew, 2005) und umfasst die Aspekte „logisches Denken und Schlussfolgern“, „kristalline Fähigkeiten“, „visuelle und auditive Wahrnehmungsverarbeitung“; „Kurzzeitgedächtnis“, „Langzeitgedächtnis und Abruf“, „Verarbeitungsgeschwindigkeit“ und Reaktionsgeschwindigkeit. Ergänzt

werden müssen diese durch Informationen zu „Aufmerksamkeit“, psychomotorische Funktionen“, „Inhibition“ und „metakognitive Fähigkeiten“. Zu den letzteren zählen das Monitoring (Selbstbeobachtung & Selbststeuerung) und die Handlungsplanung.

Mit der Betrachtung der mentalen Funktionen stellt sich bei der Hypothesenbildung die Frage, ob Einschränkungen in diesen Bereichen zu sekundären Formen auffälligen Verhaltens führen.

4.3.4. Diagnosen nach ICD-10

Grundsätzlich gilt es, differenzialdiagnostisch psychische respektive 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 auszusprechen, noch können zwingend und immer stringente Ableitungen für passende Bildungsangebote vorgenommen werden.

5. 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 „Emotionale und soziale Entwicklung“ relevant?

5.1. Vorbemerkungen

a. Ausgangspunkt für die Planung und Unterbreitung von individuellen Bildungsangeboten im Förderschwerpunkt ESENT sind grundsätzlich die individuellen Lernvoraussetzungen des jungen Menschen, seine Talente, seine Interessen und seine Bedürfnisse.

Eine in der Sinnlogik des bio-psycho-sozialen Modells geordnete präzise Analyse

- des Ist-Standes von Aktivitäten und Teilhabe in denen im Bildungsplan aufgeführten Lebens- und Bildungsbereichen,
- der Kompetenzen in den Kulturtechniken,
- der bedeutsamen hemmenden und förderlichen Kontextfaktoren (Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren),
- der relevanten Risiko- und Schutzfaktoren,
- der relevanten Körperfunktionen
- der subjektiven Wahrnehmungen und Theorien der Diagnostiker

bilden die Basis, um in Form von Hypothesen das gezeigte Verhalten verstehbar zu machen.

Die theoriegeleitete Hypothesenbildung ist wiederum die Voraussetzung, um Kindern und Jugendlichen mit einem Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts ESENT ein adäquates

Bildungsangebot unterbreiten zu können.⁴ Dieser Grundsatz gilt selbstredend unabhängig vom Lernort.

- b. 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 ILEB-Handreichung im Baustein Kooperative Bildungsplanung (Burghardt/Brandstetter/Stecher/Klingler-Neumann, 2013) und im Qualitätsrahmen „Gespräche führen in sonderpädagogischen Kontexten“ des SSDL Freiburg, Abt. Sonderpädagogik (2016).
- c. Die fachwissenschaftlichen Aspekte beziehen in sonderpädagogischer Perspektive fachdidaktische, pädagogische, psychologische, medizinische und therapeutische Aspekte mit ein.

5.2. Qualitätsbereiche

Im Folgenden soll es nun darum gehen, die Qualitätsmerkmale der individuellen Bildungsangebote **im Bereich der schulischen Bildung** im Verständnis des Förderschwerpunkts ESENT zu skizzieren. Die kategoriale Ordnung der Qualitätsbereiche (QB) ist dabei am „Orientierungsrahmen Unterrichtspraxis im Förderschwerpunkt ESENT“ des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung Freiburg, Abteilung Sonderpädagogik ausgerichtet.⁵

Sonderpädagogische Bildungsangebote im Verständnis des Förderschwerpunkts soziale und emotionale Entwicklung basieren primär auf einer ständigen Reflexion der Beziehungsqualitäten der beteiligten Personen und orientieren sich nach Möglichkeit zunächst auf wissenschaftlich fundierten Untersuchungsergebnissen zu ihrer Wirkweise und müssen in der jeweiligen Realsituation kritisch auf ihre tatsächliche Wirksamkeit und Machbarkeit im konkreten Kontext überprüft werden.

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.⁶

⁴ Da der Prozess der Hypothesenbildung immer nur im Spiegel einzelfallbezogener Daten realisierbar ist, muss er im Rahmen von Fallbeispielen an anderer Stelle beleuchtet werden.

⁵ 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 konsensual verabschiedet wurde.

⁶ Hattie (2013) fasst dies als „Glaubwürdigkeit“ der Lehrkräfte zusammen. Deren Effektstärke ist als besonders hoch einzuschätzen.

Die **personale Kontinuität** 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 mit der Jugendhilfe, der Behindertenhilfe, der Agentur für Arbeit, Psychologen, Psychiatern, Therapeuten und weiteren Experten werden bei der Ausgestaltung der Bildungsangebote einbezogen.

QB 2 Klassenführung

Es wird besonderer Wert auf die **Klassenführung** und das daraus resultierende **Klassenklima** gelegt.⁷ 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.⁸

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.⁹

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.¹⁰ 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 berücksichtigt¹¹ Den verminderten Aufmerksamkeitsfähigkeiten wird durch eine **Rhythmisierung** des individuellen Lernens Rechnung getragen.

7 Vgl. dazu Hattie (2013): „Beeinflussung von Verhalten der Klasse“ hat einen großen Effekt auf den Lernzuwachs des Einzelnen.

8 Vgl. dazu Grünke (2004).

9 Vgl. dazu Hattie (2013): Formen des kooperativen Lernens haben einen überdurchschnittlichen Einfluss auf Lernen.

10 Vgl. dazu Hattie (2013): Der „Klarheit“ der Lehrperson hat in Bezug auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler einen maßgeblichen Einfluss.

11 Vgl. Mickley, M. & Renner, G. (2015)

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.¹² Dementsprechend sind derlei Formen ritualisiert zu kultivieren.

Der Unterricht wird beim Erlernen von Routinen **Fehler vermeidend** gestaltet.¹³

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

Wissenschaftlich fundierte Präventiv- und Reaktiv-Maßnahmen (Hartke, Bodo/ Blumenthal Yvonne/ Carnein, Oliver/ Vrban, Robert, 2016) werden in der Ausgestaltung von Bildungsmaßnahmen zielgerichtet eingesetzt und auf ihre Wirksamkeit im konkreten Kontext überprüft.

Kontinuierliche gestalterische, musische und sportliche Angebote dienen ggf. der Stabilisierung des Selbstkonzepts und der Förderung kreativen Handelns.

Strategien und Kontrollmechanismen werden visualisiert und durch Übung und kontinuierliche Reflexion in **Routinen** überführt.¹⁴ Der Unterricht ist demnach **redundanzreich** ausgerichtet.

Der **Berücksichtigung der personbezogenen Faktoren** (Motivation, Motive, Interessen, Stärken, Talenten, Bedürfnissen, etc.) kommt eine besondere Bedeutung zu.¹⁵

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. Die **sozio-kulturellen Prägungen** der jungen Menschen werden bei der Gestaltung der Bildungsangebote in besonderem Maße berücksichtigt.

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

Kooperationen mit der Jugendhilfe, der Behindertenhilfe, der Agentur für Arbeit, Psychologen, Psychiatrien, Therapeuten und weiteren Experten werden bei der Ausgestaltung der Bildungsangebote einbezogen.

12 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?“).

13 Vgl. Grünke (2004)

14 Vgl. Grünke (2004) & Hattie (2013): Der metakognitive Strategieerwerb hat einen großen Einfluss auf den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler.

15 Vgl. Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs (2006).

Es sei darauf hingewiesen, dass die ausgewiesenen Qualitätskriterien und die damit verbundenen bedeutsamen Aspekte für die Ausgestaltung der Individuelle 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 Ratio- bisweilen 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.

6. 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 „Emotionale und soziale Entwicklung“?

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, dessen Verhalten anderen als auffällig erscheint, einen Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt hat oder nicht.

Im Blick sind grundsätzlich *auf der Basis des Kinder- und Jugendgesundheits surveys des Robert-Koch-Instituts (KiGGS 2007, 2009, 2011, 2014) und weiterer einschlägiger Studien (...)* ca. 20 % aller Heranwachsenden mit psychischen Belastungen, häufig in Kombination mit prekären Lebenslagen und belastenden Lebenserfahrungen“ (Bleher, Werner / Gingelmaier, Stephan, 2018).

Nur ein Teil der genannten 20% aller Heranwachsenden gehört dabei zu dem Personenkreis mit einem sonderpädagogischen Unterstützungs- und Beratungsbedarf und ein noch geringerer Teil (aktuell ca. 1% aller Heranwachsenden) erhalten ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Förderschwerpunkt „Emotionale und soziale Entwicklung“.

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,
- der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion entsprechen,
- 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 am Prozess Beteiligten die bestmögliche „Lösung“ für den jungen Menschen finden können.

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

6.1. 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 der Versuch unternommen wurde, die im Rahmen des dort definierten Bildungsauftrages vorhandenen (pädagogischen) Möglichkeiten zu realisieren (Nachteilsausgleich, Beratungslehrkräfte, schulpsychologische Beratungsstelle, weitere Fachkräfte, Medikation, Hilfsmittel, etc.).

6.2. Bedarf an sonderpädagogischer Beratung und Unterstützung

Der Bedarf auf ein sonderpädagogisches Unterstützungs- und Beratungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung ergibt sich, wenn durch die **punktueller** Unterstützung und Beratung **eine längerfristige Einschränkung an Aktivitäts- und Teilhabemöglichkeiten in einem oder mehreren Lebens- bzw. Bildungsbereichen 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 in diesen Lebens- und Bildungsbereichen generieren können soll. In den Blick zu nehmen sind folgende Lebens- und Bildungsbereiche:

- Identität und Selbstbild
 - Umgang mit Anderen
 - Selbständige Lebensführung
- } mit Blick auf Schule, Familie, Freizeit/Peer

Der Bedarf auf ein sonderpädagogisches Unterstützungs- und Beratungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung endet, wenn der junge Mensch den Anforderungen in den genannten Lebens- und Bildungsbereichen ohne punktuelle 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.

6.3. Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung

Ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung ist von folgenden Kriterien abhängig:

- Auffälliges Verhalten zeigt sich **in einem oder mehreren der folgenden Lebens- und Bildungsbereiche**
 - Identität und Selbstbild
 - Umgang mit Anderen
 - Selbständige Lebensführung

} mit Blick auf Schule, Familie, Freizeit/Peer
- Auffälliges Verhalten kann **im Vergleich zur Sozialnorm** hinsichtlich der **Häufigkeit** und des **Schweregrades** festgestellt werden.
- Auffälliges Verhalten wird **aus Sicht mehrerer Personen** wahrgenommen
- Auffälliges Verhalten ist **längerfristig** beobachtbar.
- Auffälliges Verhalten ist **von der zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnorm unabhängig** festzustellen.
- Es handelt sich um **verfestigte Verhaltensweisen**, die **für die Person selbst und/oder für das Umfeld ein gravierendes** Problem darstellt.
- Vorhandene Schutzfaktoren können in Summe die vorhandenen **Risikofaktoren** nicht ausgleichen.
- **Die Barrieren in den Umweltfaktoren** und/oder in den personbezogenen Faktoren sind zeitnah unveränderlich.
- Es *können* **Einschränkungen im Bereich der Körperfunktionen und -strukturen** vorliegen.
- Es *können* relevante **ICD-10 Diagnosen** vorliegen.
- **Ohne sonderpädagogische Bildungsangebote wird prognostisch schulische Bildung stagnieren.**

Die genannten Kriterien sind in der Dokumentation jeweils mit Indikatoren zu belegen.

Ein Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im Sinne des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung erlischt, sobald ein Kind oder ein Jugendlicher **ohne dauerhafte** sonderpädagogische Unterstützung in den zuvor eingeschränkten Lebens- und Bildungsbereichen Aktivität und Teilhabe normgerecht entwickeln kann.

III. Literatur

Bleher, Werner / Gingelmaier, Stephan (2018): Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. Unveröff. Manuskript 11/2018.

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.

Burghardt/Brandstetter/Stecher/Klingler-Neumann in Landesinstitut für Schulentwicklung B.-W. (2013): Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (Handreichung).

Clemens Hillenbrand: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, München(Reinhardt/UTB), 2008

Hartke, Bodo/ Blumenthal Yvonne/ Carnein, Oliver/ Vrban, Robert: Schwierige Schüler, Hamburg 2016 (3.Auflage)

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 Materialien Band 16. Offenbach, 2006.

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.

Myschker, N. (2009); Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer.

Myschker, N.; Stein, R. (2014): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen –Ursachen-Hilfreiche Maßnahmen. Stuttgart: Kohlhammer. 7. Auflage

Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliaou & Fuchs (2006): Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal 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.

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.

Links: <http://www.gruene-liste-praevention.de>